



UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación

Énfasis en Dificultades del Aprendizaje

Análisis de las prácticas de enseñanza vinculadas a la comprensión del texto explicativo en maestros de 6° grado de educación primaria en una escuela de quintil 2

Tutores: Dra. Adriana Aristimuño

Dr. Ariel Cuadro

Tesista: M^a Fernanda Andión

Octubre 2019

Montevideo - Uruguay

Resumen

A partir de la evidencia empírica y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales se puede afirmar que los alumnos egresan de la escuela primaria con dificultades para comprender un texto explicativo. En esta tesis se analizan las prácticas docentes en relación a la enseñanza del texto explicativo en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. Para eso se trabajó con maestras de 6º grado que pertenecen a una institución ubicada en una zona de vulnerabilidad social perteneciente al Programa APRENDER. Con un enfoque descriptivo y una metodología cualitativa, se analizan las prácticas a partir del estudio de la documentación producida por las docentes y la observación directa de prácticas de aula. Fue necesario diseñar un conjunto de rúbricas que permitiera recoger y sistematizar la información para luego procesarla. Se incluye, también, una mirada a la legibilidad de los textos porque se considera un factor obstaculizador o facilitador de la comprensión. Los resultados revelaron una gran discrepancia entre lo que se debería enseñar y lo que realmente ocurre en las aulas.

Palabras clave: comprensión lectora, texto explicativo, prácticas de enseñanza, egreso de educación primaria

Abstract

Based on empirical evidence and the results of national and international assessment, it can be affirmed that students graduate primary school with difficulties in understanding an explanatory text. This thesis analyzes teaching practices regarding the teaching of the explanatory text at a public school in the city of Montevideo. For this purpose, we worked with 6th grade teachers from an institution located at a socially vulnerable area that belongs to the APRENDER program. With a descriptive approach and a qualitative methodology, the practices are analyzed based on the study of the documents created by the teachers and the direct observation of classroom practices. The design of a set of rubrics was necessary to collect and systematize the information in order to process it. The thesis also includes an

approach at the legibility of the texts because it considers a hindering or facilitating comprehension factor. The results revealed a great difference between what should be taught and what is really being taught in the classrooms.

Key Words: reading comprehension, explanatory text, teaching practices, primary school graduation.

Dedicatoria

A mi pequeña familia.

Agradecimientos

Después de tres años de redacción, a quienes debo agradecer es a aquellos que se mantuvieron en mi camino alentando, cuestionando, apoyando.

En primer lugar a la Dra. Ana Laura Palombo que fue mi faro en días tormentosos. A mi tutora metodológica Dra. Adriana Aristimuño, por sus cálidos consejos y su buena escucha. A mi tutor disciplinar Dr. Ariel Cuadro, por su claridad y poder de síntesis. A ambos, por su compromiso.

A mi compañero de ruta Enrique Silva, con el cual hicimos una tarea de sostenimiento e incentivación permanente. Sin él, hubiese sido imposible.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | II |
| ABSTRACT | II |
| DEDICATORIA | IV |
| AGRADECIMIENTOS | V |
| ÍNDICE DE FIGURAS | I |
| ÍNDICE DE TABLAS | I |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 4 |
| 1.1: EL ESTADO ACTUAL DEL DESEMPEÑO EN LECTURA DE LOS ESCOLARES URUGUAYOS | 4 |
| 1.2: CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTURA | 8 |
| 1.3: QUÉ SE ENTIENDE POR COMPRENSIÓN LECTORA..... | 9 |
| 1.4: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA | 11 |
| 1.5: QUÉ CARACTERIZA A UN TEXTO EXPLICATIVO | 13 |
| 1.6: LA IMPORTANCIA DE LA LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS PARA SU COMPRENSIÓN | 16 |
| 1.7: EL TEXTO EXPLICATIVO Y SU ENSEÑANZA..... | 17 |
| 1.8: QUÉ DEBEN SABER LOS MAESTROS: LO DISCIPLINAR | 18 |
| 1.9: CÓMO DEBEN ENSEÑAR LOS MAESTROS: LO DIDÁCTICO | 21 |
| 1.9.1: <i>Estrategias cognitivas</i> | 24 |
| 1.9.2: <i>Estrategias metacognitivas</i> | 27 |
| 1.10: DE LA PLANIFICACIÓN A LA ACCIÓN | 29 |
| 1.11: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL URUGUAY | 30 |
| CAPÍTULO II: METODOLOGÍA | 34 |
| 2.1: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 34 |
| 2.2: ELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR | 35 |
| 2.2.1: <i>Procedimiento de elección de la institución educativa</i> | 36 |
| 2.3: PARTICIPANTES | 37 |
| 2.4: INSTRUMENTOS | 39 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN..... | 41 |
| 3.1: REGISTRO A PARTIR DE LOS DATOS RECOGIDOS | 41 |
| 3.1.1: <i>Planificación anual</i> | 41 |
| 3.1.2: <i>Planificación diaria</i> | 42 |
| 3.1.3: <i>Observación de actividades de enseñanza</i> | 45 |
| 3.1.4: <i>Origen y legibilidad de los textos utilizados durante las clases observadas</i> | 48 |
| 3.2: ANÁLISIS DE LOS DATOS | 50 |
| 3.2.1: <i>Análisis de la planificación anual de las docentes</i> | 50 |
| 3.2.2: <i>Análisis de la planificación diaria de las docentes</i> | 52 |
| 3.2.2: <i>Observaciones de las actividades de enseñanza</i> | 58 |
| 3.2.3: <i>Origen y legibilidad de los textos</i> | 63 |
| 3.3: CONCLUSIONES | 66 |
| 3.4: LIMITACIONES..... | 69 |
| 3.5: RECOMENDACIONES..... | 70 |
| BIBLIOGRAFÍA | 72 |
| ANEXO A: ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN | 76 |
| <i>Consentimiento informado de observación de planificaciones y prácticas de aula</i> | 76 |
| ANEXO B: INSTRUMENTOS UTILIZADOS | 78 |
| <i>Material utilizado por las maestras en instancias de observación de prácticas de aula</i> | 90 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Distribución porcentual de los estudiantes en los niveles de desempeño para lectura en PISA 2015, para cada uno de los niveles de estatus socioeconómicos del estudiante | 7 |
| Figura 2. Organizaciones discursivas y sus géneros asociados | 12 |
| Figura 3. Esquema básico de un texto explicativo | 14 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Contenidos que debe conocer el docente | 19 |
| Tabla 2. Distribución de alumnos por clase | 38 |
| Tabla 3. Caracterización de las docentes | 38 |
| Tabla 4. Relación entre objetivos, técnicas e instrumentos | 39 |
| Tabla 5. Planificación anual | 50 |
| Tabla 6. Plan diario | 53 |
| Tabla 7. Observaciones de las actividades de enseñanza | 60 |
| Tabla 8. Origen y legibilidad de los textos | 64 |
| Tabla 9. Plan Anual discriminado por docentes | 78 |
| Tabla 10. Plan Diario discriminado por docentes | 79 |
| Tabla 11. Observaciones de actividades de enseñanza discriminada por docentes | 83 |
| Tabla 12. Características de los textos utilizados discriminados por docentes | 87 |

Introducción

Comprender lo que se lee es fundamental para poder tomar decisiones y para mantener y acrecentar el acervo cultural. Es la escuela primaria quien tiene a su cargo la tarea de alfabetizar en el lenguaje escrito.

La Ley N° 18437 que regula la educación en el Uruguay enuncia en su artículo 1° que “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes...”. Dos documentos andamian este principio: el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008) y el Documento de Análisis Curricular (DAC, 2016). Para el PEIP¹:

Se considera que saber leer implica obtener información general sobre un tema; saber encontrar información específica; entender un manual de instrucciones; disfrutar con un libro; saber reconocer, apreciar distintos tipos de textos y tener la oportunidad de elegir qué leer; qué aprender y disfrutar (pág. 47).

El Programa organiza los contenidos en el área de la Lengua, desde nivel inicial hasta 6° grado, de manera recursiva con el propósito de alcanzar las metas propuestas. El DAC² delimita especificaciones de logro de aprendizaje de 3° a 6° grado en todas las áreas del conocimiento. El CEIP³ elige estos cortes porque responden a “períodos de desarrollo cognitivo que están unidos a: aprender a leer y escribir y leer y escribir para aprender a pensar” (Acta 34 Res. 3 /2015)

A pesar de la proliferación de materiales para docentes y alumnos, de una difusión real y actualizada y de formación en servicio en Lengua, los niveles de aprendizaje no son los esperados. Los resultados de evaluaciones internas y externas lo confirman Si se toma en cuenta el reciente informe ARISTAS (INEEd, 2018), el 45,8% de los estudiantes de 6° grado escolar se encuentran, a nivel nacional, en los primeros tres niveles de logro. La Tercera

¹ PEIP acrónimo de Programa de Educación Inicial y Primaria

² DAC acrónimo de Documento de Análisis Curricular

³ CEIP acrónimo de Consejo de Educación Inicial y Primaria

Evaluación Regional Comparativa y Explicativa (UNESCO, 2015, p. 45) coloca a Uruguay con un 45% de estudiantes de 6º grado en los niveles I y II lo que supone que los estudiantes, al egresar, tienen una comprensión lectora por debajo de la media comprometiendo su buen desempeño tanto como alumnos de enseñanza media como de ciudadanos que pueden leer la realidad e interpelarla.

El informe Aristas (2018) da cuenta de una buena frecuencia de enseñanza en la semana. “El 44,6% de los maestros de sexto año dice trabajar actividades de lectura en el aula con una frecuencia de tres veces por semana y el 23,6% de cuatro veces.” Con respecto a las propuestas de lectura afirma que “Durante una jornada escolar típica, más de la mitad de los maestros dedica la mayor parte del tiempo de aula a trabajar los contenidos y habilidades específicas de lectura y un cuarto de la jornada a preparar el clima para dar clase.”

Desde el año 2011 el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública implementa un programa que impulsa la calidad y la inclusión académica, ProLEE, que se propone “fortalecer el dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes, atendiendo a su nivel real de conocimiento, independientemente del grado curricular en que se encuentren, para hacer posible su permanencia y continuidad en el sistema educativo.” (Prolee, 2016, pág. 9)

Por primera vez los escolares uruguayos, de 1º a 6º grado, reciben un Cuaderno de Lectura y Escritura (CLE) y especificaciones para docentes. Se editan pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores donde, a partir de un sistemático estudio, se enuncian las características de los diferentes tipos lectores analizados desde diferentes categorías (tipo lector y componentes de la lengua). Es ProLEE quien gestiona una “Gramática de español para maestros y profesores del Uruguay” a cargo de Malcuori y Di Tullio. En el año 2016 se edita en papel, ya existía la versión on line, el “Glosario del Área del Conocimiento de Lenguas del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008” con el propósito de contribuir a la formación docente permanente, poniendo al

alcance de los maestros y profesores términos que se encuentran en el PEIP en el área de la Lengua para favorecer su planificación y enseñanza.

Si bien se vienen haciendo realizan esfuerzos para lograr mejoras en la competencias lectoras de nuestros estudiantes, como estudiantes, hemos indicado los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales dan muestras de que los logros no son los esperados para tener lectores competentes. La necesidad de comprender mejor desde las prácticas educativas qué factores podrían explicar las dificultades de nuestros alumnos es lo que nos hemos propuesto: analizar las prácticas docentes que utilizan los maestros de 6º grado para la enseñanza de la comprensión lectora en textos explicativos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1: El estado actual del desempeño en lectura de los escolares uruguayos

La lectura, y en especial su comprensión, es una preocupación que no reconoce fronteras. Una investigación mexicana llevada a cabo por Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014) afirma que la mayoría de los estudiantes mexicanos que egresan del ciclo escolar no pueden construir significado para poder aprender. Ese estudio refiere a un relevamiento de datos del INEE que expone que el 77% de los alumnos mexicanos de 6º grado se encuentra comprendido entre un nivel “debajo del básico” y “básico”. Los autores de la investigación reconocen que la comprensión del género discursivo explicativo no es una tarea fácil, poniéndose en juego el lector, el texto y la intervención docente. Con respecto a este último punto, la investigación deja claro que, a pesar de ser un factor determinante para el aprendizaje de la comprensión de textos complejos, los docentes no dedican mucha atención a la enseñanza de las estrategias que permitan abordar los textos. También afir que las estrategias enseñadas no varían desde el inicio del ciclo primario hacia el final, no permitiendo avances conceptuales y autonomía lectora.

