

Lectura de cuentos y textos expositivos en salas de 3, 4 y 5 años de Nivel Inicial

Estrategias de intervención para promover habilidades de comprensión lectora

Autor:

Paulino de Carvalho, Ana Cristina

Tutor:

Stein, Alejandra

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación Infantil

Posgrado

Maestría en Educación Infantil

Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras

Lectura de cuentos y de textos expositivos en salas de 3, 4 y 5 años del Nivel Inicial: Estrategias de intervención para promover habilidades de comprensión lectora

Tesis para optar a la maestría

Maestranda: Ana Cristina Paulino de Carvalho

Directora: Dra. Alejandra Stein

Codirector: Dr. Diego Vargas

AGRADECIMIENTOS

No podría dar inicio al presente trabajo sin mencionar la importancia de las personas que durante toda la jornada de elaboración de este trabajo estuvieron presentes, o que indirectamente contribuyeron para la conclusión de esta tesis. A todos ellos me gustaría dedicarles las siguientes líneas.

Ante todo, quiero darle las gracias a Dios por ser mi guía, brindándome paciencia y sabiduría durante todo el percurso, para culminar con éxito mis metas propuestas.

Les dedico un especial agradecimiento a mis padres, Rosa y Gelson, por el apoyo incondicional, por el amor y la confianza y, principalmente, por haberme enseñado el inmensurable valor de la educación y haberme mostrado siempre el mejor camino.

Me gustaría también agradecer a mi familia, quienes hacen que todo tenga más sentido: a mi hermano, Hélio, por la amistad, el amor y por enseñarme a compartir; a mi abuela, mis tíos y primos, que me hicieron conocer el significado de familia; y a mis abuelos Gabriel y Margarida, en memoria, por haberme dejado lindos recuerdos de los cuales nunca me olvidaré.

A mi marido, Renato, le agradezco inmensamente por todos los momentos durante este percurso. Le quiero reconocer el apoyo incondicional, su amor y respaldo, sin los cuales este objetivo no sería alcanzado.

En este momento, me gustaría dirigirme especialmente a las personas que verdaderamente hicieron posible la conclusión de este trabajo. A mi directora de tesis, Alejandra Stein, le quería agradecer enormemente por su generosidad al compartir sus conocimientos y guiarme en la construcción de esta tesis. A mi codirector y amigo Diego Vargas, le agradezco por la motivación necesaria en los momentos más difíciles y por haberme permitido avanzar a través de sus críticas y comentarios.

Envío un particular agradecimiento a la Universidad de Buenos Aires por haberme dado la oportunidad de ser alumna de una institución de igual envergadura. No puedo dejar de mencionar la importancia de todas las docentes de la carrera, quienes nos facilitaron espacios de reflexión y aprendizaje.

Les agradezco a todas las compañeras del curso, en especial a mis queridas amigas del “grupo Mercosur”: Kathe, Deyse y, principalmente, a Gina quien, con su gran corazón, me ayudó con trámites esenciales, sin los cuales no sería posible seguir y a Caro por abrir las puertas de su casa y recibirme como una hermana. A mis queridas amigas, les quiero dar las gracias por todos los momentos de estudio, apoyo y cariño.

A mis queridos amigos de la vida: Cíntia, Diego, Marina, Thais, Marcelo, Thamiris y Victor les agradezco por haberme ayudado a mantener el empeño y dedicación necesarios para esta tarea tan difícil. También les agradezco a Luiza y Nico, quienes nos ayudaron inmensamente cuando volvimos a Buenos Aires.

Debo también demostrar mi inmensa gratitud a la escuela donde se llevó a cabo esta investigación, en particular al cuerpo de profesores, a los directores y a todos los funcionarios, que durante todo el proceso de investigación se mostraron siempre disponibles y dedicados.

Para terminar, quiero reconocer el valor de mi trayectoria educativa y académica, con significativa mención a la la Universidad Federal do Rio de Janeiro, particularmente, a la Facultad de Letras y a todos mis docentes durante la carrera, en especial a Leticia Rebollo, por su emocionante empeño en la labor académica. Dejo aquí, aun, mi representativo recuerdo a mis queridos profesores del Colegio Gama Filho, que contribuyeron no sólo con mi desarrollo académico, sino también con mi desarrollo humano.

ÍNDICE:

RESUMEN	6
CAPÍTULO 1 : INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES	13
2.1 – Los conceptos de lectura y comprensión lectora	13
2.2. Investigaciones sobre la alfabetización emergente y la alfabetización temprana	14
2.3. Investigaciones centradas en las intervenciones de los adultos durante actividades de lectura oral	16
2.4. Investigaciones que analizan la relación entre las intervenciones de los adultos y el aprendizaje de conocimientos y habilidades de comprensión lectora	19
2.5. La conciencia lingüística y la conciencia metacognitiva y su relación con la alfabetización y el desarrollo de la comprensión lectora	23
2.6. Diferencias socioeconómicas y culturales en contexto de alfabetización del hogar	26
CAPÍTULO 3 - CONTEXTUALIZACIÓN	29
3.1. La educación infantil en Brasil. Devenir histórico del cuidado y la educación de niños de 0 a 6 años	29
CAPÍTULO 4 – ENCUADRE TEÓRICO	34
4.1. El concepto de lectura y el impacto en su enseñanza	34
4.1.1. La comprensión lectora	35
4.1.2. Las estrategias para la comprensión lectora	37
4.1.3. Los tipos de texto y la lectura en la educación infantil	50
4.1.3.1. Características de los cuentos	53
4.1.3.2. Características de los textos expositivos	53
4.2. La formación de lectores en la educación infantil	54
4.2.1. La enseñanza de las estrategias de lectura en la educación infantil	54
4.2.2. Las intervenciones de los adultos en el proceso de aprendizaje de los niños	55
4.2.2.1. La lectura mediada	58
CAPÍTULO 5 – ENCUADRE METODOLÓGICO	60
5.1. Diseño de investigación	60
5.2. Corpus de datos	61
5.3. Caracterización de los sujetos	62
5.4. Procedimientos para la obtención de información empírica	66
5.5. Elaboración de los registros y transcripción de la información empírica	67
5.6. Procedimientos de análisis de la información	68
CAPÍTULO 6 - RESULTADOS	70

<u>Primera parte: Caracterización de las situaciones de lectura mediada a partir de los datos del cuestionario</u>	70
6.1. Características de la lectura mediada en las salas	70
6.1.1. La frecuencia de las situaciones de lectura mediada	70
6.1.2. Los materiales de lectura empleados en las salas	71
6.1.3. Origen de los materiales	72
6.1.4. Planificación de la lectura mediada	74
6.1.5. Aspectos relevantes en la selección de los materiales de lectura	74
6.1.6. Aspectos relevantes y dificultades en el momento de la lectura	75
6.1.7. Actividades anteriores y posteriores a la lectura	77
<u>Segunda parte: Análisis de las situaciones de lectura mediada en salas de 3, 4 y 5 años</u>	79
6.2. Las intervenciones de las docentes antes, durante y después de la lectura	80
6.2.1. Las intervenciones de las docentes antes de la lectura	80
6.2.2. Las estrategias de intervención durante de la lectura	91
6.2.3. Las estrategias de intervención después de la lectura	104
6.3.4. Comparación de las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos entre las salas de 3, 4 y 5 años	111
6.4. Diferencias entre las situaciones de lectura de cuentos y de textos expositivos	119
DISCUSIÓN	122
CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES GENERALES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	142

RESUMEN

La presente investigación de Tesis tiene su origen en la preocupación por aquellos factores que afectan las oportunidades de aprendizaje y de escolarización de niños provenientes de hogares pobres de Brasil, en particular, en relación con el desarrollo de la comprensión lectora. En efecto, los resultados de las evaluaciones nacionales evidencian un bajo desempeño en lectura (Cavaleiro, 2009), especialmente en las instituciones públicas a las que asisten los niños de los grupos más desfavorecidos. Diversas investigaciones antecedentes proporcionaron evidencia acerca de la relevancia de la participación frecuente, sistemática y temprana de los niños en actividades de lectura. Asimismo, los estudios previos pusieron de manifiesto el impacto que tienen los procesos de interacción y las intervenciones de los adultos durante las situaciones de lectura en los procesos de aprendizaje infantil (Dickinson y Neuman, 2006). En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las situaciones de lectura mediada de cuentos y textos expositivos en las salas de 3, 4 y 5 años de una escuela pública infantil de Río de Janeiro, atendiendo especialmente a las estrategias de intervención de las docentes para promover habilidades de comprensión lectora. Para ello, se adoptó un diseño predominantemente cualitativo. Se analizaron 45 situaciones de lectura registradas mediante audio y notas de campo que tuvieron lugar en una escuela pública de Río de Janeiro, Brasil, a través del método comparativo constante de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). El análisis permitió identificar las intervenciones docentes destinadas a promover habilidades de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. El estudio contempló la triangulación de técnicas y fuentes de información, así como la cuantificación de las categorías identificadas a partir del análisis cualitativo con el fin de lograr una reconstrucción más completa del fenómeno bajo estudio. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto que los niños participan con frecuencia en situaciones de lectura mediada en las que las docentes funcionan como modelo y generan oportunidades para que los niños aprendan conocimientos y habilidades de comprensión lectora. Se identificaron diferencias en las intervenciones docentes entre las salas de 3, 4 y 5 años, así como también entre las situaciones de lectura de cuentos y de textos expositivos. Se realizan conclusiones referidas a las implicancias pedagógicas del estudio así como para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN

La presente Tesis tiene su origen en la preocupación por aquellos factores que afectan las oportunidades de aprendizaje y de escolarización de niños provenientes de hogares pobres, especialmente en Brasil, mi país de origen. Las investigaciones previas que, en diferentes países, han abordado la problemática educativa de los niños de estos sectores sociales han mostrado que entre ellos se registran los más altos índices de fracaso escolar (Neuman, 2006). Ello se manifiesta, en parte, en las dificultades que enfrentan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, así como en los procesos de comprensión lectora a lo largo de toda la escolarización.

En Brasil, un estudio llevado a cabo por Cagliari (1993) mostró que los elevados índices de reprobación de estudiantes que asisten a la escuela primaria están directamente relacionados con las dificultades que los estudiantes enfrentan en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo, los resultados de las evaluaciones nacionales llevadas a cabo en el país en el marco del SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (Cavaleiro, 2009) evidencian un bajo nivel de desempeño en habilidades de lectura. En efecto, los resultados obtenidos en dichas evaluaciones desde el año 1999 en adelante para los estudiantes de 5to año de la escuela primaria se ubican dentro de la categoría denominada “nivel crítico”, definida cualitativamente como:

Los estudiantes no son lectores competentes, pues todavía no tienen los conocimientos de lectura que corresponden a los años de escolarización cursados. Son lectores que pueden decodificar narrativas simples y breves y de modo superficial, identificando información explícita, entre otras habilidades (mi traducción - Ministério da Educação, 2007, p. 5).

Adicionalmente, las evaluaciones nacionales muestran resultados diferenciales entre las instituciones públicas y privadas. Los sistemas estatal y municipal de educación pública, que abarcan la mayor cantidad de estudiantes del país -el 88,9% (INEP, 1999)-, presentan índices sensiblemente más bajos que los observados en las escuelas privadas. Ello evidencia la desigualdad existente entre el sistema público y gratuito, al cual asiste la mayor parte de los estudiantes de los sectores bajos y medios, y el sistema privado, que se restringe a los sectores más altos de la sociedad. Estas diferencias entre el desempeño de los niños que asisten a

escuelas públicas y privadas se observaron también en otros países de la región. Por ejemplo, en Argentina, una investigación de Urquijo, García Coni y Fernandes (2015) puso de manifiesto un desempeño diferencial en pruebas de lectura por parte de estudiantes que asistían a escuelas públicas y privadas. De acuerdo con los resultados del estudio, el desempeño de la escuela pública fue más bajo que el de las escuelas privadas, representando la desigualdad que existe entre los dos sistemas, relacionada principalmente con el acceso a recursos. Estas desigualdades se manifiestan también en el contexto del hogar pues, como afirman Bradley y Corwyn (2002), Fernández y Salvador (1994) y Ruiz de Miguel (1999), el acceso a recursos materiales relacionados con la lectura está vinculada al nivel educativo y de ingresos de la familia.

Los resultados de las evaluaciones mencionadas ponen de manifiesto tanto la necesidad de estudiar los factores que pueden dar cuenta del bajo desempeño observado, como de implementar acciones en el sistema básico de educación, o sea, educación infantil y nivel primario, con el fin de mejorar la enseñanza en general y, en particular, la enseñanza de habilidades lectoras de todos los niños.

En relación con dichas habilidades, numerosas investigaciones realizadas en el campo de la alfabetización evidencian que se trata de un proceso que se inicia antes del ingreso a la escuela primaria cuando los niños tienen la oportunidad de participar con frecuencia en situaciones de lectura y escritura (Borzzone, 1997; Durkin, 1966; Snow, 1983). Asimismo, diversos estudios mostraron la importancia y el impacto que tienen las primeras experiencias infantiles en torno a la lectura y la escritura a lo largo de todo el proceso de escolarización (Dickinson y Tabors, 2001). Como afirman los organismos IRA y NAEYC (1998 citado por Braslavsky, 2005), “*los primeros años de la vida de los niños –desde el nacimiento hasta los 8 años– constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización*”. Por su parte, Stein y Rosemberg (2012, p. 406) señalan que:

(...) los estudios sobre la lectura de cuentos en el hogar mostraron la existencia de una fuerte relación entre dicha actividad y el desempeño escolar posterior de los niños en lectura y escritura (Lonigan, 1994; Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995) (2010, p. 43) (...) por su impacto en el aprendizaje de diversos aspectos comprendidos en el proceso de alfabetización en general y en la comprensión y producción de discurso narrativo en particular. Cabe señalar, entre ellos, el vocabulario (Sénéchal, Lefevre, Hudson y Lawson, 1996), el estilo del lenguaje escrito (Bus, 2003; Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995), la expresión simbólica, las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico (Schlemenson, 1999) y las habilidades narrativas (McCabe, Bailey y Melzi, 2008).

El reconocimiento de que el proceso de alfabetización se inicia antes del ingreso a la escuela, así como la importancia de las primeras experiencias infantiles, ponen de relieve la necesidad de atender a las experiencias de alfabetización que tienen lugar en el Nivel Inicial.

Otras investigaciones pusieron asimismo de manifiesto las diferencias que comienzan a gestarse tempranamente entre niños de diferentes grupos sociales. En general, los niños que viven en hogares de sectores medios y altos tienen mayores oportunidades de participar con frecuencia en situaciones de lectura y escritura que sus pares de nivel socioeconómico bajo (Borzzone, 2005). En este sentido, Borzzone (2005, p. 193 y 194), afirma que:

Existe consenso entre los investigadores con respecto a la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Payne, Whitehurst et al., 1994; Wasik & Bond, 2001), pero no todos los entornos del hogar y/o escuela proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad (...) Las experiencias de alfabetización que los niños tienen antes de su ingreso a la escuela constituyen uno de los más importantes factores explicativos de las dificultades para aprender a leer y a escribir que manifiestan muchos niños provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo.

Estas diferencias ponen de relieve el papel de la escuela en garantizar que todos los niños participen con frecuencia de situaciones de calidad en torno a la lectura y la escritura (Alves, 2010). Es por ello que en el presente estudio se optó por analizar situaciones de lectura que tuvieron lugar en una escuela pública de Brasil, en la región con el menor índice de desarrollo humano de la ciudad (Instituto Rio, s.f.), dado que allí los niños de clases más bajas son los que en general asisten al sistema público de educación.

En coincidencia con los resultados del conjunto de investigaciones mencionadas, en la presente Tesis se asume que el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora se inicia antes de que los niños puedan leer textos autónomamente. Como parte del proceso de alfabetización, se considera que la lectura y la escritura constituyen complejas actividades que involucran capacidades lingüísticas y cognitivas, a la vez que constituyen un requisito indispensable para la inclusión social en el mundo contemporáneo (Bublitz, 2010). Según el diseño curricular nacional (PCN, 1998), apoyado en investigaciones sobre el desarrollo de habilidades de comprensión, la lectura es definida como un proceso en el que el sujeto realiza un trabajo activo de construcción del significado del texto. Para ello, el lector pone en juego diferentes estrategias, tales como la realización de inferencias a partir del conocimiento previo del tema, conocimientos relativos a la lengua escrita y al género del texto. Se plantea que estas

estrategias se deben enseñar en el contexto escolar en situaciones de lectura mediadas por el docente.

En este proceso son fundamentales las características del lector, el texto y el contexto. Los distintos tipos de textos presentan características específicas que implican la necesidad de poner en juego operaciones particulares para su comprensión (Sanchez Miguel, 1995). Respecto del contexto, diferentes actividades e intervenciones docentes dan lugar a distintos procesos de aprendizaje. De allí la importancia de atender, en el estudio de la comprensión lectora, a situaciones que involucren diferentes tipos textuales y de analizar en detalle las estrategias de intervención del docente que media la interacción entre el niño y el texto. En particular, en el Nivel Inicial, los niños todavía no son capaces de leer directamente del texto y el modo de acceder al mismo es a través de alguien ya alfabetizado. En las aulas de Nivel Inicial, es el docente quien, a través de la lectura en voz alta, media entre el niño y el texto. Aún así, el niño asume un papel activo durante la lectura, cuando construye el significado del texto leído por el docente.

Según Lerner (1996, 2001), el aprendizaje de las estrategias de comprensión textual se da cuando los niños tienen la oportunidad de ponerlas en juego durante las situaciones de lectura. Inicialmente, en estas situaciones el docente asume un rol central al modelar los comportamientos típicos de un lector, enseñándoles a los niños “cómo se lee”. El adulto cumple un rol fundamental en la mediación entre el niño y el texto y sus intervenciones pueden funcionar como un andamiaje para que el niño aprenda y comprenda lo que se lee.

De hecho, en una investigación (Alves, 2010) que se llevó a cabo en Brasil se observó que las docentes empleaban estrategias para promover habilidades de lectura, pero no tenían muchos conocimientos teóricos sobre el tema. De este modo, una vez más se destaca la importancia de la investigación sobre el tema con el objetivo de obtener más datos que posibiliten actuar directamente en la enseñanza de las habilidades de lectura y también en la formación docente.

Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre la promoción de la comprensión lectora en el jardín de infantes. En efecto, la mayoría de los estudios se llevaron a cabo en otros niveles educativos, como la primaria y/o la secundaria (Rosemberg, Manrique y Diuk 2003; Galvis, Perilla y Casteblanco, 2009; Nunes, 2009; Spinillo, 2008, entre otros). Asimismo, no se identificaron trabajos en los que se analizaran comparativamente las estrategias de intervención docente en las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos en salas de 3, 4 y 5 años del jardín de infantes, fenómeno en el que se focaliza la presente investigación.

En síntesis, considerando los resultados de las evaluaciones nacionales implementadas en Brasil, junto con los lineamientos actuales de la política educativa brasileña, así como los resultados de investigaciones que mostraron la relevancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, la importancia de los primeros aprendizajes realizados en el marco de la educación infantil y el impacto de la interacción y de las intervenciones del docente en las situaciones de lectura, la presente investigación se propuso analizar las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos que tienen lugar en las salas de 3, 4 y 5 años de una escuela pública infantil de Río de Janeiro, atendiendo especialmente a las estrategias de intervención de las docentes para promover habilidades de comprensión lectora.

En el desarrollo de esta investigación se buscó responder a las siguientes preguntas:

- ¿En qué tipos de actividades de lectura de cuentos y textos expositivos participan los niños de 3, 4 y 5 años que asisten a una escuela pública infantil de Río de Janeiro?
- ¿De qué modo intervienen las docentes para promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora por parte de los niños?
- ¿En qué conocimientos y habilidades de comprensión lectora se focalizan las intervenciones de las docentes durante las situaciones de lectura?
- ¿Existen diferencias en la frecuencia y los tipos de actividades de lectura de cuentos y textos expositivos en las que participan los niños de 3, 4 y 5 años? ¿Qué características asumen estas diferencias?
- ¿Existen diferencias en los modos en que intervienen las docentes para promover el desarrollo de habilidades de comprensión por parte de los niños entre las salas de 3, 4 y 5 años? ¿Qué características asumen estas diferencias?
- ¿Existen diferencias entre los conocimientos y las habilidades de comprensión lectora en las que se focalizan los docentes de las salas de 3, 4 y 5 años en las situaciones de lectura? ¿Qué características asumen estas diferencias?

Con el objetivo de responder a las preguntas planteadas, se observaron cuarenta y cinco situaciones de lectura mediada de textos expositivos y cuentos en una escuela pública de la zona oeste de Río de Janeiro. También se solicitó a las docentes que contestaran un cuestionario con el objetivo de contextualizar las prácticas de lectura en la escuela y obtener información complementaria para el análisis y la interpretación de los registros de observación.

La presente Tesis se organizó en los siguientes capítulos, además de la Introducción: Capítulo de Investigaciones Antecedentes; Capítulo de Contextualización histórica de la educación infantil en Brasil; Capítulo de Encuadre Teórico; Capítulo de Resultados; Discusión y Conclusiones.

En el capítulo de Investigaciones Antecedentes (Capítulo 2) se presenta el estado de arte sobre el tema. Se incluyen investigaciones relativas a los procesos de lectura y comprensión lectora, el proceso de alfabetización, así como estudios focalizados en las intervenciones de los docentes durante situaciones de lectura en voz alta.

Luego, se incluye un capítulo destinado a presentar una breve contextualización histórica de la situación de la educación infantil en Brasil (Capítulo 3), país donde se llevó a cabo la investigación que se reporta.

En el capítulo correspondiente al Encuadre Teórico (Capítulo 4) se presentan las teorías y conceptos fundamentales que enmarcan este trabajo y que sirvieron de apoyo para el análisis de la información relevada a través de las observaciones en los jardines de infantes.

En el Capítulo 5 corresponde al Encuadre Metodológico. En él se incluye información acerca del tipo de diseño, la conformación del corpus de datos, los sujetos participantes, los procedimientos seguidos para la obtención de la información empírica, la transcripción de los datos y los procedimientos de análisis de la información.

En el Capítulo 6 se presentan los resultados del análisis de la información recogida mediante los cuestionarios y los registros de observación de las situaciones de lectura.

Finalmente, en los capítulos correspondientes a la Discusión y las Conclusiones (Capítulos 7 y 8 respectivamente), se entran los resultados con el marco teórico y las investigaciones antecedentes y se presentan las implicancias pedagógicas del estudio.

CAPÍTULO 2 – ANTECEDENTES

En este capítulo se incluye una breve descripción de las investigaciones antecedentes relacionadas con el tema de la escritura y lectura, tal como la evolución de los conceptos de lectura y comprensión lectora, los conocimientos y habilidades involucrados en este proceso y los aspectos del aprendizaje de la lectura. Se destacan las investigaciones centradas en el análisis de las intervenciones docentes que pueden promover el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con la lectura y escritura. Dado que son escasas las investigaciones que tienen como contexto solamente la educación infantil, también se incluyen en este apartado los estudios hechos en nivel primario, además de las situaciones en el contexto del hogar.

2.1. Los conceptos de lectura y comprensión lectora

Durante mucho tiempo, el concepto de lectura estuvo relacionado a la simple decodificación del texto escrito y este pensamiento impactaba directamente en las prácticas de alfabetización. Además, se pensaba que la escritura era el espejo del habla. Según Braslavsky (2005), en pleno siglo XX existían definiciones de lectura como: “decodificar símbolos gráficos en palabras”. Se consideraba que la escritura no poseía significado, pues él solamente se encontraba en la lengua oral.

Con el avance del siglo XX y de las ciencias humanas, como la psicolingüística y la sociolingüística, se pasa a investigar el acto de leer y el énfasis se pone en la relación entre el lector y el texto. Este cambio de paradigma posibilita entender que pensar la lectura solamente como decodificación es muy simple ante un acto tan complejo. En efecto, el concepto de lectura se hace más amplio, pues debe abarcar la interacción entre el lector y el texto, comprendiendo la subjetividad del sujeto y como éste construye los significados a partir de lo que lee y de sus conocimientos previos. Al tener en cuenta esto, Lerner (2001, p.115) demuestra que la definición de lectura puede ser muy amplia:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Del concepto de lectura, pasamos al concepto de comprensión del texto. Según Braslavsky (2005, p 49), varias investigaciones demuestran que sólo al final del siglo XIX aparece el término “comprensión de la lectura”, probablemente por primera vez en el libro de Pizzurno.

Desde la antigua Grecia, hasta fines del siglo XVIII, en el escenario mundial, el modo como se entendía el proceso de lectura no había cambiado mucho. En general, se creía que a través de la lectura era posible recuperar la “voz” del autor, memorizando el texto. De acuerdo con Braslavsky (2005, p. 49): “La buena lectura consistía, finalmente, en llegar a reproducir la voz del escritor a través de la recitación oral del texto, a la que se llegaba memorizando los componentes jerarquizados”. En efecto, el enfoque estaba en la memorización del texto y no se observaban los significados del mismo, tampoco la subjetividad del lector.

La significación del texto en el acto de lectura sólo pasa a ser cuestionada después de la tercera década del siglo XIX. En efecto, se observa un cambio de eje en relación al concepto de lectura y de comprensión del lenguaje escrito, pues pasan a involucrar el sujeto lector en el acto de construcción del significado del texto, mejor dicho, pasa de una visión de la comprensión pasiva a una comprensión activa. Según Braslavsky (2005, p. 51):

Se trata ya de una comprensión activa en el intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector, es decir, por la intención, por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor.

Frente a estos nuevos paradigmas, surge también el interés por comprender el proceso de alfabetización y los conocimientos y habilidades involucrados en el desarrollo de este proceso.

2.2. Investigaciones sobre la alfabetización emergente y la alfabetización temprana

Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que preceden y conducen a la alfabetización convencional tuvieron lugar a partir de la década del ‘60 cuando comenzó a observarse que en países más desarrollados diversos niños que ingresaban a la escuela ya sabían leer y escribir. El fenómeno generó el interés de investigadores (Clark, 1976; Durkin, 1966) que buscaron analizar las características de los hogares y de las familias a las que pertenecían estos niños.

En su libro Clark (1976) describe una larga investigación que enfoca el aprendizaje de la lectura considerando los aspectos importantes para su aprendizaje y observando el hecho de que la lectura en la escuela suele presentarse en situaciones grupales. Las variables controladas en esta investigación fueron la medición del nivel intelectual de los estudiantes, sus primeras experiencias con la lectura y los aspectos del hogar en el que viven.

Por otro lado, Durkin (1966) presenta dos investigaciones que tenían como objetivo exponer otra perspectiva sobre la creencia de que sólo a partir de los 6 años y medio los niños estarían preparados para aprender a leer y a escribir. Para llevar a cabo estas investigaciones, se calculó la cantidad de niños que ya sabían leer y escribir antes de ingresar a la primaria, además de buscar las diferencias entre los que ya sabían leer y los que todavía no. Al final, se comprobó que la diferencia entre los dos grupos estaba relacionada al modo como la lectura se hacía presente en el contexto del hogar.

En resumen, estos primeros estudios pusieron de manifiesto que los hogares de los niños que ya sabían leer y escribir se caracterizaban por la presencia de materiales de lectura y escritura, la realización frecuente de actividades de lectura y escritura frente a ellos y por el hecho de que los adultos respondían con frecuencia a sus inquietudes e intereses referidos a este tema. Es decir, que estas investigaciones (Clark, 1976; Durkin, 1966) pusieron en evidencia la importancia de las experiencias tempranas en el hogar para el proceso y desarrollo de la alfabetización.

A partir de estos trabajos pioneros, se llevaron a cabo otros bajo una nueva corriente de investigación llamada “alfabetización emergente” (Goodman, 1980; Sulzby, 1985) cuyo objetivo era estudiar las características de los hogares de los niños que llegaban a la escuela con amplios conocimientos acerca de la lectura y la escritura y de describir la evolución del proceso de adquisición de la lectura y escritura en la primera infancia.

Sin embargo, desde la perspectiva de la alfabetización emergente se consideraba que la alfabetización podía “emerger” espontáneamente sólo por el hecho de que el niño estuviera inmerso en un contexto en el que la escritura y la lectura estuvieran presentes (Goodman, 1980). En su libro, la autora propone la metáfora de “las raíces del árbol de la alfabetización” para presentar y analizar este proceso bajo la perspectiva de que los niños aprenden sobre lectura y escritura porque son parte de una sociedad alfabetizada. Como resultado del análisis, concluye que el contexto lector presente en los hogares les posibilita a los niños adquirir naturalmente los conocimientos y habilidades necesarios para la alfabetización.

Por otro lado, Sulzby (1985) presenta dos investigaciones acerca del desarrollo de la lectura. En la primera, acompañó durante 1 año, 24 niños de la educación infantil y en la segunda, 34 niños de 2 a 4 años que no pasaron por una instrucción formal de la lectura y la escritura. Comparando los datos de las dos investigaciones concluye que hay un desarrollo progresivo de la lectura de acuerdo con la edad.

En oposición a la “alfabetización emergente”, surge una línea de investigación denominada “alfabetización temprana” (Jacobs, 2004; Landry y Smith, 2006; Sénéchal, Oullette y Rodney, 2006) que enfatiza la importancia de los procesos de interacción social y de la intervención de un adulto competente en las situaciones en torno a la lectura y la escritura para promover la alfabetización. Desde esta perspectiva, más que la simple inmersión de los niños en contextos lectores, es necesario una interacción directa de alguien con más habilidades y conocimientos que posibilite y medie el acercamiento de los niños a la lectura y a la escritura. En esta línea, las investigaciones pusieron de manifiesto una relación directa entre el proceso de alfabetización temprana y las modalidades de interacción entre adulto y niño en situaciones de alfabetización y desarrollo del lenguaje.

Así pues, según Roazzi *et al* (2010) la presencia objetiva de códigos en formato escrito en el ambiente social del niño, mediada por la disponibilidad del adulto que demuestra su uso y funcionamiento, representa un punto de partida para una variedad de actividades lingüísticas que pueden anteceder sustancialmente el contacto con el proceso de alfabetización formal al entrar en la escuela básica. Una vez más, en oposición a la perspectiva de la alfabetización emergente, se destaca la importancia de la interacción para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De este modo, muchos trabajos llevados a cabo en la línea de alfabetización temprana se centraron en los procesos de interacción adulto-niño y enfocaron principalmente la interacción madre-niño no sólo en situaciones de lectura, sino también en otras situaciones como las comidas, el juego, etc.

2.3. Investigaciones centradas en las intervenciones de los adultos durante actividades de lectura oral

Los trabajos pioneros de Clark (1976) y Durkin (1966), además de otras investigaciones posteriores de la línea de la “alfabetización temprana” (Jacobs, 2004; Landry y Smith, 2006; Sénéchal, Oullette y Rodney, 2006) destacaron la relevancia de las interacciones adulto-niño

en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. De este modo, el tema de la interacción con énfasis en las intervenciones del adulto se aborda en diversas investigaciones en diferentes situaciones, entre ellas, la que es parte del enfoque de este trabajo: las situaciones de lectura oral.

Un primer ejemplo es la investigación de Anderson-Yockel y Haynes (1994) con 20 madres de clase trabajadora estadounidense, divididas en un grupo de 10 madres afroamericanas y 10 madres blancas. Se analizaron 3 situaciones de lectura de cada madre con sus niños de 18 a 30 meses, siendo una con libros de cuentos experimentales y otra con el libro favorito del niño. Como resultado, no se observó muchas diferencias en relación al estilo de lectura entre los dos grupos culturales distintos, pero se concluyó que hubo menos preguntas formuladas por las madres afroamericanas. En relación a los niños, se observó que los blancos formularon más preguntas acerca del texto, mientras que los niños afroamericanos presentaron más verbalizaciones espontáneas.

En una investigación más reciente McNaughton (2006) identificó cuatro estilos de lectura en estas situaciones: en uno de los estilos la interacción se centra en el establecimiento de relaciones entre el cuento y la vida del niño; en el segundo estilo, las intervenciones de la madre estimulaban al niño a recitar partes del texto; en el tercero, el foco estaba puesto en la adquisición de conocimientos generales como colores y letras; por último, el cuarto estilo se centraba en la *“destreza en el manejo de los textos”*.

Hay también la investigación de Ninio y Bruner (1978) que destaca la relevancia del apoyo del adulto al describir situaciones de lectura de cuentos entre madre y niño en las que el adulto ayuda al niño a verbalizar sus intenciones a través de la presentación y organización de elementos lingüísticos. Además, se concluye que los adultos ajustan el apoyo que dan a los niños a medida que éstos progresan en su desarrollo lingüístico.

Sin embargo, otras investigaciones enfocan lo mismo, pero en el contexto escolar a través de las interacciones de las docentes y los niños con el enfoque en su modo de intervención, muchas veces caracterizado por diferentes estilos de lectura.

En la investigación pionera de Teale, Martinez y Glass (1989) se comparó la lectura de un mismo texto por dos maestras distintas de jardín de infantes. Los resultados pusieron de manifiesto que las maestras adoptaban diferentes estilos de lectura: una maestra promovía la realización de inferencias por parte de los niños y la discusión de aspectos del texto, mientras que la otra se focalizó directamente el contenido de la historia.

De hecho, en una investigación (Alves, 2010) que se llevó a cabo en Brasil en la que se analizó las estrategias empleadas para la formación de lectores por dos docentes de un Centro de Educación Infantil de Pernambuco concluyó que, si bien las docentes empleaban estrategias para promover el desarrollo de habilidades de lectura por parte de los niños, sus conocimientos teóricos sobre las mismas son superficiales. Desde su perspectiva, los niños necesitan aprender estrategias de comprensión lectora con el objetivo de comprender los textos que leen o que escuchan. Los docentes pueden favorecer estos aprendizajes a través de sus intervenciones, como por ejemplo con el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura.

Otra investigación pone de manifiesto el apoyo que el niño puede recibir cuando interacciona con un adulto. La investigación de Danis, Bernard y Leproux (2000) enfoca las interacciones verbales entre docente y niño en contexto de lectura de un cuento de imágenes y tiene como objetivo saber el nivel de representación de los objetos del cuento compartidos por los sujetos que participaban de las interacciones. De este modo, concluyeron que existía un ajuste entre docente y niño en relación al nivel de abstracción de las representaciones referentes a los objetos que aparecen en el cuento. Se observó que el adulto buscaba generar una zona de desarrollo próximo con el objetivo de posibilitar en los niños el desarrollo de niveles superiores de representación.

Lo que se observa en estas investigaciones es la importancia de las intervenciones docentes en estas situaciones como modo de favorecer el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, hay un trabajo muy relevante pero con lectura de textos expositivos y en nivel primario realizado por Rosemberg, Manrique y Diuk (2003) en Argentina. En esta investigación, se focalizó en el análisis de las estrategias de interacción que las maestras de primer ciclo de una escuela primaria empleaban para promover la comprensión de textos expositivos. Antes de la lectura, las maestras enunciaban el propósito general de la situación, establecían los roles de los distintos participantes y explicitaban la función de los textos expositivos. Durante la lectura, las maestras acercaban el texto a los niños a partir del establecimiento de relaciones entre los conceptos abstractos y desconocidos del texto y los conceptos espontáneos construidos por los niños, mediante el empleo de estrategias de reconceptualización de las intervenciones de los estudiantes. En palabras de las autoras:

El análisis de los registros mostró que las estrategias de las maestras creaban en la interacción un contexto que podría facilitar la comprensión de los niños. Las estrategias identificadas generaban dos niveles de contexto: un contexto general y estable que promueve la internalización de la macroestructura de la

situación de lectura y un contexto discursivo específico que orienta la comprensión de cada uno de los textos (Rosemberg, Manrique y Diuk , 2003, p. 128).

Por último, en la investigación de Naucclér y Boyd (1992) se comparan dos contextos distintos: el hogar y la escuela de niños turcos y suizos. El enfoque del trabajo es el análisis de las conversaciones entre adulto y niño en los dos contextos. Específicamente sobre las situaciones de lectura de cuentos, las conclusiones son que en el hogar los niños turcos participan menos pues sólo escuchan a la madre contar la historia, también en la escuela pasa lo mismo, pues los niños no tienen mucho espacio para participar de la lectura. En cambio, en el contexto del hogar, los niños suizos participan de situaciones más colaborativas y del mismo modo, las docentes esperan que los niños participen activamente del momento de lectura.