En el año 2016 la República Argentina puso en marcha una evaluación nacional con el propósito de “otorgar datos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y a la planificación de estrategias de mejora de los aprendizajes.” (Aprender, 2016). Esta prueba se centra en la comprensión de los estudiantes de 6º grado partiendo del conocimiento escolar y sus propias experiencias como lectores. Las capacidades cognitivas evaluadas son: extraer información literal, interpretar a partir de inferencias y evaluar desde sus conocimientos previos. El porcentaje de respuestas correctas en la función de evaluar y de extraer el significado tuvo un guarismo de 54% e interpretación 53%.

Las evaluaciones nacionales a nivel del Uruguay son múltiples. Es SEA, Sistema de Evaluación del Aprendizajes (dependiente de ANEP), quien pone

en marcha una serie de evaluaciones, muchas de ellas con carácter formativo. Para este estudio tomaremos la evaluación formativa en Lengua correspondiente al año 2018.

Se evaluó la comprensión de textos que narran, que explican o describen y que persuaden. También el dominio metalingüístico y la reflexión sobre la lengua.

Los resultados de esta evaluación, en lo que refiere al texto explicativo dan cuenta los porcentajes de acierto.

*Tabla 1:
Localización de información*

| | |
|---|-----|
| localizar información explícita | 64% |
| localizar información explícita que refiere a una consecuencia | 30% |
| localizar información explícita relacionada con un paratexto | 67% |
| localizar información implícita | 78% |
| inferir una relación causal | 76% |
| localizar información implícita que constituye una consecuencia | 56% |

Fuente: datos extraídos del Informe de Evaluación en Línea. Prueba formativa. Área Lectura. (DIEE & ANEP, 2018, pp. 20-21)

En el año 2017 el INEE⁴ en el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay: 2015 - 2016” señala que:

En cuanto a la prueba de lectura, el porcentaje de estudiantes que logra el mayor nivel de desempeño es de 22%, similar a la proporción lograda en Costa Rica (23%) e inferior a la observada en Chile (34%). No obstante, el 11% de nuestros alumnos de sexto

⁴ INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa perteneciente a ANEP

grado muestra graves dificultades —entre otras— en la comprensión del sentido global de textos (como distinguir su idea central a partir de información explícita e implícita de los textos) o sus componentes (como relacionar o inferir información que se encuentra en el texto), lo cual los ubica en el nivel más bajo de desempeño definido por el TERCE. (INEEd, 2017b, p. 72)

El documento elaborado por TERCE (2016), donde se describen los logros de aprendizajes, estudia la dispersión de los datos y afirma en referencia a Uruguay que “los estudiantes de sexto grado en lectura muestran rendimientos dispares, tanto cuando se comparan las medias de cada país, como cuando se analiza la dispersión de los puntajes dentro de los países.” (LLECE, 2016, p. 42)

Si bien Uruguay se encuentra con una media significativamente superior al promedio de los países, es interesante no perder de vista la variabilidad de los guarismos. El documento afirma “Los datos indican que la variación entre los percentiles 10 y 90 del promedio regional oscila entre 574 y 832 puntos. El país que presenta la mayor variabilidad es Uruguay (271 puntos de diferencia)”

Estas diferencias se hacen visibles si se leen los datos de los resultados de las pruebas TERCE (LLECE, 2016) donde relaciona el rendimiento en Lectura con el nivel socioeconómico. La relación entre índices de pobreza y bajos aprendizajes siempre ha arrojado magros resultados. En la figura 1 se observa cómo los desempeños son más bajos en las escuelas insertas en poblaciones con estatus socioeconómico “muy desfavorable” y “desfavorable”.

Es a partir de este análisis que se fundamenta el interés por conocer las prácticas educativas de los docentes de las escuelas de quintil 2.

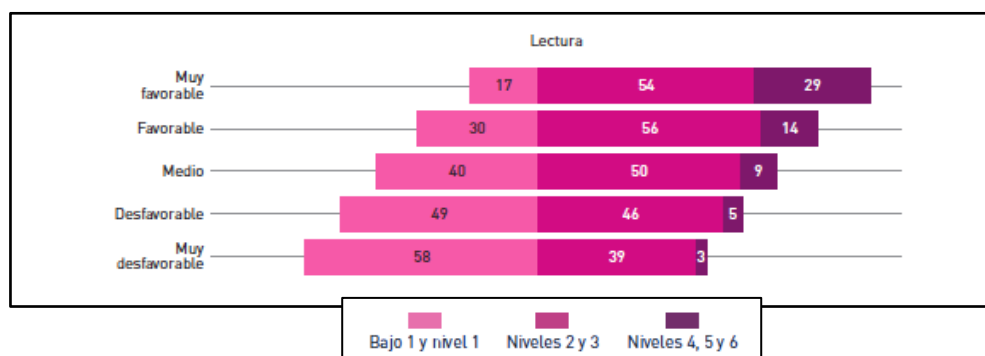


Figura 1. Distribución porcentual de los estudiantes en los niveles de desempeño para lectura en PISA 2015, para cada uno de los niveles de estatus socioeconómicos del estudiante
Fuente: adaptado de "Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2015 - 2016"

La evaluación Aristas (INEEd, 2018) toma en cuenta el Programa de Inicial y Primaria (ANEP - CEIP, 2008a) y el Documento de Análisis curricular (ANEP - CEIP, 2015). El primero enuncia los contenidos a enseñar por grado; el segundo, las habilidades y conocimientos que los maestros deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender con mirada de ciclo (desde nivel 3 a 3º se considera primer ciclo; 4º a 6º se considera segundo ciclo).

Aristas elabora para **lectura** seis niveles de desempeño con características acumulativas, incluyendo en el nivel superior lo logrado en el anterior.(INEEd, 2018, p. 146). Este estudio establece que los niveles más bajos de desempeño se encuentran en correlación con los sectores socioeconómicos más desfavorecidos

Esta evaluación compara los rendimientos de lectura literal, inferencial y crítica. INNEd define la *lectura literal* como el "procedimiento de ubicar y seleccionar información explícita de un texto"(INEEd, 2017a); la *lectura inferencial* establece relaciones a nivel local y global para interpretar los significados implícitos de un texto; y la lectura crítica, establece relaciones de sentido entre diferentes textos, saberes y representaciones del mundo, en un

diálogo intertextual, que permite construir nuevos significados y generar opiniones.”(INEEd, 2018, p. 117) . La evaluación Aristas (pág. 169) muestra la distribución de los diferentes niveles de dificultad en las distintas lecturas. La lectura literal se encuentra más dispersa en los niveles y la crítica menos dispersa, más centralizada en los niveles superiores.

1.2: Conceptualización de lectura

La lectura es una actividad cognitiva compleja necesaria para afrontar los desafíos de formar e informarse en el mundo actual (Cuadro, 2015). Es un facilitador para aquellos que la dominan permitiendo conocer nuevos espacios, tiempos, tomar decisiones. Y se convierte en un obstáculo que impide una interacción social autónoma y crítica.

Cuando se habla de una “actividad cognitiva compleja” se alude a las operaciones mentales que realiza el lector para comprender un texto. Se han señalado tres procesos: perceptivos, de significación y léxicos (Cuadro, 2015). Procesos que posibilitan el reconocimiento de las palabras escritas y de la comprensión de lo leído como pilares de la lectura. (Defior, 2015) donde el reconocimiento preciso y fluido de las palabras son un requisito sine qua non para ser un lector competente (Share 1995)

Más allá de un proceso cognitivo, la lectura es una práctica social. Para ProLEE (Anep & Prolee, 2016), la lectura es concebida como una construcción social y cultural a partir del desarrollo de prácticas sociales relacionadas con la lectura, el conocimiento y dominio del sistema de escritura y los conocimientos lingüísticos y discursivos implicados. Comportamiento lector, conocimiento del sistema de escritura, comprensión textual, conocimiento lingüístico y conocimiento discursivo son aspectos que componen el proceso de lectura y todos deben ser tenidos en cuenta para su análisis. Ambos puntos de vista son necesarios; la práctica social de la lectura se apoya en el dominio de las habilidades cognitivas. Ambas deben ser enseñadas.

1.3: Qué se entiende por comprensión lectora

La comprensión lectora o comprensión de textos, como la denomina Abusamra (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, y Cornoldi, 2010, pág. 28) es un proceso complejo donde intervienen múltiples variables donde el propósito es construir una representación mental del contenido del texto. El establecimiento de relaciones entre las diferentes partes de un texto y el conocimiento que tiene el lector sobre el mundo es el foco de la comprensión. Por ello la cercanía de las temáticas a los lectores, independientemente de las características de la estructura del texto, inciden de manera positiva en la comprensión.

Para TERCE (Flotts et al., 2017) no se aprende a leer de una sola vez ni de la misma manera a lo largo de la vida. Por lo tanto, la competencia lectora se irá actualizando a medida que el lector interactúa en una sociedad cambiante. Un buen lector es aquel que puede dialogar con el texto, hacerlo significativo de manera crítica y autorregulada. Un lector autorregulado es el que toma conciencia de las variables que resultan importantes para su lectura; puede conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias.

PISA (Evaluación, 2011) afirma que la competencia lectora “es comprender, utilizar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad.” Al igual que las conceptualizaciones anteriores pone el foco en varias habilidades: la decodificación, vocabulario, gramática, características lingüísticas y textuales y el conocimiento del mundo. Incluye competencias metacognitivas como la conciencia y la capacidad para elegir qué estrategias utilizar en un momento dado. PISA apunta a la puesta en práctica de la lectura con distintos propósitos y ámbitos independientemente de su utilización en lo académico o laboral, sino en todas las actividades que permiten vivir en una comunidad letrada, para su vida económica y personal. Tres grandes aspectos evalúan PISA que se integran de menor a mayor complejidad: *acceder y obtener* información, *integrar e interpretar* construyendo significado y

reflexionar y evaluar a partir de su propia experiencia y realizando juicios de valor sobre lo leído.

Gutiérrez y Salmerón (2012) asignan dos tipos de estrategias para la comprensión de lo leído. Unas, de corte cognitivo que implican procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras, para interpretar proposiciones y párrafos, para comprender bien el texto y para compartir y poner en uso lo leído. Otras, de corte metacognitivo, son puestas en juego antes de la lectura -activando conocimientos, determinando la finalidad-, durante la lectura – reconociendo las diferentes estructuras del texto para poder reconstruir la representación mental – y después de la lectura, donde se evalúa lo comprendido y se transfiere el conocimiento.

No es una tarea fácil la de comprender un texto. Implica muchos componentes y procesos que necesitan ser enseñados con prácticas interactivas que impliquen a los docentes y alumnos. Emilio Sánchez Miguel en su obra “La lectura en el aula” construye el significado de la comprensión de la lectura a través de lo que pueden hacer los alumnos y los docentes. Es así como va conformando los elementos que hacen a la habilidad lectora en la interacción entre unos y otros. Sánchez Miguel (2010) afirma que “el problema es que sabemos mucho sobre lo que necesitan los alumnos, pero muy poco o nada sobre las necesidades de los profesores para asumir el reto que plantean “nuestras innovaciones” sobre el aprendizaje de la lectura.” (Sánchez Miguel, García Pérez, y Rosales Pardo, 2010, pág. 19). En sus páginas deja ver la importancia de la intervención docente para el aprendizaje de las habilidades que conforman la comprensión de textos y cuán solos dejamos a los alumnos, “... sabemos que pedir sin más que los alumnos resuman, critiquen o piensen es insuficiente y que más bien lo que hay que hacer es crear un contexto adecuado que facilite esas acciones y les dé sentido”

1.4: Los géneros discursivos y la comprensión lectora

Existe estrecha relación entre los géneros discursivos y la comprensión. Cada género tiene sus características desde su escritura que hacen más simple o más compleja la comprensión. Se analizará aquí qué es un género discursivo. Desde la corriente del interaccionismo socio-discursivo se plantea la acción verbal como parte de la actividad verbal realizada por un sujeto que es agente o autor de esa acción que se convierte en textos utilizando los recursos de la lengua natural y con los marcos organizacionales que ella dispone.

Para Bronckart (2007, p. 74) *los textos* son los correspondientes empíricos y lingüísticos de las actividades verbales que realiza un grupo social y *un texto*, es el correspondiente de una acción verbal particular. Los textos se pueden clasificar en géneros. La actividad verbal, también llamada “discurso” es tan variada que Bajtín introdujo la expresión “géneros del discurso”. Estos géneros guardan relación con las actividades sociodiscursivas de una comunidad que posee determinados recursos lingüísticos en su lengua natural.

Realizar una clasificación exhaustiva de los géneros del discurso es casi imposible, según Bronckart (2007), porque cambian con la historia de las formaciones socioverbales. A pesar de esta labilidad, los géneros existen y tienen ciertas características dada por la “cristalización” momentánea o estabilizadas en el tiempo y se constituyen en marcos para la producción verbal. Riestra considera al género como “la producción de un texto en una situación de acción verbal, que se puede definir por sus representaciones sobre el contenido temático a semiotizar, así como las propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto de actuar.”(Riestra, Goicochea, y Tapia, 2014, p. 34). ProLEE define al género discursivo como el “uso convencional del lenguaje en un tipo particular de actividad social”.(ANEP - ProLEE, 2016b, p. 20) Distingue géneros primarios, principalmente orales, y secundarios que surgen a partir de acciones verbales más complejas y que, generalmente, son escritas.

La organización discursiva tiene un estatus más amplio y abarcativo. Hace referencia a aquellos conocimientos que permiten al lector identificar y

comprender las diferentes formas de organizar un texto: narrativas, descriptivas, explicativas y argumentativas. Más adelante se hará referencia a la dificultad de enmarcar una organización discursiva sin que interactúe con otras formas. En la figura 2 se presentan las organizaciones discursivas y sus géneros asociados según Prolee

Figura 2. Organizaciones discursivas y sus géneros asociados

| ORGANIZACIÓN DISCURSIVA | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| | Narración | Descripción | Explicación | Argumentación |
| GÉNEROS DISCURSIVOS | Anécdotas | Adivinanzas | Afiches | Actas de congreso |
| | Autobiografías | Cartas | Anexos | Afiches publicitarios |
| | Biografías | Cuadros sinópticos | Apéndices | Blogs |
| | Blogs | Esquemas | Apuntes | Cartas de lectores |
| | Cartas | Gráficas | Artículos de divulgación científica | Comentarios en espacios virtuales |
| | Chistes | Informes | Capítulos de libros | Críticas artísticas |
| | Crónicas | Instructivos | Cartas | Críticas deportivas |
| | Cuentos | Listas | Cuadros sinópticos | Debates |
| | Diarios de vida | Manuales de instrucción | Definiciones | Editoriales |
| | Entrevistas | Mapas | Ensayos | Ensayos |
| | Fábulas | Mapas semánticos | Esquemas | Entrevistas |
| | Guiones | Planos | Exámenes | Exámenes |
| | Historietas | Poemas | Fichas bibliográficas | Folleto publicitarios |
| | Informes etnográficos | Protocolos de observación | Fichas de lectura | Foros de discusión |
| | Leyendas | Recetas | Fichas temáticas | Informes |
| | Memorias de grado | Registros de observación | Fichas de citas | Invitaciones |
| | Mitos | Reglamentos | Folleto | Monografías |
| | Noticias | Reglas de juego | Glosarios | Parciales |
| | Novelas | Retratos | Gráficas | Ponencias |
| | Obras de teatro | Rimas | Informes | Publicaciones |
| | Poemas | | Instructivos | Reglamentos |
| | Rimas | | Invitaciones | Reseñas |
| | | | Leyendas | Tesinas |
| | | Listas | Tesis | |
| | | Manuales | | |
| | | Manuales de instrucción | | |
| | | Mapas conceptuales | | |
| | | Mitos | | |
| | | Monografías | | |
| | | Notas a pie de página | | |
| | | Notas finales | | |
| | | Parciales | | |
| | | Cuestionarios | | |
| | | Poemas | | |
| | | Prólogos | | |
| | | Protocolos de observación | | |
| | | Publicaciones en actas de congresos | | |
| | | Recetas | | |
| | | Reglas de juegos | | |
| | | Reseñas | | |
| | | Resúmenes | | |
| | | Revistas de divulgación científica | | |
| | | Tesinas | | |
| | | Tesis | | |

Fuente: Pautas de lectura y escritura para hablantes del español como primera lengua (ANEP - ProLEE, 2016b, p. 22)

Para esta investigación se tomará la organización discursiva explicativa y géneros discursivos continuos, específicamente, artículos de divulgación científica, artículos periodísticos o de enciclopedias porque se considera que son aquellos se abordan frecuentemente en educación primaria y media, tomando en cuenta la experiencia como docente de Educación Primaria y Media.

1.5: Qué caracteriza a un texto explicativo

Como se afirmó en párrafos anteriores, existe relación estrecha entre las características de un género discursivo y su comprensión. Y cuando ese género se materializa en texto escrito las dificultades aumentan. El texto explicativo en sí mismo tiene algunas particularidades que pueden obstaculizar la lectura. Estas particularidades deben ser explicitadas por los docentes para poder ser comprendidas e incorporadas por los estudiantes.

Los géneros explicativos, en sus diversas formas, son aquellos que permiten, en un determinado contexto de interacción social, facilitar nueva información de manera comprensible para quien lo recibe. Son los géneros específicos, aunque no únicos, encargados de vehicular los saberes en una comunidad letrada.

Es el texto con fines didácticos por excelencia, pero esto no significa que sea menos complejo al momento de leer. No intenta convencer, ni que el destinatario cambie de opinión. Álvarez Angulo (Álvarez Angulo, 2004, p. 16) lo define como aquel “texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones.” La explicación tiene un aspecto neutro en su aspecto semántico y sintáctico. Es objetiva, contribuye a facilitar la comprensión de un nuevo concepto. Existe cierta relación de asimetría entre el texto y el lector y esta es una de las dificultades del acceso a estos géneros textuales. Para que esa información pueda ser incorporada al sistema de saberes de un individuo o una comunidad,

El discurso explicativo debe satisfacer condiciones de claridad, orden y precisión, y hacer uso de operaciones discursivas específicas; la definición, la ejemplificación, la reformulación, la clasificación, la citación y la analogía deben estar presentes en los géneros explicativos que circulan en la escuela”(ANEP - ProLEE, 2016a, p. 25).

Bassols y Torrent (2012, p. 26) determinan que el texto explicativo puede tener estructuras homogéneas con una secuencia única o con

secuencias de distintos tipos instructivo, narrativo o descriptivo, o estructuras heterogéneas con inserción de secuencias o con una secuencia dominante. Para poder determinar cuál secuencia es explicativa se deberá analizar los aspectos lingüísticos propios de la explicación.

Todo texto explicativo tiene una **secuencia** que se puede sintetizar en el esquema propuesto por Bassols y Torrent (2012):

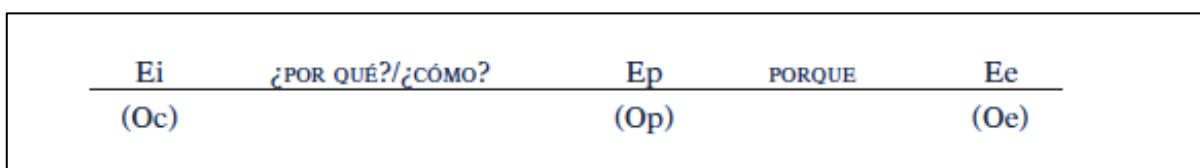


Figura 3. Esquema básico de un texto explicativo
Fuente: Bassols y Torrent (2012, p.75)

Al objeto complejo (Objeto complejo), aquello que se quiere explicar, se le pregunta *por qué* o *cómo* (*Objeto problemático*). De aquí se obtiene una respuesta que abre nuevas interrogantes (secuencias). A partir de estas interrogantes y su “explicación” (“porque”) (Objeto explicativo) se llega a la esquematización explicativa.

Los textos explicativos tienen una **estructura gramatical** específica que los representa y que permite determinar cuándo una secuencia es o no es explicativa.

- **Núcleo clasificador:** la secuencia explicativa se diversifica en una *síntesis*, dada por la estructura SUJETO + ES + ATRIBUTO, y un *análisis*, SUJETO + TIENE + COMPLEMENTO
- **Tiempo verbal:** predominan ciertos tiempos del modo indicativo. El *presente* se utiliza para vincular “el enunciado al momento de la enunciación” (Bassols y Torrent, 2012, p. 79). El *pasado* se relaciona a la inserción de sucesos, anécdotas.
- **Adjetivos y adverbios:** acotan el significado del objeto que se explica atribuyéndole las propiedades, cuantificándolo,

individualizándolo o situándolo para que pueda ser identificado. Se utilizan adjetivos calificativos especificativos o clasificativos. Se evitan aquellos adjetivos cargados de subjetividad como lo son los valorativos.

- **Uso de organizadores:** necesarios para establecer nexos entre proposiciones, párrafos o textos. Se utilizan los conectores, conjunciones y locuciones.
- **Marcadores metatextuales:** guiones, viñetas, numeración, comillas, subrayados, cambios en la fuente

Desde el punto de vista **pragmático**, el texto explicativo tiene algunos aspectos que lo caracterizan.

- **Léxico:** es el propio del área o tema que se explica, debe ser preciso, sin ambigüedades y unívoco. Los términos polisémicos generan confusión en el destinatario.
- **Propósito:** su función es la de transmitir conocimiento, tiene un valor didáctico y académico. Los textos deben ser objetivos, ordenados y sin puntos de vista personales
- **Destinatario:** al ser objetivos y formales no existen grandes modificaciones con respecto a los destinatarios. Sí existen ciertos grados de profundidad; pueden ser más explicativo cuando el lector desconoce el tema, y menos explicativo cuando cuenta con información previa. Lo que diferencia ese nivel de profundidad está dado por la función metalingüística (aposiciones, paráfrasis, sinonimia)

Para Álvarez Angulo los textos expositivos no tienen una superestructura común y distingue diferentes maneras de organizar el discurso:

- subtipo definición – descripción
- subtipo clasificación – tipología
- subtipo comparación y contraste

- subtipo problema – solución
- subtipo pregunta – respuesta
- subtipo causa – consecuencia
- subtipo ilustración

El lector avezado los distingue y los comprende, dotando así al texto de sentido.

1.6: La importancia de la legibilidad de los textos para su comprensión

Un factor que pocas veces se tiene en cuenta es la legibilidad del texto. Si a las complejidades del género se le suma un texto con debilidades en la escritura del propio texto, la comprensión se torna más dificultosa. Diferentes orígenes, fuentes y tamaños, calidades de fotocopias y redacciones propias o adaptadas por los docentes es frecuente observar en las actividades de aula.

TERCE (UNESCO, 2016, p. 63) sugiere criterios para la selección de textos a partir del concepto de legibilidad, entendida ésta como características propias de los textos que facilitan u obstaculizan la comunicación en el lector.

- *Legibilidad física o material:* aspectos del texto relacionados con la tipografía (cuerpo, forma y fuente), espaciado entre palabras y párrafos. Se recomienda que la fuente no tenga serifa, con un tamaño mínimo de 12 puntos y minúscula, los párrafos estén alineados a la izquierda, con interlineado 1,5 puntos (Pearson, 2017).
- *Legibilidad psicológica:* relacionado con el interés o rechazo que provoca el texto y si es adecuado para la edad del lector
- *Legibilidad lingüística:* se refiere si el vocabulario es conocido o desconocido, frecuente o poco frecuente, fácil o poco fácil de leer. Si

bien la lectura aporta nuevo vocabulario, no puede convertirse en un obstáculo. En lo morfosintáctico es importante la construcción gramatical del texto. Se debe tener en cuenta que las oraciones con estructuras complejas, con oraciones subordinadas, largas, pueden constituirse en un obstáculo para la lectura. Pero si el texto está demasiado simplificado, puede generar dificultades al leer.

- *Legibilidad conceptual*: si se relaciona con sus ideas y saberes previos y si se presentan de manera ordenada, clara, sencilla.
- *Legibilidad estructural*: se relaciona con la organización o estructura del texto y varía desde poco complejo a muy complejo. Se toman en cuenta las características del texto, su propósito comunicativo, sus reglas de construcción.
- *Legibilidad pragmática*: las circunstancias en que se da la lectura (el tiempo que tiene el lector para leer, la posibilidad de comentar lo que se lee)

1.7: El texto explicativo y su enseñanza

El texto explicativo es un texto complejo. En la mayoría de ellos se abordan conocimientos académicos que por, transposición, formarán parte del acervo cultural de los estudiantes. Algunas de sus características pueden complejizar la tarea de comprender este género textual. Distintas investigaciones ponen el foco en el uso de vocabulario poco familiar, la distancia entre conocimientos previos de los estudiantes y los conceptos propios de las ciencias y cómo se organiza su superestructura (De Mier, Amado, & Benítez, 2015, p. 2). Esta complejidad hace necesario un abordaje

didáctico específico que debe tener en cuenta dos miradas: qué enseñar y cómo enseñar.