2.4. Investigaciones que analizan la relación entre las intervenciones de los adultos y el aprendizaje de conocimientos y habilidades de comprensión lectora

Mientras que algunas investigaciones se centran en las intervenciones de los adultos durante situaciones de lectura, otras se centraron en la relación entre las intervenciones y el aprendizaje de conocimientos y habilidades. De hecho, las situaciones de lectura oral mediada por el adulto pueden favorecer el desarrollo de los niños a través del aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades, principalmente los que contribuyen para la alfabetización y para la comprensión lectora.

Diversas investigaciones (Borzzone, 1997; Landry y Smith, 2006; Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007) comprobaron que la relación entre el desempeño en lectura y escritura en la primaria se basa en los conocimientos y habilidades adquiridos desde muy temprano, principalmente en el contexto hogareño. De hecho, diversas investigaciones (Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Lonigan, 1994 *apud* Stein, 2009) mostraron que la lectura de cuentos en el hogar favorece el aprendizaje posterior de los niños sobre la lectura y escritura. En efecto, la lectura de estos tipos de textos posibilita el desarrollo de vocabulario (Sénéchal, Lefebvre, Hudson y Lawson, 1996), el aprendizaje sobre las características del lenguaje escrito y sobre libros (Bus, 2003; Purcell-Gates, 2004; Snow y Ninio, 1986; Morrow y TemLock-Fields, 2004), además de desarrollar la conciencia metalingüística (Bus y Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995). Es importante destacar que cuando participan de estas actividades los niños

cumplen un rol activo al ampliar su propio vocabulario y al aprender las relaciones de sentidos presentes en las narrativas (Whitehurst *et al.*, 1994).

Primero se presentan las investigaciones en contexto escolar, en preescolar y en primaria, y después las ambientadas en el contexto del hogar.

Un primer ejemplo es el trabajo de Borzone (2005) que investigó sobre la lectura de cuentos en un jardín infantil. Se realizó una experiencia de intervención con niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Buenos Aires, en la cual, diariamente, la maestra les leyó cuentos y después interactuó con ellos para que reconstruyeran oralmente la historia. Los resultados mostraron que luego de la intervención los niños internalizaron la estructura narrativa y la empleaban en la producción de historias. En efecto, se observaron mejoras en las habilidades para narrar historias por parte de los niños: podían producir historias de ficción en las que recuperaban categorías de la superestructura narrativa, así como organizar la información en episodios estructurados.

En su investigación, Días (2000) comparó las habilidades de razonamiento silogístico en un grupo de 30 niños de 5 y 6 años de una escuela infantil donde se llevaban a cabo regularmente actividades de lectura de historias con discusiones sobre las mismas, con otro grupo de 30 niños con la misma edad en una escuela en la que no se realizaba con frecuencia este tipo de actividad. El resultado demuestra que el contacto frecuente con la narración de historias y el debate sobre las mismas favorece el desarrollo de las habilidades de razonamiento de los niños y la comprensión de la lectura.

A pesar del reconocimiento de que la enseñanza de la comprensión debe comenzar en el jardín de infantes (Hoover y Gogh, 1990), según Snow y colaboradores (2007), son escasas las investigaciones focalizadas en cómo promover el aprendizaje de habilidades de comprensión lectora en ese contexto. Solamente algunos estudios involucraron la implementación de acciones orientadas a promover el desarrollo de estas habilidades y el análisis de su impacto en el desempeño de los niños (Borzone, 2005; Galvis, Perrilla y Castebianco, 2009; Nunes, 2009; Rodrigues Ribeiro y Cunha, 2012; Spinillo, 2008).

En esta línea, una serie de informes sobre la educación en Estados Unidos señala que la enseñanza de habilidades de comprensión no se realiza de manera explícita y es poco frecuente (RAND Reading Study Group, 2002 citado en Snow *et al.* 2007). En efecto, los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de la lectura y la escritura se aprenden en situaciones

de interacción con adultos en el hogar o en la escuela, principalmente las que involucran la lectura y la escritura.

Por otro lado, un primer ejemplo de los trabajos en primaria, es la investigación-acción de Nunes (2009) basada en la “teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediada” de Reuven Feuerstein. Se organizaron nueve encuentros de lectura mediada con diez niños de 9 años que asistían a una escuela pública de Brasil. El objetivo de los encuentros consistía en observar de qué modo la mediación de un lector adulto podía contribuir para que el lector principiante modifique positivamente su interacción con el texto. La investigadora concluye que fue posible observar que los niños desarrollaron habilidades de lectura en la interacción con el texto.

Rodrigues, Ribeiro y Cunha (2012) también realizaron una investigación-acción que tuvo por objetivo evaluar una intervención orientada a diversificar las prácticas docentes en relación con la lectura de cuentos e indirectamente promover la comprensión infantil de los estados mentales y del procesamiento de información social. Participaron de la investigación 5 docentes y 57 niños de 6 años de una escuela pública brasileña. Las docentes participaron de una capacitación. Se aplicaron evaluaciones antes y después de la intervención con el objetivo de recoger información acerca de las concepciones sociocognitivas de las docentes y dar cuenta del impacto de la capacitación sobre la práctica de la lectura mediada. Los resultados mostraron que las docentes perfeccionaron la selección de libros y la explicación del significado de los términos referidos a estados mentales durante la lectura. Por su parte, los niños incrementaron el uso de vocabulario sobre estados mentales y mejoraron en relación al procesamiento de información social.

Otra investigación de tipo cuasi experimental con población de bajo nivel socioeconómico fue llevada a cabo por Whitehurst y Valdez-Menchaca (1992) en la que se investigó procesos de interacción durante la lectura de cuentos bajo la metodología de la “lectura dialogada”. Como resultado, al comparar con el grupo control, se pudo comprobar un efecto positivo de la participación de los niños en las situaciones propuestas.

Al mismo tiempo, un estudio hecho por Rosemberg y Manrique (2007) tenía por objetivo analizar y describir las intervenciones de las docentes durante la lectura de cuentos para posibilitar el aprendizaje del vocabulario por los niños. Lo que se observó fue que las maestras se basan en diferentes tipos de informaciones y presentan diferentes modos de intervención para favorecer en los niños la comprensión de los significados de las palabras.

En Brasil, Spinillo (2008) realizó un estudio con intervención en la primaria cuyo objetivo fue promover el desarrollo de la capacidad interpretativa en niños con dificultades de comprensión. El diseño del estudio consistió en un experimento con grupo control en el que los niños fueron evaluados antes y después de la intervención. El grupo experimental participó de experiencias en las que, durante la lectura, los niños eran estimulados a establecer relaciones entre la información del texto y sus conocimientos previos. En el *pretest* no se observaron diferencias entre los grupos. Sin embargo, después de la intervención, los niños del grupo experimental mostraron un mejor desempeño en la capacidad interpretativa que los niños del grupo control.

Además, están las investigaciones en contexto hogareño como la investigación de Salsa y Peralta de Mendoza (2009) también con niños de 3 años de nivel socioeconómico bajo. Capacitaron a madres de niños que asistían a un centro de desarrollo infantil para que utilizaran aspectos de la lectura dialógica en la situación de lectura de cuentos con sus hijos. Como resultado, comprobaron que la intervención con las madres mejoró la calidad de las interacciones lingüísticas entre niños y madres. De hecho, las madres favorecieron a una mayor participación de los niños durante la lectura de cuentos.

En la investigación de van Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath (1994) se analizó la relación entre la lectura compartida de cuentos y el desarrollo del lenguaje abstracto de los pequeños. Para llevar a cabo este estudio, se analizó las interacciones de 35 padres y madres con sus hijos en edad preescolar durante situaciones de lectura de cuentos en el contexto del hogar. A partir de las observaciones, se pudo concluir que en la lectura compartida aparecen el “bajo nivel” de abstracción, caracterizado por nombrar y describir objetos o hechos observables y el “alto nivel” que se caracteriza por las inferencias y razonamientos de elementos del libro. De este modo, los autores afirman que la lectura compartida en el hogar es una práctica relevante para el proceso del desarrollo del lenguaje abstracto en los niños.

Además, Snow (1983) presenta un trabajo pionero en el que identifica cómo las rutinas contribuyen para el desarrollo del lenguaje de los niños. De este modo, diferentemente de las demás investigaciones, ésta analiza diversas actividades de la rutina y entre ellas, la lectura de cuentos. Las observaciones de diversas actividades (lectura de cuentos, comida, juego y vestido) se centraron en las interacciones entre una madre y su hijo de 18 meses de edad durante el periodo de un año y medio. Las conclusiones del trabajo apuntan a un aumento progresivo del uso de un lenguaje descontextualizado tanto por la madre como por el niño y la relevancia

de determinados aspectos de las interacciones para la alfabetización, principalmente la contingencia semántica; enseñanza/juego y el andamiaje.

Por otro lado, está la investigación de Stein (2009) que, diferentemente de las demás, aborda el análisis de las situaciones de alfabetización en las que se involucran no sólo el niño y la madre, sino el niño y cualquier otro adulto o hermano mayor. En este trabajo, se analizan no sólo las interacciones en diversas situaciones (lectura y escritura, comidas, juegos e higiene) entre adultos o niños mayores y niños preescolares en hogares urbano-marginados de Argentina, sino también los conocimientos y habilidades que los niños exponen durante estas situaciones. Se concluye que, en este contexto, las situaciones de alfabetización no son homogéneas una vez que hay diferencias en la estructura de las situaciones, en los modos de interacción de los adultos y niños mayores y con relación a los conocimientos y habilidades que presentan los niños acerca de la alfabetización.

2.5. La conciencia lingüística y la conciencia metacognitiva y su relación con la alfabetización y el desarrollo de la comprensión lectora

La conciencia lingüística tiene que ver con el conocimiento que la persona tiene sobre el lenguaje y es imprescindible para la comprensión del texto, mientras que la conciencia metacognitiva está relacionada con la capacidad del lector de conocer, controlar y regular su propio conocimiento (Roazzi *et al*, 2010). La conciencia lingüística puede focalizar un determinado segmento lingüístico, pero siempre considerando el contexto de los otros segmentos. Así, es posible categorizarla según el segmento: conciencia fonológica (conciencia fonémica y conciencia silábica), conciencia morfológica, conciencia sintáctica, conciencia léxico-semántica, conciencia pragmática y conciencia textual (Roazzi *et al*, 2010).

Algunas investigaciones (Donaldson, 1978; Tunmer y Bowey, 1983) analizaron la relación entre la conciencia lingüística y el proceso de lectura y escritura. Se observó que los niños comienzan a desarrollar conciencia lingüística cuando pueden manipular el lenguaje oral y, no solo usar su propia lengua sino también reflexionar sobre ella. Smith (2003) afirma que la conciencia lingüística del lector se convierte en una condición para el aprendizaje de la lectura que, al mismo tiempo, contribuye para el aprendizaje de la escritura. Bajo la misma perspectiva se encuentra la investigación de Pereira (2010) en la que define el trabajo de lectura como una actividad relacionada con el desarrollo de la conciencia lingüística del estudiante. Pereira (2010) plantea que es necesario que los estudiantes reflexionen sobre las pistas fónicas,

morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y textuales que el autor deja en el texto y señala que explorar lingüísticamente el texto y desarrollar la conciencia lingüística son caminos para el aprendizaje de la lectura.

Según Spinillo (2008), la conciencia lingüística más estudiada por los investigadores del área es la fonológica, principalmente por su relación directa con la alfabetización. Esta autora afirma que muchas de las habilidades de conciencia fonológica preceden la alfabetización y contribuyen en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

No obstante, es posible encontrar investigaciones sobre la conciencia textual, como por ejemplo el estudio de Cain (1996) en el que se analiza la relación entre la comprensión de textos y el conocimiento sobre el esquema narrativo en niños con diferentes niveles de habilidades de comprensión. El investigador concluye que existe una relación directa entre estos aspectos y que ciertas dificultades de comprensión de historias provienen de deficiencias en el dominio del esquema narrativo propio del género.

Por su parte, la investigación de Albuquerque y Spinillo (1998) no se restringe a un único género textual. En dicho estudio se analizaron las habilidades de reflexión sobre la estructura de textos pertenecientes a tres géneros distintos -narrativo, periodístico y epistolar- por parte de niños de 5, 6 y 8 años de edad. El método adoptado fue la entrevista con los niños en las que el investigador leía un texto completo y partes de un texto de un determinado género y después le preguntaba al niño si el texto estaba o no incompleto y le solicitaba que justificara su respuesta. En el estudio se concluye que los criterios adoptados por los niños cambian de acuerdo con el género y que hay una progresión con relación a la conciencia textual relacionada con los años de escolaridad, o sea, cuánto más años de estudio tienen, mayores son los conocimientos relacionados con las diferentes estructuras de los textos.

Al final, no son sólo la influencia de la conciencia metalingüística para el aprendizaje de la lectura y escritura que van a generar el interés de los investigadores, sino también la conciencia metacognitiva. A partir de la década del 1970, aparecen diversas investigaciones (Brown, 1978; Flavell y Wellman, 1977; Weinert y Kluwe, 1987) que buscan comprender la influencia del conocimiento metacognitivo para la memoria, la comprensión de texto y la lectura.

Se comprobó que el conocimiento metacognitivo incide en aspectos relevantes para el aprendizaje tales como la comunicación, la comprensión oral y escrita y la resolución de

problemas (Valente, Selema, Morais y Cruz, 1989). De hecho, hay una relación directa entre lectores competentes y determinados conocimientos metacognitivos, según Brown (1978). La capacidad de reconocer cuando no se comprende alguna información posibilita al lector utilizar estrategias que ayuden a superar dicha dificultad.

En esta línea, Galvis, Perilla y Casteblanco (2009) llevaron a cabo una investigación centrada en los aspectos cognitivos y metacognitivos relacionados con el proceso de lectura. En el estudio participaron niños de 8 a 10 años de una institución educativa. Los investigadores asumieron como hipótesis que a través de un trabajo de metacognición los estudiantes “*mejoran sus procesos de lectura; la metacognición les permite, por un lado, conocer y reconocer sus dificultades al leer y, por el otro, encontrar y proponer soluciones para resolverlas*” (Galvis, Perilla y Casteblanco, 2009, p. 4). En la comparación de los resultados del pre y pos-test, se observó que luego de la intervención los estudiantes empezaron a utilizar los conocimientos cognitivos y metacognitivos en las tareas de comprensión lectora. Las autoras concluyen:

El saber construido en torno a la lectura permitió a las estudiantes entender la lectura como un proceso que involucra varios momentos, pasos y secuencias, configurando así la noción de lectura como proceso cognitivo (Galvis, Perilla y Casteblanco, 2009, p. 24).

Otros estudios mostraron también una relación entre el conocimiento metacognitivo y la motivación del sujeto, en tanto conocer los propios procesos cognitivos posibilita el aumento de la confianza del sujeto sobre su proceso de aprendizaje (Jones, 1988; Morais y Valente, 1991).

Algunas investigaciones se centraron en el estudio de los conocimientos previos como un elemento importante para la realización de inferencias y la comprensión textual. En esta línea, Brandão (2005) analizó los modos en que los niños utilizan sus conocimientos previos para responder preguntas sobre los textos. En el estudio participaron 24 niños de 7 y 8 años que fueron entrevistados de manera individual. En las entrevistas, los niños respondieron una serie de preguntas sobre los textos leídos. Los resultados permiten concluir que los lectores principiantes son capaces de explicar sus respuestas a preguntas de comprensión y generalmente utilizan como base la información explícita del texto. Asimismo, se observó que el hecho de no contar con conocimientos previos específicos sobre el tema del texto no significaba necesariamente un obstáculo para la comprensión, mientras que tener un conocimiento previo equivocado dificultaba la comprensión. La autora afirma que es importante que los docentes

pongan en juego estrategias que orienten a los niños a basarse en la información del texto y en sus conocimientos previos para comprender lo leído. Asimismo, señala que solicitar a los niños que justifiquen sus respuestas, permite que reflexionen acerca de su propio proceso de comprensión, lo que a su vez contribuye a su formación como lectores activos y críticos.

Por otro lado, Brandão y Spinillo (1998) analizaron la renarración de una historia por parte niños de 4 y 6 años y sus respuestas a preguntas inferenciales. Para analizar las reproducciones, se consideró el nivel de fidelidad con relación al texto que escucharon. Se consideró el grado de precisión de las respuestas a las preguntas inferenciales y a través de los resultados se concluyó que hay una progresión por edad relacionada a la comprensión del texto y a las respuestas a preguntas específicas. Además, se observó que los niños más pequeños responden de manera más precisa aquellas preguntas referidas a la complicación que a los interrogantes relacionados con la solución y las consecuencias. A partir de estos resultados, las autoras infieren que un único instrumento no es capaz de revelar todos los aspectos involucrados en la comprensión, pues distintas tareas exigen poner en juego diferentes mecanismos cognitivos y lingüísticos.

2.6. Diferencias socioeconómicas y culturales en contexto de alfabetización del hogar

Como se señaló anteriormente, las investigaciones sobre la alfabetización temprana proporcionaron evidencia acerca de la importancia del contexto del hogar -materiales, actividades, intervención de un adulto competente- para el proceso de alfabetización de los niños. Diversos trabajos en esta línea pusieron de manifiesto la existencia de diferencias sociales y culturales en los hogares en relación con los aspectos que pueden promover el proceso de alfabetización: diferencias en la cantidad y tipos de materiales de lectura y escritura, en los tipos y la frecuencia de actividades de lectura y escritura, así como diferencias en las modalidades de interacción en dichas actividades (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Hammer, 2001; McNaughton, 2006; Ruiz de Miguel, 1999; entre otros). En algunos casos, estas diferencias pueden implicar desigualdades en el proceso de alfabetización.

Investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos mostraron que los niños que viven en hogares de sectores medios (Anderson-Yockel y Haynes, 1994) y altos (Hammer, 2001) tienen más oportunidades de participar con frecuencia en situaciones de lectura y escritura que sus pares de nivel socioeconómico bajo. Además, estas investigaciones en el contexto del hogar evidenciaron diferentes modos de intervención de los adultos con los niños de grupos sociales

y culturales distintos (Heath, 1983; Pellegrini, Galda, Jones y Perlmutter, 1995; Bus, Leseman y Keultjes, 2000; McNaughton, 2006). Asimismo, Bradley y Corwyn (2002), Fernández y Salvador (1994) y Ruiz de Miguel (1999), concluyeron que la presencia de recursos materiales relacionados a la lectura está vinculada al nivel educativo, laboral y de ingresos de la familia.

Otras investigaciones (DiNIECE, 2012; Magnuson, 2007; Molfese *et al.*, 2003) pusieron de manifiesto diferencias en el desempeño lector en niños provenientes de diferentes ambientes socioeconómicos. Los niños de ambientes menos favorecidos mostraron un desempeño más bajo que los niños de ambientes socioeconómicos más ricos. Estas conclusiones coinciden con la investigación de Urquijo (*et al.*, 2015) en la que comparó el desempeño en lectura de niños de escuelas públicas con los de escuelas privadas de Argentina. El desempeño de los de escuelas públicas fue peor que los de las privadas y, por ende, concluyen que la escolarización temprana de niños de sectores socioeconómicos más desfavorecidos puede contribuir a ampliar sus oportunidades de acceso a materiales y experiencias de alfabetización.

Para contextualizar estas diferencias sociales, se presenta una investigación del Instituto Pró-livro (2015) sobre aspectos de la lectura en Brasil. Este trabajo permite comprender la relación entre el nivel socioeconómico y el hábito de lectura. En efecto, los investigadores mostraron que el porcentaje de lectores por clase social era:

Tabla 1: Porcentaje de lectores por clase social

Clase	Porcentaje de lectores
A	76%
B	70%
C	57%
D/E	40%

En la misma investigación se buscó también conocer el porcentaje de lectores según el promedio de ingreso de las familias y el resultado fue el siguiente (Instituto Pró-livro, 2015):

Tabla 2: Porcentaje de lectores según el promedio de ingreso de las familias

Cantidad de sueldo mínimo	Porcentaje de lectores
Hasta 1	48%

Más de 1 a 2	52%
Más de 2 a 5	58%
Más de 5 a 10	68%

A través de estos datos es posible confirmar las conclusiones de las diversas investigaciones que relacionan el contexto socioeconómico y cultural con un contexto lector en el hogar. Se observa que hay más personas lectoras en los niveles sociales más altos y en familias con más ingresos. El hecho puede justificarse porque, en general, son contextos en los que las personas logran alcanzar mayores niveles académicos y tienen más condiciones económicas de acceder a materiales escritos. Y como vimos, este contexto hogareño puede influenciar las oportunidades de aprendizaje de los niños sobre lectura y escritura y por eso hay una convergencia en relación a las conclusiones de Urquijo (*et al.*, 2015) una vez que se cree que una escolarización temprana puede ayudar a disminuir esa visible desigualdad que los niños viven en sus hogares.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. La educación infantil en Brasil. Devenir histórico del cuidado y la educación de niños de 0 a 6 años

Se propone exponer un panorama histórico del cuidado y educación de los niños en Brasil, con énfasis en los niños de 0 a 6 años, desde la expansión de la colonización hasta los días actuales. El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar un marco contextual de comprensión no sólo del tema de la tesis, sino también de la relevancia del tema, principalmente porque el contexto investigado se encuentra en un país distinto al país en el que se presenta esta tesis.

Según Moncorvo Filho (1927 *apud* Santos, 2010), se puede dividir la historia del cuidado y de la educación infantil en Brasil en tres grandes períodos: desde la llegada de los portugueses hasta 1874; desde 1874 hasta 1889 y desde 1889 hasta 1930. Posteriormente, Silva y Francischini (2012), agregan dos períodos más: desde 1930 hasta 1990 y desde 1990 hasta la actualidad. En este apartado seguimos la misma propuesta de periodización para ordenar este breve resumen de la historia de la Educación Infantil en Brasil.

a) Desde la llegada de los portugueses hasta 1874

Desde la llegada de los portugueses hasta finales del siglo XIX, los niños tenían muy poca visibilidad en la sociedad. Su existencia se restringía al ambiente familiar en el que el rol femenino ocupaba el lugar principal en su educación y su proceso de socialización se daba casi exclusivamente en éste ambiente. (Silvia y Francischini, 2012).

No existían instituciones dedicadas a la instrucción o escolarización de los niños muy pequeños. Las instituciones para niños de edades tempranas estaban orientadas a abordar los problemas del abandono y del infanticidio, que por ser algo muy común, eran vistos como un gran problema para la sociedad. Estas instituciones les ofrecían a los niños los mínimos cuidados necesarios para que no murieran, aunque muchas veces no eran suficientes.

b) Período de 1874 a 1889

El surgimiento de la pediatría conllevó una mayor visibilidad de los niños pequeños y dio lugar a nuevas preocupaciones en relación con ellos, principalmente en el área de la salud.

Los primeros jardines de infantes aparecieron en 1875, en Río de Janeiro y después en 1877, en São Paulo. Se trataba de jardines privados, en los que asistían niños de clase alta, bajo una propuesta pedagógica basada en las ideas de Froebel. La primera guardería en Brasil se creó en 1884.

c) Período de 1889 a 1930

El año de 1889 es el año de la proclamación de la República. En este contexto, se dio un cambio en la conceptualización del niño que pasó a ser “el futuro del país”. Se planteó entonces la necesidad de invertir en su educación, aunque este pensamiento se restringía a los hijos de la clase alta.

Con las nuevas ideas de finales del siglo XIX, se inició la construcción de una “sociedad moderna”. A través de las influencias de Estados Unidos y de Europa, llegaron a Brasil los principios educacionales del Movimiento Escuela Nueva que, rápidamente, fueron asimilados por la élite brasileña.

Había mucha presión de parte de la élite para que el gobierno no tuviese a su cargo la educación infantil, pues la veían como un gasto innecesario para el Estado. A pesar de estas presiones, ya al principio de la República, se creó el primer jardín de infantes público del país, en 1896. Sin embargo, sólo asistían niños de las clases altas de la ciudad de Río de Janeiro.

Sin embargo, existían otras voces, principalmente provenientes del área de la salud que cuestionan el rol del Estado y presionan para que éste tome a su cargo la educación infantil. Entre las personas que van a luchar por mejores condiciones de vida de los niños se encuentra Moncorvo Filho, quien fundó el “Instituto de Proteção e Assistência à infância” con el objetivo de disminuir la mortalidad infantil y mejorar sus condiciones de vida (Santos, 2010).

Asimismo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, crecen las fábricas en las zonas urbanas junto con la clase obrera. En las familias de estos sectores, tanto los hombres como las mujeres necesitan trabajar y por eso surge la preocupación por el cuidado de los niños. En este contexto, muchas fábricas crearon sus propias guarderías, que en Brasil se llaman “creches”, para atender a esas madres que no tienen dónde dejar a sus hijos mientras trabajan. Según Kuhlmann (2000), en 1921 existían 15 guarderías y escuelas infantiles y en 1924 ya había un total de 47, presentes en varias ciudades del país.

Así, vemos que la construcción de las guarderías, además de clubes deportivos y escuelas infantiles se convertía en una ventaja para los empresarios que veían sus operarios

contentos y más productivos. Sin embargo, el objetivo de estas ofertas consistía en proporcionar un lugar donde los chicos tuvieran un espacio para estar mientras sus padres trabajaban, pero que no exigiera inversiones muy altas por parte de los dueños de las fábricas.

Con el aumento de instituciones de atención a niños pequeños, surgió la necesidad de fiscalizar y controlar estos espacios y sus prácticas. En 1919, se creó el “Departamento da Criança no Brasil”, con el objetivo no sólo de fiscalizar las instituciones destinadas al cuidado infantil, sino también de combatir el trabajo precario de funcionarios sin conocimiento profesional. En este período creció el número de las instituciones de cuidado de los niños y los institutos de formación de educadores. También tuvieron lugar debates y demandas que pugnaban por la adopción de enfoques educacionales frente a los asistenciales y por medidas orientadas a la disminución de la mortalidad infantil.

d) Período de 1930 a 1990

La década de 30 se destacó por la expansión de los derechos de los trabajadores. En 1932, se aprobaron una serie de leyes laborales entre las cuales está la obligatoriedad de guarderías en empresas donde trabajasen más de 30 mujeres.

Los años 40, se caracterizaron por la creación de instituciones y otras iniciativas destinadas a la protección de los niños, enfatizando el trabajo pedagógico. De este modo, en 1942, surgió la LBA (Legião Brasileira de Assistência), que sumaba los poderes públicos y privados con el objetivo de proteger a los niños durante sus primeros años de vida.

Durante las décadas del 70 y 80 tuvo lugar una expansión de las escuelas para niños de 0 a 6 años, justificada por una creciente urbanización y por una mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral. Ahora bien, la expansión de la oferta no se apoyaba en una legislación educacional estructurada, lo que generó informalidad en la atención a los niños con cuidadores sin capacitación específica para la tarea.

Después de la dictadura (años 1964-1985), se aprobó la Constitución Federal en la que se incluyó la responsabilidad del Estado relacionada a la oferta de la educación infantil para los niños de 0 a 6 años. Además, se estableció la creación del “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) que dio lugar a debates acerca del carácter asistencialista o educativo de estas instituciones.

e) Período de e 1990 a la actualidad

La década de los 90 se caracterizó por avances en relación a las leyes relativas a la educación infantil. La Política Nacional de la Educación Infantil de 1994 tuvo como objetivo el aumento de vacantes para los niños de 0 a 6 años y explicitaba que estas instituciones debían proporcionar cuidados desde una perspectiva educativa.

Dos años después, se aprobó la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), en la que la educación se señalaba como responsabilidad de la familia y del Estado y que éste último debía ofrecer vacantes gratuitas para los niños de 0 a 6 años. No obstante, 20 años después, todavía se observa que no se cumple el acceso universal de los niños brasileños a la educación infantil.

Por último, lo más actual en las políticas públicas de Educación Infantil es la ley 12.796 sancionada el 4 de abril de 2014. Esta ley establece la educación obligatoria de los 4 a los 17 años, o sea y dispone un lapso de dos año (hasta 2016) para que las ciudades se adecúen a la nueva ley. Se establece, asimismo, que el Estado debe garantizar el acceso universal a las salas de 4 y 5 años.

Cabe observar que los dos grandes desafíos que se tienen por delante constituyen cumplir la ley de 2014 y garantizar el acceso universal a la educación de niños de 4 y 5 años, además de garantizar una menor distancia entre las instituciones públicas y las privadas. En relación al primer desafío, hubo avances con la construcción de varias escuelas infantiles financiadas por el Gobierno Federal, pero en muchas ciudades las sospechas de corrupción o las dificultades financieras de los municipios resultantes de la crisis económica del país no permitieron el cumplimiento de la meta en 2016.

En relación al segundo desafío, Lordelo (2002) apunta las grandes diferencias entre las instituciones privadas en relación a las públicas que pueden impactar en la calidad educativa. Según este autor, las instituciones públicas se caracterizan por una mayor cantidad de niños por sala y un mayor tiempo dedicado a actividades de higiene, alimentación y sueño. Ello implica menos tiempo para actividades lúdicas y pedagógicas. En cambio, las instituciones privadas generalmente son más pequeñas, cuentan con menor cantidad de niños por sala y con mayor variedad de actividades lúdicas y pedagógicas.

Lo más actual en relación a las políticas para los niños más pequeños es el “Marco Legal da Primeira Infância”. La ley, aprobada el 3 de febrero de 2016, se centra en las políticas públicas que se refieren a la primera infancia, o sea, de 0 a 6 años. Según el senador Ricardo

Ferraço, el objetivo de la ley es atender a la laguna que existe en relación a las políticas públicas para la primera infancia y fundamenta su importancia señalando que que según los estudios recientes desde la neurociencia, este período de desarrollo es crucial para el crecimiento de adultos saludables (Medanha, 2016).

Como conclusión, a través de este recorrido se pudieron observar grandes avances en relación a las políticas públicas dirigidas a los niños de 0 a 6 años. Hay un largo camino desde la no visibilidad de estos niños, la numerosa mortalidad infantil e inexistente intervención del Estado, hasta políticas que enfocan las necesidades características de este grupo de edad y que abarcan no sólo el derecho a la educación, sino que los reconocen como niños de derecho. Todavía hay mucho que caminar, principalmente para disminuir el abismo entre la ley y la realidad, pero sin olvidar que tras mucho trabajo se llegó a lo que se presenta hoy.

CAPÍTULO 4 – ENCUADRE TEÓRICO

4.1. El concepto de lectura y el impacto en su enseñanza

En el presente trabajo se enfatiza la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y la preocupación por una enseñanza contextualizada y significativa para los estudiantes. En este sentido, se asumen las palabras de Ferreiro (*apud* Lerner, 2001, p. 11) “... *si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser periféricos sino centrales al programa escolar*”.

Asimismo, se parte de un concepto de lectura como proceso activo. En esta línea, según Flavell (1976) la lectura constituye un proceso activo en el que el lector interactúa con el texto con el objetivo de construir significado. Por su parte, para Alonso (1985, p.32): “*la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto*”. Del mismo modo, Solé (1998) afirma que la lectura es el proceso de interacción entre el lector y el texto en el que se busca satisfacer los objetivos que guían a la lectura. Desde esta perspectiva, leer un texto no significa solamente descifrar un código y establecer relaciones entre letras y los sonidos. Si bien la decodificación es parte del proceso de lectura, acompaña otros procesos involucrados en la comprensión del texto. Como señala Medeiros (2009, p. 22):

Leer significa mucho más que decodificar. Leer significa ser indagado por el mundo y por uno mismo, significa buscar respuestas que pueden encontrarse en la escritura, pero que, para eso, se hace necesario tener acceso a esa escritura; significa un proceso de interacción entre texto y lector.

En efecto, en el marco de las ciencias cognitivas se ha puesto de manifiesto que la lectura es producto de la interacción de diferentes procesos cognitivos, que no se restringe solamente a los conocimientos lingüísticos y textuales. De acuerdo con los modelos cognitivos del proceso de lectura, esta involucra dos tipos de movimientos que interactúan entre sí: *top-down* -de arriba hacia abajo, o sea, del lector hacia el texto- y *bottom-up* -de abajo hacia arriba, o sea, del texto hacia el lector- (Rumelhardt; McLelland, 1982). Es decir, según una visión interactiva de la lectura, la misma se lleva a cabo a través de la interacción de procesos ascendentes y

descendentes (Solé, 1998; Vargas, 2013). Los procesos ascendentes comprenden las habilidades de percepción visual del texto y de decodificación. Se trata de un proceso jerárquico que parte de las letras, después las palabras, las frases, etc. (Solé, 1998). Por su parte, los procesos descendentes involucran los conocimientos previos del lector, o sea, los saberes que el lector pone en juego durante la lectura y que están relacionados con sus representaciones, con sus modos de comprender el mundo, y con los recursos cognitivos de los que dispone para anticipar los contenidos del texto y para realizar inferencias.

La perspectiva acerca de lo que se entiende como lectura y comprensión lectora impacta directamente en las ideas referidas a cómo se debe enseñarles los contenidos relacionados con estos temas a los estudiantes. En el presente estudio, se parte del principio de que el lector es un sujeto activo que participa de la construcción del significado del texto.

4.1.1. La comprensión lectora

A través de la comprensión activa el lector se destaca en esta tríada autor-texto-lector pues actúa directamente en la construcción de los significados del texto, a partir del propio texto, sus conocimientos y sus objetivos. En palabras de Alonso (1985, p. 12), el proceso de construcción del significado del texto se da a partir de la “*interacción entre los elementos del texto, el conocimiento previo y el contexto*”.

En relación con la comprensión de textos, diversas investigaciones (para una revisión ver Sánchez Miguel, 1995) han puesto de manifiesto cuáles son los conocimientos y las habilidades implicados en el proceso de comprensión. De acuerdo con los resultados de estas investigaciones, comprender implica: reconocer las palabras del texto, conocer el vocabulario del texto, identificar las ideas del texto y establecer relaciones entre ellas, reconocer las diferentes formas de organización de los textos y utilizar ese conocimiento para guiar el propio proceso de lectura, trabajar con los propios conocimientos previos (activar dichos conocimientos y emplearlos durante la lectura para realizar inferencias, formular y responder preguntas acerca del texto, entre otras actividades), monitorear el propio proceso de comprensión, recuperar y resumir las ideas principales del texto.

Solé (1998) describe tres condiciones necesarias para que un lector pueda comprender un texto:

- a) La primera está relacionada directamente con el texto, pues depende de que el contenido del texto sea claro y coherente y que el lector tenga conocimientos suficientes acerca de su estructura, léxico, sintaxis y cohesión interna.
- b) La segunda tiene que ver con el grado de relevancia del conocimiento previo del lector.
- c) La tercera se refiere a las estrategias que el lector maneja para mejorar y controlar la comprensión del texto.

La primera condición se centra en el texto. En cambio, las otras dos condiciones se refieren al lector, a los conocimientos y habilidades que este maneja durante la lectura. Los elementos referidos al lector que influyen en la construcción del significado son diversos; entre ellos pueden mencionarse la personalidad, experiencias, conocimientos y cultura, además del momento de la lectura y los propósitos de cada uno. Se puede afirmar entonces que un mismo texto va a presentar distintos significados para diferentes lectores.

Según Solé (1998), a lo largo del proceso de lectura el sujeto realiza previsiones o anticipaciones y las verifica. Las previsiones se realizan a través de la información presente en el texto, el contexto y del conocimiento que el lector posee sobre la lectura, los diferentes textos y el mundo. En efecto, la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de las previsiones, según los objetivos del lector. Todo ello resulta en la comprensión global de lo que lee.

El proceso de interpretación se caracteriza por un movimiento de ida y vuelta, en el que el lector debe identificar la información más importante y formular hipótesis para después verificarlas. El lector selecciona aquello que le parece elemental en el texto de lo que le parece trivial, según sus objetivos y, consecuentemente, la comprensión resulta de la capacidad de construir un resumen que abarque un significado general del texto.

A lo largo del proceso de lectura, el sujeto va construyendo una idea que representa el contenido del texto, almacenando la información que identifica como más relevante, según sus objetivos. Las ideas principales pueden ser distintas para cada lector debido a que sus objetivos pueden ser distintos (Solé, 1998).