El QUÉ está dado por el conocimiento disciplinar, imprescindible para planificar y lleva a cabo una propuesta de aula. En este caso, es necesario que el docente conozca en profundidad qué caracteriza a cada organización discursiva y a cada género discursivo. En esta tesis se hace referencia a la organización discursiva explicativa y dentro de ella los géneros discursivos ligados a lo didáctico. El CÓMO se relaciona con la didáctica, con las estrategias puestas en juego para la apropiación del saber y de la habilidad.

1.8: Qué deben saber los maestros: lo disciplinar

Se comenzará ordenando los QUÉ que debe saber un docente de 6º grado de educación primaria para enseñarles a sus alumnos cómo abordar un texto explicativo. Para eso, a partir de los aportes bibliográficos utilizados, se seleccionaron aquellos conceptos que es necesario que el docente tenga incorporado para poder enseñar a comprender.

Se cree importante que los docentes puedan determinar qué significa leer en el contexto social actual y qué funciones complejas abarca el proceso. Diferenciar entre organización discursiva y género discursivo permite planificar actividades de aula donde el enfoque sociocultural se ponga de relieve y genere autonomía y metacognición lectora. El género explicativo escrito, y en especial aquellos textos que tienen un propósito formativo, no son fáciles de comprender. Si el docente comprende cuáles son esos obstáculos, planificará para avanzar desde lo conceptual y procedimental. Y por último, y como cierre de los ítemes anteriores, qué significa comprender un texto: sus implicancias sociales, lingüísticas, culturales, educativas.

Tabla 2.
Contenidos que debe conocer el docente

| QUÉ | Breve descripción |
|---|--|
| Qué significa leer | <ul style="list-style-type: none"> • Es decodificar en forma precisa y automática para poder comprender lo que se lee. • Es una actividad cognitiva compleja • El cerebro humano no está genéticamente pronto para la lectura; necesita nuevos circuitos que se generan a partir de la enseñanza explícita. • Es necesaria una práctica frecuente dentro y fuera del aula. • Es una práctica social. • Es general un canal de comunicación entre el texto y el lector. |
| Qué es una organización discursiva | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento que posibilitan al lector identificar y comprender organizaciones narrativas, explicativas o argumentativas. • Requiere saberes cognitivos y socioculturales(ANEP - ProLEE, 2016b, p. 26) |
| Qué características tiene el género explicativo | <ul style="list-style-type: none"> • El género hace referencia a una práctica de lenguaje vinculada a una actividad social. • Tienen una estructura lo suficientemente estable como para poder caracterizarlos. • Se considera que los géneros primarios son orales y que los que requieren lectura o escritura son secundarios. La escuela se enfoca a la enseñanza de géneros secundarios. • El género explicativo: |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• tiene el propósito de hacer comprender algo• mantiene una relación asimétrica entre el texto y el lector• la explicación es neutra y objetiva• tiene una estructura gramatical particular:• sujeto + es + atributo // sujeto + tiene + complemento (uso canónico)• predominio del tiempo verbal presente para vincular el enunciado al momento de la enunciación dando un carácter intemporal• uso del pretérito perfecto o imperfecto para describir sucesos• adjetivos y adverbios con poca carga subjetiva; cuantifican, identifican o sitúan• uso de conectores, conjunciones y locuciones que generan la trama del texto• vocabulario preciso y propio del área de conocimiento• puntuación y tipografía que señalan determinados conceptos importantes en el texto• está compuesto por secuencias narrativas, argumentativas, conversacionales• se organiza en base a patrones de organización:<ul style="list-style-type: none">○ descriptiva o lista○ cronológica○ definición o ejemplos○ causa – efecto○ comparación - contraste○ problema – solución |
|--|---|

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ generalización o principio |
| <p>Qué dificultades presenta</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario poco familiar para los alumnos • Se considera que es difícil cuando desconoce entre el 5% y 10% de las palabras (Nagy y Scott 2000) • Gran asimetría entre los conocimientos previos del lector y los enunciados en el texto • Utiliza la nominalización o sustantivación; esto requiere alto nivel de abstracción • Altera los órdenes temporales (aparece primero la consecuencia y luego la causa) • Se debe activar la memoria a largo plazo y tener activa la memoria operativa • Los conocimientos previos si bien son necesarios, no deben generar anticipaciones incorrectas |
| <p>Qué es comprender un texto</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicológicos, culturales y están relacionados con la experiencia del lector • Construir una representación mental de lo leído • Es una habilidad que se pone en juego para comprender el mundo a través de signos lingüísticos |

1.9: Cómo deben enseñar los maestros: lo didáctico

El CÓMO, ligado a la didáctica de la Lengua, tiene cierta dependencia con el qué fue enseñado antes de que los estudiantes ingresaran a 6º grado. Se hace imprescindible un buen diagnóstico sobre lo que saben los alumnos y, a partir de allí, la elaboración de secuencias de actividades de enseñanza de la comprensión del texto explicativo

En este CÓMO se deben adoptar algunas posturas epistemológicas. Una de ellas está ligada al orden de análisis del texto. Bronckart (2007) asume que, para analizar o enseñar un texto, existe un modelo jerárquico con tres estratos de organización: la infraestructura textual, mecanismo de textualización y mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa. Riestra (2014) propone invertir el orden enunciado por Bronckart: uso (tercer nivel), sentido (segundo nivel) y forma (primer nivel). Cuando se trabaja con los alumnos de aproximadamente 12 años se tiene que debe tener claro cuál es el propósito de la enseñanza de la Lengua.: formar lectores competentes. Pero es el inicio de un proceso que se retroalimenta de manera permanente y exponencial. Cuanto más se lee, se lee mejor y esta competencia mejora.

En la etapa escolar, los docentes deben develarles a los estudiantes, las organizaciones textuales con sus respectivos géneros y textos, poniéndolos en contacto con diferentes géneros textuales, comprendiendo su utilidad y pertinencia. De esta manera los alumnos podrán generar sus propios textos situados y coherentes con la situación comunicativa. Pero ese texto no puede estar vacío de sentido. Es aquí donde se debe enseñar a desentrañar el aspecto semántico, desde las proposiciones hasta el texto en su conjunto. Por último, reconocer cuál es la estructura formal y abstracta que se asemeja al texto, cual “encastra” en la forma textual teniendo claro que no existen formas puras.

En lo que se refiere a la enseñanza del área de la Lengua los dos documentos curriculares tienen dos puntos de vista muy diferentes. El PEIP, basa todo el recorrido, desde nivel 3 hasta 6º grado, en el manejo de los diferentes tipos de inferencias enunciadas por M^a Cristina Solís (2000). El DAC, en la lectura literal, inferencial y crítica. El manejo simultáneo de dos documentos curriculares con diferentes enfoques no contribuye a clarificar cómo enseñar.

De la literatura científica (Bassols y Torrent, 2012; Sánchez Miguel, 1990, 1993; Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez, 2012) se puede concluir que

la enseñanza de la lectura para la comprensión debe abarcar la lectura literal, inferencial y crítica.

El Documento de análisis curricular adopta esta postura y formula sus criterios teniendo en cuenta los diferentes tipos de lectura.

| Conceptos y contenidos programáticos vinculados | Perfil de egreso 3° grado | Perfil de egreso 6° grado |
|---|---|---|
| LECTURA | | |
| Literal Lectura que da información explícita del texto. | Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. Identificar el tópico del texto. Localizar información en un lugar del texto. Lograr fluidez en la lectura. Comprender la información que se presenta en cuadros sinópticos, mapas, planos, imágenes. | Identificar la información puntual en los textos. Reconocer la progresión temática: tema – rema. Lograr lectura expresiva. Comprender y analizar gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, planos, imágenes. |
| Implícito local Lectura inferencial a nivel párrafo, enunciado, frase. | Reconocer el tema del párrafo o del enunciado. Ubicar el contexto situacional. | Relacionar la información y elaborar preguntas. |
| Implícito global Lectura inferencial del mensaje global del texto. | Reconocer la intencionalidad narrativa, argumentativa y explicativa. Reconocer el tema y el mensaje implícito del autor. | Relacionar información utilizando inferencias textuales lógicas. Formular conclusiones. |
| Crítico – intertextual Establecer relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones. | Establecer comparaciones entre dos textos. Buscar información a partir de palabras claves | Emitir opinión sobre la información leída. Seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos. Realizar lectura hipermedial. |

Tabla 3:

Perfiles de egreso en Lectura al finalizar cada ciclo escolar

Adaptado de Documento de Análisis Curricular (2015, pp. 19 y 20)

1.9.1: Estrategias cognitivas

Desarrollar estrategias que permitan autonomía en el lector es uno de los desafíos de la enseñanza de la lectura, independientemente del nivel académico que se encuentre. Las **estrategias cognitivas** que aportan Gutiérrez y Salmerón (2012) hacen referencia a “procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito.” Los autores agrupan en cuatro procesos de complejidad creciente y afirman que se convierten en estrategias cuando se gestionan y supervisan de manera intencional por el lector transformándose en una gran estrategia de metacognición (conocimiento sobre el propio conocimiento).

Estas estrategias deben ser enseñadas diseñando secuencias que las aborden en forma inclusiva:

- de comprensión para reconocer y comprender palabras
- de comprensión para interpretar frases y párrafos
- de comprensión para comprender bien el texto
- de comprensión para compartir y usar el conocimiento

En los dos primeros puntos se parte de *proposiciones* o ideas que, para Sánchez Miguel (1993) es “algo que tiene sentido pleno”, que puede tener el carácter de verdadero o falso. Pero no es una palabra sola, sino un conjunto de palabras que integra el significado y establece relaciones entre ellas; siempre existe un término que predica y otros que conforman argumentos. Desde el punto de vista didáctico, el análisis de las proposiciones desde lo semántico y sintáctico permite comprender la idea de esa proposición que luego se unirá a otras en forma de tejido. Es aquí donde el papel de la gramática juega un papel importante; donde cobra valor intrínseco. Las proposiciones se van uniendo en forma de red, uniendo lo ya conocido -lo temático- con lo nuevo -el comentario- generando coherencia entre ambos elementos. Este análisis de las proposiciones y sus relaciones intra y extraproposicional debe ser enseñado al

abordar un texto cualquiera sea el área en el que se esté trabajando. Los dos últimos puntos hacen referencia a la globalidad del texto y cómo éste se pone en uso en otras situaciones extratextuales.

Otro concepto definido por Sánchez Miguel (1993) es el de *macroestructura* como significado global, armar el esqueleto del texto con cohesión global. Para comprender este armazón textual es necesario comprender las proposiciones y las relaciones que generan entre sí. Afirma el autor “Cabe concluir de todo lo expuesto que si un lector no puede construir la macroestructura de un texto, fracasa en esa misma medida su comprensión.” (Sánchez Miguel, 1993, p. 39)

La *superestructura* hace referencia a la organización de los textos. Lo que Dora Riestra denomina la forma. Muchos son los autores que han trabajado sobre la forma del texto explicativo (Álvarez Angulo, 1996, 2004; Bassols & Torrent, 2012; Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel et al., 2010). Esta superestructura está compuesta por secuencias, de un mismo tipo o diferentes, que forman esa estructura secuencial. Gil- García y Cañizales (2004) proponen una serie de herramientas pedagógicas para mejorar la comprensión de los textos expositivos. Definen los diferentes patrones de organización y, para un uso didáctico, proponen una serie de preguntas y de pistas clave para determinar qué tipo de secuencia es. Poder identificar cada uno de los patrones o subtipos del texto explicativo es necesario para construir significado. No es solo la forma, es el sentido. Tener en algún lugar visible este cuadro al momento de abordar en clase un texto explicativo permite no tener tanta información guardada en la memoria a largo plazo y colaborar con la memoria operativa a través de un apoyo visual. A medida que se frecuente, de forma sistemática, la identificación de los diferentes patrones, los lectores los irán incorporando y dejarán de necesitar el apoyo gráfico.

Sánchez Miguel (1993) se pregunta qué es comprender un texto explicativo; la respuesta, entrar en su significado consiguiendo estos logros:

- desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto:
construir proposiciones
- conectar ideas entre sí siguiendo la progresión temática o hilo conductor
- jerarquizar ideas trabajando la macroestructura
- reconocer la trama de relaciones que articulan esas ideas globales configurando la superestructura del texto

Estos cuatro pasos resumen la secuencia didáctica que se debe abordar para trabajar en el interior del texto. Se debe tener en cuenta que no se abordan en una sola actividad; es una construcción lógica y paciente que necesita sucesivos y diferentes abordajes al mismo texto.