En cuanto a la identificación de las ideas más relevantes, según Brown, Campione y Day (1981), se realiza a través de distintas estrategias:

- a) supresión de las informaciones triviales, según los objetivos del lector; o supresión de elementos que se repiten o son redundantes.

b) sustitución de grupos de conceptos, hechos o acciones por un concepto jerárquicamente más alto que abarque todas los demás.

c) síntesis de la parte más interesante del texto de acuerdo con los objetivos de la lectura.

Los objetivos del lector influyen en la comprensión del texto. En efecto, de acuerdo con los objetivos, el lector selecciona las estrategias que utilizará para construir una interpretación del texto, además de establecer un grado de tolerancia relacionado a lo que no comprende (Solé, 1998).

Este límite entre lo que el lector comprende y lo que no comprende puede ser controlado, inconscientemente, por el propio sujeto mientras lee. Este control es esencial para una lectura eficaz, pues a medida que el sujeto no comprende algo en el texto acciona con el fin de compensar la falta de comprensión (Solé, 1998).

Ahora bien, para que el sujeto llegue al nivel de lector competente, se requiere un largo proceso de desarrollo de la comprensión lectora que se da a través del aprendizaje de las estrategias de lectura y de los procesos metacognitivos que le permiten controlar conscientemente su propia lectura, además de la experiencia que adquiere como lector y como sujeto.

En efecto, Solé (1998) considera las estrategias de lectura como complejos procedimientos cognitivos y metacognitivos, pues dependen de la capacidad para reflexionar y planificar nuestras acciones durante la lectura. La metacognición constituye el conocimiento que tiene un individuo sobre la cognición y los propios procesos cognitivos, así como su capacidad para regularlos (Flavell, 1976; Baker, 1994). Durante la lectura, las habilidades metacognitivas permiten identificar el objetivo de la lectura, proceder para alcanzarlos y regular todo el proceso a través de una autorrevisión de la comprensión para corregir lo que sea necesario (McNeil, 1998).

4.1.2. Las estrategias para la comprensión lectora

Como vimos anteriormente, para alcanzar sus objetivos, el lector utiliza estrategias de lectura en la construcción de la comprensión del texto. Precisamente, el conocimiento de diversas estrategias y la habilidad para emplearlas durante la lectura es lo que diferencia a los lectores competentes.

Solé (1998) afirma que no se puede enseñar a los estudiantes la comprensión lectora, sino que es posible enseñarles las estrategias de lectura involucradas en la comprensión. La enseñanza de habilidades de comprensión es lo que permite formar lectores autónomos con capacidad para comprender diferentes tipos de textos, incluso los que generalmente no aparecen en el contexto escolar. La enseñanza de estas estrategias debe ser parte del proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura en las escuelas desde la educación infantil.

Si profundizamos el significado del vocablo “estrategia”, Braslavsky (2005, p. 149) aclara que:

“En educación, el término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (The Literacy Dictionary, 1995). Más específicamente, en alfabetización, se definen las estrategias para leer centrándolas en el alumno como la acción deliberada que un lector realiza voluntariamente para desarrollar la comprensión”.

De este modo, la estrategia es un procedimiento que regula las acciones del sujeto para que éste alcance su objetivo y se da a través de la selección, evaluación, persistencia o abandono de determinadas acciones (Valls, 1990).

Braslavsky (2005) y Solé (1998) organizan el uso de las estrategias de lectura en tres momentos distintos: *antes*, *durante* y *después* de la lectura. Las estrategias anteriores a la lectura del texto propiamente dicha se refieren a la identificación de los objetivos de lectura, la identificación general del tema, la activación de conocimiento previo relacionado con el tema y la realización de anticipaciones acerca de lo que se leerá (Brandão, 2006). Las estrategias que se ponen en juego durante la lectura, tales como la realización de inferencias, facilitan la construcción de una interpretación del texto y la resolución de los problemas que pueden aparecer a lo largo de la lectura. Luego de la lectura se emplean estrategias orientadas a verificar la comprensión del texto a partir de la identificación de la idea principal y la elaboración de síntesis (Solé, 1998).

Como afirmamos antes, la enseñanza de las estrategias de lectura debe estar presente desde la educación infantil, ya que la lectura autónoma depende del uso consciente de estas estrategias. La concepción de la lectura como un proceso que no se restringe a la mera decodificación del texto escrito, sino que implica la construcción de significado a través de una participación activa del lector, tiene consecuencias en el modo, los contenidos y los objetivos de la enseñanza de la lectura en la escuela.

La escuela debe atender al contexto de la lectura, a cómo utilizamos la lectura en la vida cotidiana, o sea, el uso real de la lectura. De este modo, no sólo los saberes lingüísticos son importantes como contenidos de enseñanza, sino también los quehaceres del lector y del escritor, como ejemplifica Lerner (2001, p. 33):

(...) hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto, compartir la lectura con otros, atreverse a leer textos difíciles (...).

Del mismo modo, la enseñanza de las estrategias debe contextualizarse en un escenario real de lectura. Se espera que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, que puedan comprender e interpretar diferentes tipos de textos. Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura funcionan como “herramientas” que permiten lograr este objetivo. En efecto, Braslavsky (2005, p.151) afirma que el rol del docente en este contexto es “*ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura*”.

También Solé (1998) va a recordar que la enseñanza de las estrategias de lectura depende de un contexto participativo, en el que los estudiantes representen un rol activo, sin prescindir de la participación del docente, para que progresivamente puedan hacerse cargo de su propia lectura. En la misma línea de pensamiento, Braslavsky (2005) afirma que son estas experiencias de uso de las estrategias durante la lectura en la escuela lo que favorece la formación de lectores conscientes, independientes y con capacidad de controlar y evaluar su propia lectura.

A continuación, se desarrollan con mayor detalle las estrategias empleadas por los lectores antes, durante y después de la lectura (Braslavsky, 2005; Solé, 1998):

A) Antes de la lectura

Para comprender un texto, el lector no se limita al contenido textual, sino que la comprensión se da a través de la asociación de lo que está en el texto con los conocimientos previos del sujeto, de acuerdo con los objetivos de la lectura.

Lo primero que el lector tiene que tener en mente es el objetivo de la lectura. Él debe preguntarse para qué lee, cuál es el objetivo a alcanzar al leer el texto, pues diferentes objetivos significan distintas estrategias y acciones del lector a lo largo de la lectura. No es lo mismo leer para entretenerse que leer para buscar información. Cada finalidad exige que el lector esté atento a diferentes elementos del texto. Solé (1998) identifica nueve objetivos de lectura:

Tabla 3: Objetivos de lectura según Solé (1998)

1	Leer para buscar información específica	Es el tipo de lectura que se hace para buscar datos específicos. Se rechazan los datos que no son importantes.
2	Leer para seguir instrucciones	En este tipo de lectura la comprensión es fundamental, dado que orienta las acciones. El resultado es concreto y fácil de identificar.
3	Leer para buscar información general	En este tipo de lectura lo que se busca es una comprensión general del texto. No es necesario comprender todos los detalles.
4	Leer para aprender	La lectura siempre implica aprendizaje, pero cuando el objetivo de la lectura es aprender, lo que se busca particularmente es ampliar determinados conocimientos a través del texto.
5	Leer para revisar un texto propio	Es la lectura que parte de una visión crítica que busca controlar, regular lo que se escribió, observando si el texto, tal como está escrito, se adecúa a la idea que el autor desea transmitir.
6	Leer por placer	En este tipo de lectura el objetivo es la experiencia emocional que el texto le otorga al lector.
7	Leer para comunicar un texto a un auditorio	Lo que se busca es que el público objetivo comprenda el mensaje que se quiere transmitir a través del texto. Para ello el lector utiliza estrategias como las pausas, cambio de entonación, énfasis en algunos aspectos, etc.
8	Leer para practicar la lectura en voz alta	El objetivo es que la lectura sea clara para quien la escucha. En este caso, la comprensión pasa a un nivel secundario.
9	Leer para verificar la comprensión	La lectura con este objetivo es común en el contexto escolar donde la verificación de la comprensión del texto puede ocurrir a través de preguntas o de alguna otra técnica que posibilite revisar los significados del texto.

Por su parte, Braslavsky presenta 5 ejemplos de propósitos para la lectura:

(...) disfrutar del placer de la narración; informarse sobre algo que les interesa; orientarse sobre las reglas para participar en un juego; conocer los pasos a cumplir en la elaboración de un producto; resolver algún problema a través de una guía (Braslavsky, 2005, pág. 153).

El objetivo de la lectura debe estar claro en la mente del lector antes de leer. En el contexto escolar, en situaciones de lectura en voz alta, el maestro debe explicitar el o los objetivos a alcanzarse con la lectura propuesta. Este ejercicio les permite a los niños comprender que diferentes objetivos exigen diferentes estrategias de lectura.

En el contexto del aprendizaje de la lectura en la escuela, el docente debe estar atento al modo en que introduce el texto pues sus estrategias y acciones sirven de ejemplo para el aprendizaje de las estrategias de lectura. Como dice Braslavsky (2005, p. 152):

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

En síntesis, los objetivos suelen estar directamente relacionados con las motivaciones del lector frente al texto, además son lo que determina el “tipo de mirada” que el lector va a tener en relación con el texto. Al mismo tiempo orienta las estrategias que el lector va a seleccionar para comprender y alcanzar los objetivos propuestos.

Una vez que los objetivos de la lectura están claros, antes de iniciar la lectura, un lector competente atiende a determinados elementos que pueden orientar la lectura. Estos elementos pueden ser “organizadores visuales”, como las imágenes de un libro, u “organizadores verbales”, como el título. Estos elementos orientan la activación de conocimientos previos y la construcción de anticipaciones e hipótesis. De este modo, en la práctica de la lectura en la sala, el maestro debe servir como modelo y mostrarles a sus estudiantes cómo utilizar estas estrategias y recursos en la construcción de la comprensión del texto. Antes de la lectura, el maestro puede introducir el tema del texto, analizar la tapa del libro, su autor del texto, imágenes, etc. A partir de esta primera aproximación al texto, el lector empieza a activar sus conocimientos previos, realizar anticipaciones y formular hipótesis acerca de lo que va a leer.

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje resulta de una actividad mental constructiva, en palabras de Coll (1993, p. 52): “*actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido*”. Sin embargo, esta actividad mental constructiva, no se construye de la nada, sino

que se apoya en los conocimientos previos que sirven como base en la aproximación a los nuevos conocimientos. En palabras de Coll (1993, p. 50):

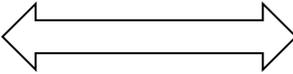
Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armando con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas.

En efecto, todos esos elementos adquiridos previamente a través de las experiencias del sujeto representan los conocimientos previos que le permiten aproximarse a los nuevos contenidos y que funcionan como la base para la construcción de nuevos significados.

Por lo tanto, los conocimientos previos son clave para el aprendizaje significativo, ya que este aprendizaje depende de las relaciones que el sujeto construye entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos que se le presentan como objeto de aprendizaje. De allí la importancia de que el estudiante tenga conciencia del rol que los conocimientos previos cumplen en su proceso de aprendizaje para que pueda manejarlos de modo adecuado.

Al comparar los conocimientos previos con el contenido a aprender, los podemos clasificar de este modo (Coll *et al.*, 1993):

Tabla 4: Clasificación de los conocimientos previos en relación con los contenidos a aprender

MÁS		MENOS
ELABORADOS COHERENTES PERTINENTES ADECUADOS		

La comprensión y el aprendizaje dependen directamente del *status* de los conocimientos previos en relación a los nuevos conocimientos. Este *status* va a ser distinto para cada estudiante, por lo que el docente debe estar atento a la situación de cada educando individualmente. Según Lerner (2001, p. 83):

(...) lo esencial es presentar cada contenido de tal modo que sea interpretable desde los conocimientos previos de los chicos y, al mismo tiempo, constituyan un

desafío a esos conocimientos previos, que hagan necesaria la construcción del conocimiento al que se apunta, es decir, que “obliguen” a aprender el contenido que se aspira a enseñar.

Ahora bien, según Brandão (2005) para comprender un texto es preferible que el lector tenga poco o casi ningún conocimiento previo específico sobre el tema que tener conocimientos previos equivocados. La autora concluye que es importante que los docentes pongan en juego estrategias que orienten a los niños a basarse en la información del texto y en sus conocimientos previos para comprender lo leído.

Los conocimientos previos que tienen los niños determinan el modo de interpretación del texto, ya que la comprensión se basa en los sistemas conceptuales y conceptos que ellos poseen. Dado que estos sistemas y conceptos dependen de las expectativas, experiencias e intereses de cada sujeto, el docente debe conocer el “equipaje” que traen sus estudiantes antes de proponerles la lectura de un nuevo texto.

Frente a la lectura de cualquier texto, el sujeto necesita poseer un nivel mínimo de conocimiento previo. Algunos lectores tendrán más conocimientos y otros menos, hecho que puede influir en el nivel de comprensión. Sin embargo, siempre es necesario un “nivel mínimo” de conocimiento para que sea posible la construcción del significado del texto. Del mismo modo, si el lector posee mucho conocimiento sobre el tema que va a leer, es probable pierda la motivación para la lectura.

Al mismo tiempo, el hecho de poseer los conocimientos previos mínimos para abordar un contenido nuevo, no garantiza que el niño sepa utilizarlos eficientemente durante el proceso de lectura. Es necesario contar con ciertos conocimientos previos, pero también emplearlos adecuadamente en el momento exacto. Los conocimientos previos se encuentran organizados. Según Coll (*et al.*, 1993):

La concepción constructivista entiende que los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimiento.

De este modo, los esquemas de conocimiento representan los conocimientos que una persona, desde su perspectiva, posee acerca de determinados aspectos de la realidad. En la

siguiente tabla se presentan los elementos que pueden componer un esquema de conocimiento (Coll *et al.*, 1993):

Tabla 5: Esquemas de conocimiento

Esquemas de conocimiento:
Informaciones sobre hechos y sucesos
Experiencias y anécdotas personales
Actitudes, normas y valores
Conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a la realidad

Existe una variación muy grande entre las personas en relación con los esquemas de conocimiento. En primer lugar, las personas difieren entre sí en relación con la cantidad de esquemas de conocimiento. En segundo lugar, también es distinto el nivel de organización interna de los elementos que componen cada esquema de conocimiento. En tercer lugar, existen diferencias respecto de cómo el sujeto organiza el conjunto de esquemas de conocimiento y cómo los maneja entre sí.

Dada la relevancia de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje en general y de la lectura en particular, así como las diferencias en los conocimientos previos existentes entre los sujetos, es fundamental que el docente esté atento a los conocimientos previos de los niños a su cargo en relación con el tema antes de la lectura. Principalmente, es importante que estos conocimientos no sean erróneos, pues pueden obstaculizar la construcción de la comprensión, tal como se comprobó en la investigación de Brandão (2005). Además, es fundamental brindarles a los niños información que enriquezca sus conocimientos previos y contribuyan a una adecuada interpretación del texto.

En el momento anterior a la lectura también son importantes las previsiones que el lector hace a partir de sus conocimientos y de la información inicial sobre el texto.

Se entiende que lectura es un proceso en el que la formulación y la verificación de hipótesis ocurren de modo constante. A medida que el lector avanza en la lectura, elabora nuevas ideas acerca de lo que puede suceder en el texto. Estas ideas son elaboradas sobre la base de sus propios conocimientos de mundo, de sus experiencias, de sus conocimientos lingüísticos y acerca del texto (Solé, 1998). Entonces, las previsiones resultan de los

conocimientos previos que el lector trae, de la interpretación que él construye y de aspectos que se encuentran en el propio texto.

Una estrategia que puede impactar en la construcción del significado del texto es la formulación de preguntas basadas en las hipótesis y previsiones iniciales, además de la propia superestructura y organización del texto. Estas preguntas orientan los objetivos de lectura y se responden a medida en que el sujeto avanza en la lectura del texto.

Diferentes tipos de texto conllevan a la formulación de diferentes tipos de preguntas por parte del lector. Solé (1998) identifica los siguientes tipos de preguntas de acuerdo con el tipo textual:

Tabla 6: Los tipos de textos y sus respectivas preguntas

Tipo de texto	Tipos de preguntas
Descriptivo	Preguntas que enfocan los elementos descritos por el autor.
Aglutinador	Preguntas que respondan sobre las funciones, características, rasgos, etc. expuestos en relación al tema.
Causa/efecto	Preguntas que se refieren a hechos y problemáticas presentados en el texto y sus efectos correspondientes.
Aclarador	Preguntas acerca de los problemas presentados y sus debidas soluciones.
Exposición comparativa	Preguntas relacionadas con lo que es semejante y lo que es distinto al comparar los hechos y conceptos que se presentan en el texto.

* En portugués: descriptivo, aglutinador, causa/efeito, esclarecedor e exposição comparativa.

B) Durante la lectura

Durante la lectura propiamente dicha, el lector también necesita recurrir a diversas estrategias. La actividad comprensiva ocurre principalmente en este momento (Solé, 1998) y por eso, conocer y saber aplicar las estrategias durante la lectura es imprescindible para la comprensión del texto.

Durante la lectura el sujeto debe manejar sus conocimientos metacognitivos para avanzar en el proceso de construcción de la comprensión. Este proceso se da a través de una secuencia continua de hipótesis y previsiones, verificaciones y control de la propia comprensión. En este proceso, la capacidad de detectar errores y lagunas de comprensión y saber cómo solucionarlos es fundamental (Solé, 1998). Los errores y las lagunas pueden ser consecuencia de situaciones tales como: que el sujeto desconozca algún elemento del texto o que el significado que le atribuye no está de acuerdo con una interpretación posible del texto.

Los problemas en la comprensión también pueden originarse en el hecho de que un elemento del texto (palabra, frase, fragmento, etc.) puede tener diversas interpretaciones o significados, siendo difícil establecer cuál es el más específico o apropiado de acuerdo con el contexto. En un nivel global, pueden existir dificultades relativas a la identificación del tema, la identificación del mensaje que el autor desea transmitir o la comprensión cómo ocurren algunos acontecimientos (Braslavsky, 2005).

Durante la lectura, la estructura del texto tiene un rol central en el proceso de comprensión. Se pueden distinguir dos niveles: la macroestructura y la microestructura (Braslavsky, 2005). Como el propio nombre indica, la macroestructura alude a totalidad del texto, o sea, su tema principal. En cambio, la microestructura se refiere a las oraciones que componen el texto y las relaciones entre ellas.

En la comprensión de la macroestructura del texto, cumplen un papel importante las inferencias, que permiten establecer relaciones coherentes entre los episodios o partes del texto. Según Braslavsky (2005, 155):

Las inferencias se refieren a los significados implícitos, que están entre líneas y se inducen como probables a partir de los contenidos explícitos. Son elaboraciones que suponen vincular ideas, llenar lagunas, hacer conjeturas, formular hipótesis, imaginar más allá de lo implícito a partir de la información explícita.

Durante la lectura, el docente puede realizar inferencias en voz alta. Junto con las inferencias, pueden mencionarse otras prácticas que participan positivamente de la enseñanza de la lectura en el aula. Estas prácticas son la discusión, la interacción y la generación de preguntas (Braslavsky, 2005) durante la lectura.

La discusión contribuye en la enseñanza de la lectura crítica. El intercambio durante la lectura le permite al docente contar con información acerca de cómo el niño está construyendo su interpretación del texto y al mismo tiempo intervenir cuando sea necesario. Esto abre el espacio para que el estudiante participe activamente de la construcción del significado del texto.

Al mismo tiempo, las intervenciones del docente durante la lectura le permiten explicitar estrategias, ideas y pensamientos, presentándose como un modelo lector a ser seguido por los niños que después, progresivamente, leerán de manera autónoma (Braslavsky, 2005). Estas prácticas son comunes en las situaciones de lectura compartida y, según Solé (1998),

constituyen una actividad que les permite a los estudiantes aprender las estrategias involucradas en la comprensión de textos, tales como: realizar previsiones sobre el texto, formular preguntas sobre lo leído, aclarar dudas y resumir las ideas presentes en el texto. En la lectura compartida, tanto los educandos como los docentes participan y se involucran de distintos modos y alternadamente en la organización de la tarea. Solé (1998) describe cómo sería una situación de lectura compartida básica, dividida en cuatro momentos de orden variable: leer, resumir, aclarar y prever.

Si el objetivo es formar lectores competentes, también es necesario estar atento al conocimiento metacognitivo de los alumnos. Una lectura eficiente también depende de un control apropiado del propio proceso de lectura. Para ello, el sujeto debe identificar los eventuales errores y lagunas durante la lectura, así como implementar acciones para solucionarlos. Las decisiones del lector cuando identifica obstáculos en la lectura influyen en la comprensión del texto.

En síntesis, el momento durante la lectura es el que exige un mayor esfuerzo para la construcción de la comprensión y para alcanzar el objetivo de la lectura. Diversas estrategias pueden favorecer este momento, principalmente aquellas que contribuyen controlar la propia comprensión.

C) Después de la lectura

El final de la lectura en general no significa el final de la construcción del significado del texto. Es el momento propicio para aplicar estrategias que posibilitan desatar determinados nudos que quedaron de la lectura y autoevaluar la propia comprensión del texto.

Las tres estrategias se presentan a continuación pueden utilizarse durante la lectura, pero también en el momento posterior. Estas estrategias son: identificar la idea principal, elaborar un resumen y formular y responder preguntas.

C.1) IDEA PRINCIPAL

Solé señala que es importante diferenciar el tema de la idea principal. En este sentido, según Aulls (1978 *apud* Solé, 1998), el tema se refiere a sobre qué es el texto y puede estar representado por una única palabra o sintagma. En cambio, la idea principal está relacionada

con el enunciado (o enunciados) utilizado por el escritor con el objetivo de explicar el tema; puede estar implícito o explícito en el texto. En las situaciones de enseñanza es necesario enseñarles a los niños la diferencia entre idea principal y tema.

Sin embargo, Solé (1998) cuestiona el hecho de que las definiciones anteriores se centren en la perspectiva del autor y que no se considere, en principio, el concepto de lector activo. Al pensar la idea principal como un elemento solamente relacionado con el texto, se olvida que la lectura construida por el sujeto implica también sus conocimientos previos y los objetivos que lo llevan a leerlo. Por eso, a la autora le parece interesante presentar la definición y diferenciación que Van Dijk (1979) establece entre relevancia textual y relevancia contextual. La primera hace referencia a los elementos estructurales y a las señales que utiliza el autor para destacar los contenidos que le parecen importantes. Mientras la segunda representa la atención del lector en relación con aquellas ideas o partes del texto, según sus intereses.

En resumen, de acuerdo con Solé (1998), la idea principal se constituye de 3 elementos distintos, dos que se refieren al lector, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos, y uno que se refiere al autor y la información que deseaba transmitir a través del texto.

Un buen lector sabe cómo acceder a las ideas principales de un texto, o de cada párrafo. Brown y Day (1983) identifican y describen las reglas que permiten identificar las ideas principales del texto. Estas reglas son:

- a) omitir o suprimir información – se elimina lo que es redundante, dejando solamente la información imprescindible.
- b) sustituir – se organizan hechos o conceptos en categorías jerárquicas.
- c) seleccionar – se identifica la idea del texto cuando aparece explícitamente.
- d) elaborar – se construye la idea principal.

En relación con estas reglas, Solé (1998) afirma que no es suficiente que se las enseñen a los alumnos, sino que se aprenden a través del uso. Inicialmente, los estudiantes necesitan observar modelos de aplicación de estas reglas presentados por el docente para, progresivamente, usarlas de manera autónoma.

C.2) RESUMEN

En general, el resumen es una estrategia utilizada como evaluación de la comprensión. Sin embargo, esta estrategia también es muy interesante en la construcción de la comprensión, dado que requiere la identificación del tema y de las ideas principales del texto.

Solé (1998) afirma que se aprende a resumir a través del propio acto de resumir, con la orientación adecuada por parte del docente. Es importante destacar que tanto el tema, como la idea principal y el resumen están directamente relacionados con la macroestructura (Van Dijk, 1983). El carácter semántico de la macroestructura es lo que le convierte en una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto (Van Dijk, 1983).

En efecto, el tema se encuentra presente en la macroestructura y según Van Dijk (1983), puede ser incluso parte de ella. Del mismo modo, el resumen y la idea principal están relacionados con la macroestructura. Por eso es muy importante enseñarles a los alumnos a identificar la macroestructura de los textos.

Van Dijk (1983) denomina macrorreglas a las acciones que le permiten al lector identificar la macroestructura y, en consecuencia, determinar el tema, las ideas principales y construir un resumen. Estas reglas no son muy distintas a las que Brown y Day (1983) describen cuando se refieren a la construcción del resumen. Las cuatro reglas que presenta el autor son: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Es interesante destacar que las reglas que estos autores presentan son útiles tanto para determinar las ideas principales de un texto como para auxiliar la construcción de un resumen. Como vimos, tanto las ideas principales como el resumen se estructuran a partir de la macroestructura del texto. Sin embargo, Solé (1998) afirma que las ideas principales pueden ser distintas una vez que los objetivos de lectura y los conocimientos previos son diferentes y como consecuencia, también el resumen va a ser distinto tal como estos aspectos. Desde esta perspectiva, el rol del docente no debe centrarse tanto en verificar si la lectura que hace el educando a través de su resumen está cierta o equivocada, sino ayudarlos en la comprensión de su propia lectura.

C.3) PREGUNTAS Y RESPUESTAS

La formulación de preguntas y respuestas en el momento posterior a la lectura constituye una estrategia utilizada con frecuencia. Sin embargo, existe un riesgo de que se use solamente como un modo de evaluación y no como una estrategia para una lectura activa (Solé, 1998).

Según Solé (1998), el estudiante necesita observar un modelo -el maestro-, formulando y respondiendo preguntas pertinentes a la comprensión. Las preguntas pertinentes se basan en los objetivos propuestos para la lectura.

Como se señaló anteriormente, en general se utilizan las preguntas y respuestas como evaluación de la lectura en el aula. En estos casos, en general, las preguntas formuladas se centran en detalles aleatorios del texto que no contribuyen a la comprensión lectora. De hecho, Solé (1998) detalla que algunas investigaciones (Beck, 1979 *apud* Solé, 1998) atribuyen la dificultad de los alumnos para responder determinadas preguntas al final del texto al hecho de que suelen fijarse más en los detalles del texto que en una comprensión global. Incluso, hay determinadas preguntas se pueden responder sin que se haya comprendido el texto.

Pearson y Johnson (1978) y Raphael (1982) clasificaron los tipos de preguntas y sus respectivas respuestas que suelen formularse luego de la lectura en el ámbito escolar:

Tabla 7: Tipos de preguntas y sus respectivas respuestas en el momento posterior a la lectura

Preguntas con respuesta literal	La respuesta está literalmente en el texto. Consiste en copiar y pegar.
Preguntas para pensar	Preguntas que exigen que el lector relacione varios elementos del texto y que realice inferencias.
Preguntas de respuesta personal	Respuestas que se basan en el texto, pero que necesitan el conocimiento o opinión del lector.

Al comparar los tres tipos de preguntas posibles, se observa que las del segundo y tercer tipo requieren que el lector recurra a sus conocimientos, mientras que las de primer tipo se pueden contestar aunque el lector no haya construido una comprensión sólida del texto. En general, estas últimas preguntas son las que se utilizan para “evaluar” la comprensión de los alumnos.

4.1.3. Los tipos de texto y la lectura en la educación infantil

De manera general, cuando se aborda el tema de la lectura en la educación infantil, se hace referencia a la literatura y, principalmente, a los libros de cuentos. En efecto, las investigaciones

(Brandão y Spinillo, 1998; Borzone, 2005; Díaz, 2000; Green y Harker, 1982; Nunes, 2009; Rodrigues, Ribeiro y Cunha, 2012; Teale, Martinez y Glass, 1989, entre otros) cuya temática es la lectura en la educación infantil generalmente se centran en este género textual. Eso se explica por el hecho de que este género es, tradicionalmente, el que más se lee en este nivel educativo.

Aunque los cuentos son los textos que más se leen en la educación infantil, no significa que otros tipos o géneros textuales no puedan ser parte de las actividades cotidianas de los niños. Es importante que en todos los niveles los estudiantes tengan contacto con los diferentes tipos y géneros textuales para poder leerlos y comprenderlos según el contexto en el que se los utiliza en el mundo letrado.

Existen diversas propuestas de clasificación. La clasificación que se considera en este trabajo es la que presenta Adam (1985) por ser, tal como sostiene Solé (1998), la más “pedagógica”. Adam distingue cuatro tipos textuales:

Tabla 8: Tipos textuales

Narrativo	Son textos que se basan en el desarrollo cronológico de determinados acontecimientos.
Descriptivo	Texto cuyo objetivo es describir objetos o fenómenos.
Expositivo	Texto que presenta el análisis y síntesis de representaciones conceptuales.
Instructivo-inductivo	Texto que tiene como objetivo llevar al lector a actuar de determinado modo.

La presente investigación se centra en situaciones de lectura de textos narrativos (cuentos) y expositivos. El trabajo con ambos tipos de textos puede ser muy productivo para el aprendizaje de los niños. Aunque es menos común, el uso de textos expositivos contribuye al aprendizaje de determinados contenidos y les permite a los niños familiarizarse con la estructura textual, principalmente porque es un tipo textual muy recurrente en los textos escolares a partir del nivel primario.

Ahora bien, cuando se busca enseñar habilidades de comprensión, es importante atender tanto a las características del tipo textual (Ortiz *et al.*, 2008) como a su contenido (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2008; Rosli, Carlino y Cartolari, 2013).

De acuerdo con Alonso (1985, p. 8), existe una diferencia general entre los textos expositivos y los cuentos: en los primeros “*se transmite información nueva y se explican nuevos*

tópicos”, mientras que en los cuentos “*se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida*”.

Por su parte, Graesser y Goodman (1985 *apud* Alonso, 1985, p. 8) describen otras diferencias entre los tipos textuales que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9: Diferencias entre los textos expositivos y narrativos

TEXTO EXPOSITIVO	TEXTO NARRATIVO
El lector asume que la información es cierta.	El lector sabe que la narración puede ser ficticia.
Referentes espaciales y temporales generales.	Referentes espaciales y temporales generalmente específicos.
Más próximo al lenguaje académico.	Más próximo al lenguaje conversacional.
Estructura de conceptualizaciones descriptivas.	Estructura de secuencia de eventos organizados por una relación temporal, causal y/o orientada hacia un objetivo.
Promueve menos inferencias.	Promueve más inferencias.
Función comunicativa principal: informar.	Función comunicativa principal: entretener.

Dado que ambos tipos de texto presentan diferentes características, implican también distintas estrategias para su comprensión. En este sentido, según Ortiz y colaboradores (2008, p. 96):

Las estrategias cognitivas de lectura se refieren a las operaciones mentales que ejecutamos los lectores al construir sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de la lectura y al tipo de discurso (...).

A continuación, se presentan con más detalles las características de los cuentos y de los textos expositivos.

4.1.3.1. Características de los cuentos

En relación a los tipos textuales, los cuentos pertenecen al tipo narrativo. Según Kaufman y Rodríguez (2003, p. 30), el cuento es “*un relato en prosa de hechos ficticios*”.

Desde la perspectiva de la gramática de las narraciones (Stein y Glenn, 1979), los cuentos canónicos suelen presentar un esquema que incluye un marco -presentación de los *personajes* (al menos alguno de ellos), establecimiento del *contexto espacial y temporal*- y uno o más episodios. Un episodio comienza con un acontecimiento excepcional denominado *suceso inicial* que modifica el estado de cosas presentado en el marco. El suceso inicial general en los protagonistas una *respuesta interna*, esto es, una respuesta emocional (por ejemplo, sorpresa, miedo, venganza) y el propósito de elaborar un plan de acción. El plan de acción es puesto en práctica -*ejecución, intentos*-, lo que tiene unas determinadas *consecuencias* que, a su vez, generan una *reacción* -generalmente positiva- en los protagonistas.

4.1.3.2. Características de los textos expositivos

Por su parte, los textos expositivos tienen por objetivo presentar detalladamente “...*la naturaleza de un asunto, problema u objeto de análisis (...)*” (Angulo y Bravo, 2010, p. 74). Este tipo de texto “*se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio*” (Angulo y Bravo, 2010, p. 74). Los textos expositivos pueden presentar diversas formas de organización, esto es, distintas maneras de interrelacionar las ideas: a) la descripción: incluye aquellos textos que consisten en caracterizar un *fenómeno*. Las ideas del texto son agrupadas en torno a un fenómeno, en tanto *rasgos* que lo caracterizan. El fenómeno descrito se encuentra en una posición de mayor jerarquía que las características que lo describen; b) la organización causal: en estos textos, las ideas aparecen articuladas en términos de *causas y consecuencias*; c) la organización comparativa: incluye aquellos textos en los que se contraponen dos *fenómenos*, destacándose sus *semejanzas y diferencia*; la organización problema / solución o respuesta: estos textos se organizan en torno a un *problema* y a sus posibles *soluciones*; y d) la colección: en estos textos se muestra el modo en que determinadas ideas o sucesos se relacionan entre sí sobre la base de alguna característica en común (Sánchez Miguel, 1995).

4.2. La formación de lectores en la educación infantil

La escuela debe funcionar como una “microcomunidad de lectores y escritores”; es decir que las prácticas de lectura y escritura deben hacerse presentes como en el “mundo real”. Esto se justifica porque los niños se encuentran en una cultura de lo escrito, pero para que se incorporen a esa cultura el objetivo de la escuela debe ser formar sujetos practicantes de la cultura escrita. Para alcanzar este objetivo es necesario que los docentes se esfuercen por reproducir lo más fidedigno posible las situaciones de uso de la lectura y la escritura en la sociedad (Lerner, 2001).

Si se traslada esa idea a la educación infantil, el docente pasa a tener mucho más responsabilidad, pues es la principal fuente de acceso a la lectura por parte de los niños. Dado que los niños todavía no pueden leer directamente del texto escrito, el contacto con la lectura se restringe a las intervenciones y mediaciones del docente. Es el docente quien lee el cuento, los libros, las tapas de revistas; es él quien transforma en texto escrito la palabra de los niños, quien escribe los mensajes y otras notificaciones; es él quien puede transformar el aula en una “microcomunidad de lectores y escritores” como se refiere Lerner (2001).

4.2.1. La enseñanza de las estrategias de lectura en la educación infantil

Diversas investigaciones pusieron de manifiesto que el proceso de alfabetización se inicia antes del ingreso a la escuela (ver Braslavsky, 2005). Existe una serie de conocimientos y habilidades que son parte del aprendizaje de la lectura y la escritura y que el niño pequeño aprende por el hecho de vivir en una sociedad letrada y participar en situaciones compartidas de lectura y escritura. Sin embargo, ciertos conocimientos requieren de situaciones de enseñanza sistemática. En particular, para el desarrollo de una lectura autónoma, el sujeto necesita aprender estrategias que le posibiliten construir la comprensión del texto. El aprendizaje de estas estrategias comienza antes que el lector sepa leer directamente del texto

Como vimos antes, según Solé (1998), no es posible enseñarles a los niños la comprensión lectora, sino las estrategias que contribuyen a la construcción de la comprensión. No es necesario que los niños lean de manera convencional para participar activamente de actividades de lectura. Al principio, el maestro lee y explica sus hipótesis, previsiones e interpretaciones y a partir de este “modelo de lectura” los niños pueden empezar a participar de la lectura aunque no lean directamente del texto (Solé, 1998). El docente representa el modelo

de lector, quien progresivamente va traspasando su rol protagónico a los niños. Los niños necesitan participar de momentos de lectura que sean significativos y funcionales en los que el profesor les muestre cómo construir una interpretación del texto.

Según Solé (1998), uno de los grandes desafíos que poseen las escuelas es el de enseñarles a los estudiantes a leer autónomamente, pero al mismo tiempo hay pocas actividades destinadas a la enseñanza de las estrategias adecuadas para la comprensión lectora. Además, ya en la educación infantil se inicia la enseñanza de la decodificación de la lectura y en eso se emplea mucho tiempo quedando pocos momentos en los que el enfoque es la comprensión lectora. En general, hay una preocupación de enseñarles a los educandos a leer los textos y responder a las preguntas, como forma de evaluación, cuando en verdad no hay una intervención que guíe la lectura del alumno y que se les enseñe a comprender.

El objetivo final no es enseñarles las estrategias de lectura, sino que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos. Sin embargo, el aprendizaje de las estrategias de lectura es imprescindible para alcanzar este objetivo ya que son “herramientas” fundamentales en la construcción del texto.

4.2.2. Las intervenciones de los adultos en el proceso de aprendizaje de los niños

Los humanos son seres sociables que necesitan estar con otros para vivir. Al principio dependen totalmente del otro para sobrevivir y a través de esa relación con otros crecen, aprenden y se desarrollan. De este modo, desde el comienzo de su vida los niños progresivamente observan y participan de situaciones sociales que les brindan oportunidades de aprendizajes acerca de la cultura y las costumbres de la sociedad en la que se encuentran y les posibilita desarrollarse física, emocional e intelectualmente.

Las características del medio social en el que participa el niño influyen en su aprendizaje y desarrollo. Del mismo modo son importantes las personas con las que el niño interacciona y el modo en el que ocurren dichas interacciones. En el contexto escolar, son fundamentales las interacciones entre pares y de los niños con el docente.

Como vimos, en el proceso de la enseñanza de la lectura en la educación infantil, el docente cumple un rol importante. En primer lugar, es el sujeto que se encuentra entre el texto y los niños, dado que ellos todavía no los leen solos. En segundo lugar, porque se presenta como

un modelo de lector autónomo que a lo largo del proceso traslada la responsabilidad de lectura a los niños.

Para analizar las intervenciones de los docentes en las situaciones de lectura en la presente investigación, recurriremos a las categorías de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978), *andamiaje* (Bruner, 1977) y *participación guiada* (Rogoff, 1993).

La teoría de Vygotsky contribuye fuertemente con los estudios sobre aprendizaje por la importancia que le otorga a la dimensión social para el desarrollo del hombre. A lo largo del desarrollo humano, la influencia de la cultura sobre el hombre transforma su funcionamiento psicológico (Taille, 1992). Desde la visión sociohistórica adoptada por este enfoque, el centro del estudio no está en el individuo aislado, sino en el medio sociocultural en el que se encuentra (Rogoff, 1993). Desde esta perspectiva, a través del apoyo y de la interacción con compañeros más hábiles, al participar de actividades socialmente compartidas, el niño interioriza los instrumentos que le permiten acercarse a la solución del problema planteado y que todavía no sería posible si lo hiciera sólo.

En efecto, los procesos psicológicos superiores se adquieren a través de la interacción con pares más experimentados y se construyen a lo largo de la historia social humana. Según Vygotsky (Taille, 1992), el cerebro humano posee una estructura maleable que se moldea durante la historia de la especie y del desarrollo de cada individuo. En el marco de esta perspectiva para comprender el funcionamiento cerebral, es necesario recurrir al concepto de sistema funcional. Las actividades mentales se basan esencialmente en funciones más fundamentales en los niveles iniciales de desarrollo, mientras que en niveles más elevados las funciones psicológicas superiores son más importantes. Una vez que el sujeto se encuentra inserto en un sistema cultural asimila los sistemas simbólicos que representan la realidad y que le posibilitan organizar e interpretar las informaciones de este mundo real. De este modo, la operación de estos sistemas simbólicos constituye la base para las funciones psicológicas superiores y se construyen en un movimiento desde afuera hacia adentro del individuo.

El proceso de aprendizaje infantil se da en situaciones sociales en las que el niño interactúa con otras personas. En estas situaciones se configura lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo refiere a la distancia existente entre el nivel real del desarrollo del niño y el nivel de desarrollo potencial. El nivel real de desarrollo está determinado por aquello que el niño puede resolver solo, mientras que el nivel potencial es lo que puede hacer con la ayuda de otro más experto que él, pero que en el futuro será capaz de

realizar de manera autónoma. Las intervenciones docentes durante la lectura analizadas en el presente trabajo pueden configurar una zona de desarrollo potencial.

Del mismo modo que Vygotsky, Bruner (1986) también destaca la influencia de la interacción en el aprendizaje. Según su visión, la educación es un proceso en el que es necesario compartir, intercambiar y negociar significados. A partir de esta perspectiva crea la metáfora del andamiaje para explicar cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los procesos de interacción entre sujetos.

El “andamio” es el apoyo que el sujeto más hábil le brinda al sujeto que aprende para que alcance su objetivo. De este modo, a través de la interacción, el sujeto que se propone a enseñarle algo a otro busca adecuar el grado de apoyo al grado de competencia que presenta el otro. Sin embargo, el grado de apoyo se modifica a medida que el aprendiz aumenta su competencia y de a poco él se responsabiliza y controla su propio proceso de aprendizaje hasta el punto en que el apoyo no se hace más necesario y el aprendiz actúa autónomamente (Guilar, 2009). O sea, los “andamios” que les brindan el adulto o el sujeto más experto, permiten que el aprendiz, a través de la apropiación de las “herramientas culturales”, pase de un nivel a otro de conocimiento. A través de la participación en situaciones de enseñanza y aprendizaje, dentro de un contexto cultural, el sujeto adquiere estas “herramientas culturales” que le permiten progresar y es así que la cultura le posibilita al sujeto construir sus capacidades psicológicas. En resumen, el concepto de *andamiaje* refiere al apoyo brindado por el experto que le permite al niño llevar adelante una tarea sin que la domine todavía. El experto va retirando su apoyo, transfiriendo la responsabilidad en la realización de la tarea hasta que el niño puede llevarla adelante solo.

Desde la perspectiva de Rogoff (1993), la mirada sobre el desarrollo cognitivo del niño no puede alejarse del contexto en el que él se encuentra. En el desarrollo cognitivo de los sujetos intervienen las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. El aprendizaje se relaciona directamente con el contexto en el que está inserto el sujeto, una vez que este contexto representa la cultura que resulta de la evolución histórica no sólo de la sociedad específica sino también de la humanidad.

Rogoff (1993) propone el concepto de *participación guiada* para explicar cómo el niño se desarrolla a través de la participación en actividades compartidas con otros con más habilidades y destrezas. Desde esta perspectiva, se considera al niño como un aprendiz del pensamiento, un novato, que aprende al participar de actividades socioculturalmente

organizadas y que se estructuran a través de una guía que puede estar implícita o explícita. En el marco de las actividades rutinarias en las que ocurre la participación guiada, los sujetos interactúan de modo a apoyar y estimular a aquellos que son menos hábiles en determinadas destrezas y conocimientos. La interacción puede ocurrir no sólo a través de palabras, sino también de acciones. Es importante que los aprendices se sientan desafiados, pero al mismo tiempo cómodos al participar de las tareas con los demás con el objetivo de hacerse capaces de controlar sus propias destrezas. Los aprendices son *“novatos activos que van adquiriendo destrezas y conocimientos mediante la participación en actividades culturalmente organizadas junto con compañeros más capaces”* (Rogoff, 1993, p. 67)

Es posible diferenciar dos tipos de procesos de colaboración entre pares, sea entre el niño y el docente o entre niños, durante la participación guiada. Rogoff (1993, p. 31) los describe como:

a) *“(...) la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos”*; b) *“(...) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales – tanto el apoyo como los retos que les plantean los otros – al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad”*.

En el contexto escolar, los novatos son los estudiantes, que son distintos entre sí pues poseen diferentes grados en el dominio de una destreza específica. El maestro es el experto, puesto que es más hábil que los novatos y posee un conocimiento más amplio en relación con los contenidos de enseñanza.

4.2.2.1. La lectura mediada

En el contexto de la educación infantil, en las salas de 3 a 5 años, los niños todavía no leen de manera convencional, por lo que acceden a los textos escritos a través de alguien ya alfabetizado, que puede ser un niño más grande o un adulto. La persona que lee -en general, el docente- hace la mediación entre el niño y el texto. Este tipo de lectura se denomina lectura mediada. Ferraz (2008, p. 16) la define como:

Um processo de construção educativa conjunta, por meio do qual o professor e seus alunos, relacionando com seus conhecimentos prévios, podem compartilhar sentidos mais amplos e complexos da realidade (mi traducción: [Un proceso de construcción educativa conjunta, por medio del cual el docente y sus alumnos recurren a sus conocimientos previos y pueden compartir sentidos más amplios y complejos acerca de la realidad]).

En este contexto, el niño asume un papel activo durante la lectura que le permite construir relaciones de sentido a partir de la narrativa y ampliar su propio vocabulario.

Sin embargo, la participación activa del niño sólo asume un protagonismo si el docente cumple su rol de modelo lector e interviene de modo a pasar progresivamente la responsabilidad a los niños. Los modos en los que el docente media la lectura, sus intervenciones, pueden favorecer o no el aprendizaje de los conocimientos y habilidades de comprensión por parte de los niños. En este sentido, Rosemberg (*et al.*, 2003, p. 124) afirma que:

El análisis de la interacción verbal en situaciones de lectura de textos en el aula cobra especial relevancia en el marco de la convergencia actual entre las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje (Bruner, 1986; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1964, 1978; Wertsch, 1991, 1998) y los desarrollos de la psicología cognitiva (Britton, 1994. Kintsch, 1998; Trabasso y van den Broek, 1985, 1989), tal como se refleja en los últimos trabajos de Nelson (1996), Frawley (1997) y Cole (1999).

El rol del docente durante la lectura mediada se caracteriza por un modelo lector. El docente les “presta” la voz a los niños, se convierte en un intérprete (Lerner, 2002), expresa actitudes, comentarios, informaciones y modos de leer que les permite a los alumnos construir “scripts de lectura”, o sea, una representación cognitiva general del comportamiento de un lector en el desarrollo de la lectura (Ferraz, 2008). De este modo, la lectura se convierte no sólo en objeto de enseñanza, sino también en objeto de aprendizaje (Lerner, 2002). En efecto, las intervenciones del docente en las situaciones de lectura mediada pueden favorecer el aprendizaje de los niños cuando actúan en la zona de desarrollo próximo y se convierten en un andamiaje para el aprendizaje de la lectura.

CAPÍTULO 5 – ENCUADRE METODOLÓGICO

5.1. Diseño de investigación

La presente investigación tiene como foco las situaciones de lectura mediada de cuentos y textos expositivos en las salas de 3, 4 y 5 años de una escuela pública infantil de Río de Janeiro, atendiendo especialmente a las estrategias de intervención de las docentes para promover habilidades de comprensión lectora.

Se adoptó un diseño predominantemente cualitativo y transversal, que resulta apropiado para dar cuenta del objeto propuesto. En este sentido, se enfatizaron los siguientes polos o modos suposicionales propuestos por Goetz y LeCompte, 1988): inductivo, generativo, constructivo, subjetivo (vs. deductivo, verificativo, enumerativo, objetivo). Ello implicó la presencia del investigador en el campo, así como el empleo de instrumentos de obtención de información flexibles y no estructurados para la comprensión del objeto de estudio, un proceso no lineal ida y vuelta entre relevamiento de información y análisis, el predominio de un razonamiento inductivo y de abstracción creciente en la construcción de categorías referidas a las intervenciones docentes en las situaciones analizadas (Goetz y LeCompte, 1988; Sirvent, 2006).

Para el relevamiento de información empírica se realizaron observaciones sistemáticas (Goetz y LeCompte, 1988) de las situaciones de lectura en las salas de 3, 4 y 5 años de la institución participante. Las observaciones permitieron recoger información relativa a la frecuencia de las situaciones de lectura, los materiales empleados, así como las intervenciones docentes destinadas a promover la comprensión lectora en los niños. El estudio involucró la triangulación de fuentes y técnicas de relevamiento de información. En efecto, también se recogió información relativa a los aspectos mencionados mediante cuestionarios autoadministrados por las docentes. Estos procedimientos de triangulación permitieron una reconstrucción más completa del objeto de estudio (Denzin, 1978; Gallart, 1992). El análisis de la información recogida se llevó a cabo mediante el Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Este método de análisis tiene como objetivo partir de la información empírica para llegar a la elaboración de categorías

conceptuales de mayor nivel de abstracción. Durante el proceso de análisis, se consideraron de modo heurístico categorías desarrolladas en los estudios previos mencionadas en los capítulos correspondientes a los antecedentes y el encuadre teórico, tales como lectura activa (Solé, 1998), inferencias (Braslavsky, 2005), tipos de preguntas (Pearson y Johnson, 1978; Raphael, 1982), entre otras.

En un segundo momento, las categorías identificadas por medio del análisis cualitativo fueron cuantificadas con el fin de realizar comparaciones entre las intervenciones empleadas por las docentes de las salas de 3, 4 y 5 años participantes en el estudio. De este modo, la cuantificación de las categorías permitió contribuir con datos específicos para la reconstrucción del fenómeno estudiado.

5.2. Corpus de datos

El corpus del estudio está conformado por 45 situaciones de lectura en salas de 3, 4 y 5 años de una escuela pública infantil de una región urbano-marginada de la ciudad de Río de Janeiro.

Las 45 situaciones de lectura comprenden 15 situaciones de lectura en sala de 3, 15 situaciones en sala de 4 y 15 situaciones de lectura en sala de 5. Estas situaciones estuvieron a cargo de tres docentes de sala de 3, tres docentes de sala de 4 y dos docentes de sala de 5 que accedieron a formar parte del estudio. Se trata de 42 situaciones espontáneas de lectura de cuentos y 3 situaciones inducidas de lectura de textos expositivos.

Las situaciones observadas fueron registradas a través de notas escritas hechas por la investigadora junto con grabaciones de audio realizadas con una *tablet*. Luego de cada una de las situaciones de observación, las docentes proporcionaron los textos y libros leídos que fueron fotografiados.

Adicionalmente, cada una de las docentes respondió un cuestionario anónimo con el objetivo de obtener más información acerca de su formación docente y sus hábitos de lectura, además de información relativa a las situaciones de lectura en sala (frecuencia y organización habitual de las situaciones de lectura en la sala, materiales de lectura empleados, entre otros aspectos).

5.3. Caracterización de los sujetos

La institución donde se realizaron las observaciones es una escuela pública ubicada en el sector oeste de la ciudad del Río de Janeiro. Según el relato de la directora, la gran mayoría de los alumnos que asisten a la escuela infantil pertenecen a una zona urbano-marginada de la ciudad y residen principalmente en las “favelas” que se encuentran en la región. Estos espacios se caracterizan por la falta de infraestructura, viviendas precarias, un nivel elevado de violencia urbana representados a través del menor índice de desarrollo humano en comparación con otras zonas de la ciudad (Instituto Rio, s.f.).

En el estudio participaron la totalidad de las docentes que se desempeñaban en las salas de 3, 4 y 5 años. Se trata de ocho docentes, todas pertenecientes al género femenino lo que refleja que todavía la educación infantil en Brasil es culturalmente vista como una labor exclusivamente femenina (Ferreira, 1998). Las docentes se distribuyeron en las diferentes salas del siguiente modo: tres docentes de salas de 3 años, tres docentes de sala de 4 años y dos docentes de sala de 5 años.

Como se mencionó anteriormente, con el objetivo de obtener información para contextualizar el estudio, se entregó a las docentes un cuestionario autoadministrado que abordaba dos grandes temas: 1. Preguntas referidas a su formación y experiencia docente, así como a sus hábitos de lectura y 2. Preguntas sobre su trabajo docente actual (específicamente, se abordó la lectura en la sala: frecuencia, materiales, planificación y práctica de la lectura en sala y la rutina de la clase). El procesamiento de la primera parte del cuestionario se reporta en el presente capítulo de metodología, dado que la información recogida refiere a la caracterización de los sujetos. En cambio, el análisis de la información correspondiente a la segunda parte del cuestionario se incluye el Capítulo 6 (Resultados).

A continuación, se presenta una caracterización de los docentes participantes realizada a partir de la información recogida mediante la primera parte del cuestionario mencionado.

5.3.1. Formación y experiencia de las docentes

En relación a la formación docente, todas, excepto una de las maestras, poseen título universitario. La docente que no cuenta con dicho título está habilitada para desempeñarse como docente de educación infantil pues posee el título del denominado “curso normal”. Este curso

constituye una instancia de formación profesional de los últimos 3 años de la educación básica que habilita a la enseñanza en la educación infantil y primaria. Sin embargo, de las siete docentes que poseen título universitario, cuatro estudiaron Pedagogía y las demás Geografía. Solamente una de las docentes posee dos titulaciones universitarias (Geografía y Pedagogía), mientras que otra cuenta con el título del “curso normal” y el universitario (Geografía).

Si comparamos el porcentaje de docentes que participaron de la investigación y que poseen título universitario (87,5%) con el porcentaje nacional (64,2% en 2016, INEP, 2016), se concluye que, para las salas de 3, 4 y 5 años de esta escuela, el promedio de nivel de formación de las docentes es más elevado que el índice nacional.

A través del cuestionario también se recogió información acerca de la cantidad de años de experiencia de las docentes en la educación infantil. La docente con menos experiencia trabajó 4 años en clase mientras que la que posee más experiencia trabaja en este nivel desde hace 15 años.

Tabla 10: Experiencia de las docentes participantes en educación infantil

	Promedio de años de experiencia
Sala de 3 años	8 años
Sala de 4 años	10,6 años
Sala de 5 años	8,5 años
TOTAL	9,1 años

Se observa que las docentes de sala de 4 años son las que tienen el promedio de experiencia docente más elevado, mientras que aquellas que tienen el menor promedio son las que se desempeñan en sala de 3 años. El promedio de años de experiencia total de las docentes es de 9,1 años, lo que demuestra que en general son docentes con experiencia en este nivel.

En síntesis, la mayoría de las docentes que participaron de esta investigación poseen formación superior y varios años de experiencia como docentes del nivel.

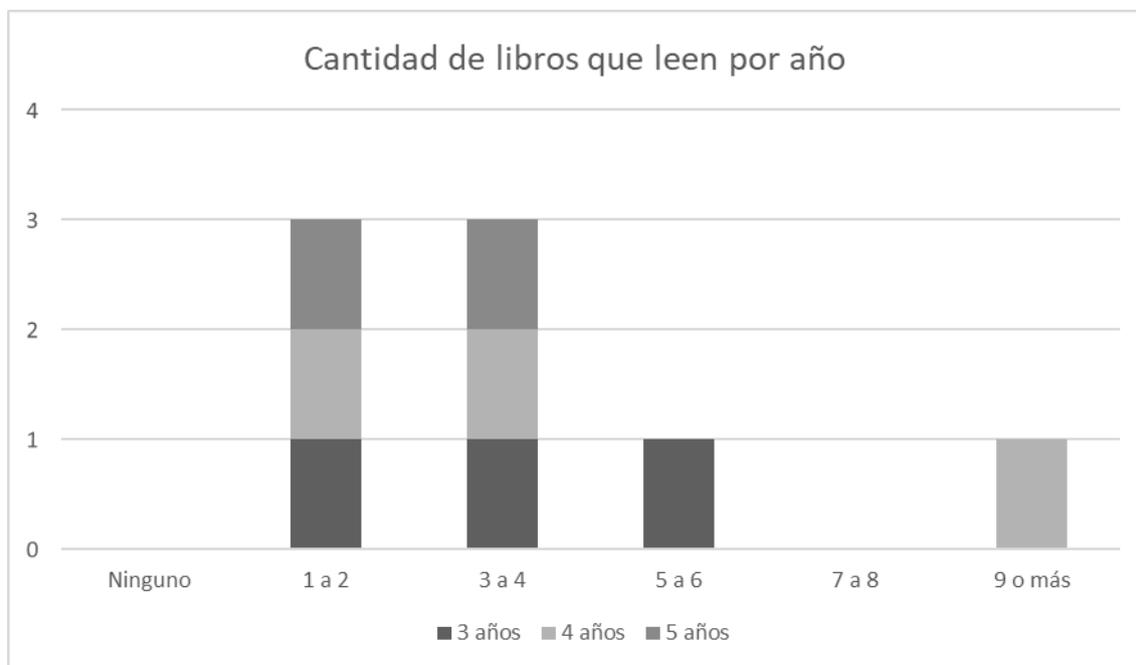
5.3.2. Los hábitos de lectura de las docentes

A través del cuestionario también se recogió información relativa a los hábitos de lectura de las maestras. Estos datos son relevantes, en tanto proporcionan información relativa al vínculo de

las docentes con la lectura, vínculo que puede reflejarse en su práctica docente e incidir en la creación de hábitos de lectura en los niños. En efecto, una investigación llevada a cabo en Brasil por el Instituto Pró-livro (2015) puso de manifiesto que el 83% de las personas que no leen habitualmente no identificaron influencias de otras personas, mientras que el 55% de las personas consideradas lectoras participaron de situaciones de lectura durante su niñez a través de la mediación de adultos, principalmente la madre o los docentes.

Según las respuestas de las docentes al cuestionario aplicado en el presente estudio, tres de ellas leen de 1 a 2 libros por año, otras tres leen de 3 a 4, mientras que una lee de 5 a 6 libros y solamente una lee 9 libros o más en el mismo período.

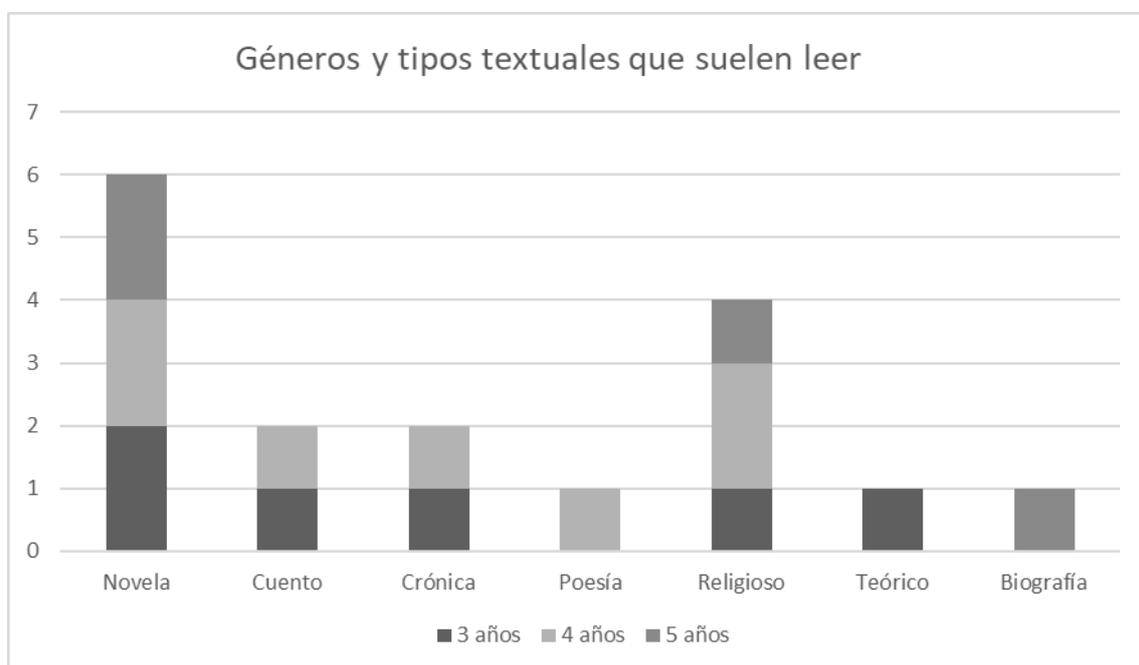
Gráfico 1: Cantidad de libros leídos por las docentes en un año



Según la investigación llevada a cabo por el Instituto Pró-livro (2015), en 2015 el promedio de libros leídos por los brasileños es de 4,96 libros por año. Si comparamos dichos resultados con las respuestas de las docentes, observamos que la mayoría está por debajo del promedio para el país, mientras que otras tres se ubican cerca de este número. Solamente dos maestras superan el promedio de libros leídos por la población de Brasil.

El cuestionario suministrado a las docentes participantes también incluyó preguntas relativas a los tipos y géneros de textos que leen habitualmente. Las opciones en la encuesta eran: novela, cuento, crónica, poesía, teórico y la última opción “otros” para que se agregara tipo o género textual si fuera necesario. En esta última opción, una de las docentes agregó el tipo “biografía”. Como se observa en el gráfico que se presenta a continuación, se obtuvieron respuestas variadas. Solo una de las docentes no especificó el tipo o género textual que suele leer y respondió de modo general: “el que me apetece leer en el momento”.

Gráfico 2: Géneros y tipos textuales leídos por las docentes



A partir de la lectura del gráfico, es posible afirmar que la mayoría de las docentes (6) prefiere leer novelas y en segundo lugar libros relacionados con temas religiosos (4). Solamente dos docentes suelen leer crónicas y cuentos, mientras que poesía, textos teóricos y biografías constituyen opciones seleccionadas por una docente.

La lectura de diferentes géneros y tipos textuales exige el uso de diferentes estrategias de lectura. De este modo, cuanto más variado es el contacto con diferentes textos, más variado será el uso de estrategias de lecturas para comprenderlos. Sin embargo, observando las respuestas de las docentes, es posible afirmar que cuatro docentes suelen leer 3 o 4 tipos o géneros textuales distintos por año vs. otras tres docentes que leen solamente un tipo o género textual (novela o religioso). Se recuerda que una de las docentes no opinó sobre el tema.

5.4. Procedimientos para la obtención de información empírica

Las situaciones analizadas tuvieron lugar en una escuela pública infantil de la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. El acceso a la escuela se realizó por intermedio de una docente que trabajaba en la institución. A partir de un pedido de la maestranda, la docente estableció una cita con la directora destinada a presentar la investigación propuesta. Esta docente no es parte de las educadoras que participaron de la investigación pues se desempeñaba en una sala a cargo de niños de 2 años. En la reunión con la directora de la escuela se presentó la investigación, sus objetivos e instancias de relevamiento de información, que fueron también compartidos con las docentes en un encuentro posterior.

Para la obtención de información acerca de las intervenciones de las docentes orientadas a promover habilidades de comprensión lectora, se utilizó la técnica de observación sistemática (Goetz y LeCompte, 1988) no participante. Antes de empezar las observaciones, se les explicó a las docentes que deberían actuar del mismo modo que lo hacen cotidianamente cuando no hay observadores presentes. Durante las situaciones de lectura registradas, la observadora respondió a las conversaciones iniciadas por las docentes y los niños y niñas, pero no inició intercambios. Las docentes seleccionaron los libros leídos de acuerdo con los criterios que emplean habitualmente para ello.

Hubo solamente un momento en que la investigadora les propuso a 3 docentes, una de cada sala, que trabajasen con algún texto expositivo con los niños, ya que, aunque ellas no suelen utilizar este tipo textual en las actividades que llevan a cabo con los niños, resultaba de interés para la investigación contar con situaciones de lectura de textos expositivos. Las docentes seleccionaron los textos expositivos en estas situaciones de lectura inducidas.

Todas las situaciones de lectura se registraron por medio de audio y del registro escrito de la observación realizado por la investigadora. El registro escrito comprende información complementaria referida a los gestos de las docentes y los niños y niñas, el espacio físico, los materiales utilizados y los desplazamientos de los participantes. Para la elaboración de los registros escritos se empleó la técnica del registro a tres columnas (Sirvent, 2006). Esta técnica permite ordenar la información relevada en tres columnas: observables (descripción de lo observado), comentarios del observador y análisis (destinada a la generación de categorías). Las situaciones observadas tuvieron una duración de 15 a 30 minutos.

Formato del registro a tres columnas:

Observables	Comentarios	Análisis
Se describe todo lo que se ve, se escucha, se huele y se siente (no en términos de sentimientos) de la manera lo más exhaustiva y completa posible.	Se vuelcan todos los prejuicios, las impresiones, comentarios, inferencias, explicaciones, y preguntas del observador que pueden servir para focalizar en la segunda ida a terreno.	Se completa en un momento posterior a la observación. Se colocan las primeras categorías de análisis.

*Tabla 11: formato a tres columnas.

Adicionalmente, se tomaron fotografías de las tapas y páginas de los libros y textos utilizados en las situaciones de lectura.

Como se mencionó anteriormente, las docentes también respondieron un cuestionario autoadministrado que permitió obtener información complementaria para contextualizar el análisis y la interpretación de las situaciones de lectura. Las docentes respondieron de modo anónimo sobre su formación y experiencia docente, sobre sus hábitos de lectura, además de información acerca de la práctica docente actual.

5.5. Elaboración de los registros y transcripción de la información empírica

Durante el proceso de obtención de la información empírica, se elaboraron los registros de observación de cada una de las situaciones de lectura. La elaboración de los registros constituyó un paso fundamental en el proceso de investigación, ya que el análisis requiere de registros de buena calidad, completos, detallados y claros. Para la elaboración de los registros se integró información proveniente de tres fuentes distintas: los registros escritos hechos en el momento de la observación por la investigadora; la transcripción de los audios de las situaciones observadas y las fotografías de los contenidos de los libros o textos leídos en sala. A continuación, se describe el proceso seguido para la elaboración de los registros de observación.

En primer lugar, se elaboraron los registros a tres columnas en archivos de *Microsoft Word*. Ello implicó digitalizar, completar y organizar las notas tomadas durante las

observaciones. Luego, estos registros fueron completados a partir de la escucha y transcripción de los archivos de audio de las situaciones de lectura. Por último, se completaron los registros con la información relevada mediante las fotografías de los materiales de lectura.

Para la transcripción de los archivos de audio se siguieron las siguientes pautas del análisis de la conversación (Jefferson, 1984):

{XX} comentarios del observador

¡XX! Entonación ascendente para exclamaciones

¿XX? Entonación ascendente para interrogaciones

“XX” Lectura literal del texto

Se-pa-ra-ción - Énfasis en una palabra a través de la pronunciación con la separación de las sílabas

Dado que las observaciones se llevaron a cabo en Brasil, donde el idioma oficial es el portugués, fue necesario traducir los fragmentos de intercambio seleccionados para ilustrar las categorías de análisis que se presentan en el Capítulo 6.

5.6. Procedimientos de análisis de la información

La unidad de análisis de este estudio es cada una de las situaciones de lectura registradas en las salas de 3, 4 y 5 años de la educación infantil. Para el análisis de las situaciones observadas se empleó el Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con el objetivo de identificar y construir categorías que den cuenta de las intervenciones de las docentes orientadas a promover habilidades de comprensión lectora durante las situaciones de lectura. La elaboración conceptual mediante el procedimiento mencionado conlleva la lectura intensiva de los registros de observación y el análisis comparativo de los incidentes identificados en los registros, la comparación de los incidentes comprendidos en cada una de las categorías, así como el análisis comparativo de las categorías entre sí en un proceso de abstracción creciente. En este proceso, en el presente estudio se recurrió de modo heurístico a categorías desarrolladas en estudios previos. Estas categorías se refieren a las intervenciones docentes antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998;

Braslavsky, 2005), además de los conceptos que explican las interacciones entre sujetos y los aprendizajes en este contexto social como el *andamiaje* (Bruner, 1977), la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978) y la *participación guiada* (Rogoff, 1993) que pueden contribuir a identificar y describir las intervenciones de las docentes involucradas en las situaciones de lectura analizadas.

En un momento posterior, se cuantificaron las categorías identificadas mediante el Método Comparativo Constante con el fin de analizar su distribución en salas de 3, 4 y 5 años de la educación infantil.

Por su parte, la información recogida mediante el cuestionario autoadministrado por las docentes, se analizó cuantitativamente. Para ello, la información fue volcada en una base de datos elaborada mediante el programa *Microsoft Excel*. Se calcularon frecuencias y porcentajes relativos a la frecuencia con que las docentes llevan a cabo situaciones de lectura en la sala, los materiales que emplean, los criterios de selección de los materiales, entre otros aspectos que caracterizan la actividad de lectura de textos en las salas.

Los resultados de estos análisis se presentan en el Capítulo 6.

CAPÍTULO 6 - RESULTADOS

Primera parte: Caracterización de las situaciones de lectura mediada a partir de los datos del cuestionario

En el presente apartado se incluye el análisis de las respuestas correspondientes a la segunda parte del cuestionario autoadministrado por las docentes que participaron en el estudio. El análisis de esta información tiene por objetivo contextualizar el estudio.

6.1. Características de la lectura mediada en las salas

6.1.1. La frecuencia de las situaciones de lectura mediada

La escuela cumple un rol importante en el acercamiento de los niños a los textos escritos, principalmente si se considera que, en ciertos hogares, especialmente aquellos de mayor nivel socioeconómico, los niños participan con mayor frecuencia de situaciones de lectura en comparación con sus pares de nivel socioeconómico bajo (Anderson-Yockel & Haynes, 1994). De este modo, además de otras actividades que involucran las prácticas de lectura y escritura, la lectura mediada de textos es una actividad que debe ser parte del cotidiano escolar. Es por ello que, en el presente estudio, se indagó la frecuencia con la que ocurre este tipo de actividad en las salas de 3, 4 y 5 años.

Tabla 12: Frecuencia de las actividades de lectura mediada

Salas		Frecuencia
3 años		Todos los días
4 años	1 docente	Todos los días
	2 docentes	4 veces por semana
5 años		3 veces por semana

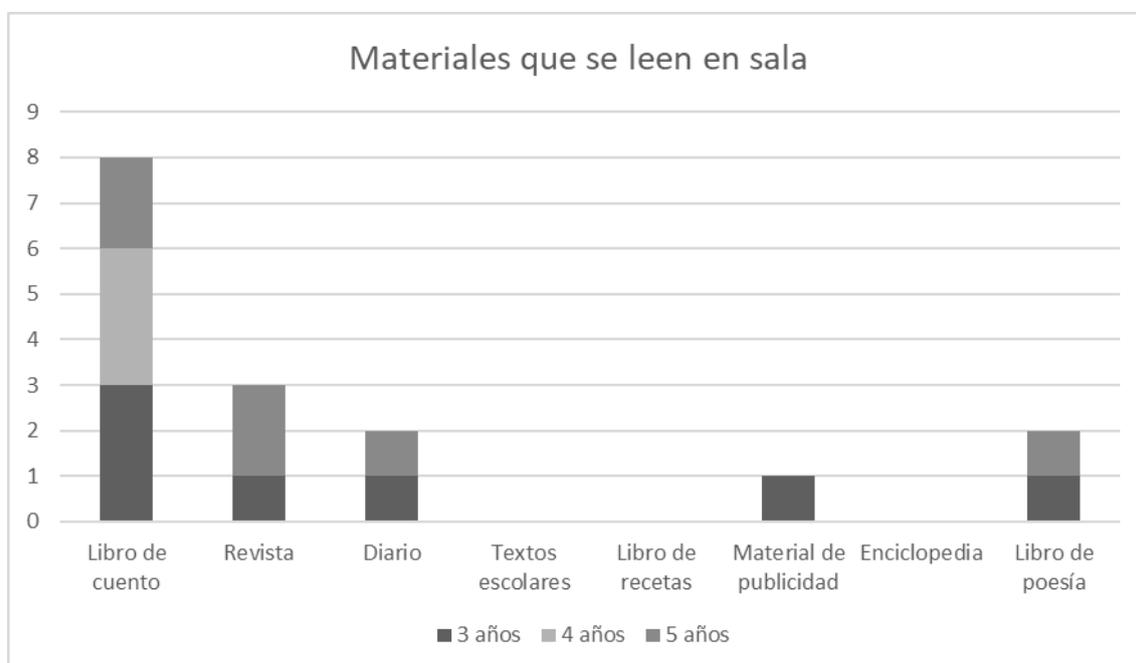
Como se observa en la Tabla 12, el análisis de las respuestas de las maestras puso de manifiesto que existen diferencias entre las salas de 3, 4 y 5 años en relación con la frecuencia de las actividades de lectura mediada. En las salas de 3 años las situaciones de lectura mediada

son parte de la rutina diaria. Sin embargo, a medida que los alumnos pasan a una sala superior, la frecuencia de lectura a cargo del docente tiende a disminuir progresivamente a 4 y luego a 3 veces por semana. Es posible que la frecuencia de lectura sea menor en las salas de 5 años debido a que en estos grupos se llevan a cabo otras actividades relacionadas con la lectura, y principalmente a la escritura, debido a que se trata del último año antes del ingreso al nivel primario.

6.1.2. Los materiales de lectura empleados en las salas

Además de la frecuencia, también es relevante conocer cuáles son los tipos de materiales que los maestros leen a los niños. Como se ha señalado anteriormente, diferentes tipos de textos exigen del lector diferentes estrategias para la construcción de la comprensión lectora (Solé, 1998). Cabe señalar que si los niños tienen la oportunidad de participar de situaciones de lectura en las que se les presentan distintos materiales, es posible que también tengan la oportunidad de construir conocimientos relativos a los diferentes tipos de textos, así como aprender diferentes estrategias de lectura.