Otra secuencia didáctica que se debe tener en cuenta al momento de enseñar a comprender un texto complejo como el explicativo es comenzar con una comprensión literal “identificando la información puntual de los textos” (ANEP, 2015, p. 19) para luego reponer aquella información que falta y después, solo después, tener un punto de vista crítico de lo leído. “... en la comprensión superficial podemos pensar en lo que dice el texto; en la profunda lo que conseguimos es pensar con el texto; y en la reflexiva, repensarlo.” (Sánchez Miguel et al., 2010)

Se ha observado que en las aulas muchas veces se les solicita a los alumnos que comprendan un texto cuando “aún no tienen todas las competencias” (Sánchez Miguel et al., 2010, p. 24), se los deja solos con el texto con pocas ayudas que hacen a la mejor comprensión del lenguaje y a las relacionadas con lo motivacional o emocional.

En muchas ocasiones los docentes parten de sus ideas o de sus saberes previos. Según Giordan y de Vecchi (1997), es la propia persona quien construye su saber a lo largo de toda su vida. En esta tesis se discrimina entre “ideas previas” y “saberes previos”. Las primeras se relacionan con un origen sensorial y generan concepciones espontáneas propias de la interacción social. Estas ideas se deben tomar y, a partir de ellas, avanzar a saberes producto de

la interacción con los ámbitos académicos, en este caso, la escuela (Cordero & Dumrauf, 2017, pp. 8-9).

En este CÓMO incluiremos acciones que los docentes deben realizar de manera deliberada para ayudar y enseñar a comprender un texto explicativo didáctico. Para esto se tomarán una serie de “ayudas” que explicita Sánchez Miguel (2010) que se creen muy oportunas. Generar contextos de lectura situados, donde la selección de ideas importantes y la conexión de lo leído con sus experiencias sea posible. Crear contextos de lectura donde la interpretación de los textos sea necesaria por estar inmersos en una actividad mucho más amplia, motivadora, compartida. Es aquí donde la lectura se convierte en herramienta de aprendizaje.

Enseñar a comprender a partir del despliegue de las estrategias para que puedan ser apropiadas por el alumno; la modelización de cada paso que se enseñe contando “en voz alta” cómo se va resolviendo el problema y cómo se puede aplicar a otras situaciones es una estrategia que impacta en los estudiantes.

1.9.2: Estrategias metacognitivas

Las **estrategias metacognitivas** también deben ser enseñadas para formar lectores competentes y autorregulados. Para estos autores (Gutiérrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, 2012, p. 187) estas estrategias se pueden localizar antes, durante y después de la lectura. Como guía para el docente detallan, en algunos casos, preguntas que puedan ayudar en este proceso de adquisición de estrategias:

Antes de iniciar la lectura

- Determinar el género discursivo:
 - Qué uso tiene
 - En qué contexto aparece

- Determinar la finalidad de la lectura:
 - Para qué lo lee
 - Para quién escribe
 - Por qué y para qué escribe
 - Qué finalidad tiene el texto
- Activar conocimientos previos:
 - Cómo se relaciona este texto con otros que se han leído
 - Qué similitudes y diferencias tiene con otros textos de la misma temática
 - Cómo se relaciona con los saberes previos que tiene el lector
- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:
 - Estimular la generación de preguntas previas a la lectura

Durante la lectura:

- Qué palabras se desconocen o generan dudas por contexto
- La relectura colabora en la comprensión
- Se puede parafrasear sin perder el sentido
- Con qué tipo de gráfico se sintetiza mejor la información
- Qué información está oculta en el texto y es necesaria para la construcción mental del texto
- Qué información es relevante y cuál puede ser omitida del texto sin perjuicio a su sentido original

Después de la lectura:

- Las preguntas realizadas anteriormente fueron respondidas
- Se puede transmitir el saber aprendido a otros; de qué manera

1.10: De la planificación a la acción

El sistema didáctico, al decir de Chevallard (2000), está compuesto por una tríada: el docente, el alumno y el saber. Ese saber debe ser enseñable y para eso sufre una serie de transformaciones (objeto del saber – objeto a enseñar – objeto enseñado) en un proceso llamado transposición didáctica. El paso de transformación entre el objeto a enseñar y el objeto enseñado lo realiza el docente a partir de su formación disciplinar y didáctica y de la permanente reflexión sobre esta relación dialéctica.

Es el mismo Chevallard (2000) el que plantea la necesidad de una planificación secuenciada de la enseñanza, en lo que llama “programabilidad de la adquisición del saber”. Es una trama que teje recorridos de “buena enseñanza” y que tiene ciertos componentes que son necesarios: metas, objetivos y propósitos, contenidos, estrategias, recursos y evaluaciones (Pitluk, 2016, p. 65). Según esta autora, la comunicación y la coherencia institucional son las funciones de la planificación

En Uruguay, la planificación tiene dos grandes tipos de documentos. El plan anual y el plan diario. Ambos deben ser coherentes con el proyecto institucional y pedagógico de la institución educativa. El plan anual surge luego de realizar una evaluación diagnóstica e incluye metas, contenidos, unidades fundamentadas y secuencias que se irán incluyendo a medida que transcurre el año lectivo.

Las unidades y proyectos, que se incluyen en el plan anual, tienen elementos que los caracterizan: justificación de la selección, fundamentación, explicitación de los saberes a enseñar y de los aprendizajes a alcanzar, objetivos y propósitos básicos, selección de contenidos, itinerario y propuesta de evaluación

Las secuencias didácticas, según la misma autora, deben contar con estos elementos: justificación y fundamentación, objetivos y propósitos, contenidos, propuestas secuenciadas (estrategias y actividades), recursos,

tiempo y evaluación (Pitluk, 2016). La planificación diaria, que se desprende de la anual, tiene también elementos que la caracterizan: área del conocimiento, campo de conocimiento o disciplina, contenido, propósito, actividades o consignas, reflexión. (ANEP, 2015)

Así como se afirma que los docentes deben enseñar a generar estrategias de comprensión de lo leído, se debe tener en cuenta cómo se forman los maestros para poder enseñar a generarlas.

1.11: La formación docente en el Uruguay

La formación de los maestros de educación primaria en Uruguay está a cargo del Consejo de Formación en Educación (CFE). Este Consejo elaboró un programa y una malla curricular para los cuatro años de la carrera. En esa malla se encuentran asignaturas anuales y seminarios comunes a magisterio y a los diferentes profesorado, otras hacen referencia a la didáctica y a la práctica docente, a la formación general y un núcleo de profundización.⁵ Al analizar la enseñanza de la Lengua y su didáctica a través de los planes vigentes,⁶ es poca la información que brindan los programas analíticos y sus fundamentos.

En 1º año, aún cuando no han iniciado la práctica docente en las escuelas, los alumnos asisten a una asignatura llamada LENGUA que es específica para futuros maestros. En la fundamentación se enuncia que se privilegiarán los “aspectos comunicativos del lenguaje, generalmente como usuarios de la lengua y en el deseo de contribuir a lograr su competencia comunicativa.” (Consejo de Formación en Educación, 2008a, p. 1) Según el documento, tres componentes básicos son necesarios: el conocimiento lingüístico, el conocimiento de los instrumentos de interacción y el conocimiento cultural. Si bien el programa no es exhausto, se aborda en este 1º año el

⁵ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf

⁶ <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-magisterio/40-planes-y-programas/magisterio/369-plan-2008-para-magisterio>

lenguaje, unidades y niveles de análisis lingüístico, el texto (concepto, caracterización y tipología textual), enunciado/oración, el morfema, el fonema.

La práctica docente comienza en 2º año. Es allí donde se aborda la didáctica de la lengua (junto a elementos de la didáctica general, de la matemática y de la educación artística en 12 horas semanales de práctica en la institución y tres de teórico desde mediados de marzo a mediados de octubre) y, paralelamente, se cursa Lengua 2. El documento elaborado por CFE donde se fundamenta el curso de Lengua (Consejo de Formación en Educación, 2008b, p. 1) se basa en la necesidad de que el futuro docente se apropie de los mecanismos de los diferentes géneros discursivos dando prioridad al abordaje de la lectura y de la exposición oral. Se afirma que “El espíritu de este programa tiene en cuenta que es en este año que el estudiante, por primera vez, realiza una práctica continuada en Educación Primaria.” (2008b). Dentro de sus objetivos está la jerarquización de la explicación y la argumentación en textos académicos. Los contenidos se expresan en tres módulos: revisión de conceptos gramaticales, breve abordaje de corrientes lingüísticas a partir de Ferdinand de Saussure y géneros discursivos (lectura y producción de textos modélicos y producidos por estudiantes).

En el abordaje de la Lengua desde la didáctica se explicitan muchos puntos que son difíciles de profundizar en el corto tiempo de la práctica. Para objeto de este estudio importa el apartado de Lectura. Dentro de este punto se incluye: distintos conceptos de lectura, objetivos de la lectura, proceso de génesis de la lectura (enseñanza en nivel inicial y primer año), enfoques de su enseñanza a lo largo de todo el ciclo escolar, los portadores de texto, estrategias lectoras, macrorreglas y macroestructura, lectura estética, eferente y utilitaria, actividades de prelectura, lectura y poslectura, lectura en pantalla.

En 3º año tienen un “Taller de profundización teórico y apoyo a la práctica docente en Lengua”, con una carga horaria de 30 horas, que carece de programa y un “Seminario de producción intelectual y estilos de comunicación”, también de 30 horas anuales, del que no se tiene tampoco programa ni fundamentación. En 4º año, donde la práctica docente se realiza

en contextos sociales y culturales desfavorables y donde la carga horaria es mayor, 16 horas semanales, la enseñanza de la Lengua no está en la malla curricular. Sí se encuentra Literatura enfocada a las diferentes corrientes literarias y sus representantes. A través de toda la carrera de formación magisterial la enseñanza de la Lengua está presente, sobre todo si tomamos a la enseñanza de la Literatura como parte de la apropiación de estrategias para la lectura. Pero tienen contenidos muy amplios en su enunciación y algo alejados de la práctica docente.

Se debe sumar a esta situación los bajos rendimientos en comprensión lectora de los propios alumnos magisteriales. En el año 2015 se realiza una investigación sobre los perfiles de ingreso a formación docente (Sussena & Lobecio, 2015). Se evalúan las competencias en Lengua (construcción de significado a través de lectura literal, inferencial y crítica, reflexión metalingüística y producción escrita). La investigación concluyó que existen dificultades en la comprensión y producción escrita. El 58% de los estudiantes de magisterio, en la prueba de comprensión “se ubica en el rango insuficiente y no se visualizan alumnos en el nivel muy bueno o excelente en Magisterio.”(Sussena & Lobecio, 2015, p. 3) La profesión docente, en especial en la enseñanza primaria, requiere de un potente manejo de las habilidades macrolingüísticas porque es el instrumento de enseñanza por excelencia. Esta realidad se debe articular con otra realidad. El alumno magisterial y el maestro de aula manejan dos propuestas programáticas. Una, el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP - CEIP, 2008b) y otra, el Documento de Análisis Curricular (ANEP - CEIP, 2015). En los fundamentos del primer documento, al momento de explicitar la orientación sobre el texto se toma el punto de vista de Bajtín sobre géneros discursivos. Esta fundamentación toma en cuenta los conceptos de cohesión, coherencia, funcionalidad, intención, organización textual y estructuras. Poco se dice sobre la lectura (ANEP - CEIP, 2008b, p. 47) y si se toma la didáctica se encuentra un cuadro que marca la postura epistemológica que atraviesa al programa.

El objeto de estudio de esta investigación está constituido por las prácticas de enseñanza. La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza de textos explicativos didácticos que realizan los maestros de 6º grado escolar. El uso frecuente de organizaciones discursivas explicativas predomina en educación secundaria y los estudiantes deben comprender cómo se estructura ese género para poder “leer para aprender”.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1: Objetivos de la investigación

La comprensión de un texto es una tarea compleja donde intervienen diversos factores. El género explicativo tiene, en sí mismo, un grado de complejidad mayor que otros géneros. El docente debe, en forma explícita, enseñar a desentrañar ese tejido con el propósito de formar lectores competentes. Este trabajo pone la mirada en uno de los factores que permiten la mejora de la comprensión: las prácticas de aula de los maestros.