Gráfico 3: Materiales de lectura usados en las salas



Como se desprende del gráfico, el libro de cuentos es el único material que se lee en todas las salas participantes. La revista constituye el segundo tipo de material (soporte) que suele ser utilizado en clase, mencionado por tres docentes. Sin embargo, no se especifica qué

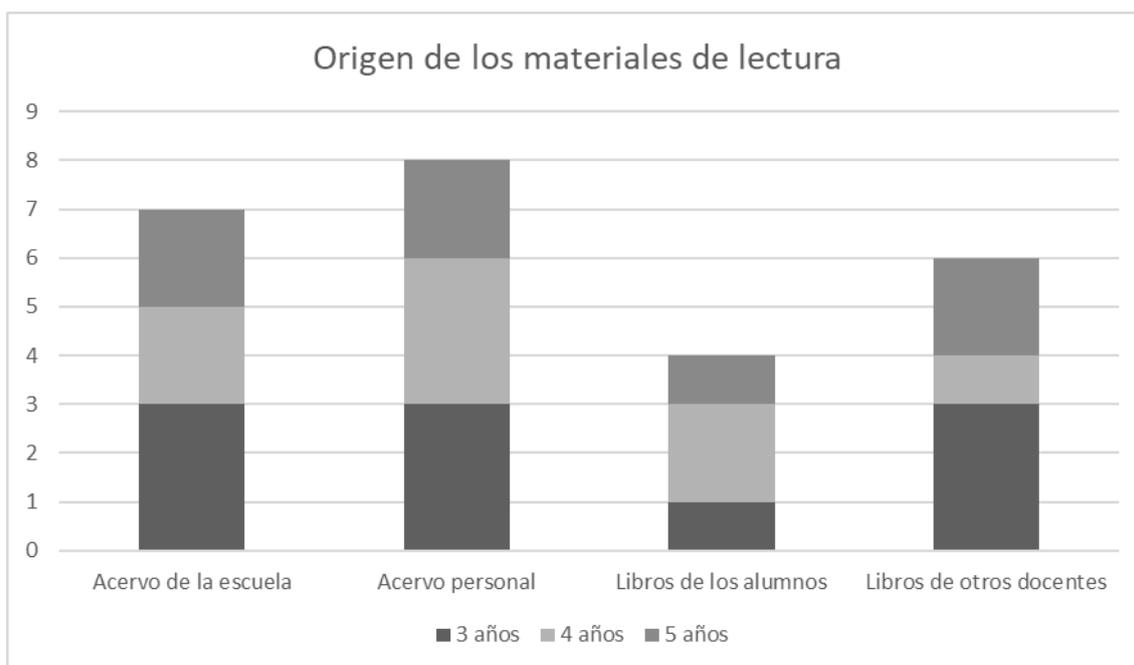
tipos de revistas. Solamente dos docentes afirman leer diarios o libros de poesía a los niños, a pesar de que estos dos materiales son extremadamente importantes para la formación de lectores. Los diarios están presentes cotidianamente en la dinámica social y por eso su utilización en las clases puede favorecer la enseñanza de prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001). En relación a la poesía, además del valor artístico intrínseco al texto, su lectura puede ser también importante para la enseñanza de la conciencia fonológica, fundamental para la alfabetización.

Ninguna de las docentes manifestó leer textos escolares, libros de recetas y enciclopedias. Asimismo, todas las docentes participantes señalaron que no suelen leer textos expositivos a los niños. Es por ello que, en el marco del presente estudio, se solicitó a las docentes que planearan y llevaran a cabo una situación de lectura de texto expositivo para conformar el *corpus* de la investigación. Por otro lado, éste es un dato relevante en este trabajo porque se considera que para aprender a construir la comprensión lectora a través de estrategias de lectura y a identificar las prácticas sociales de la lectura es fundamental el contacto con diversos tipos y géneros textuales desde la educación infantil. Además, se destaca la relevancia del trabajo con textos expositivos desde este nivel para que los niños se familiaricen progresivamente con la estructura de estos textos que están muy presentes en la primaria, principalmente a través de los textos escolares.

6.1.3. Origen de los materiales

Otro punto indagado a través del cuestionario se refiere al origen de los materiales de lectura que las docentes utilizan en clase. Se buscó saber, por ejemplo, si las maestras consiguen los materiales en una única fuente o en varias, si intercambian materiales de lectura entre ellas, si utilizan materiales disponibles en la escuela, o si solicitan materiales a las familias de los niños.

Gráfico 4: Origen de los materiales que se lee en sala



Como se observa en el gráfico 4, todas las maestras participantes utilizan sus propios libros y casi todas también aprovechan los recursos que la escuela les ofrece como parte de una pequeña biblioteca de cada sala. La institución posee una gran biblioteca infantil, ubicada en un establecimiento separado al edificio donde se encuentran las salas de 3, 4 y 5 años. Durante la realización del estudio, la biblioteca estuvo cerrada. De acuerdo con la información proporcionada por las maestras, se estaba esperando la llegada de una maestra bibliotecaria concursada para la apertura de la biblioteca escolar. Cabe destacar que en Brasil, un poco menos de la mitad de las escuelas públicas (45,1%) no posee biblioteca y aquellas instituciones que cuentan con una, ésta suele estar cerrada (INEP, 2004), como la escuela donde se llevó a cabo el presente estudio.

De acuerdo con la información recogida a través del cuestionario, 6 de las docentes intercambian los materiales entre sí y solamente 4 también leen en clase los libros que pertenecen a sus alumnos. Solo una de las docentes afirmó que los materiales leídos en la sala son exclusivos de su propio acervo. Todas las demás los buscan en distintos lugares, posibilitando el contacto con una mayor variedad de títulos.

6.1.4. Planificación de la lectura mediada

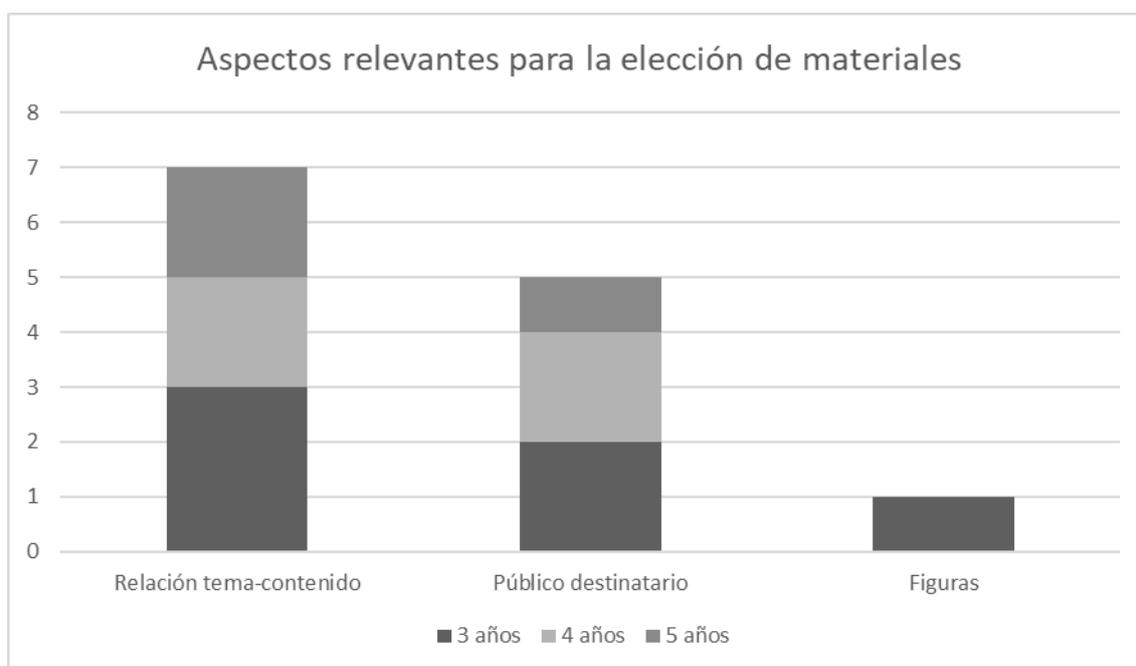
El cuestionario incluyó preguntas relativas a la planificación de las situaciones de lectura. De acuerdo con las respuestas proporcionadas por las docentes, sólo una de las maestras afirmó que no siempre planea la lectura pues les permite a los niños que elijan lo que quieren que se lea. Todas las demás afirmaron que planifican la situación de lectura y seleccionan previamente el texto a leer, guiándose por los temas y los contenidos del currículo.

Entre las respuestas analizadas, cabe señalar que la docente que a veces permite que los propios alumnos elijan el libro que quieren que se lea, les posibilita identificar y aprender un uso social de la lectura de cuentos que es la lectura por placer. Cuando los niños eligen un libro según sus gustos personales o lo que les interesa en aquel momento, lo hacen tal como se hace afuera de la escuela. De algún modo, se les acerca a los niños a la lectura de cuentos como generalmente ocurre en la práctica social, se lee un cuento por gustos personales y con el objetivo de entretenerse.

6.1.5. Aspectos relevantes en la selección de los materiales de lectura

En el cuestionario se incluyó una pregunta cuyo objetivo consistía en conocer qué aspectos las docentes consideran importantes cuando eligen el material que van a leer en clase. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 5: Aspectos relevantes para la elección de los materiales de lectura



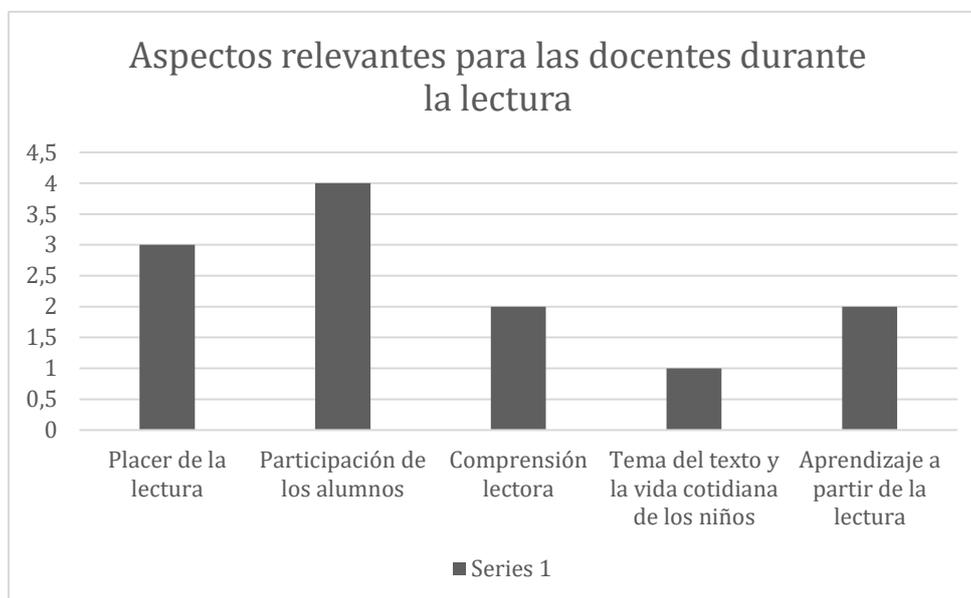
Como se observa en el Gráfico 5, la mayoría de las docentes prioriza la relación entre el tema del texto y los contenidos del programa curricular. Asimismo, para cinco de las docentes, el público destinatario es un aspecto relevante al seleccionar el material de lectura y los puntos que les interesan son: la adecuación del texto a la edad de los niños (para qué edad el libro está destinado, si el lenguaje es fácil de comprender); si el texto se acerca a sus conocimientos previos; sus gustos. No obstante, hay que tener cuidado con esta preocupación por elegir materiales que se acerquen demasiado a la realidad del alumno, una vez que si no presentan ningún desafío a los niños no se convierte en oportunidad de aprendizaje. Tampoco el contenido puede estar demasiado distante de su realidad de un modo que ni siquiera con el apoyo docente el alumno consigue avanzar en el aprendizaje. De este modo, es responsabilidad del docente buscar el equilibrio en los materiales que eligen para que los alumnos no pierdan la motivación y puedan avanzar en el aprendizaje. Por último, solamente una de las maestras menciona que un aspecto importante son las ilustraciones que acompañan el texto.

6.1.6. Aspectos relevantes y dificultades en el momento de la lectura

En relación a los aspectos relevantes, se les preguntó a las docentes cuáles son los aspectos que consideran más importantes en el momento en el que leen a sus alumnos. El objetivo era comprender cuáles son las preocupaciones de las maestras cuando leen, en qué aspectos se fijan más para llevar a cabo una actividad de lectura mediada exitosa.

De acuerdo con sus respuestas, es posible establecer cinco aspectos principales que son relevantes para las docentes: el placer de la lectura; la participación de los alumnos; la comprensión lectora; el tema del texto y la vida cotidiana de los niños y el aprendizaje a partir de la lectura.

Gráfico 6: Aspectos relevantes para las docentes durante la lectura.



En relación con el placer de la lectura, las docentes manifestaron estar atentas a que el momento de la lectura sea un momento placentero, que a los alumnos les gusten y que estén motivados para facilitar la creación de hábitos de lectura. Las docentes consideran que es importante que durante la lectura los alumnos estén atentos, participen y se involucren en la actividad. A continuación, se transcriben algunas de las respuestas proporcionadas por las docentes:

Es importante...

- “que les guste la historia”.
- “que los alumnos se involucren en la historia (...)”.
- “(...) el placer que la lectura puede generar”.

Por este motivo, consideran también relevante que los temas abordados durante la lectura estén próximos a la realidad de los alumnos.

- “(es importante que la historia) abarque sus experiencias diarias para que se sientan parte de la historia que se les cuenta”.

Algunas maestras también mencionaron que están atentas para saber si los alumnos comprenden lo que se lee.

- *“Que todos comprendan la lectura (...)”*.

Por último, mencionaron entre los aspectos relevantes, los aprendizajes relacionados con la lectura, tales como la enseñanza moral que pueden estar implícitas en las historias y cómo el texto puede favorecer la enseñanza de contenidos o temas específicos.

- *“El contexto y la enseñanza moral de las historias”*.

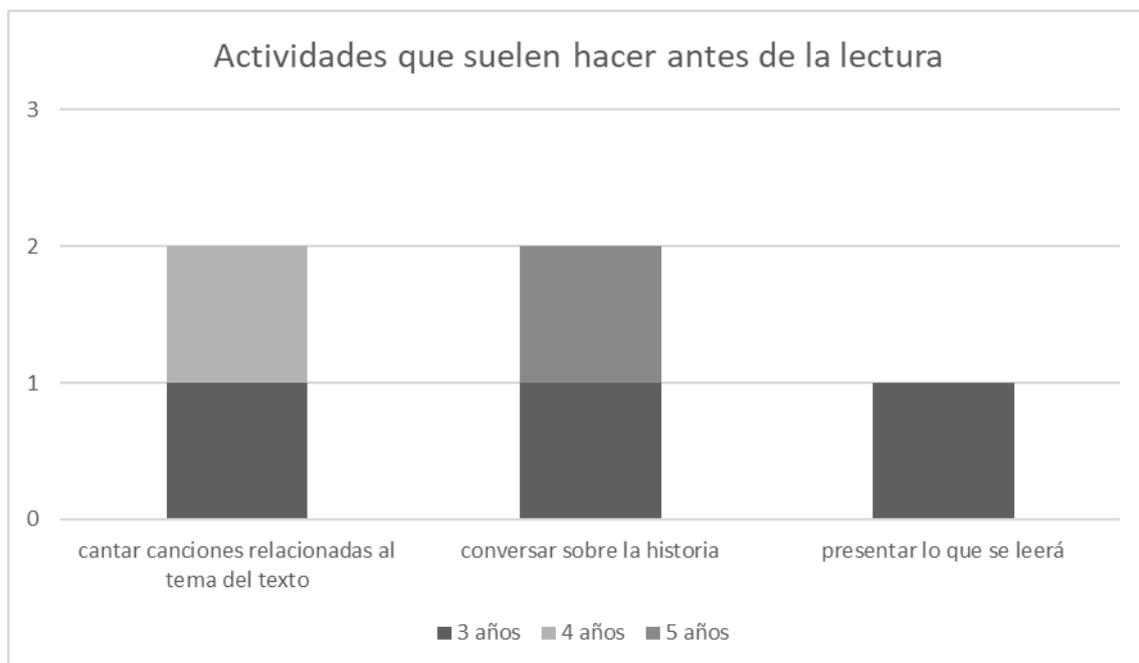
También se les preguntó a las docentes acerca de las dificultades que observan en las situaciones de lectura. La totalidad de las docentes se refirieron a la concentración de los alumnos. En este sentido, afirmaron que muchas veces algunos niños no ponen atención a lo que se les lee, no están suficientemente concentrados, no manifiestan interés y, en ocasiones, impiden la concentración de los demás.

- *“La concentración y atención de los alumnos”*.

6.1.7. Actividades anteriores y posteriores a la lectura

En este punto del cuestionario, se les preguntó a las docentes si suelen realizar actividades relacionadas con la lectura antes y/o después de la misma y que ejemplificaran sus respuestas. Como se señaló en el capítulo referido a los antecedentes, Solé (1998) sostiene que es importante organizar la situación de lectura en tres momentos -antes, durante y después de la lectura- para promover habilidades de comprensión lectora.

Gráfico 7: Respuestas de las docentes en relación con las actividades que suelen hacer antes de la lectura

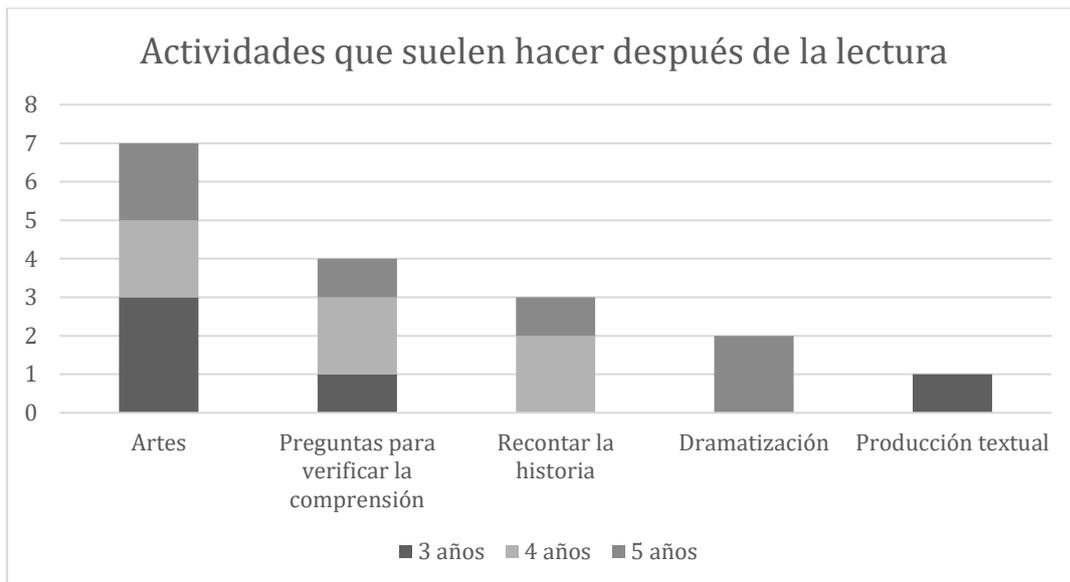


Como se observa en el Gráfico 6, cinco maestras respondieron que no realizan actividades anteriores y posteriores a la lectura, mientras que las demás afirmaron que suelen cantar canciones relacionadas con el tema del texto, conversar y presentar lo que se leerá, como se observa en el gráfico a continuación.

Sin embargo, estos datos no coinciden con la información registrada durante las observaciones de las situaciones de lectura. En las situaciones observadas, la mayoría de las docentes realizó algún tipo de actividad relacionada con el texto antes de la lectura.

Respecto de las actividades posteriores a la lectura, las docentes manifestaron que las realizan con mayor frecuencia. Se identificaron cinco tipos de actividades, que se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 8: Respuestas de las docentes en relación con las actividades que suelen hacer después de la lectura



Como se observa en el gráfico 7, 6 maestras afirmaron promover actividades artísticas (dibujos, pinturas, collage); cuatro docentes formulan preguntas para verificar la comprensión del texto; tres de ellas buscan que los alumnos renarren la historia, sea individualmente o en grupo; dos afirman facilitar la dramatización de lo leído y solamente una contestó que propone escribir una producción textual colectivamente.

Segunda parte: Análisis de las situaciones de lectura mediada en salas de 3, 4 y 5 años

En este apartado se incluye el análisis de la información relevada mediante las observaciones de las situaciones de lectura mediada en las salas de 3, 4 y 5 años. Este análisis comprendió el estudio de 42 situaciones de lectura de cuentos y 3 situaciones de lectura de texto expositivo. El análisis tuvo por objeto la identificación y descripción de las intervenciones de las docentes destinadas a promover habilidades de comprensión durante las situaciones de lectura.

Se organizó el análisis en 3 tópicos distintos: (1) las intervenciones de las docentes antes, durante y después de la lectura; (2) análisis comparativo de las intervenciones docentes en las situaciones de lectura en las salas de 3, 4 y 5 años y (3) análisis exploratorio de las intervenciones docentes en las situaciones de lectura de textos expositivos en comparación con las situaciones de lectura de cuentos.

En el primer apartado, se presentan los resultados del análisis cualitativo de las estrategias de intervención empleadas por las docentes en los distintos momentos de las situaciones de lectura mediada. En el segundo apartado se presenta el análisis cuantitativo comparativo de las intervenciones de las docentes en las salas de 3, 4 y 5 años. Por último, se comparan las intervenciones de las docentes en las situaciones de lectura de cuentos y en las situaciones de lectura de textos expositivos.

6.2. Las intervenciones de las docentes antes, durante y después de la lectura

6.2.1. Las intervenciones de las docentes antes de la lectura

Las estrategias de lectura son necesarias para la construcción de la comprensión del texto y suelen utilizarse en estos tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Los lectores eficientes se apoyan en estrategias para activar conocimientos previos, crear hipótesis y anticipaciones, verificar si las hipótesis son correctas, controlar la propia comprensión, concluir y evaluar la interpretación del texto. Esta dinámica es necesaria para la construcción de la comprensión textual.

La formación de lectores competentes (Braslavsky, 2005) requiere el aprendizaje de estrategias que le brinden al sujeto la conciencia para saber lo que necesita para construir su comprensión textual y para eso, como afirma Lerner (2001), el docente cumple un rol fundamental al presentarse como un lector competente, explicitar las estrategias de lectura e intervenir eficazmente con el objetivo de guiar la lectura y fomentar la participación de los niños.

En este sentido, el momento previo a la lectura propiamente dicha es fundamental por dos motivos: es el momento en el que se activan los conocimientos previos relacionados con el texto y en el que se establece la motivación para la lectura.

En efecto, según Coll (1993), los conocimientos previos son imprescindibles para el aprendizaje significativo ya que son resultado de las experiencias previas del sujeto y se involucran en un nuevo aprendizaje. Por otro lado, las experiencias previas de los sujetos son distintas y por eso sus conocimientos previos también lo son y es parte del trabajo del docente

comprender el punto de partida de los niños y brindarles los contenidos necesarios para aproximarles a los niños a lo que van a leer a lo largo del texto.

En las situaciones analizadas en el presente estudio, la lectura mediada por parte del docente tiene lugar habitualmente al inicio de la jornada escolar cuando los niños llegan y se sientan en círculo. En la mayoría de las salas las docentes estimulan a los niños a contar las novedades, cantan canciones que son parte de su rutina y luego destinan un momento a la lectura en voz alta por parte del docente.

En este momento se observó que la mayoría de las docentes utilizan diferentes estrategias de intervención antes de empezar la lectura del texto propiamente dicha. Es importante destacar que en este apartado se incluyen tanto los resultados del análisis de las situaciones de lectura de cuentos como de las situaciones de lectura de textos expositivos.

A continuación, se presenta un esquema con las 4 estrategias de intervención en el momento previo a la lectura identificadas en el análisis de las situaciones de lectura.

Tabla 13: Estrategias de intervención en el momento antes de la lectura

1) Presentarles elementos fundamentales del texto	2) Hacer preguntas que posibiliten generar hipótesis y anticipaciones	3) Activar conocimientos previos relacionados al texto	4) Explicitar el objetivo de la lectura
Título	Preguntas que se basan en el título	Preguntas sobre conocimientos generales	
Autor	Preguntas que se basan en la tapa del libro	Recordarles determinados conocimientos relacionados a clases anteriores	
Ilustrador			
Protagonista			

En los siguientes apartados se analiza cada una de las estrategias.

A) Presentación de elementos fundamentales del texto

En general, al iniciar la situación de lectura, las docentes participantes en este estudio les presentan a los niños aquellos elementos del texto a los que probablemente un lector competente también pondría atención. Estos elementos son: el título, el/la autor/a y el/la ilustrador/a. Adicionalmente, en algunas situaciones las docentes mencionan al protagonista de la historia.

El **título** es el elemento mencionado con mayor frecuencia por parte de las docentes: se menciona en 41 de las 45 situaciones registradas. Si bien se observó que las docentes reconocen, de manera general, la importancia de iniciar la lectura con el título del texto, es interesante señalar que en 4 situaciones las docentes no le leen el título a los chicos como modo de introducción a la lectura, sino que empiezan directamente con la lectura del texto.

Se observó que las docentes presentan el título de dos modos:

- lo leen directamente
- lo introducen con frases como: “el nombre de la historia es...”; “la historia se llama...”; “el nombre del libro es...”; “la historia es...”; “la historia que voy a contarles es...”, entre otras.

En dos situaciones las docentes, además de leerles el título a los niños, agregan información que puede ser necesaria para la comprensión del texto. En ambas situaciones, la docente supone que los alumnos no comprenden una palabra e intervienen de dos modos: sustituyen la palabra por un sinónimo o explican su significado.

(1) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “O cocodrilo e o dentista” a los niños}*

Docente: La historia es: “El cocodrilo y el dentista”. El cocodrilo es el primo del yacaré. Es primo de nuestro amigo yacaré.

Es posible pensar que la docente considera que no todos los niños conocen el significado de la palabra cocodrilo, por lo que menciona al yacaré, que parece ser más familiar para los pequeños. No obstante, es relevante destacar que la docente parte de una creencia propia de que sus alumnos no conocen el significado de “cocodrilo” sin comprobar si realmente lo conocen o no ni tampoco traer este tema a discusión.

El otro ejemplo se ve en el fragmento a continuación:

(2) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “O Gatinho travesso” a los niños}*

Docente: El nombre de la historia es: “El gatito travieso”. El gatito juguetón.

En el ejemplo, la docente lee el título del cuento y luego lo reformula sustituyendo la palabra “travieso” por un sinónimo “juguetón” con el objetivo de que los alumnos comprendan el concepto a través de otra palabra de significado cercano.

Otro elemento que las docentes presentan a los alumnos es el **autor del libro**. Si los niños leyeron previamente otros textos del autor, esta información les puede permitir activar conocimientos previos útiles para la comprensión. Por otro lado, la referencia al autor les permite a los niños ir construyendo ideas acerca de los textos como producto de un proceso de escritura realizado por un autor. Sin embargo, solamente en 11 situaciones, o sea, 24,4% del total, las docentes hacen referencia al autor del texto. Es un valor poco expresivo si se considera la relevancia de obtener informaciones sobre autores cuando se piensa en los conocimientos relacionados a la lectura, a la estructura de los textos y de los soportes para la construcción de una lectura autónoma. En la mayoría de las situaciones las maestras presentan el autor a través de la frase: “*Quien escribió esta historia fue...*”.

Se identificaron dos situaciones en las que es posible observar que los niños ya poseen algún conocimiento previo sobre el autor del libro que van a leer, sea porque ya habían leído previamente el mismo libro o porque ya conocen otro cuento del mismo autor. A continuación, se ejemplifican estas dos situaciones con fragmentos de los registros de observación:

(3) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Coach” a los niños}*

Docente: ¿De quién es la historia?

Niño: De Rodrigo.

Docente: Quien escribió esta historia fue Rodrigo Folgueira. ¡Muy bien!

En esta situación los niños son capaces de responder quién es el autor del texto, pues ya conocen el libro y la docente había mencionado el nombre del autor.

(4) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “O Canguruzinho fujão” a los niños}*

Docente: Nosotros ya conocemos a quien escribió esta historia, ya hemos hablado sobre ella, es Terezinha Cassanta. ¿Se acuerdan?

Niños: ¡Sí!

Otro elemento del libro que las docentes mencionan en el intercambio previo a la lectura es el **ilustrador/a**. Sin embargo, en solo dos de las situaciones registradas las docentes mencionan al ilustrador del libro. A continuación, se presentan los fragmentos de intercambio:

(5) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Coach” a los niños}*

Docente: ¿De quién es la historia?

Alumno: De Rodrigo.

Docente: Quien escribió esta historia fue Rodrigo Folgueira. ¡Muy bien!

Alumno: ¿Quién dibujó la historia?

Docente: Quien la dibujó fue Poly Bernatene. Fue Poly quien hizo los dibujos del libro.

(6) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “O que cabe no meu mundo” a los niños}*

*Docente: El nombre de esta historia es: “Que cabe en mi mundo? Cabe la amistad”.
Quién dibujó la historia fue Kátia Trindade, ella dibujó todo esto, mirá.*

En el primer fragmento de intercambio presentado es un niño quien le pregunta a la docente el nombre del ilustrador del libro. Es posible suponer que la docente hizo referencia a este elemento en situaciones previas. Mientras que, en el segundo ejemplo, la docente les comenta el título del libro y el nombre de la ilustradora al mismo tiempo que les enseña las ilustraciones en casa página.

El último elemento de un libro que las docentes suelen presentar a los niños puede o no estar implícito en el título, pero es fundamental para la comprensión del texto: **el protagonista**. En general, las maestras introducen el protagonista de la historia mediante frases tales como: “Hoy, voy a contarles la historia de una tortuga, su nombre es Cascuda”; “Hoy voy a contarles la historia de la abejita Julita”; entre otras.

Se identificaron 8 situaciones de lectura en las que las docentes mencionan al protagonista de la historia. La introducción del protagonista por parte de la docente puede contribuir a que los niños construyan conocimientos relativos a la estructura narrativa. El dominio de esta estructura resulta un elemento relevante tanto para la comprensión de la historia como para su recuerdo. Por otro lado, cuando la docente nombra al protagonista particular de la historia que van a leer en la sala, los niños pueden activar conocimientos acerca de las características de ese personaje que pueden facilitar la comprensión.

Cuando las docentes refieren de manera explícita a los elementos de los textos mencionados -título, autor, ilustrador, protagonista- de manera sistemática en el intercambio previo a la lectura, los niños pueden atender a dichos elementos, construir conocimientos sobre ellos, activarlos en situaciones posteriores y formular preguntas sobre ellos, como se observó en uno de los intercambios analizados.

A continuación, se presenta una síntesis cuantitativa de los aspectos analizados.

Tabla 14: Elementos del texto que se les presenta a los niños en el intercambio previo a la lectura

	Título	Autor	Protagonista	Ilustrador
3 años	12 (26,6%)	4 (8,8%)	4 (8,8%)	1 (2,2%)
4 años	14 (31,1%)	0 (0%)	3 (6,6%)	0 (0%)
5 años	14 (31,1%)	7 (15,5%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)
Total de situaciones	40 (88,8%)	11 (24,4%)	8 (17,7%)	2 (4,4%)

Como se observa en la tabla, el título constituye el elemento mencionado con mayor frecuencia por parte de las docentes de todas las salas (salas de 3, 4 y 5 años). En cambio, el nombre del autor del texto es mencionado con mayor frecuencia en la sala de 5 años y no aparece en ninguna situación registrada en la sala de 4 años. Por su parte, el protagonista es mencionado en algunas situaciones registradas en las salas de 3 y 4 años. El nombre del ilustrador constituye el elemento menos frecuente: solamente fue mencionado por las docentes en una situación registrada en una sala de 3 y otra registrada en una sala de 4 años.

Lo que se observa es que la presentación de elementos fundamentales del texto parece estar más relacionada a un hábito o no de cada docente que a una preocupación en relación a una enseñanza sistematizada de estos elementos.

B) Formulación de preguntas que facilitan la generación de hipótesis y anticipaciones

Son cuatro las situaciones en las que las docentes formulan preguntas cuya respuesta depende de la formulación de hipótesis o anticipaciones, todas en sala de tres. En dos situaciones las preguntas se basan en el título del texto y en las otras dos en las imágenes de las tapas. Como

ejemplo de preguntas basadas en el título, se presenta parte de uno de los registros de observaciones a continuación:

(7) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “Camila não quer tomar banho” a los niños}*

Docente: El nombre de la historia es ‘Camila no quiere bañarse’. ¿Saben quién escribió la historia? Fueron Ruth y Aline. Ruth y Aline escribieron esta historia. ¿Por qué Camila no quiere bañarse? ¿Vamos a ver?

En el ejemplo, la docente formula una pregunta a partir del título del libro. Sin embargo, no les permite a los niños responder a la pregunta pues inmediatamente inicia la lectura. Si bien la docente no promueve un intercambio en torno a la pregunta propuesta, su formulación puede promover la activación de un elemento central referido a la estructura de las narraciones: las relaciones causales entre los eventos. Este conocimiento puede guiar la lectura y facilitar la comprensión. Por otro lado, la docente modela un comportamiento típico de un lector competente, consistente en la formulación de preguntas (Solé, 1998).

En otros casos, las docentes formulan preguntas a partir del título o de la tapa del libro, pero brindan espacio para las respuestas de los niños, como se observa en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación:

(8) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “O crocodilo e o dentista” a los niños}*

(La docente les muestra la tapa del libro)

Docente: ¿Qué hace? (señala a uno de los personajes dibujados en la tapa) Tiene dientes grandes, ¿no? ¿Qué le pasó?

Alumno: Está triste.

Docente: ¿Está triste? Está triste. Vamos a ver si realmente está triste.

Alumno: Porque le pegaron.

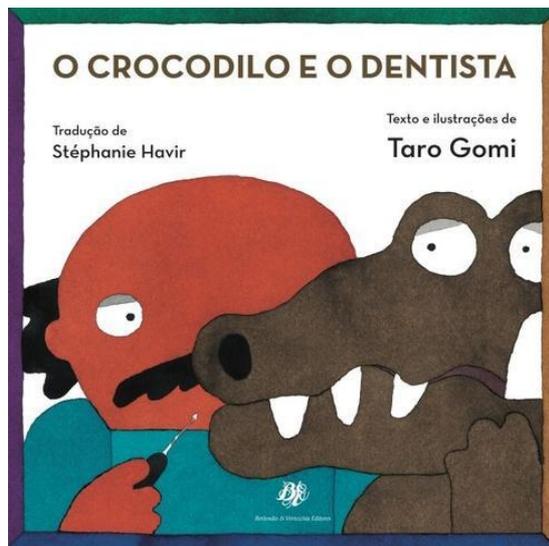
Docente: No le pegaron. Voy a contarles lo que le pasó. Vamos a ver si está triste.

Alumno: Él también está triste. (Se refiere al otro personaje que está en la tapa, el dentista).

Docente: ¿También está triste? ¿Los dos están tristes?

(Empieza a leer)

Figura 1: Tapa del libro “O crocodilo e o dentista” de Taro Gomi.



En el fragmento anterior, los niños responden a la pregunta planteada por la docente y formulan algunas hipótesis a partir de la ilustración de la tapa, dado que la maestra no les lee el título. En sus hipótesis, los niños hacen referencia al estado de ánimo del personaje -“*está triste*”-, así como a sus posibles causas -“*porque le pegaron*”-. Si bien los lectores competentes suelen formular hipótesis que guían la lectura, es importante considerar la información con la que cuentan los niños para formularlas. Si los niños no cuentan con información suficiente o apropiada para formular buenas hipótesis, este tipo de estrategias pueden funcionar como un obstáculo para la comprensión del texto.

En este ejemplo, se observa que la docente les estimula a crear hipótesis. Sin embargo, como los niños no tienen suficiente información sobre la historia, crean una que no es adecuada y en vez de la docente brindarles otras informaciones para ayudarles a reformular su hipótesis, ella simplemente la niega sin darles la oportunidad de repensarla.

En esta situación, la lectura del título antes del análisis de la ilustración podría brindarles el contexto necesario para formular hipótesis más apropiadas. Las anticipaciones descontextualizadas pueden comprometer la comprensión. La lectura es un proceso de constante formulación y verificación de hipótesis y anticipaciones que se apoyan en aspectos del libro, u otro soporte, y del propio texto. Es por ello que la posibilidad de formular hipótesis en el contexto de la sala con la guía del docente es fundamental. Progresivamente, los niños lograrán dominar estas habilidades (Rogoff, 1993), sin que se conviertan en un obstáculo para la comprensión.

C) Activar conocimientos previos relacionados con el texto

Los conocimientos previos son fundamentales para la construcción de la comprensión del texto. Cada sujeto posee diferentes conjuntos de conocimientos previos sobre distintos temas, dado que estos conocimientos están relacionados con sus experiencias previas, que también son diversas. Es importante que los docentes atiendan a los conocimientos previos de los niños acerca del tema del texto a leer.

El análisis de los 45 registros de observación puso de manifiesto que en 6 situaciones se produce un intercambio entre docentes y niños que promueve la activación de conocimientos previos relacionados con el tópico del texto. En algunos casos, las docentes formulan preguntas sobre conocimientos generales, en tanto que en otras situaciones recuerdan conjuntamente experiencias y conocimientos compartidos relacionados con el tema del texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

(9) *{La docente de sala de 5 lee el texto expositivo “¿Por qué tenemos que comer?” a los niños}*

Docente: ¿Por qué tenemos que comer? Mirá, es una pregunta...

Niño 1: Para hacerse grande.

Niño 2: Para hacerse fuerte.

En el fragmento de intercambio se observa que el interrogante en el título del texto estimula el lector a activar sus conocimientos previos. Al darse cuenta de ello, la docente les sugiere a los niños que respondan la pregunta -“*mirá, es una pregunta...*”. Es interesante observar que las respuestas de los niños representan lo que los adultos generalmente les dicen para justificar el por qué tienen que comer, o sea, para crecer y hacerse fuerte. Las respuestas de los niños le proporcionan información a la docente acerca de sus conocimientos previos sobre el tema. Esta información resulta fundamental para que la docente pueda brindar un andamiaje apropiado.

En el ejemplo que se presenta a continuación, la docente recupera una experiencia compartida relacionada con el tópico del cuento que va a leer.

(10) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Lilo e as cores” a los niños}*

Docente: El libro que eligió Mateus es: “Lilo e as cores”. Hace unos días conversamos acerca de los colores. ¿Qué hicimos con los colores?

Niño: Los mezclamos.

Docente: Mezclamos los colores. ¿Cuáles?

Niño: Los colores rojo y amarillo.

Niño: Se convirtieron en verde, amarillo y azul.

Docente: Se convirtieron en verde, naranja y otro color...

Niño: Violeta.

Docente: Violeta, muy bien.

Niño: Amarillo.

Docente: Ya había color amarillo. Lo mezclamos y se convirtió en naranja, verde y violeta. ¿Qué pintamos con esos colores?

Niño: El árbol.

Docente: Como queda el árbol en otoño. Bueno, voy a contarles la historia.

En el fragmento de intercambio se observa que el título se refiere a los colores y dado que la docente sabe que el cuento aborda este tema, busca que los niños recuperen una experiencia compartida, esto es, un encuentro anterior en el que conversaron y experimentaron las mezclas de colores. La docente busca activar estos conocimientos previos con el fin de facilitar la comprensión de la historia.

En síntesis, las intervenciones de las docentes orientadas a activar los conocimientos previos de los niños relacionados con el tema del texto cumplen una doble función. Por un lado, las respuestas de los niños le proporcionan información a la docente acerca de los conocimientos de los niños. El proceso de comprensión textual conlleva una dinámica entre los conocimientos previos del lector y el contenido del texto, que en este caso es mediada por las intervenciones del docente. Cuando las docentes buscan conocer los conocimientos previos de los niños en torno al tema del cuento, tienen mayores posibilidades de intervenir apropiadamente para facilitar la comprensión. Por otro lado, cuando la docente estimula a los niños a activar conocimientos previos asociados al texto, explicita y modela uno de los comportamientos de los lectores competentes. Explicitar la necesidad de activar los conocimientos previos antes de la lectura les permite a los niños tener contacto con ese tipo de estrategia y comprender su uso. Con el tiempo, los niños podrán poner en juego esta estrategia de comprensión de manera autónoma.

D) Explicitar el objetivo de la lectura

Como se señaló en el encuadre teórico de la presente investigación de tesis, la motivación hacia la lectura constituye un factor importante para la comprensión. La motivación hacia la lectura y los objetivos del lector orientan las estrategias que éste pondrá en juego para comprender y alcanzar su objetivo. En este sentido, según Braslavsky (2005, p. 152), el docente debe “...evidenciar (*explícita o implícitamente*) el propósito de la lectura y motivarla”.

A pesar de la importancia que presentan estos aspectos, solamente se registró una situación en la que la docente explicita el propósito de la lectura:

(11) {*La docente de sala de 3 lee el texto expositivo “A visão” a los niños*}

Docente: Mirá, hoy no vamos a escuchar una historia, vamos a aprender algo. ¿Nosotros no aprendimos nuestros nombres?

Niño: ¡Yo!

Docente: ¿Qué vamos a aprender hoy? Vamos a aprender para qué sirven nuestros ojos. ¿Qué vamos a aprender hoy? La visión.

En el ejemplo presentado, la docente explicita el objetivo de la lectura de un texto expositivo -*vamos a aprender para qué sirven los ojos*-. De este modo, la docente intenta transmitir a los niños que en algunos textos -los textos expositivos- se describen contenidos, fenómenos o informaciones sobre los más distintos temas y que son objeto de estudio. Probablemente, lo hace porque este es un tipo textual al cual los niños no están acostumbrados y por eso, le parece importante enfatizar el motivo que la lleva a leerles este texto.

Según Solé (1998), el objetivo enunciado por la docente se clasifica como *leer para aprender*. Pero es importante destacar que también se puede aprender a partir de la lectura de textos narrativos, por ejemplo, o sea, la lectura siempre supone aprendizaje y eso ocurre con la lectura de diferentes géneros y tipos textuales. Cuando el objetivo consiste en *leer para aprender*, la mirada del lector se dirige a la información presentada en el texto, o sea, debe estar orientada para la localización de informaciones más objetivas, pues es un texto más inferencial en el que la función estética no es lo relevante.

También se identificaron situaciones de lectura de cuentos en las que las docentes señalan el objetivo de lectura a los niños, tal como se muestra en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación.

(12) {*La docente de sala de 4 lee el cuento “Urso barriguiha” a los niños*}

Docente: Ahora vamos a escuchar la historia. (Cantan la música de introducción de la historia).

Docente: Vamos a poner atención. Después me van a decir lo que había en esta historia. Por eso hay que poner mucha atención.

En este fragmento, la docente les indica a los niños que tienen que prestar atención a la historia, debido a que, una vez finalizada la lectura, tendrán que conversar sobre el texto. De este modo, la docente les advierte a los niños que el objetivo de la lectura consiste en recuperar elementos del texto, sea renarrando la secuencia de la historia o respondiendo a preguntas. Este objetivo de lectura tiene que ver con lo que Solé (1998) clasifica como *leer para verificar su comprensión*. Este objetivo de lectura es común en el contexto escolar donde la verificación de la comprensión del texto puede ocurrir por medio de la formulación de preguntas o de alguna otra técnica que posibilite visitar los significados del texto.

En síntesis, al *explicitar el objetivo de la lectura* la docente les indica a los niños qué tipo de mirada deben tener durante la lectura del texto y a qué elementos deben prestar más atención. Al mismo tiempo, si se explicitan diferentes objetivos antes de la lectura de diferentes textos, los niños pueden comprender que cada lectura puede tener un objetivo distinto y cómo se orienta la lectura para alcanzarlo. Sin embargo, todavía falta por parte de las docentes una explicación más explícita sobre los objetivos de la lectura y cómo esto debe direccionar la mirada durante la lectura para alcanzar estos objetivos.

6.2.2. Las estrategias de intervención durante de la lectura

La lectura del texto propiamente dicha es el momento que exige mayor esfuerzo por parte del lector en relación con la atención y la construcción de la comprensión lectora. En situaciones de lectura mediada, la atención del “lector que escucha” el texto es muy importante. Los niños pequeños todavía no tienen autonomía para leer solos y controlar el propio proceso de lectura. Es importante que en este momento los niños tengan oportunidades para construir herramientas destinadas a monitorear el propio proceso de comprensión de manera tal de poder identificar una falla en la comprensión, expresarla, y volver al punto donde se creó el nudo, o la laguna en la comprensión para solucionarla.

Las intervenciones de las docentes durante la lectura que facilitan la comprensión lectora modelan y acompañan la construcción de habilidades de comprensión por parte de los niños. A través de los procesos de interacción en las situaciones de lectura compartida, los niños realizan, con la colaboración de la docente, las operaciones necesarias para la comprensión.

A continuación, se presentan las estrategias de intervención durante las situaciones de lectura mediada de textos expositivos y cuentos en salas de 3, 4 y 5 años. Los resultados que se reportan corresponden al momento de lectura propiamente dicho.

En el siguiente esquema se presentan las 7 estrategias de intervención en el momento durante la lectura identificadas en el análisis.

Tabla 15: Estrategias de intervención durante la lectura

A) Establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños
B) Formular hipótesis y hacer previsiones sobre lo que se lee - Preguntas sobre un punto específico del texto (abiertas o cerradas) - Preguntas sobre el texto en general
C) Formular preguntas sobre lo leído - Preguntas sobre detalles del texto - Preguntas que posibiliten recordar una secuencia de eventos de una historia
D) Énfasis en elementos particulares del texto - Palabras del texto - Ilustraciones
E) Sustituir o explicar alguna palabra o expresión del texto
F) Realizar inferencias
G) Explicitar estrategias metacognitivas - Darse cuenta que está leyendo nuevamente una misma parte del texto - Darse cuenta que omitió alguna parte del texto durante la lectura

A) Establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños

El análisis de las situaciones de lectura registradas puso de manifiesto que las docentes buscan establecer relaciones entre las ideas presentes en el texto y los conocimientos y experiencias

previas de los niños por medio de preguntas. Este tipo de intervención fue registrada en 19 situaciones de las cuales 7 son en salas de 3; 2 en salas de 4 y 10 en salas de 5. A continuación, se transcribe un ejemplo:

(13) {La docente de sala de 5 lee el cuento “O que eu quero” a los niños}

Docente: {Lee} “¡Cuánta vida en la corriente de un río limpio y transparente! Todo es lindo, es emoción -cuando no hay polución...” ¿Qué es polución?

Niño: Pescar.

Docente: ¿Polución es pescar?

Niño: ¡No!

Niño: Es el humo.

Docente: Es el humo que ensucia el aire, lo que ensucia el ambiente. Polución es cuando ensuciamos el medio ambiente. En la historia, él dijo que quiere experimentar un ambiente limpio.

Niño: El mar.

Niño: Él está nadando con los peces.

Docente: Porque el río está limpio. Si estuviera poluido, él no podría ver nada.

Niño: Él está cuidando a la ciudad.

Como se observa en este intercambio, la docente les lee un fragmento del cuento que se centra en la palabra “polución”. Luego, a partir de la pregunta “¿Qué es polución?”, genera un intercambio en torno al significado de dicha palabra partiendo del conocimiento previo de los niños al respecto. Durante el intercambio, la docente retoma las intervenciones de los niños y las reformula y expande para elaborar junto con ellos el significado de la palabra.

En algunas situaciones observadas las docentes intentan indagar los conocimientos y experiencias previas de los niños, pero estos no participan tan activamente en el intercambio, como se observa en el ejemplo que se presenta a continuación:

(14) {La docente de sala de 3 lee el cuento “Abejita Julita” a los niños}

Docente: {Lee} “Julita es una abeja operaria. Vive en la colmena.

Julita tiene muchas amiguitas. Dentro de la colmena, ellas trabajan todo el día”. Feliz, Julita vuela con sus amiguitas para buscar las flores más lindas del campo”. Ella se posa sobre una flor y recolecta todo su néctar. {Lee} “Antes de que se vaya el sol, la

abejita Julita y sus amigas vuelven a su casa: la colmena”. Miren, aquí pueden ver que ellas están preparando la miel dentro de la colmena y la abeja reina también está en la colmena. {Les enseña la imagen del libro} ¿Quién ya ha probado la miel?

Niños: ¡Yo! {Le contestan con entusiasmo}

Docente: ¿A qué sabe la miel? {Nadie le contesta} ¿Cómo es la miel? {Tampoco le contestan} Es dulce, muy dulce. Y se ponen felices. Miren qué lindas. Están trabajando juntas, unidas.

En esta situación, la docente intenta explorar los conocimientos de los niños acerca de la “miel”. Para ello, primero quiere saber si han tenido la experiencia de probarla por medio de la pregunta: “¿Quién ya ha probado la miel?”. Todos los niños contestan “yo”. Entonces, la docente sigue con dos preguntas que tienen como objetivo saber los conocimientos previos de los niños sobre este alimento -“¿A qué sabe la miel?”, “¿Cómo es la miel”-. No obstante, los niños no contestan estas dos preguntas, por lo que la docente finalmente responde “Es muy dulce, muy dulce”. Si bien en este caso los niños no contestan directamente las dos preguntas, a través de las intervenciones de la docente tienen la oportunidad de aprender que para comprender, un lector se pregunta por el significado de las palabras del texto y de que pueden responderlas recurriendo a sus conocimientos previos.

En síntesis, en gran parte de las situaciones de lectura analizadas las docentes intentan establecer *relaciones entre las ideas del texto y los conocimientos y experiencias de los niños* por medio de preguntas. De este modo, las docentes tienen la oportunidad de acceder a los conocimientos previos de los niños sobre un tema o un concepto, los retoma en un proceso de reelaboración conceptual. Los niños observan esta dinámica de modo explícito lo que les da la oportunidad de comprender un movimiento que un lector competente llega a realizar de modo automático.

B) Formular hipótesis y realizar previsiones sobre lo que se lee

Como se ha señalado en el encuadre teórico, el proceso de lectura se caracteriza por una dinámica que involucra formular hipótesis y previsiones, verificarlas y monitorear el propio proceso de lectura. Algunas de las maestras participantes del estudio realizaron intervenciones durante la lectura que pueden contribuir a que los niños realicen este tipo de operaciones necesarias para la comprensión.

En efecto, en 6 de las situaciones registradas, se observó que las docentes formulan preguntas que estimulan a los niños a elaborar hipótesis y previsiones acerca del contenido del texto. Este tipo de intervención se manifestó de dos modos distintos: a) formulación de una pregunta abierta o cerrada sobre un punto específico del texto y b) formulación de una pregunta general sobre el texto.

En el ejemplo que se presenta a continuación, la docente formula una pregunta abierta referida a un elemento específico del texto que estimula a los niños a proponer una hipótesis como respuesta tentativa:

(15) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Coach!” a los niños}*

Docente: {Lee} “¿Qué pasó? – se preguntaron los sapos. ¿Por qué hay un cerdo en el lago?”. ¿Qué habrá ido a hacer el cerdo en el lago?

Niño: Habrá ido a nadar.

{La docente continúa leyendo}

En el fragmento de intercambio, la docente explicita una pregunta que un lector competente podría haberse formulado mientras leía el texto. De este modo, modela una de las operaciones cognitivas implicadas en el proceso de comprensión lectora. Uno de los niños comprende la consigna y se arriesga a crear una hipótesis “*habrá ido nadar*”. Sin embargo, la docente no retoma la intervención infantil: no explicita la información en la que se apoya para formular la hipótesis ni la corrobora. En verdad, no le guía de modo a verificar su hipótesis.

En una situación que tuvo lugar en una sala de 3, la docente formula una pregunta que estimula a los niños a pensar una hipótesis y a partir de la respuesta de los niños les muestra un modo posible de verificarla.

(16) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “O crocodilo e o dentista” a los niños}*

Docente: {Lee} “Pero... tengo que irme”. ¿Adónde va?

Niño: A su casa.

Docente: No... {La docente les muestra la figura del libro en la que el cocodrilo está en el dentista}

Niño: Él va al dentista.

Docente: ¡Muy bien! Él va al dentista.

En el ejemplo, la docente formula una pregunta abierta -“¿Adónde va?”- que estimula a los niños a pensar una hipótesis a modo de respuesta. A partir de la respuesta de uno de los niños -“A su casa”- la docente se da cuenta de que es necesario proporcionar apoyo para que los niños puedan identificar la información apropiada a la que deben recurrir para la formulación de hipótesis. A continuación, entonces, la docente les muestra una de las ilustraciones del cuento. Con este apoyo, otro niño logra proponer una hipótesis más adecuada -“Él va al dentista”-. A través de sus intervenciones, la docente genera oportunidades para que los niños formulen hipótesis que guían la lectura apoyándose en información apropiada y las verifiquen.

En fragmentos 14 y 15 presentados anteriormente, las docentes formulan preguntas abiertas. En otros casos las maestras formularon preguntas cerradas acerca de puntos específicos del texto, esto es, preguntas que pueden ser respondidas por “sí” o por “no”. En este tipo de intervención, la participación de los niños es más restringida, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

(17) {La docente de sala de 3 lee el cuento “Camila não quer tomar banho” a los niños}

Docente: {Lee} “Pasaré un poco de perfume para oler mejor. ¿Qué te parece, osito? Creo que el perfume de mamá es un poco raro...”. ¿Será que lo que ella usó era perfume? {Los alumnos no contestan. Ella sigue la lectura}

En el intercambio, la docente formula una pregunta cerrada -“¿será que lo que ella usó era perfume?”-. Si bien se trata de una pregunta que puede ser respondida por “sí o no”, dirige la atención de los niños hacia un evento relevante para la comprensión de los eventos narrados. Dado que el personaje caracteriza el perfume como “un poco raro” se abre una posibilidad al lector de que el líquido no fuese un perfume sino otra sustancia y por eso el lector necesitaría verificar si era perfume o no y si no, qué era. La pregunta que la docente explicita es una pregunta válida que un lector autónomo podría formularse a lo largo de la lectura.

Como se mencionó anteriormente, en ocasiones las docentes formulan preguntas más generales acerca de la historia, como se observa en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación:

(18) {La docente de sala de 3 lee el cuento “O crocodilo e o dentista” a los niños}

Docente: {Lee} “¡Estaba tan divertido!”. Miren, él estaba jugando, pero algo pasó. {Muestra la ilustración del libro} ¿Qué le habrá pasado?

Niño: Estaba cansado.

Docente: ¿Estaba cansado?

{Nadie contesta. La docente continúa leyendo}

En este fragmento se observa que la docente describe una situación: “... *él estaba jugando, pero algo pasó*” y formula una pregunta amplia -“*¿Qué le habrá pasado?*”. Si bien se trata de una pregunta abierta que puede dar lugar a respuestas amplias y complejas, el nivel de generalidad con el que está formulada parece no ajustarse a las necesidades de los niños. En efecto, uno de los niños contesta “*Estaba cansado*”, respuesta que parece no ser apropiada dado que la docente no la confirma sino que repite la emisión infantil como una pregunta -“*¿Estaba cansado?*”- y luego continúa leyendo la historia. Si bien la docente formula una pregunta que un lector competente puede hacerse internamente, es importante que luego continúe el intercambio para: ayudar a los niños a identificar información relevante que les permita elaborar respuestas tentativas adecuadas; confirmar, corregir y reelaborar otras respuestas en caso de ser necesario.

En síntesis, este tipo de intervención genera oportunidades para que los niños asuman un rol activo durante la lectura y aprendan a utilizar una estrategia fundamental para la comprensión que consiste en formular preguntas e hipótesis como respuestas tentativas. Sin embargo, no sólo es importante la formulación de preguntas que estimulen la elaboración de hipótesis, sino también el intercambio posterior en donde la docente ajusta su pregunta, y retoma y reelabora las respuestas de los niños, pero no es lo que ocurre en todas las situaciones. Falta una intervención más específica que le posibilite a los niños verificar sus hipótesis para que puedan avanzar en el aprendizaje de la construcción de la comprensión lectora.

C) Formular preguntas acerca de lo leído

Durante la lectura los participantes -niños y docente- suelen formular preguntas acerca de lo leído, o sea, cuya respuesta le obliga al sujeto a retomar una parte ya leída del texto. En general, estas preguntas permiten recuperar puntos importantes del texto para avanzar en la construcción de la comprensión lectora o como un modo de evaluar si los niños están poniendo atención a lo leído. Este tipo de intervención se registró en 13 situaciones de lectura. A continuación, se presenta un ejemplo:

(19) {La docente de sala de 3 lee el cuento “O coelho Teobaldo” a los niños}

Docente: *{Lee}* “Crecí un poco y mi mamá me dijo: ¡Tenés que comer zanahorias para hacerte fuerte!”. ¿Qué comen los conejos?

Niño: Zanahorias.

Docente: ¿Y para qué?

Niño: Hacerse fuerte.

En el fragmento de intercambio, la docente utiliza las preguntas “¿Qué comen los conejos?” y “¿Y para qué?” con el objetivo de recuperar elementos de la historia que considera importantes y verificar si los niños pusieron atención a estos elementos. Si bien se trata de preguntas literales que no conllevan la realización de inferencias por parte de los niños sino que cumplen una función evaluativa, pueden tener un valor en la comprensión, en tanto dirigen la atención de los niños a elementos importantes del texto.

Por otro lado, las preguntas sobre lo leído pueden contribuir a la construcción de la secuencia narrativa del texto, como se observa en el siguiente ejemplo:

(20) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “O rabanete” a los niños}*

Docente: *{Lee}* “Entonces, el gato llamó al ratón para que lo ayudara con el rábano. El ratón agarró al gato, el gato al perro, el perro a la nieta, la nieta a la abuela, la abuela al abuelo y el abuelo al rábano. Tiraron, tiraron y el rábano no se movió de la tierra”. A ver si se acuerdan... ¿A quién agarró el ratón?

Niño: Al gato.

Docente: ¿A quién agarró el gato?

Niño: Al perro.

Docente: ¿A quién agarró el perro?

Niños: A la abuela.

Docente: A la nieta. ¿A quién agarró la nieta?

Niño: A la abuela.

Docente: ¿A quién agarró la abuela?

Niño: Al abuelo.

Docente: ¿Y qué agarró el abuelo?

Niños: El rábano.

Docente: El rábano. {Sigue la lectura}

El cuento leído por la docente en el fragmento de intercambio presentado está basado en un hecho que se repite a través de una secuencia. Para comprender la historia, los niños deben entender esta secuencia. Las preguntas de la docente tienen por objetivo que los niños reconstruyan la secuencia mencionada.

En síntesis, el análisis de las situaciones registradas puso de manifiesto que las docentes participantes formulan preguntas acerca del contenido del texto leído como modo de dirigir la atención de los niños hacia elementos importantes para la comprensión y de verificar la comprensión por parte de los niños.

D) Énfasis en elementos del soporte o del texto

Otro modo de intervención de las docentes consiste en enfatizar o destacar determinados elementos del soporte (libro) o del texto que son relevantes para la comprensión. En estas situaciones, el punto de vista del adulto es el de un lector competente que tiene internalizadas las estructuras de diferentes tipos de texto y sabe manejar diversas estrategias de lectura. De este modo, al leer un texto, tiene la capacidad de distinguir elementos presentes en el soporte que pueden ser importantes para la comprensión y por eso busca enfatizarlos para que los niños, en este contexto de lectores menos hábiles, los consideren en su proceso de lectura.

En 19 de las situaciones analizadas, las docentes se focalizan o bien en determinadas palabras del texto, o bien en las ilustraciones. En los libros infantiles las imágenes que acompañan al texto suelen contener información relevante que contribuyen a la construcción de la comprensión. En efecto, en catorce situaciones se observó que las docentes llaman la atención de los niños hacia las imágenes como modo de colaborar en la comprensión lectora.

(21) {La docente de sala de 3 lee el cuento “Camila não quer tomar banho” a los niños}

Docente: {Lee} “¡Mirate en el espejo, Camila! Tienes tierra en la nariz, las manos y los pies están muy sucios, no hueles bien y...”. Miren, Camila está sucia, totalmente sucia, de los pies a la cabeza. Miren las manos de Camila. {Enseñándoles la ilustración del libro}

En la situación anterior, se observa que la docente decide llamarles la atención acerca de la ilustración del libro. Señala la ilustración y dice “*Miren, Camila está sucia, totalmente sucia, de los pies a la cabeza. Miren las manos de Camila*”. La maestra entiende que la imagen puede ayudarles a los niños a visualizar lo leído anteriormente y a comprender el argumento de la madre que justifica la idea central del cuento (Aunque no quiere bañarse, Camila necesita hacerlo porque está muy sucia). Los niños necesitan entender por qué la mamá insiste en que Camila se bañe. Este tipo de intervención difiere del movimiento habitual registrado en muchas situaciones que implica leer un fragmento del texto e inmediatamente enseñarles a los niños la imagen que le corresponde. En este caso, además de mostrar la imagen, la describe verbalmente.

Algunas docentes también enfatizan determinadas palabras del texto. Para ello, modifican su voz al pronunciar la palabra, leen la palabra silábicamente o la repiten.

(22) {*La docente de sala de 5 lee el cuento “Un mundinho de paz” a los niños*}

Docente: “*Las personas solamente hacían cosas buenas, les gustaban las demás y eso era muy bueno. En este mundo había mucho res-pe-to*” {*habla separando las sílabas para enfatizar la palabra*}.

Se observa que la docente utiliza el recurso de hablar separando la palabra “respeto” en sílabas como modo de enfatizarla para que los niños pongan atención en ella. La docente considera que se trata de una palabra importante para la comprensión del texto, por lo que destaca su presencia en el texto mientras lee.

E) Sustituir o explicar alguna palabra o expresión del texto

Uno de los obstáculos con el que el lector puede encontrarse durante la lectura consiste en no conocer el significado de alguna palabra. Ello puede comprometer la comprensión, dependiendo de la relevancia de la palabra dentro de la estructura del texto. En las situaciones analizadas, se observó que las docentes identifican aquellas palabras que los niños pueden no comprender, y las sustituyen por otras más familiares o explican su significado. A continuación se presentan ejemplos tomados de los registros de observación:

(22) {*La docente de sala de 4 lee el cuento “Léli, a coelhinha” a los niños*}

Docente: {*Lee*} “*La historia que voy a contarles hoy es de Léli, la conejita. Léli es una conejita*” a quien le gusta de practicar deporte {*en el texto original: deportista*} “y

siempre corre de un lado a otro con su súper zapatilla que le da más velocidad. Cuando lleva la zapatilla, se pone muy rápida”.

Como se observa en el intercambio, la docente opta por cambiar la palabra “deportista” que está en el texto original por una expresión que, desde su perspectiva, puede ser más fácil de comprender para los niños. De este modo, “*deportista*” pasa a ser “*a quien le gusta practicar deporte*”. La sustitución de la palabra por otra más familiar puede contribuir a que los niños encuentren menos dificultades para avanzar en la construcción de la comprensión del texto. Sin embargo, al mismo tiempo que puede evitar un obstáculo para la construcción de la comprensión, este tipo de estrategia restringe la oportunidad que los niños pueden tener de aprender nuevo vocabulario e intentar descubrir el significado de las palabras a través del contexto. De este modo, esta es una estrategia que debe ser utilizada puntualmente.

El segundo tipo de intervención difiere del primero porque la docente menciona la palabra original y posteriormente explica su significado.

(23) {La docente de sala de 3 lee el cuento “O gato de botas” a los niños}

Docente: {Lee} “El gato encontró un grupo de labradores”. Labradores son las personas que trabajan en el campo, ¿no? Cultivando las plantas. {Continúa leyendo} “El gato les pidió que dijeran que todo el trugal” que son las haciendas de trigo, para hacer el pan, para hacer el bollo, “también pertenencia al marqués”.

En este fragmento del registro se observa que la docente interviene dos veces durante la lectura para explicar el significado de dos palabras del texto original: “labradores” y “trugal”. Ella imagina que las dos no son palabras que son parte del vocabulario cotidiano de los niños y por eso es probable que no las conozcan, lo que puede dificultar la comprensión del texto. De este modo, mientras lee, la docente identifica las palabras que pueden generar un obstáculo para la comprensión y al mencionarlas, inmediatamente explica su significado.

Esta estrategia de intervención requiere que la docente analice el vocabulario del texto con el fin de identificar aquellas palabras que no suelen ser parte del universo léxico de los niños. Este análisis depende del conocimiento que las docentes tienen del proceso de desarrollo del lenguaje y de los niños que tienen en clase, su contexto y sus conocimientos previos. En las situaciones registradas se observaron dos modalidades de intervención en torno al vocabulario del texto: la sustitución de la palabra por un sinónimo o una palabra de significado similar o la

explicación de su significado. Este segundo tipo de intervención es más productivo que el primero porque además de evitar que los niños tengan dificultades de comprender el texto por desconocer alguna palabra, también les permite aprender nuevas palabras a través de la explicación de su significado.

Al final se observa que las docentes no buscar utilizar una estrategia más elaborada relacionada a la inferencia lexical. Es posible identificar las palabras que pueden ser un obstáculo para la comprensión y trabajarlas a través del contexto, permitiéndoles a los niños elaborar hipótesis sobre sus significados, brindándoles la oportunidad de aprender una estrategia tan relevante para la formación de un lector autónomo.

F) Realizar inferencias

No toda la información necesaria para la comprensión se encuentra explícitamente en el texto. Un lector eficiente debe ser capaz de identificar la información implícita y reponerla mediante la realización de inferencias que son resultado del proceso básico de construcción de significados.

La realización de inferencias durante la lectura es una estrategia muy compleja que exige del lector el conocimiento de la estructura del texto, del contenido, además de su capacidad de vincular ideas, hacer conjeturas, etc. Debido a que las docentes tienen conciencia de que los niños todavía no dominan bien estos conocimientos y habilidades, ellas modelan la realización de inferencias, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio:

*(24) {La docente de sala de 3 lee el cuento “Camila não quer tomar banho” a los niños}
 Docente: {Lee} “_ No quiero bañarme. ¡No tengo ganas de bañarme! Además, es posible que yo encoja como la remera de Caio...”. “_ ¡No digas eso, Camila! ¡Es muy importante bañarse! Y las personas nunca encogen... Las personas nunca se hacen pequeñitas”. “_ Pero, fijate en el abuelo. Él era muy grande y ahora está pequeño”. ¡Miren a su abuelo! {Mostrándoles la imagen del libro}. Ella pensó que él se hizo pequeño por bañarse mucho. Y su mamá le dijo que tiene que bañarse.*

Se encuentra este tipo de intervención en 11 situaciones observadas. En este ejemplo el personaje “Camila” discute con su mamá porque no desea bañarse. Camila no quiere bañarse porque cree que va a encoger si lo hace tal como sucedió con la “remera de Caio”. Su madre le

dice que las personas nunca encogen, pero ella no lo cree por pensar que el abuelo antes era grande. El lector debe relacionar “la remera de Caio que encogió al mojarse” con la idea de que el abuelo también se hizo más pequeño, encogió, por bañarse mucho. Esta última información está implícita. La docente explicita la información al verbalizar la inferencia: “Ella pensó que él se hizo pequeño por bañarse mucho”.

De este modo, muchas veces las docentes explicitan los significados implícitos del texto con el objetivo de facilitar la construcción de la comprensión textual, porque los niños pueden tener dificultades para inferir estos significados que no están explícitos en el texto. No obstante, muchas veces las docentes no se preocupan por saber cómo los niños interpretan el texto frente a estas situaciones para ayudarles a adecuar sus inferencias a las informaciones presentes en el texto. En el ejemplo anterior, la docente les explicita su inferencia sin explicarles el proceso de construcción de la inferencia.

G) Explicitar estrategias metacognitivas

Como se señaló anteriormente, la metacognición comprende dos dimensiones: a) el conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento y b) la regulación de la cognición. A partir de las situaciones observadas, se puede destacar que en 2 momentos las docentes explicitaron a los niños el uso de una estrategia metacognitiva de autorregulación que abarca el monitoreo y control de lo que se lee (Romero *et al.*, 2005). En las situaciones observadas, se destacan dos formas distintas de control de la lectura: darse cuenta que está leyendo nuevamente una misma parte del texto y que saltó alguna parte del texto durante la lectura. La primera forma se observa a continuación:

(25) *{La docente de sala de 3 lee el cuento “Quem tem medo de monstro” a los niños}*

Docente: {Lee} “Pero en verdad, pobre, él está muy apurado...”. ¡Ay, no! Ya leí esta parte... {Sigue la lectura}. “El pirata es tan rabioso, malo, repugnante, malvado que nos asusta”.

En el fragmento, la docente explicita la conciencia que tiene de su propia lectura, pues como lectora competente, a medida que lee, regula la propia lectura de tal modo que es posible darse cuenta que está leyendo nuevamente una misma parte del texto. Al explicitar el control de la lectura, los niños tienen la posibilidad de comprender que es necesario monitorear la lectura.

La segunda forma se observó en el siguiente intercambio que tuvo lugar en una situación de sala de 5:

(26) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Fantasma existe?” a los niños}*

Docente: {Lee} “Cuando tengo miedo a la oscuridad, me pongo a imaginar muchas cosas”. Ay, salté una parte, tranquilos, vamos a volver. {Vuelve y lee el fragmento que no había leído antes}

Del mismo modo que en el fragmento anterior, en este caso la docente deja explícito el control de su proceso de lectura al expresar “salté una parte”. Cuando deja de leer una parte del texto, el lector puede encontrar obstáculos para la comprensión: se rompe la secuencia del texto, falta información y puede no encontrar una lógica entre la última parte que leyó y la siguiente. A través del control de la propia lectura el sujeto es capaz de identificar la laguna en la comprensión y utilizar estrategias para resolver el problema. En el ejemplo, la docente explicita este monitoreo al identificar el problema -“salté una parte”- e inmediatamente les presenta la estrategia para solucionarlo -“vamos a volver”-. De este modo, los niños tienen la oportunidad de tener contacto con el proceso de autorregulación que realiza un lector experto y que le permite identificar lagunas y proponer soluciones. Sin embargo, a pesar de la importancia de este tipo de estrategia de comprensión, solamente se identificó en dos de las 45 situaciones observadas y los dos se refieren al proceso de decodificación de la lectura.

Un dato importante en estas intervenciones es el hecho de que los alumnos no se encuentran en el centro de su lectura. En la mayoría de las situaciones, las docentes intervienen a partir de lo que ellas creen que los alumnos están construyendo como interpretación. De un modo general, se formulan preguntas dirigidas a los alumnos con el objetivo de verificar la comprensión. Por otro lado, las preguntas que exigen respuestas más creativas por parte de los niños no son tan productivas porque las docentes parecen no saber qué hacer con las respuestas de los niños.

6.2.3. Las estrategias de intervención después de la lectura

El momento posterior a la lectura también puede ser muy productivo para la construcción de la comprensión, especialmente en situaciones de lectura mediada. En este momento, el docente

puede generar un espacio de intercambio que puede contribuir a identificar y resolver problemas de comprensión, completar lagunas y evaluar la comprensión del texto por parte de los niños.

El análisis de las situaciones registradas en el presente estudio permitió identificar 4 estrategias de intervención en el momento posterior a la lectura mediada.

Tabla 16: Estrategias de intervención en el momento posterior a la lectura

A) Formular preguntas y respuestas - Crear una secuencia lógica que posibilita recontar la historia - Evaluar aspectos de la historia
B) Preguntar a los niños si les gustó la historia
C) Establecer relaciones entre ideas presentes en los libros y nuevos contenidos
D) Proponer actividades relacionadas a la lectura - Dramatización de la historia - Actividades plásticas - Juegos

A continuación, se describen con más detalles las estrategias de intervención en el momento después de la lectura que se observaron en las situaciones de lectura mediada.

A) Formular preguntas y respuestas

El intercambio posterior a la lectura puede ser muy importante para la construcción de la comprensión lectora. La formulación de preguntas pertinentes puede conducir a los niños a recuperar elementos centrales del texto y revisar su comprensión. En cambio, si las docentes formulan preguntas centradas en aspectos irrelevantes del texto, ello puede dificultar su comprensión.

Se identificaron dos modalidades de uso de las preguntas y respuestas al final de la lectura: 1) destinadas a recuperar la secuencia de la historia y 2) para evaluar aspectos de la historia. Este tipo de intervención se observó en 22 de las 45 situaciones registradas.