El objetivo general de este trabajo es analizar las prácticas de la enseñanza relacionadas con la comprensión de textos explicativos en 6º grado de una escuela primaria pública, categoría APRENDER quintil 2, de la Jurisdicción de Montevideo Oeste. A partir de este objetivo se desprenden tres objetivos específicos enmarcados en una lógica de lo que debiera enseñarse, lo que se documenta que se enseña y las prácticas de aula específicas:

- revisar qué características son propias de estos textos y cuáles deberían considerarse para su enseñanza explícita para facilitar una buena comprensión lectora
- describir y analizar las planificaciones de las prácticas de enseñanza de la Lengua vinculadas a la comprensión de los textos explicativos en 6º grado en una escuela primaria APRENDER de la Jurisdicción de Montevideo Oeste comprendida en el quintil 2
 - comparar, a través de la observación directa, la discrepancia entre lo que se debería enseñar según los documentos curriculares y lo que los maestros enseñan en sus prácticas de aula.

El diseño de la investigación es descriptivo; tiene como objetivo describir y analizar prácticas docentes que serán registradas y analizadas.

2.2: Elección de la institución escolar

El ámbito será una escuela APRENDER (quintil 2) de Montevideo Oeste. Según el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), se segmenta a la población en cinco quintiles según su nivel de ingreso. El primer grupo reúne al 20 % de la población con menores ingresos y el segundo quintil, a la población con ingreso medio bajo.

Se selecciona esta categoría de escuelas porque es la que debería contar con los docentes mejor preparados. En estas instituciones existe una gran cantidad de recursos que forman parte de una política focalizada en Educación. Gestionan dos tipos de proyectos: el PODES (proyecto de oportunidad de desarrollo educativo y social) y el de Trayectorias Protegidas. “El primero es curricular, de ejecución a dos años y el segundo focaliza en un conjunto de alumnos de la institución con el propósito de intervenir en su trayectoria personal, brindándoles herramientas para la construcción de mejores aprendizajes” (véase <http://ceip.edu.uy/programas/aprender>). Cuentan también con otros recursos: Biblioteca Solidaria de Prolee, Aprender Todos de Ceibal, con maestros comunitarios y Equipo de Escuelas Disfrutables comunes a todas las instituciones primarias públicas. Además, estas escuelas tienen una sala institucional paga al mes que constituye un espacio propicio para debatir temas pedagógicos. Se suma también que muchos docentes cuentan con cursos realizados por el CEIP o CODICEN. Esta política focalizada debería garantizar aprendizajes de calidad que disminuyan la brecha que existe en los logros de aprendizaje entre quintiles altos y bajos.

La mayoría de los alumnos que concurren a las escuelas categorizadas APRENDER pertenecen a familias de alta vulnerabilidad social. Esta situación social afecta al desarrollo normal de los niños desde diversos aspectos. Lipina y Segretín (2015) enumeran los efectos de la pobreza sobre el desarrollo neuronal y cómo actúan los factores de protección y desprotección.

El universo del estudio es la población, alumnos y maestros de 6º grado pertenecientes a una escuela categorizada APRENDER. La muestra no es

aleatoria sino que es intencional (Ñaupas Paitán, Mejía, Novoa Ramírez, & Villagómez Paucar, 2014) porque se eligen los individuos por circunstancias de facilidad. En este caso, corresponde a diferentes criterios: de cercanía geográfica con quien investiga, pero no perteneciente a la jurisdicción del CEIP de donde trabaja para eliminar el sesgo por jerarquía. Para esto se consultó el Monitor Educativo y se realizó una consulta por indicador: Inspección (Montevideo Oeste), Contexto (Quintil 2) y Categoría (Aprender). Se selecciona para el estudio solo una escuela y sus 6° grados por considerarse el último del ciclo primario previo al ingreso a la educación media; la escuela pertenece al quintil 2 que, si bien pertenece al programa APRENDER, no está en el quintil más descendido donde inciden otros factores (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007, p. 88).

2.2.1. Procedimiento de elección de la institución educativa

Al tomar el criterio de que la escuela observada fuese en la ciudad de Montevideo, jurisdicción Oeste, APRENDER y de quintil 2, fue necesario solicitar permiso al Consejo de Educación Inicial y Primaria. Cuando fue otorgado se pautó una reunión con la inspectora departamental de esa jurisdicción y una inspectora de zona elegida por la jerarca. En esa instancia se describieron algunos aspectos de la investigación y sobre el anonimato y cuidado de los datos recogidos. En ese momento se decidió a qué escuela ir de acuerdo con los requisitos planteados.

Días más tarde, se concurrió a la escuela junto con la maestra inspectora de esa institución. El objetivo era dialogar con la maestra directora, ponerla al tanto de algunos aspectos de la investigación y saber si estaba de acuerdo. La maestra directora apoyó esta instancia de investigación. Se le entregó para su lectura y firma un acuerdo de confidencialidad de los datos. Ver Anexo A

En una instancia posterior, se realizó una reunión con la maestra inspectora, la maestra directora y las maestras de 6º grado (todos los sextos funcionan en el turno vespertino). En esta reunión solo se hizo presentación de la investigadora y cuál era el plan de acción: trabajar con sus planificaciones anuales, diarias y observaciones de clases. No se comunicó el objetivo de esta investigación. En esta reunión se pautó la forma de acceder a la planificación anual y diaria. Dos de las tres maestras la compartieron en Drive y una de ellas entregó su plan anual en papel y permitió fotocopiar su plan diario.

Junto a la maestra directora se determinó un cronograma de visitas a la escuela tomando en cuenta los días que no tenían otras actividades que disminuyeran el horario escolar (inglés por videoconferencia y educación física). Se pautó que se hicieran alrededor de 5 entradas a las aulas. Cada maestra se identificará con la letra del grupo. El período de observación fue entre el 10 y el 28 de junio de 2019.

2.3: Participantes

En la escuela seleccionada, los tres 6º grados se encontraban en el turno vespertino. La muestra estaba conformada por tres docentes de 6º grado con la siguiente distribución de alumnos por clase: El universo es la población, alumnos y maestros de 6º grado pertenecientes a una escuela categorizada APRENDER. La muestra no es aleatoria sino que es intencional o por accidente (Ñaupas Paitán, Mejía, Novoa Ramírez, & Villagómez Paucar, 2014) porque se eligen los individuos por circunstancias de facilidad. En este caso corresponde a diferentes criterios: de cercanía geográfica con quien investiga, pero no perteneciente a la jurisdicción del CEIP de donde trabaja para eliminar el sesgo por jerarquía. Para esto se consultó el Monitor Educativo⁷ y se realizó una consulta por indicador: Inspección (Montevideo Oeste), Contexto (Quintil 2) y Categoría (Aprender). Se selecciona para el estudio solo una escuela y sus 6º grados por considerarse el último del ciclo

⁸ O.E: Objetivos específicos

primario previo al ingreso a la educación media; la escuela pertenece al quintil 2 que, si bien pertenece al programa APRENDER, no está en el quintil más descendido donde inciden otros factores (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007, p. 88).

Tabla 4.

Distribución de alumnos por clase

| Clases | 6° A | 6° B | 6° C |
|---------------------|------|------|------|
| Cantidad de alumnos | 20 | 19 | 20 |

Las maestras serán nombradas por las letras de su clase: Maestra A, B o C

Tabla 5.

Caracterización de las docentes

| | MAESTRA A | MAESTRA B | MAESTRA C |
|---|--------------------------------------|--|--|
| Carácter del cargo | efectivo | efectivo | efectivo |
| Años de trabajo | 19 | 6 | 10 |
| Años de trabajo en la institución | 3 | 5 | 8 |
| Años de trabajo en 6° grado | 8 | 3 | 6 |
| Cursos de formación en servicio en los últimos 5 años incluyendo 2019 | Talleres en el colegio donde trabajó | Apoyo a la enseñanza de las Ciencias Naturales (IFS 2015) – Desarrollo de la inteligencia emocional (INNEd 2016) | Especialización en Dificultades de Aprendizaje (Clínica Uno 2015) Tecnología aplicada a la educación (Texas University 2015) Dificultades de Aprendizaje y Dislexia (Scolartic 2017) |

2.4: Instrumentos

Al momento de definir y diseñar el instrumento es necesario tener en claro cuál es el foco por observar y tener coherencia con el objetivo general y sus específicos. Como se afirmó en páginas anteriores es la descripción de las prácticas de enseñanza del texto explicativo teniendo en cuenta la “abrumadora ausencia de descripciones de lo que realmente se hace al respecto” (Sánchez, Rosales, & Suárez, 1999). Es tener en cuenta lo que el docente hace y lo que sería deseable hacer. La mirada estará colocada en las intervenciones y ayudas que ofrece el docente y en qué medida son las adecuadas para mejorar la comprensión lectora. En el siguiente cuadro se describe qué técnica e instrumento se relaciona con cada objetivo específico de esta investigación.

Tabla 6.
Relación entre objetivos, técnicas e instrumentos

| O.E ⁸ | TÉCNICA | INSTRUMENTO |
|------------------|--|---|
| 2 | Análisis de documento | Rúbrica para determinar qué se evidencia en la planificación anual |
| 2 | Análisis de documento | Rúbrica para determinar qué se evidencia en la planificación diaria |
| 3 | Observación no participante | Rúbrica para determinar qué intervenciones realiza el docente |
| 2 | Análisis de documento | Rúbrica de legibilidad |
| | Recopilación de datos de los docentes que participan de la muestra | A partir de un formulario (Anexo B) |

Se realizaron diversos análisis de documentos docentes, considerando éstos como “escritos que sirven para justificar o acreditar algo” (Valles, 1997, p. 118). Los documentos tomados en cuenta son las planificaciones anuales y diarias de los docentes de la muestra y los textos utilizados en el momento de la observación. Otra técnica utilizada es la observación. Esta observación es *directa*, donde el investigador se pone en contacto directo con el objeto; *no*

⁸ O.E: Objetivos específicos

controlada, se observa la situación de manera natural y *no participante* con la mirada de espectador. Para este trabajo se plantearon entre 4 y 5 observaciones directas.

Para la recogida de datos y su operacionalización, se elaboraron rúbricas; instrumentos que ofrecen descripciones de desempeño a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden a un aprendizaje o a una enseñanza (Sotomayor, Ávila, & Jéldrez, 2015). Para su realización se determinan los descriptores y los niveles de desempeños inclusivos. Se optó por trabajar con rúbricas porque permiten realizar una escala descriptiva definiendo distintos niveles de logro de aquello que se desea observar (Conde Rodríguez & Pozuelos Estrada, 2007). Ver instrumentos en el Anexo B.

Estas rúbricas han sido sometidas a juicio de tres expertos. Se tomaron los parámetros establecidos por Escobar Pérez & Cuervo Martínez (2008, pág. 29): (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Fue seleccionada la Maestra Inspectora de Escuelas de Práctica Etel Perdomo, con amplia trayectoria en la formación de formadores; Maestro Inspector Departamental de la Jurisdicción de Canelones Oeste, Mario Ibarra, por contar con una visión global sobre la enseñanza en una jurisdicción departamental y con profundización en diferentes áreas relacionadas con la educación; Magíster Isabel Varela, maestra, especializada en dificultades del aprendizaje, con una maestría en Intervención Psicopedagógica y tutorando diferentes tesis en el ámbito de la Universidad Católica del Uruguay. Se tomaron en cuenta las sugerencias de los jueces expertos para la elaboración de las cuatro rúbricas correspondientes a planificación anual, planificación diaria, observación de las prácticas de aula y legibilidad del texto. Ver Anexo B.

CAPÍTULO III: Análisis y discusión

Este trabajo nace de la constatación empírica de que las prácticas enseñanza para comprender un texto explicativo no generan los avances necesarios para que los estudiantes egresen del ciclo de primaria con herramientas potentes para la adquisición de conocimientos mediante la lectura. Esta constatación se hace debido al rol de maestra inspectora en diversas escuelas de la Jurisdicción de Canelones Oeste donde se supervisa un gran abanico de instituciones y de docentes.

A partir de haber determinado qué saberes disciplinares y didácticos debían tener los docentes para potenciar sus prácticas de aula, se describen los datos recogidos para luego realizar el análisis observando qué y cómo planean, a largo y corto plazo, las actividades que enseñen a leer para aprender. Por último, ver en acción cómo se plasma en la realidad aquello que se planificó.