En la primera modalidad, las docentes formulan preguntas que siguen la secuencia de eventos del cuento y que posibilitan a los niños recontar la historia. Esta actividad puede hacerse en grupo -la docente dirige sus preguntas a todo el grupo- o a través de preguntas dirigidas al niño encargado de recontar la historia. A continuación, se presenta un ejemplo:

(27) *{La docente de sala de 5 lee el cuento “Coach” a los niños}*

Docente: {Lee} Les muestro el libro y ustedes cuentan la historia. ¿Cuál es el título de la historia?

Niños: Cerdito.

Niño: El cerdo.

Docente: No, es el sonido que hace el sapo...

{Los alumnos no contestan}

Docente: ¿Cómo es el sonido que hace el sapo?

Niño: ¡Coach!

Docente: Muy bien. Érase una vez...

Niño: Un cerdito sentado en una piedra.

Docente: ¿De qué color era el cerdito?

Niño: Blanco.

Niño: Amarillo.

Niño: Rosa.

Docente: El cerdito rosa. ¿Y qué pasó?

Niño: El cerdito pensó que era un sapo.

Docente: ¿Se sentó en la piedra porque quería ser sapo?

Niño: ¡No!

Docente: ¿Por qué el cerdo estaba en la laguna?

Niño: Quería hacer nuevos amigos.

Docente: Bien, quería hacer nuevos amigos. Y, ¿lo logró?

Niños: ¡No!

Niño: No pudo hacer nuevos amigos.

Docente: Porque nadie entendía lo que decía, ¿verdad?

Niños: ¡Sí!

Docente: Y, ¿qué pasó?

Niño: {Inaudible}.

Docente: Cuando los animales de la foresta descubrieron eso, ¿qué pasó?

Niños: Él no hizo sonido de sapo, hizo el sonido de cerdito.

Docente: Pero, ¿qué hicieron los animales? ¿Adónde fueron?

Niño: Subieron a un árbol.

Docente: ¿Por qué subieron al árbol?

Niño: Sentado en una piedra.

Docente: ¿A quién buscaban?

Niños: Al escarabajo.

Niño: Al cerdito.

Docente: Al señor escarabajo.

Docente: ¿Qué querían hacer?

Niño: Para saber por qué él está sentado en una piedra en la laguna.

Docente: Bien, para saber por qué el cerdito estaba sentado en una piedra en el medio de la laguna. Cuando llegaron a la laguna, ¿qué descubrió el escarabajo?

Niño: Que él quería hacer nuevos amigos.

Docente: Pero antes, ¿qué encontraron?

Niño: La piedra.

Niño: Que él estaba en un árbol.

Docente: Sí, encontraron la piedra sin nadie.

Niño: Porque él se fue.

Docente: Entonces, ¿qué dijo el señor escarabajo?

Niño: Que él estaba en una piedra y se fue. Estaba en un árbol, piu-piu.

Docente: Está bien, pero, ¿por qué dejó la laguna?

Niño: Porque quería hacer nuevos amigos.

Docente: Él se fue de la laguna porque los animales se fueron y él se quedó solo. ¿Él quería estar solo?

Niño: No, él no quería, no quería.

Docente: ¿Adónde fue?

Niños: Al árbol.

Docente: Al árbol. ¿Por qué subió en el árbol? Porque había...

Niño: Pajaritos.

Docente: Había muchos pajaritos. ¿Qué hicieron los animales cuando descubrieron que el cerdito solamente quería hacer nuevos amigos?

Niño: Ellos intentaron hablarle.

Docente: Bien, ¿y estaban felices?

Niños: ¡Sí!

Docente: ¿El cerdito estaba feliz?

Niños: ¡Sí!

Docente: ¿Por qué el cerdito estaba feliz?

Niño: Porque todos subieron en el árbol porque querían ser amigos.

Docente: Muy bien.

En el ejemplo, se puede observar que a través de las preguntas que formula la docente los niños pueden recontar la historia siguiendo las relaciones temporales y causales entre los eventos. La docente colabora con los niños para que puedan recuperar elementos centrales de la estructura narrativa: escena inicial, estados internos de los personajes -¿Él quería estar solo?, ¿El cerdito estaba feliz?-, objetivos -Bien, quería hacer nuevos amigos. Y, ¿lo logró?, ¿Qué querían hacer?-, relaciones causales entre eventos -¿Por qué el cerdo estaba en la laguna?, ¿Por qué subieron al árbol?, Él se fue de la laguna porque los animales se fueron y él se quedó solo-, ubicación y relaciones temporales entre los eventos -Cuando llegaron a la laguna, ¿qué descubrió el escarabajo?-. En el intercambio, los niños tienen la oportunidad de participar activamente en la renarración de la historia y recuperar elementos centrales para su comprensión. A partir de la interacción con la docente, los niños tienen la oportunidad de aprender la estructura de los cuentos.

Por otro lado, la formulación de preguntas y respuestas también tiene lugar en situaciones en las que el objetivo es evaluar el conocimiento de los niños acerca del texto. En ocasiones, las preguntas formuladas por la docente se refieren a aspectos puntuales del texto que no siempre contribuyen al logro de una mejor comprensión. A continuación, se presenta un ejemplo:

(28) {La docente de sala de 4 lee el cuento “Cascuda: a tartaruginha companheira” a los niños}

Docente: ¿Sobre quién es la historia?

Niño: Tortuga.

Docente: ¡Tortuga! ¿Cómo se llamaba?

Niño: Cascuda.

Docente: ¡Cascuda! ¿A qué jugaban Cascuda y sus amigos?

Niño: A correr.

Docente: ¿Quiénes eran sus amigos?

Niño: El conejo.

Docente: El conejito. ¿Cómo se llamaba? Ore...

Niño: ...judo! {Completa el nombre del personaje}

Docente: ¿De qué color es el conejo?

Niños: Blanco.

Docente: ¿Y el nombre del perrito?

Niños: Pulguita.

Docente: Muy bien, pulguita.

En este caso, las preguntas no se centran en recuperar la secuencia de eventos de la historia sino en aspectos puntuales como los nombres de personajes o sus características físicas. Se trata de preguntas literales y de respuesta conocida.

Este tipo de intervención se registró en 17 de las 45 situaciones observadas y muchas veces, esas preguntas evaluativas aparecen antes de las preguntas que permiten recontar la historia. O sea, en general, las docentes primero se fijan en aspectos más generales del texto para después formular preguntas que les permita a los niños recontar la secuencia de eventos de la historia.

B) Preguntar a los niños si les gustó la historia

Este tipo de intervención aparece en 20 de las 45 situaciones, todas de textos narrativos, y se caracteriza por la simple pregunta, con sus variantes, dirigidas a que los niños indiquen si les gustó la historia. En todas las situaciones se observó que no se extiende la conversación, más allá de la respuesta por sí o no por parte de los niños, o sea, no se problematiza el por qué.

(29) {La docente de sala de 4 lee el cuento “Lilo e as cores” a los niños}

Docente: ¿Les gustó la historia?

Niños: ¡Sí!

C) Establecer relaciones entre las ideas presentes en los libros y nuevos contenidos

En muchas situaciones, las docentes eligen los libros que van a leer de acuerdo con temas que quieren trabajar o que han trabajado anteriormente en clase. En 23 de las 45 situaciones analizadas se observó que en el momento posterior a la lectura las docentes buscan establecer relaciones entre las ideas presentes en los textos y nuevos contenidos de enseñanza. Esto es

consistente con las respuestas de las docentes al cuestionario estructurado, donde señalaron que cuando seleccionan los libros que van a leer tienen en cuenta los contenidos de enseñanza que abordan en la sala.

A continuación, se presenta un fragmento de intercambio posterior a la lectura:

(30) {La docente de sala de 3 lee el cuento “Macaquinho sai daí” a los niños}

Docente: Al mono le gustaba mucho que lo acariciara. ¿Quién quiere acariciar el mono?

Niños: ¡Yo!

{El libro es de tela y por eso los personajes que son monos están hechos de peluche. La docente les muestra el libro y les permite, uno a uno, tocar los personajes}

Docente: Es muy suave su piel. Pasen la mano y vean cómo es blandito. Pasen la mano por su colita. Ahora voy a enseñarles otras cosas y quiero que me digan si son iguales a la piel del mono o si son diferentes. Vamos a ver si lo pueden descubrir...

{La docente les muestra una caja con varias texturas: espuma, lija, papel y plumas. Les permite a los niños que toquen los objetos y les pide que digan si tienen una textura igual o diferente a la tela con que están hechos los monos del cuento}

En el intercambio luego de la lectura la docente recupera una idea presente en el texto (al mono le gusta que lo acaricien), les propone a los niños acariciar al mono y los estimula a comparar la textura del libro de tela con otros materiales. De este modo, busca que los niños aprendan contenidos relacionados con la temática.

En otro ejemplo, la docente utiliza la conversación posterior a la lectura para reforzar la moraleja de la historia. De hecho, muchas historias infantiles se basan en una moraleja que puede estar implícita o explícita al final del texto. Es común que las docentes seleccionen libros que finalicen con una moraleja relacionada con algún tema que desean abordar con los niños, como se observa en el siguiente intercambio:

(31) {La docente de sala de 4 lee el cuento “A tartaruga e a lebre” a los niños}

Docente: Entonces, nosotros nunca debemos pensar que somos mejor que el o...

{Los niños no completan la palabra}

Docente: Que el otro. No podemos subestimar al amiguito. Yo puedo, pero él no puede y después cuando te fijas él pasa adelante, lo hace mejor que uno y nos ultrapasa. Entonces, tenemos que respetar al ami...

Niños: ...guito!

Docente: Sí, muy bien.

En la conversación posterior a la lectura, la docente retoma la moraleja implícita en la historia para enseñársela a los niños. Sin embargo, en el ejemplo, los niños no tienen oportunidad de discutir el tema participando activamente y presentando su opinión.

De modo general, las maestras utilizan este tipo de intervención para enseñarles a los niños nuevos contenidos o reforzar otros enseñados anteriormente. Los contenidos se relacionan con el tema del texto o con ideas que aparecen en el mismo.

D) Proponer actividades relacionadas con la lectura

En algunas situaciones se observó que las docentes proponen diferentes actividades después de la lectura. Estas actividades abarcan la dramatización de la historia leída; actividades plásticas como dibujo, pintura, collage; y juegos.

Este tipo de intervención después de la lectura ocurrió en 9 de las 45 situaciones observadas. Solamente en una situación se llevó a cabo la dramatización de la historia, en 5 se proponen actividades de artes plásticas y en 3 se proponen juegos.

Todas estas actividades están relacionadas a temas o ideas que aparecen en los textos leídos. A seguir se ejemplifica una situación en la que se propone la dramatización del cuento:

(32) {La docente de sala de 5 lee el cuento “Girafinha Flor” a los niños}

Docente: ¿Quién quiere participar de la dramatización?

Niños: ¡Yo!

{La docente elige los niños que van a participar y les distribuye las máscaras de los animales que son personajes de la historia. Ella recuenta la historia mientras los niños hacen la dramatización de las escenas}

6.3.4. Comparación de las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos entre las salas de 3, 4 y 5 años

La presente investigación puso de manifiesto que las actividades de lectura de cuentos son parte de la rutina de los niños en la escuela participante. De manera general, se observó que tanto en las salas de 3, 4 y 5 años, se llevan a cabo situaciones de lectura de cuentos en distintos

momentos del día según la planificación de las docentes. En ocasiones, la actividad de lectura tiene lugar como continuación de otras actividades diarias como "el momento de las novedades". Generalmente, las maestras introducen la actividad de lectura a través de canciones relacionadas con el tema del cuento que los niños cantan junto con ellas. Estas actividades contribuyen a la creación de un ambiente favorable a la concentración para el momento de lectura. Además, en casi todas las situaciones observadas los niños se sientan en el suelo alrededor de la docente, quien les solicita silencio y atención frente a la actividad que se inicia. Los niños demuestran conocer esas reglas y manifiestan, en general, motivación para escuchar la lectura en voz alta por parte de la docente.

Sin embargo, más allá de los aspectos generales mencionados, las situaciones de lectura en las salas de 3, 4 y 5 años presentan características diferenciales entre sí. Precisamente, uno de los objetivos de esta investigación se centró en analizar comparativamente las características de las situaciones de lectura y las intervenciones de las docentes en las salas de 3, 4 y 5 años. En el presente apartado se reportan los resultados de este análisis.

A) Los libros

A partir de las observaciones y los registros se obtuvo información referida a los libros que las docentes leyeron a lo largo de la investigación de campo. Los temas que predominan en las tres salas tienen que ver con historias de animales o cuentos clásicos. En general, los libros no se repiten entre las salas; sólo se identificaron tres títulos que se leyeron en más de una sala: "Lilo e as cores", que se leyó en las salas de 4 y 5 años; "O crocodilo e o dentista", leído en dos situaciones distintas de sala de 3 años y "Amigos", que se leyó en las salas de 3 y de 5 años.

En el análisis también se consideró la extensión de los textos leídos en cada una de las salas. Para ello, se contabilizó la cantidad de palabras de los textos y se calculó el promedio para cada nivel. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 17: Promedio de palabras por texto según sala

	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Promedio de palabras por texto	266	250	419

Como se desprende de la tabla, no se observan diferencias en la extensión de los textos leídos en las salas de 3 y 4 años. Por otro lado, se observa una diferencia importante entre el promedio de palabras de los textos leídos en las salas de 3 y 4 años, en comparación con aquellos empleados en la sala de 5 años.

En efecto, la diferencia entre las salas de 3 y 4 años que tienen números muy cercanos y la sala de 5 años puede relacionarse con una preocupación que expresaron las docentes en la encuesta. Al preguntarles acerca de las dificultades durante la lectura, todas las docentes contestaron que se refieren a la capacidad de atención y concentración de los niños. Con textos más cortos, los niños de sala de 3 y 4 años logran concentrarse mejor durante la situación de lectura, mientras que los textos más largos usados en sala de 5 años exigen más tiempo de atención. Los niños de 5 años pueden poner atención a una tarea por más tiempo que los de 3 y 4 años, tanto por su desarrollo cognitivo como por el hecho de que tienen más experiencia con situaciones de lectura, por estar en la escuela desde la sala de 3 años.

B) El estilo de lectura

Las situaciones de lectura no son todas iguales, pero esa diferencia no se restringe solamente al modo de intervención de las docentes o a los materiales empleados. El análisis permitió identificar distintos estilos de lectura que se diferencian entre sí según el grado en el que la lectura hecha por la docente se aleja del texto original.

El primer estilo (I) se caracteriza por una lectura literal del texto durante la cual la docente se restringe a una lectura fiel del texto original sin agregar o modificar elementos. A continuación, se presenta un ejemplo:

(30) {La docente de sala de 4 lee el cuento “Peter Pan” a los niños}

Docente: {Lee} “Érase una vez, en una ciudad costera, una familia muy feliz y alegre con tres niños: Wendy, Juan y Miguel. Todas las noches, antes de dormir, después del besito de la mamá, Juan y Miguel escuchaban las historias de Wendy. Les gustaba mucho la historia sobre la Tierra del Nunca Jamás (...)”

En este estilo de lectura no hay modificación del texto original, pues la docente lo lee literalmente, sin ninguna o casi ninguna interrupción y sin modificar u omitir partes del texto original. Dentro de este estilo se incluyen situaciones en las que la docente o los niños intervienen durante la lectura, pero sin modificar el texto original. De este modo, los niños

escuchan el texto completo sin ningún tipo de alteración. Este estilo fue observado en el 46% de las situaciones analizadas.

En el segundo estilo de lectura (II), las docentes modifican el texto original. Si bien leen literalmente partes del texto, también modifican u omiten ciertos elementos. Este estilo de lectura se encuentra en 42% de las situaciones observadas.

(33) *{La docente de sala de 4 lee el cuento “Branca de neve e os sete anões” a los niños}*

Docente: {Lee} “Celosa, la madrastra le ordenó a un cazador que matara a Blancanieves. Pero él no tuvo coraje y le pidió que huyera”. {Comentario} A madrastra le ordenó al cazador que matara a Blancanieves, pero él le dijo: ‘Blancanieves, debes huir y esconderte para que la madrastra, la reina mala, piense que estás muerta’. {Vuelve a leer} “Blancanieves corrió por la foresta y llegó a una pequeña casa que pertenecía a siete enanos”. {Comentario} Blancanieves entró en su casita. La casita era muy pequeña, la cama era pequeña porque ellos eran hombres pequeños. Cuando vió a las camitas, estaba tan cansada que se acostó y durmió. {Vuelve a leer} “Cuando los enanos volvieron, ella les contó su historia”.

El tercer estilo de lectura (III) identificado se caracteriza por una narración creada por la docente que no acompaña el texto original. Se pudo observar que en estas situaciones la docente ya conoce la historia y la narra sin seguir literalmente el texto original. Este estilo se observó en el 12% de las situaciones registradas.

A continuación, se presenta una tabla con la comparación de los estilos de lectura entre las salas de 3, 4 y 5 años.

Tabla 18: Comparación de los estilos de lectura entre las salas de 3, 4 y 5 años

	Sala de 3 años	Sala de 4 años	Sala de 5 años
Estilo I	5 (33%)	8 (53%)	8 (53%)
Estilo II	6 (40%)	7 (47%)	6 (40%)
Estilo III	4 (27%)	0 (0%)	1 (7%)
TOTAL	15	15	15

Si comparamos las tres salas, es posible observar que en la sala de 3 años no hay mucha diferencia entre la frecuencia con que tienen lugar los diferentes estilos de lectura, aunque que predomina el estilo II.

Por otro lado, en sala de 4 años solamente se identificaron los estilos I y II. Es decir, que en esta sala no se identificaron situaciones en las que la docente narre sin leer ningún fragmento del texto original. En este caso, predomina el estilo de lectura literal del texto (estilo I).

Asimismo, en sala de 5 años, al igual que en la sala de 3 años, se identificaron los tres estilos de lectura, pero prevalece el estilo I. El estilo III solamente se observó en una situación de este nivel.

Si comparamos las tres salas entre sí, pareciera haber una tendencia en las salas de 4 y 5 años al empleo de estilos de lectura en los que las docentes leen literalmente el texto original, mientras que el estilo (III) es el más común en la sala de 3. Es posible que las docentes de sala de 3 muchas veces utilicen este estilo de lectura para intentar aproximar el texto a los niños más pequeños. Probablemente, a su vez, muchas veces los textos presentan palabras o construcciones que pueden obstaculizar la comprensión y por eso buscan narrar la historia con sus palabras para facilitarles la comprensión.

C) Las intervenciones docentes

El análisis contempló la comparación de las intervenciones docentes destinadas a promover la comprensión lectora en las salas de 3, 4 y 5 años. Con este objetivo, se cuantificaron las diferentes intervenciones identificadas a partir del análisis cualitativo y se comparó su distribución en las salas incluidas en el estudio.

Los resultados pusieron de manifiesto que existen diferencias entre las salas. En efecto, se observó que algunas estrategias no son empleadas en algunas salas, en tanto que otras son usadas por las docentes, pero con diferente frecuencia. A continuación, se presenta una tabla con los resultados correspondientes a cada sala. Los porcentajes se calcularon sobre la base de las 15 situaciones observadas en cada sala (100% = 15 situaciones).

Tabla 19: Comparación de las estrategias de intervención docente entre las salas de 3, 4 y 5 años

Antes de la lectura							
	Sala de 3 (15 situaciones)		Sala de 4 (15 situaciones)		Sala de 5 (15 situaciones)		Total (45 situaciones)
1) Presentación elementos fundamentales del texto	12	80%	14	93%	15	100%	41
2) Formulación de preguntas que posibiliten generar hipótesis y anticipaciones	4	26%	0	0%	0	0%	4
3) Activar conocimientos previos relacionados con el texto	1	6%	1	6%	4	26%	6
4) Explicitar el objetivo de lectura	2	13%	1	6%	0	0%	3
Durante la lectura							
1) Establecer relaciones entre ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños	7	46%	2	13%	10	66%	19
2) Formular hipótesis y hacer previsiones sobre lo que se lee	4	26%	0	0%	2	13%	6
3) Formular preguntas sobre lo leído	6	40%	1	6%	6	40%	13
4) Énfasis en elementos del texto	8	53%	5	33%	6	40%	19
5) Sustituir o explicar alguna palabra o expresión del texto	3	20%	10	66%	5	33%	18
6) Realizar inferencias	3	20%	4	26%	4	26%	11
7) Explicitar estrategia metacognitiva	1	6%	0	0%	1	6%	2
Después de la lectura							

1) Formular preguntas y respuestas	6	40%	9	60%	7	46%	22
2) Preguntarles si les gustó la historia	7	46%	8	53%	5	33%	20
3) Establecer relaciones entre las ideas presentes en los libros y nuevos contenidos	8	53%	7	46%	8	53%	23
4) Proponer actividades relacionadas con la lectura	3	20%	0	0%	5	33%	9

Como se observa en la tabla, las docentes de las tres salas, en su gran mayoría, introducen el texto **antes de la lectura** a partir del título, el autor y el ilustrador (80% en sala de 3, 93% en salas de 4 y 100% en sala de 5 años). Sin embargo, son escasas las situaciones en las que se emplean otras estrategias antes de la lectura destinadas a promover la comprensión, tales como formular preguntas que permitan generar hipótesis, activar conocimientos previos relacionados con el tema del texto o explicitar el objetivo de lectura. Estas estrategias no superan el 26% en ninguna de las salas y en algunos casos no fueron empleadas en ninguna oportunidad, a pesar de su importancia para generar un contexto cognitivo que facilite la comprensión.

El momento **durante la lectura** es fundamental para la comprensión de lo que se lee, de allí la importancia que tienen las intervenciones de las docentes en este momento. El análisis cualitativo de los registros de observación de las situaciones de lectura permitió identificar siete tipos de intervenciones docentes destinadas a promover el desarrollo de habilidades de comprensión. El análisis cuantitativo puso de manifiesto que, en este momento, las situaciones registradas en la sala de 3 y en la sala de 5 años presentan mayores similitudes entre sí en cuanto a las intervenciones docentes en comparación con las situaciones que tuvieron lugar en la sala de 4 años.

En efecto, en las salas de 3 y 5 años, las intervenciones más frecuentes son las siguientes: “establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños” (con una frecuencia de 46% en sala de 3 años y 66% en sala de 5 años); “énfasis en elementos del texto” (53% de las situaciones en sala de 3 y 40% en sala de 5); “formular preguntas sobre lo leído” (40% de las situaciones de las salas de 3 y 5 años). Estas estrategias

fueron observadas con menor frecuencia en la sala de 4 años (13%, 33% y 6% respectivamente). Por su parte, la estrategia más frecuente en la sala de 4 años consiste en “sustituir o explicar alguna palabra o expresión del texto”, registrada en el 66% de las situaciones. Esta estrategia también fue identificada en las salas de 3 y 5 años, pero con una frecuencia menor (20% y 33% respectivamente).

Las estrategias menos frecuentes en las tres salas fueron: “hacer inferencias” (26% de las situaciones en salas de 4 y 5, 20% en sala de 3 años); “formular hipótesis y hacer previsiones sobre lo que se lee” (en 26% de las situaciones de sala de 3 años, 13% en sala de 5, 0% en sala de 4) y “explicitar estrategias metacognitivas” que no fue registrada en la sala de 4 años y se observó solamente en un 6% de las situaciones en las salas de 3 y 5 años.

Por último, los resultados del análisis pusieron de manifiesto que la finalización de la lectura propiamente dicha no significa el fin de la actividad de comprensión lectora. En efecto, en todas las salas se observaron estrategias destinadas a promover habilidades de comprensión en el **momento posterior a la lectura**. El análisis cualitativo permitió identificar cuatro tipos diferentes de estrategias que pueden contribuir a que los niños aprendan a solucionar problemas de comprensión, comprender el objetivo de la lectura y aprender nuevos contenidos. El momento después de la lectura es interesante en situaciones de lectura mediada debido a que permite promover un protagonismo y una participación activa mayor por parte de los niños en comparación con el momento anterior y durante la lectura.

El análisis cuantitativo mostró que la mayoría de las estrategias fueron observadas en la mitad de las situaciones registradas en cada sala. En este sentido, la estrategia que consiste en “establecer relaciones entre ideas presentes en los libros y nuevos contenidos” se observó en 53% de las situaciones de sala de 3 y 5 años y en 46% en sala de 4 años. Ello es consistente con los resultados de los cuestionarios en donde las docentes manifestaron que suelen elegir libros cuyos temas se relacionan con contenidos que estudiaron o que van a estudiar en clase.

Otra estrategia usada por las docentes es “formular preguntas y respuestas”, que se registró en un 40% de las situaciones en sala de 3 años, 60% en sala de 4 años y 46% en sala de 5 años. Como se puso de manifiesto a través del análisis cualitativo, las preguntas formuladas por las docentes pueden ayudar en la comprensión del texto a través de la reconstrucción de la historia o pueden enfocar elementos poco relevantes del texto que no contribuyen a la comprensión lectora.

Por otro lado, la estrategia consistente en “preguntar a los niños si les gustó la historia” fue registrada en el 46% de las situaciones de sala de 3 años, el 53% de sala de 4 años y 33% de sala de 5 años. Sin embargo, en general, las docentes se limitaban a formular la pregunta y los niños respondían que sí, pero el intercambio no se extendía dando lugar a un intercambio potente para el aprendizaje de aspectos relativos a la comprensión de la historia. Se trata de una estrategia que sólo aparece en las situaciones de lectura de cuentos y señala de un modo indirecto que el objetivo de la lectura tiene que ver con el placer al leerla o escucharla.

Son menos numerosas las situaciones en las que se registraron “actividades relacionadas con la lectura” (dramatización, actividades plásticas, juegos). Esta estrategia sólo se observó en 3 situaciones en sala de 3 (20%) y en 5 situaciones en sala de 5 años (33%).

6.4. Diferencias entre las situaciones de lectura de cuentos y de textos expositivos

La primera diferencia que es posible señalar está relacionada a la presencia de estos tipos y géneros textuales en las situaciones de lectura registradas en la presente investigación de tesis. La propuesta inicial de la investigación no contemplaba orientar a las docentes participantes respecto de la selección de los textos a leer con los niños. Por el contrario, se preveía identificar y describir las situaciones y las intervenciones de las docentes tal como suceden cotidianamente en la vida cotidiana del contexto escolar observado. Sin embargo, durante la realización del trabajo de campo, se observó que las docentes solamente leían libros de cuentos a los niños. La lectura de textos expositivos no es un evento habitual en la institución educativa incluida en el presente estudio. Sin embargo, dada la relevancia de la lectura de textos expositivos para el aprendizaje de la comprensión lectora y considerando la escasez de investigaciones focalizadas en la lectura de este tipo textual en la educación infantil, se decidió inducir en cada sala una situación de lectura de texto expositivo. Con este fin, se solicitó a una docente de cada sala que eligiera un texto expositivo para leer a los niños.

En este apartado se presentan los resultados del análisis comparativo de las intervenciones docentes destinadas a promover la comprensión lectora en las situaciones de lectura de cuentos y de textos expositivos. Es importante señalar, sin embargo, que se trata de un primer análisis exploratorio, dado que solamente se registraron tres situaciones de lectura de textos expositivos.

Tabla 20: Comparación del uso de estrategias de intervención entre situaciones de lectura de textos expositivos y de cuentos

ANTES DE LA LECTURA	
<i>Situaciones de lectura de cuentos</i>	<i>Situaciones de lectura de textos expositivos</i>
1) Presentarles elementos fundamentales del texto 2) Formular preguntas que permitan generar hipótesis y anticipaciones 3) Activar conocimientos previos relacionados con el texto 4) Explicitar el objetivo de la lectura	1) Activar conocimientos previos relacionados con el texto 2) Explicitar el objetivo de la lectura
DURANTE LA LECTURA	
<i>Situaciones de lectura de cuentos</i>	<i>Situaciones de lectura de textos expositivos</i>
1) Establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños 2) Formular hipótesis y hacer previsiones sobre lo que se lee 3) Formular preguntas sobre lo leído 4) Énfasis en elementos del texto 5) Sustituir o explicar alguna palabra 6) Hacer inferencias 7) Explicitar estrategias metacognitivas	1) Establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños 2) Sustituir o explicar alguna palabra
DESPUÉS DE LA LECTURA	
<i>Situaciones de lectura de cuentos</i>	<i>Situaciones de lectura de textos expositivos</i>
1) Formular preguntas y respuestas	1) Establecer relaciones entre ideas presentes en los libros con nuevos contenidos

2) Preguntar a los niños si les gustó la historia	2) Proponer actividades
3) Establecer relaciones entre ideas presentes en los libros con nuevos contenidos	
4) Proponer actividades	

Como se desprende de la tabla, en las situaciones de lectura de cuentos se identificaron en total 15 estrategias de intervención, mientras que en las situaciones de lectura de textos expositivos se registró una menor diversidad de estrategias destinadas a promover la comprensión lectora (6 estrategias). Esta menor diversidad de estrategias puede deberse tanto al hecho de que es mucho menor la cantidad de situaciones de lectura de textos expositivos analizada, como a la menor experiencia de las docentes en la lectura mediada de este tipo textual.

Si bien este análisis preliminar no es para nada conclusivo, pone de relieve la importancia de investigar el uso de textos expositivos en la educación infantil, así como de analizar las estrategias de intervención docente en dichas situaciones de lectura.

DISCUSIÓN

En la presente investigación, el análisis de los cuestionarios autoadministrados puso de manifiesto que los niños participan en situaciones de lectura mediada de 3 a 5 veces por semana. Esta frecuencia es importante, ya que estas actividades pueden promover una serie de conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Sin embargo, no todas las docentes parecen otorgarle especial importancia a la enseñanza de habilidades de comprensión. En efecto, sólo algunas docentes mencionaron la comprensión lectora entre los aspectos que consideran relevantes en el momento de la lectura. Del mismo modo, la mayoría de las maestras manifestó que no realiza actividades anteriores a la lectura y, si bien la mayor parte indicó que realiza actividades luego de la lectura, no siempre están relacionadas con la promoción de la comprensión.

La relevancia de los resultados de esta investigación puede ponderarse cuando se considera el estudio de Cagliari (1993) en Brasil, que puso de manifiesto que los elevados índices de reprobación de los estudiantes brasileños que asisten a la escuela primaria están relacionados principalmente con las dificultades para leer y escribir. En efecto, la lectura y la escritura constituyen acciones complejas que involucran capacidades lingüísticas y cognitivas. El dominio de estas acciones constituye un requisito indispensable para la inclusión social en el mundo contemporáneo (Bublitz, 2010).

En este contexto, el jardín de infantes tiene una importancia central. En efecto, diversas investigaciones mostraron que las primeras experiencias en torno a la lectura y a la escritura impactan directamente en todo el proceso de escolarización (Dickinson y Tabors, 2001), especialmente en el aprendizaje de la alfabetización y la comprensión de la lectura. Una serie de estudios en el campo de la alfabetización (Borzzone, 1997; Durkin, 1966; Snow, 1983) mostraron que se trata de un proceso que se inicia antes del ingreso a la escuela primaria, cuando los niños tienen oportunidad de participar con frecuencia en situaciones de lectura y escritura en el nivel inicial y en el contexto del hogar. Este proceso comprende el aprendizaje de una serie de conocimientos y habilidades que preceden y conducen a la lectura y escritura convencionales. De hecho, a partir de los resultados de esta investigación, fue posible comprobar que en la escuela donde se llevó a cabo las observaciones, los niños tienen oportunidad de participar de situaciones de lectura de 3 a 5 veces por semana, independiente del contacto con situaciones de lectura que tienen en sus hogares.

Una serie de estudios pusieron de manifiesto que estas oportunidades son diferentes según el grupo social al cual el niño pertenece (Borzzone, 2005). Aquellos niños que viven en hogares de sectores medios y altos tienen mayores posibilidades de participar con frecuencia en situaciones de lectura y escritura que sus pares provenientes de hogares de nivel socioeconómico bajo (Anderson-Yockel & Haynes, 1994). Frente a estos datos, se optó hacer las observaciones en una escuela que perteneciera a una zona cuyo el índice de desarrollo humano y económico fuese el menor de la región. El objetivo era conocer las oportunidades que los niños tienen en la escuela, independiente del nivel socioeconómico de sus hogares.

En este contexto, el impacto de las diferencias sociales sobre las oportunidades de los niños pone de relieve el rol que debe cumplir la escuela para garantizar que todos los niños tengan acceso frecuente a situaciones de calidad en torno a la lectura y la escritura (Alves, 2010). En Brasil, la ley 12.796 sancionada el 4 de abril de 2014 establece como obligatoria la educación de los 4 a los 17 años. De este modo, la presencia obligatoria de los niños en la educación infantil desde los 4 años, genera las condiciones para garantizar la participación de todos los niños en actividades en torno a la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escuela primaria. Sin embargo, este derecho a la educación solamente se verá cumplido si efectivamente los niños participan de manera frecuente y sistemática en situaciones de lectura y escritura de calidad.

De acuerdo con los hallazgos de investigaciones previas, cuando los niños participan en situaciones de lectura en el hogar, tienen oportunidad de construir diferentes conocimientos y habilidades tales como: vocabulario (Sénechal, Lefevre, Hudson y Lawson, 1996); habilidades narrativas (McCabe, Bailey y Melzi, 2008); expresión simbólica, reflexión y pensamiento crítico (Schlemenson, 1999); las características del lenguaje escrito y sobre libros (Bus, 2003; Purcell-Gates, 2004; Snow y Ninio, 1986; Morrow y Tem-Lock-Fields, 2004), la conciencia metalingüística (Bus y Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995) y comprensión lectora (Días, 2010). Es importante recordar que aunque estas investigaciones tienen como contexto las actividades de lectura en los hogares, es posible que los mismos conocimientos y habilidades se aprendan también en las situaciones de lectura en la educación infantil.

En efecto, investigaciones en el contexto escolar comprobaron el aprendizaje de una serie de conocimientos y habilidades, como por ejemplo el desarrollo del lenguaje oral (Fontes y Cardoso-Martins, 2004) y la internalización de la estructura narrativa (Borzzone, 2005). Sin embargo, para que estos aprendizajes tengan lugar no sólo es importante la frecuencia y

sistematicidad de las actividades, sino también los procesos de interacción y las intervenciones de las docentes focalizadas en la comprensión, foco de la presente investigación.

El análisis cualitativo de las situaciones de lectura registradas en el presente estudio permitió identificar que las docentes ponen en juego una serie de estrategias que pueden promover el aprendizaje de habilidades de comprensión lectora por parte de los niños. Se observó que antes de la lectura las docentes introducen el texto a partir de la lectura del título, así como de la presentación del autor, el ilustrador y, en ocasiones, del protagonista de la historia. Algunas docentes también activan conocimientos previos relacionados con el texto y explicitan el objetivo de la lectura. Durante el momento de lectura propiamente dicho, establecen relaciones entre el texto y los conocimientos previos de los niños, formulan hipótesis que guían la lectura, realizan preguntas acerca de lo leído, se focalizan en el vocabulario poco familiar, realizan inferencias y explicitan estrategias metacognitivas. Por último, se observó que el momento posterior a la lectura también puede ser una instancia favorecedora de la comprensión. En este momento, las docentes formulan preguntas destinadas a recuperar la secuencia de la historia y a evaluar la comprensión, establecen relaciones entre el texto y los contenidos curriculares y les preguntan a los niños si les gustó el texto. Algunas docentes también proponen realizar actividades posteriores tales como la dramatización y actividades plásticas. De acuerdo con Alves (2010) el uso de estas estrategias de lectura por parte de los docentes favorece el desarrollo de la comprensión lectora. Al tener contacto con esas estrategias utilizadas por un lector competente, en este caso el docente, los niños tienen la oportunidad de aprenderlas.

Puede pensarse entonces que, de manera general, las docentes participantes en este estudio se presentan como un “modelo lector” en tanto utilizan y explicitan estrategias de lectura, del mismo modo que un lector competente lo hace al leer. De este modo, les brinda a los niños la oportunidad de aprender estas estrategias. Según Lerner (1996; 2001), inicialmente el docente presenta comportamientos típicos de un lector y les enseña a sus estudiantes “cómo se lee” a través del uso de estrategias de comprensión. Las intervenciones docentes en este contexto funcionan como un andamiaje que les posibilita a los niños primero poner en juego esas estrategias con la colaboración de un lector más experto y luego, progresivamente, realizarlas solos.

El análisis de los intercambios entre las docentes y los niños puso de manifiesto que en las situaciones de lectura mediada los niños tienen la oportunidad de preguntar, comentar y

participar, desempeñándose en una situación socialmente compartida. Estos momentos son extremadamente importantes para el desarrollo de los niños pues, según Rogoff (1993), la participación en actividades socioculturalmente organizadas con otros más expertos, promueve el aprendizaje infantil. En las situaciones de lectura mediada analizadas en esta investigación, las docentes guían la comprensión y la participación de los niños a través de intervenciones que evalúan, corrigen, agregan información, reestructuran y reconceptualizan las emisiones infantiles. Estas intervenciones crean una “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978).

Los estudios de Brandão (2006) mostraron que antes de la lectura, los lectores competentes utilizan estrategias que facilitan la identificación de los objetivos de lectura, la identificación general del tema, la activación de conocimiento previo relacionado con el tema del texto y la realización de anticipaciones acerca de lo que se leerá. De manera similar, en las situaciones analizadas en el presente estudio, se observó que las docentes les presentan a los niños elementos fundamentales del texto; formulan preguntas que promueven la generación de hipótesis y anticipaciones; activan conocimientos previos relacionados con el tema del texto y explicitan el objetivo de la lectura. Sin embargo, en la mayoría de los casos se limitan a introducir el texto mediante la lectura del título, y la mención del autor y del ilustrador. Son menos frecuentes las situaciones en las que las docentes ponen en juego las otras estrategias identificadas. En efecto, la estrategia que consiste en activar conocimientos previos antes de la lectura solamente se observó en el 13% de las situaciones registradas, siendo la mayoría en la sala de 5 años. En este sentido, es importante que las docentes implementen estrategias de intervención destinadas a promover la comprensión de manera más sistemática. Investigaciones previas (Spinillo, 2008) mostraron que los niños mejoran su desempeño en la capacidad interpretativa cuando se estimula el establecimiento de relaciones entre sus conocimientos previos y el contenido del texto. Para que estas relaciones puedan establecerse es necesario que los niños activen conocimientos previos pertinentes en la situación de la lectura.

En el momento anterior a la lectura, también se observó que las maestras formulan preguntas que pueden promover la generación de hipótesis y anticipaciones acerca del texto. Sin embargo, el análisis cualitativo de los intercambios puso de manifiesto que, en ocasiones, las hipótesis que formulan los niños no están fundadas en información proveniente del texto o de las ilustraciones. Si las hipótesis formuladas por los niños no están basadas en información apropiada, ello puede obstaculizar la comprensión. De allí la importancia de que las docentes colaboren con los niños para que puedan identificar la información presente en el texto y en las

ilustraciones en las que pueden apoyarse para generar hipótesis apropiadas que guíen la lectura y la comprensión.

Por su parte, se observó que durante la lectura las docentes intervienen promoviendo la relación de las ideas del texto con los conocimientos y experiencias de los niños; la formulación de preguntas sobre lo leído; la sustitución y explicación de palabras o expresiones; la formulación de hipótesis y previsiones; la formulación de inferencias y el uso de estrategias metacognitivas. El análisis cuantitativo puso de manifiesto que las tres primeras estrategias son relativamente frecuentes en las salas de 3 y 5 años (fueron registradas en el 40-66% de las situaciones de lectura) y poco frecuentes en la sala de 4 años. Las tres últimas estrategias fueron observadas con baja frecuencia en todas las salas (se registraron como máximo en el 26% de las situaciones de cada sala). Estos resultados evidencian la necesidad de abordar con mayor sistematicidad la enseñanza de la comprensión lectora. Resulta deseable que las docentes empleen una mayor diversidad de estrategias centradas en la comprensión durante la lectura y que lo hagan de manera más sistemática, especialmente en la sala de 4 años, de manera que se logre una mayor continuidad a lo largo del transcurso por el nivel inicial. Es posible pensar que las diferencias en las intervenciones de las docentes de las salas de 3 y 5 años en comparación con las docentes de sala de 4 años se deban a que las docentes asumen diferentes estilos de lectura. Sin embargo, es importante que la enseñanza de la comprensión lectora no dependa de los estilos de lectura de cada docente, sino que se enmarque en un trabajo sistemático y planificado.

El análisis del momento posterior a la lectura puso de manifiesto que las docentes suelen promover un intercambio destinado o bien a la renarración de la historia, o bien a la evaluación. En aproximadamente la mitad de las situaciones registradas en cada sala (40 a 60%) las docentes formulan preguntas que facilitan la renarración de la historia por parte de los niños o que tienen una función evaluativa. Este intercambio posterior a la lectura puede ser una instancia potente para la comprensión. Sin embargo, no siempre se configura como una instancia favorecedora de la comprensión. Si las intervenciones de las docentes adoptan la forma de “preguntas con respuesta literal” (Solé, 1998), o se focalizan en detalles del texto que no son relevantes, no contribuirán a la comprensión. La estrategia que consiste en formular preguntas al final de la lectura solamente favorece la comprensión del texto cuando posibilitan a los niños reflexionar sobre el texto, llenar las lagunas de comprensión, realizar inferencias o reconstruir las relaciones temporales y causales entre los eventos del texto. El análisis cualitativo de las situaciones de lectura mostró que, en algunos casos, las intervenciones de las

docentes en el momento posterior a la lectura guían a los niños en la reconstrucción de la historia, permitiéndoles comprender la estructura de los cuentos, mientras que en otros casos, se focalizan en detalles que no son centrales para la comprensión. Asimismo, se observó que las preguntas que evalúan aspectos de la historia, en general, son literales y se refieren a elementos puntuales del texto.

Otro aspecto importante en la enseñanza de estrategias de lectura es el uso de diferentes tipos y géneros textuales en el contexto escolar. De hecho, los distintos tipos de textos presentan características específicas que implican la necesidad de poner en juego operaciones particulares para su comprensión (Sanchez Miguel, 1995).

El análisis de la información recogida mediante el cuestionario autoadministrado puso de manifiesto que las docentes emplean diversos materiales de lectura en las salas. Las maestras señalaron que, si bien en la mayoría de los casos leen libros de cuentos, también utilizan otros materiales, tales como revistas, diarios, material de publicidad y libros de poesía. Sin embargo, en los dos meses de trabajo de campo en la escuela, las docentes solamente utilizaron libros de cuentos. Las 3 situaciones de lectura de textos expositivos se llevaron a cabo a partir de la solicitud de la investigadora.

Ahora bien, el trabajo con diversos tipos de textos es fundamental para el aprendizaje de habilidades de comprensión lectora. Diferentes tipos de textos requieren poner en juego habilidades y operaciones específicas de comprensión. Aunque es menos común, el uso de textos expositivos les permite a los niños familiarizarse con la estructura textual típica de textos cuyo uso es recurrente en el nivel primario. En el campo de la investigación, son escasos los estudios focalizados en la lectura de este tipo textual, especialmente en la educación infantil.

El análisis preliminar de las intervenciones docentes durante la lectura de textos expositivos realizado en la presente investigación de tesis puso de manifiesto que en estas situaciones las docentes emplean una menor diversidad de estrategias para promover la comprensión, en comparación con las situaciones de lectura de cuentos. Se observó que en el momento previo a la lectura las docentes buscan activar conocimientos previos relacionados con el texto y explicitan el objetivo de la lectura. Durante la lectura propiamente dicha, las intervenciones de las maestras se dirigen a establecer relaciones entre las ideas del texto y conocimientos y experiencias de los niños, así como a sustituir o explicar alguna palabra poco familiar. Por último, en el momento posterior a la lectura las docentes buscan establecer relaciones entre las ideas presentes en los libros y nuevos contenidos.

En relación con la selección de los materiales de lectura, a través del cuestionario fue posible saber que las docentes eligen textos compatibles con los temas del currículo escolar. Solamente una de las docentes indicó que también permite que los niños elijan lo que quieren leer. El hecho de que los niños puedan seleccionar lo que quieren leer es interesante porque les permite identificar y aprender un uso social de la lectura de cuentos que es la lectura por placer. Cuando los niños pueden elegir el libro por sus gustos personales o intereses tienen la posibilidad de acercarse a la lectura de cuentos del mismo modo como ocurre en la práctica social real donde generalmente se elige por los gustos personales y con el objetivo de entretenerse. Sin embargo, cuando la lectura en la escuela está siempre relacionada con los contenidos del currículo, se restringe el repertorio de prácticas sociales posibles. Es por ello que, según Lerner (2001), la escuela debe buscar un equilibrio entre las necesidades propias de la institución y su objetivo de formar lectores y escritores, buscando aproximar las prácticas de lectura y escritura en la escuela a las prácticas sociales.

Por último, pero no menos importante, en el presente estudio se consideraron los hábitos de lectura de las docentes. Se espera que las docentes que median entre los textos y los niños lean con frecuencia. No obstante, a partir de las respuestas de las docentes al cuestionario en relación a su hábito de lectura, es posible afirmar que la mayoría lee menos que el promedio nacional; solamente dos docentes superan dicho promedio. Esto es un motivo de preocupación, ya que se espera que los docentes sean lectores autónomos y frecuentes para que puedan enseñarles a partir de sus experiencias y conocimientos sobre los libros a los niños. En futuras investigaciones sería interesante estudiar los hábitos de lectura de los docentes y las razones por las que muchos no leen con frecuencia. Conocer dichos motivos puede contribuir a la creación de mecanismos que incentiven esta actividad y, de este modo, constituir una vía para la mejora de la formación docente y la calidad de la enseñanza. De hecho, se observó que las docentes de esta investigación utilizan muchas estrategias de intervención que favorecen el aprendizaje de habilidades y conocimientos relacionados a la lectura. Sin embargo, en otros momentos las intervenciones dejan de funcionar como un andamiaje y se convierten en obstáculos a la comprensión. La investigación de Alves (2010) demostró que en el contexto en el que se llevó a cabo la investigación las docentes eran capaces de emplear estrategias para promover el desarrollo de habilidades de lectura por parte de los niños, pero sus conocimientos teóricos sobre el tema eran muy superficiales. De este modo, también puede ser importante investigar modos de mejorar la formación docente en relación a la lectura mediada y los modos

de intervención para que puedan actuar de modo a apoyar a los niños en dirección a su zona de desarrollo próximo.

CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES GENERALES

La presente investigación de Tesis tuvo por objeto el estudio de las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos que tienen lugar en las salas de 3, 4 y 5 años de una escuela pública infantil de Río de Janeiro, atendiendo especialmente a las estrategias de intervención de las docentes para promover habilidades de comprensión lectora.

Dicha focalización de objeto se originó a partir de tres ejes distintos: el contexto educacional del país que revela los altos índices de dificultades de lectura; las políticas educativas direccionadas a la ampliación del acceso a la educación infantil; así como los resultados de investigaciones que destacaron la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, la relevancia de los primeros aprendizajes realizados en el marco de la educación infantil y el impacto de la interacción y de las intervenciones del docente en las situaciones de lectura. En este marco, la investigación tuvo por objetivos analizar y describir las intervenciones docentes en las situaciones de lectura de cuentos y textos expositivos que pueden promover el aprendizaje de estrategias de lectura. Los resultados del estudio contribuyen al conocimiento de la formación de lectores en la educación infantil de la región y, de este modo, pueden apoyar el diseño de acciones destinadas a mejorar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Cabe destacar que existen escasas investigaciones focalizadas en el estudio de las intervenciones docentes destinadas a la enseñanza de estrategias de comprensión durante las situaciones de lectura en la educación infantil en la región, pues la mayoría de los trabajos sobre este tema tienen como contexto la educación primaria o el nivel secundario (Rosemberg, Manrique y Diuk 2003; Galvis, Perilla y Casteblanco, 2009; Nunes, 2009; Spinillo, 2008, entre otros). Son más numerosos los estudios sobre la enseñanza de la escritura o de las producciones escritas de los niños en el Nivel Inicial (Molinari, 1998, 2007). En este sentido, es necesario promover la realización de investigaciones actuales que prioricen el Nivel Inicial con el fin de contar con un mayor conocimiento de lo que sucede efectivamente en las salas de jardín de infantes y encontrar respuestas a las problemáticas relacionadas con la lectura en el jardín de infantes.

Otro punto fundamental de este trabajo es el análisis comparativo entre las salas de 3, 4 y 5 años. A partir de la revisión de trabajos previos, no fue posible identificar investigaciones que analicen comparativamente las situaciones de lectura entre estas tres salas con énfasis en la intervención docente.

La comparación de las 3 salas puso de manifiesto que los niños de las tres salas participan en situaciones de lectura mediada de 3 a 5 veces por semana. De manera general, se tratan de situaciones socialmente compartidas y reguladas por el docente. El análisis de las intervenciones de las maestras permitió identificar diferencias entre las salas en las intervenciones docentes durante las situaciones de lectura. A partir del análisis, se observó que en las sala de 3 y de 5 años las docentes utilizan una mayor diversidad de estrategias de lectura que en las salas de 4 años. En este sentido, es importante fortalecer un trabajo más sistemático en torno a la enseñanza de estrategias de lectura, especialmente en las salas de 4 años. En efecto, sólo algunas docentes expresaron a través de los cuestionarios que tienen por objetivo la enseñanza de estrategias de comprensión. Las situaciones de lectura mediada en la educación infantil les permiten a los niños construir “scripts de lectura” (Ferraz, 2008) caracterizados por una representación mental de las acciones y comportamientos de un lector. Ello requiere de un trabajo sistemático e intencional por parte de las y los maestros.

El limitado corpus de la presente investigación no permitió profundizar esta problemática, pero es deseable que nuevas investigaciones que cuenten con un *corpus* más extenso y con una población más amplia de docentes de educación infantil atiendan a esta demanda buscando saber los conocimientos previos e ideas de las docentes brasileñas sobre la lectura, las estrategias de lectura y su enseñanza.

La presente investigación también contempló el estudio de situaciones de lectura de textos narrativos (cuentos) y textos expositivos. No obstante, se observó que las docentes no suelen utilizar otros tipos o géneros textuales diferentes de los libros de cuentos. Es por ello que fue necesario pedirle a una docente de cada sala que planificara una situación de lectura de un texto expositivo. Frente a esta situación, es necesario destacar la limitación de este trabajo en relación con el análisis comparativo entre las situaciones de textos expositivos y cuentos. Se requiere de un corpus más extenso de situaciones de lectura de textos expositivos para profundizar el análisis y arribar a conclusiones más sólidas.

A partir del análisis exploratorio realizado en el presente trabajo, se observó que las docentes utilizan menos estrategias de intervención centradas en la comprensión lectora en las

situaciones de lectura de textos expositivos. Ello podría indicar que las docentes no estarían familiarizadas con la lectura de este tipo de textos para estos niveles y por eso tienen más dificultades para utilizar las estrategias en estas situaciones. Lo mismo se observó en relación a los niños, quienes no participan tan activamente porque no están acostumbrados a la lectura de este tipo textual. Sin embargo, estos resultados no son conclusivos y se requieren otras investigaciones que aborden el tema. De hecho, la presencia de textos expositivos en la educación infantil es un tema poco explorado. Es importante que se investigue más sobre el tema, dada la importancia que tiene la interacción con diferentes tipos textuales para el aprendizaje de la lectura y la formación de lectores autónomos.

Otra discusión relevante proveniente del análisis de los resultados del cuestionario, es el hecho de que la mayoría de las docentes que participaron de la investigación no suelen ser lectoras frecuentes. Al comparar con una investigación nacional sobre el nivel de lectura de los brasileños, fue posible observar que las docentes leen menos libros que el promedio del país. Éste es un índice alarmante, dado que una de las responsabilidades de la escuela es de formar lectores a través de la enseñanza del gusto por la lectura, pero que es muy difícil de implementarlo si las propias docentes no son lectoras frecuentes. Frente a este problema, sería interesante investigar si estos números se repiten en otras escuelas y comprender mejor los hábitos de lectura de los docentes de educación infantil para saber cómo eso puede influenciar su práctica en la clase.

Por último, se enfatiza que la investigación educativa debe constantemente visitar el aula, pues permite reflexionar críticamente las prácticas y desnaturalizar acciones y creencias que se pierden en lo cotidiano con el objetivo de avanzar siempre buscando lo que se propone como un sistema educativo de calidad para todos los niños y niñas.

Los resultados de las evaluaciones nacionales En Brasil registran serias problemáticas relacionadas con las dificultades de lectura y escritura en la educación primaria. Volver la mirada hacia las prácticas de lectura mediada en la Educación Infantil representa un camino posible para construir soluciones que ayuden a disminuir estas dificultades. En efecto, las investigaciones antecedentes destacan la relevancia de la participación de los niños en actividades de lectura en la educación infantil. Los resultados de esta investigación demuestran que los niños pueden tener en la educación infantil espacios en los que tienen la posibilidad de participar activamente en un contexto de lectura y al mismo tiempo pueden aprender

conocimientos y habilidades que serán muy importantes para avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En resumen, se destacan las implicancias pedagógicas de esta investigación, así como aspectos a considerar en futuros estudios relacionados con la temática de la lectura y la escritura en el contexto escolar, principalmente en la educación infantil en Brasil. Ambos aspectos -la intervención pedagógica y la investigación- pueden contribuir con el objetivo de que todos los niños tengan igual acceso a actividades de lectura y escritura, que puedan participar activamente y compartir con sus pares momentos placenteros y de aprendizaje que posibiliten su desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1985) Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture. L'orientation scolaire et professionnelle.
- Albuquerque, E. B. C. y Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 3, pp.145-158.
- Alonso, Jesús (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. En: *Infancia y aprendizaje*, 1985, 31-32; pp. 5-19.
- Alves, G. F. (2010). *As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil*. Universidade Federal de Pernambuco: Recife.
- Anderson-yockel, J. y Haynes, W (s.f.). Joint book-reading strategies in working-class African American and white mother-toddler dyads. *J. Speech Hear Res*, 37 (3): pp. 583-93.
- Angulo, T. Y Bravo, R. (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En: *Didáctica Lengua y Literatura*. Madrid: Complutense, (18), pp. 29-60.
- Aulls, M.W.(1978) *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn & Bacon.
- Baker, L. (1994). "Metacognición, lectura y educación científica" . En: Minnick Santa C. y Alvermann, D.E. (compiladores) *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), pp. 193-209.
- Borzone, A. M. (1997). El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A. M (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines = journal of psychology and related sciences*, ISSN 0325-8203, N°. 2, 2010, págs. 209-228
- Brandão, A. C. P. Barbosa e Souza (org.). (2006). O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. En: *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Ministério da Educação – Belo Horizonte, Autêntica, pp. 59-75.
- Brandão, A. C. P. (2005). De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Ponencia presentada en la REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, out. 2005, Caxambu-MG.
- Brandão, A. C. P.; Spinillo, A.G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), pp. 253-272.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. L.; Campione, J.C.; Day, J.D. (1982) Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10.

- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (ed.) *Studies in mother - child interaction* Londres: Academic Press, pp. 271-289.
- Bublitz, G. K. (2010). *Processo de leitura e de escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, 4, 998-1015.
- Bus, A. G. (2003). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of Early Literacy Research (179-191)*. New York: The Guilford Press.
- Bus, A. G.; Leseman, P. M. & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.
- Bus, A. G. & van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book Reading makes success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cagliari, L. C (1993). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. Eln: *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*; C. Cornoldi & I. Oakhill (Eds.), New Jersey:
- Cavaleiro, P. C. F. (2009) *A aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental: análise do desempenho dos alunos*. Trabajo presentado en el Seminario de pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá.
- Clark, M. M. (1976). *Young fluent readers: What can they teach us?* Londres: Heinemann.
- Coll, C. *et al.* (1993). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Danis, A.; Bernard, J. M. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult – child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369-388.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical introductions to sociological methods*. New York: McGraw-Hill Book.
- Dias, M. G. (2000). Raciocínio Lógico, Experiência Escolar e Leitura com Compreensão. In: *Psicologia - Teoria e pesquisa*. Jan-Abr, 2000. Vol. 16, no. 1, pp. 55-62.
- Dickinson, David y Tabors, Patton (eds.) (2001). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore, md: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of Early Literacy Research: Volume II*. New York, NY: Guilford Press.
- DiNIECE. (2012). “El nivel primario: Un análisis cuantitativo”. Serie Informes de Investigación no. 7, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Donaldson, M. (1978) *Children's minds*. Glasgow: Fontana/Collins, 1978. Pp. 156.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 36 (169), 7-22.
- Ferraz, Marta M. P. (2008). *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*. Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Ferreira, A. T. B. (1998). A mulher e o magistério: profissão feminina, carreira masculina. *Tópicos Educacionais*, v.16, n. 1-3, p. 46-61.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3- 33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

- Flavell, J.H. (1976). "Metacognitive Aspects of Problem Solving". En: Resnick L.B. (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Fontes, M. J. de O., Cardoso Martins, C. (2004). Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo, *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 17(1).
- Gallart, M.A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En F. Forni, M.A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino (107-151).
- Galvis, Álvaro W. S.; Perilla, Myriam C. C.; Casteblanco, Dora I. M. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Segunda Época*, no. 30.
- Gil, Flores J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumno de educación secundaria obligatoria. *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Educación XXI*, 14 (1).
- Glaser, B. y A. Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing Company.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, Y. (1980). Roots of Literacy. En M. P. Douglas (ed.) *Claremont Reading Conference forty-fourth yearbook*. California: Claremont.
- Green, J. L. & Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. Citado en W. H. Teale & E. Sulzby (1987). *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Guilar, Moisés E. (2009). Las ideas de Bruner: de la "revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, vol. 13, número 44, enero-marzo, 2009, pp. 235-241. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Hammer, C. S. (2001). Come sit down and let mamma read: Book reading interactions between African American mothers and their mothers. En J. Harris, A. Kamhi & K. Pollock (eds.) *Literacy in African American communities*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 2(2), pp. 127-160.
- INEP, (2004). *Estatísticas dos professores no Brasil*. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2ª. Ed. Brasília.
- INEP, (1999). *Escolas públicas atendem 45 milhões de alunos no Brasil*. En: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206.
- Instituto Pró-livro. (2015). *Retratos da leitura no Brasil - organização de Zoara Failla*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- Instituto Rio (s.f.) En: www.institutorio.org.br
- Jacobs, K. (2004). Parent and child together time. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (193-212). NJ: Erlbaum.
- Jefferson, G. (1984): *Transcription Notation*. En J. ATKINSON y J. HERITAGE (eds.): *Structures of Social Interaction*. New York, Cambridge University Press.

- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 233-260). N. Y.: Academic Press.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2003), “Hacia una tipología de los textos” y “Caracterización lingüística de los textos”, en: *La escuela y los textos*, México, SEP/Santillana
- Kuhlmann, M. (2000). *Histórias da Educação Infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p. 5-18.
- Landry, S. H. & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emergent literacy skills. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (ed.) *Handbook of Early Literacy Research, Volume 2* (135-148). New York: Guilford Publications, Inc.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1, Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (Buenos Aires), año 23, n. 3.
- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A (2008). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de investigaciones de Ciencias de la Educación*, pp. 529-541.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, pp. 303-323.
- Lordelo, E. (2002) Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. En: *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo.
- Macías, A.; Mazzitelli, C.; Maturano, C. (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE)* de la Universidad Nacional de San Juan, España.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1497-1512
- Marcuschi, L. A. (1985). *Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. *Leitura: Teoria e Prática*, 4, 3-16.
- McCabe, A., Bailey, A., & Melzi, G. (2008). *Spanish-language Narration and Literacy: Culture, Cognition and Emotion*. Cambridge: CUP.
- McNaughton, S. (2006). Considering culture in research based interventions to support early literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (229-240). New York: The Guilford Press
- McNeill, D. (1998). Speech and gesture integration. Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (Eds). *The nature and functions of gesture in children's communication*.
- MEC: Ministério da Educação, Brasil (2007). *Sistema de Avaliações do Ensino Brasileiro– Prova Brasil*. Brasília, DF.
- MEC: Ministério da Educação, Brasil (2013). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*.
- MEC: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Medanha, Soraya. (3 de febrero de 2016). *Aprovado Marco Legal da Primeira Infância, com licença-paternidade de 20 dias*. Agência Senado. Recuperado de:

<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/03/aprovado-estatuto-da-primeira-infancia-com-licenca-paternidade-de-20-dias>

- Medeiros, Luziene Silva de (2009). *Leitura no primeiro ano das séries iniciais: uma construção de significados*.
- Molfese V.J., Modglin A. (2003) *The role of environment in the development of reading skills: a longitudinal study of preschool and school-age measures*.
- Molinari, M. C. (2003) *La intervención docente en la alfabetización inicial*. En M. L. Castedo y A. Siro (comp.) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: EDIC Novedades, pp. 63 -74.
- Morais, M. M. & Valente, M. O. (1991). *Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa*. *Revista de Educação*, 2(1), 35-56.
- Morrow, L. M. & Temlock-Fields, J. (2004). *Use of Literature in the Home and at School*. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy*. (83-100). NJ: Erlbaum
- Naucler, K. & Boyd, S. (1992). *Crosscultural perspectives on interaction with minority and majority children at home and in pre-school*. En *Intercultural Communication*, november, issue 2.
- Neuman, S. B. (2006). *The Knowledge Gap: Implications for Early Education*. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (29–40). New York: The Guilford Press.
- Nicolielo-Carrilho, A. P.; Hage, S. R. de V.. (2017). *Estratégias metacognitivas de leitura de crianças com distúrbio de aprendizagem*. *CoDAS*, 29(3), e20160091. Epub May 15, 2017.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). *The achievement and antecedents of labeling*. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nunes, M. F. (2009). *Leitura Mediada na narrativa verbo-visual infantil*. Trabajo presentado en V SIGET, agosto de 2009.
- Ortiz, M.; López, T.; García, M.; Molina, G.; Pernía, E.; Busto, I.; Rosales, D.; Araujo, E. (2008). *Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura*. *Letras*, 51(79), pp. 89-126.
- Paiva, M. L. M. F.; Del Prette, Z. A. P. (2009). *Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 75-85, June 2009.
- Paz, Fábio M (2010). *O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. UNESP, São Paulo.
- PCN (1998) – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Pearson, D.P.; Johnson, D. D. (1978) *Teaching Reading comprehension*. New york: Holt, Rinehart and Winston.
- Pellegrini, A. D.; Galda, L.; Jones, I. & Perlmutter, J. (1995). *Joint Redding between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text format*. *Discourse Processes*, 19, 441-463.
- Pereira, V. W. (2010) *Aprendizado da leitura e consciência linguística*. In: IX Encontro do CELSUL, 9, Palhoça, SC, Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11.
- Purcell-Gates, V. (2004). *Family Literacy as the site for emerging knowledge of written language*. En B. H. Wasik (ed.) *Handbook of Family Literacy* (101-116). NJ: Erlbaum.

- Roazzi, A.; Hodges, L.; Queiroga, B.; Asfora, R., & Roazzi, M. (2013). Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: M. Mota & A. G. Spinillo. (Eds.). *Compreensão de textos* (pp. 144-163). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). *Leitura mediada com enfoque sócio-cognitivo: avaliação de uma pesquisa intervenção*. *Paidéia*, 22(53), 393-402.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Romero, R.; Pacheco, M. C.; Rodríguez, I.; Guechá, C. y Venegas, C (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, Bogotá, jan./dez. 2005, pp. 15-44.
- Rosemberg, Celia R. y Stein, Alejandra (2012). *Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina*. CONICET, Universidad de Buenos Aires, 2012.
- Rosemberg, Celia R.; Borzone, A. M.; Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación*, 2003, 15 (4).
- Rosemberg, C. R. & Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psychè*, 16 (1), 53-64.
- Rosli, Natalia, Carlino, Paula y Cartolari, Manuela (2013). Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Legenda*, 17 (16) 1-23.
- Ruiz de Miguel, C.(1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación, Norteamérica*, 10, ene. 1999.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: II. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89(1), 60-94.
- Salsa, A. & Peralta de Mendoza, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (1), 3-16, Madrid, 2009.
- Sánchez Miguel, Emilio. (1995) La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula. *Textos de Didáctica de Lengua y la Literatura*, no. 5, pp. 47-62.
- Santos, N. F. R. (2010). *Educação Infantil: O paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina.
- Schlemenson, S. (1999) Los chicos toman la palabra. Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños. Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF.
- Sénéchal, M.; Lefevre, J. A.; Hudson, E. & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M.; Oullette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (173–182). New York: The Guilford Press.
- Silvia, C. y Francischini, R. (2012). O surgimento da Educação Infantil na História das políticas públicas para a criança no Brasil. Em: *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. V.8, n.12., pp. 257-276.
- Sirvent, M. T. (2006) *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Smith, F. (2003) *Comprendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2, pp. 165-189.
- Snow, C. E. *et al.* (2007). Academic Language and the Challenge of Reading for learning about science. *Science*, 328, 450.
- Snow, C. E.; Porche, M. V.; Tabors, P. O. & Harris, S. S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Illinois: Brookes.
- Snow, C. E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. En W. H. Teale & E. Sulzby (eds.) *Emergent literacy: Writing and reading* (116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Solé, I. (1998) *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Spielmann, G. M. (compiladora) (2007). *Breve Diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Opfyl, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), pp. 29-40.
- Stein, A.; Rosemberg, C. R. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), pp. 405-419.
- Stein, A. (2009) El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura. Universidad Nacional de Córdoba.
- Stein N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. Sage Publications, The International Publishers, Londres, 199.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 4, 458-481.
- Taille, Yves (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorías psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Teale, W. H.; Martinez, M. G. & Glass, W. L. (1989). Describing classroom storybook reading. En D. Bloome (ed.) *Learning to use literacy in educational settings* (158-187). Norwood, NJ: Ablex.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A. & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- Urquijo, Sebastián; García Coni, Ana and Fernandes, Débora (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Av. Psicol. Latinoam.* [online]. 2015, vol.33, n.2 [cited 2018-05-31], pp.303-318.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). A meta cognição. *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.
- Valls, E. (1990) *Enseñanza y aprendizaje de continuos procedimentales*. Tese de Doctorado. Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (1979) Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, p. 113-126.
- Van Dijk, T. A. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós (ed. Original: 1978).
- Van Kleeck, A; Gillam, R.; Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1261-1271.

- Vargas, D. S. (2013). Contribuições cognitivistas para o ensino de leitura em espanhol na Escola brasileira: o plano da compreensão metalingüística. *Abchache*, 3(4), pp. 127-146.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wasik, B.; Bond, M. y Hindman, A (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(1), Feb 2006, 63-74.
- Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 17, 265-279.
- Whitehurst, G. J. & M. C. Valdez-Menchaca (1992). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extensions to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, Vol. 28, 6, 1106-1114.
- Whitehurst, G., J.; Arnold, D. S.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Smith, M.; Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 5, 679-689.

ANEXOS:

Anexo I – Documento en el que se explica la investigación

Dissertação para a conclusão do mestrado em Educação Infantil

Universidad de Buenos Aires – Argentina

Aluna: Ana Cristina Paulino de Carvalho

Orientadores: Alejandra Stein (UBA) e

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Leitura de textos narrativos e expositivos nas salas de 3, 4 e 5 anos da Educação Infantil: Estratégias de intervenção para promover habilidades de compreensão leitora.

O trabalho de pesquisa consiste em observar situações de leitura em salas de 3, 4 e 5 anos de uma escola da rede pública do Rio de Janeiro. Busca-se, através das observações, obter informações que possibilitem responder as perguntas apresentadas neste trabalho.

PREGUNTAS:

- Como são as atividades de leitura de textos narrativos e expositivos das quais participam crianças de 3, 4 y 5 anos de uma escola pública infantil do Rio de Janeiro?
- De que modo as professoras intervêm para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora por parte das crianças?
- Que conhecimentos e habilidades de compreensão leitora os alunos têm a oportunidade de aprender nestas situações de leitura?
- Existem diferenças na frequência e nos tipos de atividades de leitura de textos narrativos e expositivos das quais participam as crianças de 3, 4 y 5 anos? Quais características assumem estas diferenças?
- Existem diferenças em relação aos modos de intervenção das professoras para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão por parte das crianças entre as salas de 3, 4 y 5 anos? Quais características assumem estas diferenças?
- Existem diferenças em relação aos conhecimentos e habilidades de compreensão leitora que as crianças de 3, 4 e 5 anos têm a oportunidade de aprender em situações de leitura? Quais características assumem estas diferenças?

OBJETIVO GERAL:

O objetivo geral desta pesquisa é expandir o conhecimento sobre as situações de leitura de textos narrativos e expositivos que ocorrem nas salas de 3, 4 e 5 anos de uma escola pública infantil do Rio de Janeiro, com ênfase nas estratégias de intervenção docente para promover habilidades de compreensão leitora.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar e descrever os tipos de atividades de leitura de textos narrativos e expositivos das quais participam crianças de 3, 4 e 5 anos que frequentam uma escola pública infantil de Rio de Janeiro.
- Identificar e descrever os modos de intervenção docente para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão por parte das crianças.
- Identificar os conhecimentos e habilidades de compreensão leitora nos quais as intervenções docentes nas situações de leitura analisadas se focalizam.
- Identificar e descrever eventuais diferenças na frequência e nos tipos de atividades de leitura textos narrativos e expositivos das quais participam as crianças de 3, 4 y 5 anos.
- Identificar e descrever eventuais diferenças nos modos de intervenção das docentes para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão por parte das crianças entre as salas de 3, 4 e 5 anos.
- Identificar e descrever eventuais diferenças em relação aos conhecimentos e habilidades de compreensão leitora que as crianças de 3, 4 e 5 anos têm oportunidade de aprender.

OBSERVAÇÕES:

Espera-se observar 15 situações de leitura em cada sala de 3, 4 e 5 anos, pois o objetivo final é obter 45 situações de leitura como material de análise.

Sala de 3 anos: 15 situações

Sala de 4 anos: 15 situações

Sala de 5 anos: 15 situações

- Os momentos de observação serão previamente marcados com cada docente, de acordo com o planejamento diário do mesmo. A ideia é não interferir nas atividades cotidianas das turmas, nem da escola.
- Durante a observação, o pesquisador contará com folhas para o registro de observação onde serão anotados apenas dados relevantes para a pesquisa. A qualquer momento, tanto o professor quanto o diretor poderá ter acesso a esses registros.
- Se autorizado pelo docente, o pesquisador gravará áudios das situações de leitura que serão transcritos para facilitar a reconstrução dos dados a serem analisados.
- O pesquisador cumprirá apenas o papel de observador, não interferindo em qualquer atividade.
- Tanto os nomes das docentes como os dos alunos observados não serão divulgados no trabalho.

Anexo II – Cuestionario

Pesquisa sobre leitura	Turma: () 3 anos / () 4 anos / () 5 anos
-------------------------------	--

QUESTÕES PESSOAIS

1) Qual a sua formação?

- () Curso normal () Outro curso superior. Qual?
() Pedagogia () Outro: _____

2) Qual a sua experiência como professora de educação infantil?

3) Quantos livros você costuma ler por ano?

- () nenhum () 3 a 4 () 7 a 8
() 1 a 2 () 5 a 6 () 9 ou mais

4) Que tipo de livro você costuma ler?

- () romance () poesia () outro: _____
() contos () religioso
() crônicas () teórico

QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA

5) Com que frequência você lê para os alunos?

- () 1 vez por semana () 4 vezes por semana
() 2 vezes por semana () todos os dias
() 3 vezes por semana () a cada 15 dias

6) Que tipos de materiais você costuma ler em sala?

- () livro de história infantil () receita () outro:
() revista () folheto de propaganda
() jornal () enciclopédia
() livro didático () livro de poesia

7) Qual a origem do material que você costuma ler em sala?

- () acervo da escola () livros dos alunos
() acervo pessoal () livros de outros professores

8) Você costuma planejar as leituras que fará para os alunos? Como?

9) O que você leva em consideração quando escolhe o material (livro, revista, etc.) que irá ler em sala?

10) Que aspectos você considera mais importantes no momento em que lê para seus alunos?

11) Quais as dificuldades que encontra no momento em que lê para os alunos?

12) Costuma fazer atividades relacionadas ao livro antes da leitura? Se sim, que tipo de atividades?

13) Costuma fazer atividades relacionadas ao livro após a leitura? Se sim, que tipo de atividades?

14) Descreva brevemente as atividades feitas ao longo do dia:

15) A leitura entra em que momento da rotina escolar? Por quê?

Obrigada!