3.1: Resultados a partir de los datos recogidos

3.1.1: Planificación anual

El análisis de la planificación anual permite ver cómo el docente “piensa” el año en relación con la enseñanza de los textos expositivos, si es un tema relevante para el docente y de qué manera lo planea abordar. En las rúbricas se tomaron los indicadores: diagnóstico y planificación de secuencias.

a) Diagnóstico

En este indicador se determina si se tiene en cuenta en el diagnóstico los saberes sobre la comprensión de textos explicativo para luego elaborar secuencias y actividades coherentes con esos saberes. Las maestras, si bien tomaron en cuenta la lectura en sus diagnósticos, ninguna de las tres elabora uno específico sobre la enseñanza de la lectura de textos explicativos.

b)Secuencias

Aquí lo importante es saber si la enseñanza de este tipo de textos se planifica en secuencias de actividades que de cuenta de un avance en la adquisición de aquellos aspectos que hacen a este género textual. La maestra A realiza secuencias que abordan otros contenidos. La maestra B realiza una secuencia específica pero sus objetivos y propósitos no se corresponden con la enseñanza de textos explicativos. La fundamentación y justificación es tomada, de manera textual, del sitio web de Prolee. La maestra C elabora una secuencia de contenidos tomando como punto de partida "A ciencia cierta. La explicación" de los Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE) de 6° grado. En la secuencia no se observan actividades que enseñen las especificidades del género explicativo.

3.1.2: Planificación diaria

El análisis de este documento permite ver con claridad cuáles son las decisiones que tomó cada maestra para intervenir en la enseñanza. Estas decisiones serán analizadas desde la elección del documento curricular, la coherencia existente entre el plan anual y el diario, el grado de explicitación de lo que se pretende enseñar, de qué manera planea abordar la visibilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas y con qué frecuencia planifica actividades de lectura literal, inferencial o crítica.

3.1.2.1. Documentos oficiales

Dos de las tres docentes modifican contenidos del Peip. Se observó que realizaron recortes y agregados de áreas del conocimiento diferente. La docente C en algunos casos tomó contenidos textuales y, en otros, realizó la misma acción que su compañera. En ningún caso se utilizó el DAC como documento oficial.

3.1.2.2. Coherencia entre el Plan Anual y el Diario

La docente A no tomó el objeto de enseñanza en su diagnóstico y no realizó secuencias. Las maestras B y C guardaron relación entre sus secuencias y sus actividades plasmadas en el plan diario.

3.1.2.3. Características del texto explicativo

Los descriptores de este criterio hacen referencia a qué características propias del texto explicativo se planifican para su enseñanza. La maestra A, en dos de sus tres actividades, explicita alguna de las características de los textos (función); en otra solo el propósito del enunciador. En ocho de sus actividades la maestra B no hace ninguna referencia, en su plan diario, a ninguna de las especificidades del texto. En las cuatro restantes, si bien aparecen en el propósito, no se abordan en las actividades. Siete de once actividades planificadas por la maestra C no explicitan alguna de las características de este tipo de texto. El resto lo hace sin profundizar ni sistematizar.

3.1.2.4. Planificación de enseñanza de estrategias metacognitivas

En este criterio tiene relevancia la intención de poner al alcance de los estudiantes estrategias que intervienen en los momentos de prelectura, lectura y poslectura para generar autonomía y control de lo leído. De la lectura de la planificación diaria surge que la maestra A, en algunas ocasiones, activa ideas previas en el momento de la prelectura. En cambio, no se observa la planificación de las estrategias metacognitivas en las maestras B y C.

3.1.2.5. Planificación de enseñanza de estrategias cognitivas

Aquí se observa de qué manera se enseña a interpretar y construir sentido de una proposición, párrafo o sentido global del texto utilizando diferentes huellas del texto. La maestra A y B planifica actividades donde el propósito es realizar inferencias globales, pero al analizar las actividades, solo

se pide localizar información explícita a través de preguntas. La maestra C incorpora el análisis de vocabulario.

3.1.2.6 Lectura literal

En un tipo de texto complejo como el explicativo, es necesario tener un acercamiento al contenido literal, expreso para luego incorporar la lectura inferencial y crítica. Es aquí donde se enseña a reconocer los elementos de la comunicación, identificar el tópico, localizar información específica, reconocer la progresión tema - rema. La maestra A, en dos actividades, no aborda ninguno de los tres tipos de lectura. En una sola actividad localiza información puntual en el texto. La maestra B, en diez actividades planificadas, utiliza el cuestionario para evaluar lo comprendido con preguntas de tipo literal. La planificación diaria de la maestra C da cuenta de una actividad donde se trabaja el tema del texto, en otra se plantea reconocer la fuente y en el resto se colocan preguntas para evaluar lo comprendido.

3.1.2.7. Lectura inferencial

En este tipo de lectura es importante enseñar a identificar la intención implícita del autor y a reponer información con sus ideas y saberes. Otro punto importante, establecer puentes dentro del texto o con otros. En dos de las tres actividades de la maestra A no hay referencia a lo inferencial; en una actividad se pregunta por el propósito. La maestra B no incorpora en once de sus actividades la enseñanza de la lectura inferencial; solo en una solicita lectura párrafo a párrafo, pero sin intervención. En el caso de la maestra C, en dos actividades aborda la identificación del tema y pregunta a qué párrafo hace referencia el título.

3.1.2.8. Lectura crítica - intertextual

Un lector competente elabora opiniones propias sobre el texto y logra asociar información con otros textos ya leídos. Además, realizar lectura hipermedial para enriquecer su conocimiento. En la planificación diaria de las tres docentes no se encuentran actividades donde el propósito sea enseñar a leer críticamente.

3.1.3: Observación de actividades de enseñanza

Aquí la observación es directa y no participante. Se observó la planificación del día de cada docente y la puesta en acto a través de la actividad. En el Anexo B se encuentran las planificaciones y los materiales utilizados. El interés de esta observación estaba puesto en cómo gestionaban las actividades en relación con lo planificado y qué estrategias enseñaron para poder avanzar en la comprensión del texto explicativo.

a) Gestión de la actividad

Este criterio toma en cuenta si se mantiene la coherencia entre la secuencia de actividades, lo que se declara en la actividad en el plan diario y cómo se lleva a cabo focalizando en lo que se consideró que es fundamental enseñar para poder comprender. Para el análisis se determinaron tres momentos: pensar la secuencia, pensar la propuesta del día y llevarla a cabo. La ausencia de secuencias de actividades en la maestra A no permite comparar los tres momentos. En dos propuestas hay relación entre lo planificado para ese día y la actividad, pero con ausencia de enseñanza de estrategias que permiten comprender un texto explicativo. En la tercera actividad el análisis del texto se realiza desde las Ciencias Sociales y no desde la Lengua. La maestra B mantiene coherencia entre la secuencia y la actividad planificada. Pero el modo de gestionar la actividad no genera avances en la mejora de la comprensión. Como denominador común se observó que la

docente siempre pedía una lectura rápida y en silencio para luego recoger información sin andamiaje alguno. En muchas ocasiones se aceptaron respuestas que no eran correctas sin reflexión. Se evaluaba lo leído. No se observaron intervenciones docentes que promovieran avances en la comprensión. Al observar la gestión de las actividades de la maestra C, se les solicita a los alumnos que de manera rápida y veloz, lean un texto para identificar palabras claves. Según lo observado, los estudiantes no tienen las herramientas para hacerlo y, en su rol de alumnos, adivinan. En otra actividad se analiza el texto desde las Ciencias Sociales a pesar de que en su planificación y se insiste con la lectura rápida. En las otras dos actividades se ve el avance sobre la comprensión del vocabulario.

b) Estrategias utilizadas

b.1: entrega del texto con anticipación

Las maestras A y C entregan, siempre, el texto al momento de iniciar la actividad. La maestra B, si bien en la primera actividad entrega el texto en ese momento, vuelve a él en dos ocasiones. En la última actividad observada, el texto es entregado al comienzo.

b.2: prelectura

Se pretende ver en este criterio si se enseña, a través de paratextos, el para qué del texto; si se activan conocimientos previos de los alumnos y se genera preguntas antes de leerlo. De las tres actividades observadas a la maestra A, en dos no trabaja estrategias en la prelectura. En la tercera pregunta para qué se escribió ese texto antes de la lectura. En el caso de la maestra B, en tres actividades no se abordan estrategias de prelectura y en una se les pide a los alumnos que especulen sobre el tema a partir de las imágenes. No se trabajan estrategias prelectoras en las actividades de la maestra C.

b.3: abordaje del párrafo

Se observa cómo, dentro de un párrafo, se incorpora nuevo vocabulario, se establecen relaciones entre proposiciones para construir el sentido global del párrafo. Estas estrategias no fueron trabajadas por las maestras A y B. La maestra C, en dos actividades, pone el foco en el nuevo vocabulario.

b.4: realización de esquemas

La realización de esquemas a medida que se lee un texto explicativo facilita la comprensión de los conceptos principales y sus relaciones. Requiere una enseñanza secuenciada para lograr autonomía en la confección de esquemas. La ausencia de esta estrategia se observa en todas las actividades de las tres docentes.

b.5: uso de conectores

Acá se observa cómo se enseña a reconocer y clasificar los conectores y determinar su significado. En las actividades analizadas de las tres docentes no se hace referencia al trabajo específico con conectores.

b.6: secuencias dentro del texto explicativo

El reconocimiento de las diferentes secuencias que pueden aparecer en un texto explicativo contribuye a una mejor comprensión de estos textos. Este punto está muy relacionado con el uso de conectores. No hay referencia a las secuencias dentro del texto en las actividades de aula observadas.

b.7: relacionar los significados de los párrafos para comprender el texto de manera global

Si analizar detenidamente los conceptos que aparecen en un texto explicativo y las relaciones entre las proposiciones es fundamental para la comprensión del párrafo, el saber establecer relaciones entre ellos permite tener una comprensión global de todo el texto. No se evidenciaron prácticas de

aula que potenciaran la comprensión global a partir de la conexión entre párrafos.

b.8: la evaluación de lo que se comprende forma parte de un proceso de autorregulación y monitoreo

A medida que el alumno lee, debe ir monitoreando su comprensión y tomando conciencia de lo que comprende y qué estrategia utilizar cuando no lo logra. Las docentes observadas utilizaban la evaluación para determinar, de manera escrita, si comprendieron aquello que se les pregunta.

3.1.4: Origen y legibilidad de los textos utilizados durante las clases observadas

a) Origen

Si bien Prolee ha distribuido Cuadernos para leer y escribir en todos los grados de las escuelas públicas del Uruguay, los maestros recurren a otras fuentes. Que el alumno conozca el contexto de donde ha sido extraído el texto colabora en su comprensión. Las maestras B y C siempre contextualizan los textos con los que se trabaja. En el caso de la maestra A, sucede en una de sus tres actividades.

b) Legibilidad

b.1: física o material

Se hace referencia a la calidad de la impresión, tamaño y tipo de fuente e interlineado. La maestra A siempre tiene en cuenta la calidad de la impresión, no así la alineación ni el tamaño. La maestra B utiliza dos textos en las clases observadas. Solo en uno de ellos solo toma en cuenta el tamaño de la fuente y la claridad de impresión. La maestra C trabaja con un texto discontinuo y en los

tres restantes tiene en cuenta la claridad de impresión (son tomados del CLE) y el tamaño.

b.2: psicológica

Es imprescindible que el contenido del texto esté relacionado con la edad de los alumnos y con temáticas que se pueden abordar en el aula. Todos los textos abordados por las tres maestras en instancias de observación cumplen con este requisito.

b.3: lingüística

El vocabulario no se convierte en un obstáculo; las oraciones tienen estructuras simples con pocas oraciones subordinadas y si bien el texto es comprensible, no se ha simplificado demasiado. En la mayoría de las actividades de las docentes el vocabulario es un obstáculo, pero si se gestiona desde la enseñanza puede ser apropiado por los estudiantes.

b.4: conceptual

Para la mejor comprensión, el texto se debe relacionar con saberes previos y presentarse de manera ordenada, clara y sencilla. La maestra A trabaja con dos textos que se relacionan con ideas previas y escritos de manera clara. El restante no cumple ninguno de los requisitos. Los dos textos utilizados por la docente B parte de ideas previas, conocimiento del mundo. Los utilizados por la docente C están muy bien organizados, pero están alejados de las ideas y de los saberes de los alumnos.

b.5: estructural

La estructura del texto tiene un grado de complejidad acorde al grado, pero depende, en gran medida, de las sucesivas intervenciones docentes. Todos los textos utilizados, salvo uno, por las tres docentes cumplen el requisito de legibilidad estructural.

b.6: pragmática

Relacionado con el uso que le otorga el lector al texto, el tiempo y circunstancia en que se da el hecho lector y la posibilidad de comentar lo que lee. Las tres docentes proponen actividades que están descontextualizadas y que se utilizan solo como actividad de clase sin proyección de ampliación y discusión.

3.2: Análisis de los datos

3.2.1: Análisis de la planificación anual de las docentes

Para el análisis se elaboró una tabla donde se encuentran los criterios y los descriptores que fueron utilizados para valorar los diferentes criterios analizados. En este instrumento se coloca un punto en aquel descriptor que corresponda a lo observado por la tesista. En el Anexo B se puede ver la tabla discriminada por maestra.

Tabla 7.
Planificación anual

| PLAN ANUAL | | | | | |
|--------------|--|---|---|---|---|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Diagnóstico | Elabora un diagnóstico específico con los saberes de sus alumnos basado en evidencias; describe, elabora hipótesis y proyecciones plausibles | Elabora un diagnóstico específico con los saberes de sus alumnos basado en evidencias; describe y elabora hipótesis | Elabora un diagnóstico sobre comprensión en general basado en evidencias; solo describe | Elabora un diagnóstico sobre comprensión en general sin basarse en evidencias | No elabora diagnóstico de ningún tipo sobre comprensión lectora |
| Total | | | | 3 | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| Planificación de secuencias | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; las fundamenta basada en bibliografía pertinente y actualizada; incluye evaluación diagnóstica, formativa y/o sumativa | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; las fundamenta a partir de sus saberes; incluye algún tipo de evaluación | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; no aparece fundamentación alguna; incluye algún tipo de evaluación | Elabora unidades y/o secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; no aparece fundamentación alguna; no aparecen instancias de evaluación | No elabora unidades y/o secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo |
| Total | | 1 | 1 | | 1 |

De los datos recogidos y sistematizados en la tabla 5 se puede determinar que las maestras de 6º, que formaron parte de la muestra, no tuvieron en cuenta qué ideas o saberes previos sobre el texto explicativo tenían los alumnos. En sus diagnósticos aparece la comprensión pero se desconoce de qué tipo de género textual y con qué instrumentos se valoró. Sin embargo, dos maestras elaboran algún tipo de secuencia para la enseñanza específica del texto explicativo. Si bien cumplen con algunos de los descriptores elaborados, no abordan con la comprensión tomando en cuenta los ítemes descriptos en el apartado 1.8 y 1.9 de este trabajo. Tampoco tienen en cuenta los elementos que hacen a una secuencia, según lo expresado por Pitluk (2016): justificación, fundamentación, objetivos, propósitos las actividades que serán secuenciadas a partir de un diagnóstico, tiempo, recursos y evaluación.

3.2.2: Análisis de la planificación diaria de las docentes

El plan diario es el documento donde se plasma aquello que se quiere enseñar en el día. Debe guardar coherencia con el plan anual para hacer posible la programación de la adquisición del saber (Chevallard, 2000). Para la puntuación de estas rúbricas se tomaron dos criterios numéricos. El número entero representa la aparición del descriptor relacionado con todo el documento plan diario. Cuando se analiza la frecuencia de la enseñanza de una estrategia se utiliza porcentaje. Éste surge de la razón entre el número de actividades de enseñanza y el propósito de esa actividad. En el Anexo B se encuentra desglosada la tabla por maestra dando cuenta de cuántas actividades de aula programó desde marzo a junio y qué se abordó en cada una.

Una de las dificultades que se plantearon en este trabajo al momento de pensar qué y cómo enseñar el área de la Lengua, es la multiplicidad de documentos: el Programa Oficial (ANEP - CEIP, 2008b), el Documento de Análisis Curricular (ANEP - CEIP, 2015) y las Pautas de lectura y escritura (ANEP - ProLEE, 2016b). Desde las Inspecciones de Educación Inicial y Primaria se sugiere trabajar con los dos primeros tratando de articular sus semejanzas y diferencias ya explicitadas. De la observación surge la ausencia del Documento de Análisis curricular, en planificación anual y diaria, y de las Pautas que tan bien explicitan los diferentes componentes de la la lectura para cada ciclo escolar. En el caso de las maestras A y B se observó algo muy particular: sus contenidos no estaban en el Programa Oficial, sino que era una adaptación de ellos uniendo diferentes áreas del conocimiento. La maestra C, si bien también usó esta confusa manera de trabajar los contenidos, en otras actividades fue textual la PEIP.

La coherencia entre lo que se piensa a largo plazo (plan anual) y lo que se proyecta realizar en el día a día debe existir como condición *sine qua non* para alcanzar los objetivos proyectados. Para este trabajo se toma en cuenta lo planificado en las secuencias de actividades o de contenidos y su materialización en actividades de aula. Si se observa la tabla 6 se puede apreciar que tanto la maestra B como la C se encuentran en el descriptor mejor

destacado. Debemos ser cuidadosos al analizar este dato. Como se afirmó en párrafos anteriores, las secuencias no eran de calidad. La maestra A no elaboró ninguna, por lo tanto se la colocó en el ítem 2 debido a que no fue considerado el hecho de no realizar secuencias en esta tabla. Ver Anexo B.

Los próximos descriptores muestran sus datos en porcentajes. Éstos fueron calculados tomando como numerador las actividades que aparecen en el descriptor, dividido la cantidad de actividades totales de las maestras multiplicadas por cien. En el Anexo B se encuentra la tabla desagregada por docente.

Tomando en cuenta lo que plantean Bassols y Torrent (2012) y, más cercano al maestro, las Especificaciones para el Docente de Prolee (ANEP - ProLEE, 2016a) es que se analiza este ítem. Más de la mitad de las actividades planificadas, 62%, no explicitan de forma clara qué aspecto del texto explicativo se enseña. Mientras que un 19% lo enuncia en el plan, a través de los propósitos, pero no lo logra con las actividades.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten ir monitoreando lo que se lee en distintos momentos. Los procesos metacognitivos y de autonomía se sincronizan de manera eficaz para el lector. Gutiérrez y Salmerón (2012, p. 185) afirman que, junto a las cognitivas, son necesarias en un lector estratégico.

Tabla 8.
Plan diario

| PLAN DIARIO | | | | | |
|----------------------|--|---|--|-----------------------------|--|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Documentos oficiales | Planifica teniendo en cuenta las orientaciones del DAC y lo articula con algunos contenidos del PEIP y Pautas de referencia (Prolee, 2016) | Planifica teniendo las orientaciones del DAC, PEIP sin tener en cuenta las Pautas de referencia | Planifica a partir del PEIP y toma elementos del DAC | Planifica a partir del PEIP | No tiene en cuenta ningún documento oficial de orientación |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| | | | | | |
| Total | | | | 1 | 2 |
| Coherencia entre el Plan Anual y el Plan Diario | Ejecuta las actividades de enseñanza del texto explicativo teniendo en cuenta lo expresado en las secuencias manteniendo coherencia | Ejecuta al menos el 50% de las actividades de enseñanza del texto explicativo planificadas en la secuencia | Al menos dos de sus actividades de enseñanza están relacionadas con las secuencias | Las actividades de enseñanza no tienen relación con las secuencias planificadas | No aparecen actividades de enseñanza para realiza la comparación |
| Total | 2 | | | 1 | |
| Características del texto | Se explicitan claramente en la planificación diaria y se plasman en actividades de enseñanza: uso, sentido y forma de la explicación – uso de los verbos – adjetivación – conectores, conjunciones, locuciones – tipo de vocabulario – uso de patrones y se abordan en profundidad | Explicitan algunas de las características del texto explicativo en la planificación diaria y se abordan de manera poco profunda | Se explicitan algunas de las características sin determinar el tipo de texto | Se explicitan en la planificación, pero se abordan en forma débil en las actividades | No se enseñan los usos, sentidos y formas del texto explicativo |
| Porcentaje total | | 15% | 4% | 19% | 62% |
| Enseñanza de las estrategias metacognitivas | Planifica teniendo en cuenta los momentos de prelectura | Planifica teniendo en cuenta la | Planifica teniendo en cuenta la | Planifica teniendo en cuenta al | Planifica sin tener en cuenta las estrategias metacognitivas |

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|---------------------------------------|
| | (ideas previas / uso y finalidad / generación de preguntas), lectura (vocabulario / parafraseo / síntesis del párrafo / gráficos) y poslectura (transmitir a otros / respuesta a preguntas) | prelectura y la lectura | lectura y poslectura | menos uno de los momentos | |
| Porcentaje total | | | | 12% | 88% |
| Enseñanza de las estrategias cognitivas | Planifica: reconocer y comprender palabras, interpretar proposiciones y párrafos, comprensión global, compartir y usar el conocimiento (en orden creciente y en más de una actividad) para generar autonomía | Planifica el reconocimiento de palabras y la comprensión de párrafos y el sentido global. | Planifica el reconocimiento del sentido global del texto sin profundizar en el vocabulario y/o comprensión de párrafos | Tiene un uso errático de las estrategias | No las utiliza |
| Porcentaje total | | | | 8% | 92% |
| Lectura literal | Planifica actividades para: reconocer elementos básicos de una comunicación (emisor, receptor, | Planifica actividades para: <i>reconocer elementos básicos de una comunicación</i> | Planifica actividades para: <i>reconocer elementos básicos de una comunicación</i> | Planifica actividades localizando información en un texto (perfil | No tiene en cuenta la lectura literal |

| | | | | | |
|----------------------------|---|--|---|---|--|
| | <p>mensaje, lugar y tiempo); identificar el t3pico del texto; localizar informaci3n en un lugar del texto (DAC perfil de 33 grado); comprender la informaci3n que se presenta en cuadros sin3pticos, mapas, planos, im3genes; identificar informaci3n puntual en los textos; reconocer progresi3n tema - rema; lograr la lectura expresiva (DAC perfil de 63 grado)</p> | <p>(emisor, receptor, mensaje, lugar y tiempo); identificar el t3pico del texto; localizar informaci3n en un lugar del texto (DAC perfil de 33 grado);</p> | <p>(emisor, receptor, mensaje, lugar y tiempo);</p> | <p>de egreso de 33)</p> | |
| Porcentaje total | | 4% | 4% | 61% | 31% |
| Lectura inferencial | <p>Planifica actividades que promuevan el reconocimiento del tema del p3rrafo; reconocer la intenci3n impl3cita del autor y a reponer la informaci3n; relacionar la informaci3n intratextual e intertextual</p> | | <p>Planifica actividades que promuevan el <i>reconocimiento del tema del p3rrafo</i></p> | <p>Planifica actividades que promueve el <i>reconocimiento de la intenci3n impl3cita del autor</i></p> | <p>No hay intervenci3n al respecto</p> |
| Porcentaje total | | | 12% | 7% | 81% |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|--|---------------------------------|
| Lectura crítica - intertextual | Planifica actividades que enseñan a establecer comparaciones entre textos; a <i>elaborar opiniones propias sobre lo que plantea el texto explicativo</i> ; seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos; realizar lectura hipermedial | Planifica actividades que enseñan a elaborar opiniones propias sobre lo que plantea el texto explicativo; realiza lectura hipermedial | Planifica actividades que enseñan a elaborar opiniones propias sobre lo que le plantea el texto explicativo | Planifica seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos | No hay intervención al respecto |
| Porcentaje final | | | | | 100% |

Los procesos que se ponen en juego al utilizar las estrategias cognitivas son aquellos que nos permitirán ir dotando de sentido al texto, relacionando sus diferentes unidades (proposiciones, párrafos, texto global) para realizar la representación mental del texto escrito. Casi inexistentes en las planificaciones, 88% de las actividades, dejan casi sin herramientas de comprensión a los alumnos.

Sánchez Miguel (2009, p. 197) llama “procesos locales”, Cassany (2019, p. 16) “leer las líneas” y el Documento de Análisis Curricular aparece bajo el título “Lectura literal”. Para el primer autor citado es el comienzo del proceso de comprender, pero no suficiente como para tener una comprensión profunda. Pero para ahondar en lo “no dicho” se debe poder leer y comprender lo que sí está escrito. El 61% de las actividades estuvieron pensadas solo para localizar información en el texto sin tener en cuenta que al egreso del ciclo primario son otros los procesos que se deben fortalecer en la lectura literal. Si

no se trabajan todos ellos, difícilmente podrán acceder los estudiantes a una lectura profunda y crítica.

Tomando en cuenta el DAC (2016), entre la lectura literal y la crítica se encuentra la inferencial local y global. Esta lectura oficia de puente entre ambas, pudiendo reponer información, contrastando con su experiencia vivida y relacionando las partes del texto entre sí y con otros similares. Es lo que Cassany llama “leer entre líneas” y Sánchez Miguel denomina “procesos globales”. El 81% de 26 actividades planificadas por las docentes no abordan la lectura inferencial a pesar de que en el propósito de las actividades está enunciado. Es aquí donde se observa, de manera más clara, los diferentes paradigmas del PEIP y el DAC. Esto contribuye a que se planifique enunciando propósitos de inferencias pero no profundizando en el abordaje.

3.2.2: Observaciones de las actividades de enseñanza

Si bien la planificación anual y diaria son imprescindibles como “programación”, la actividad de enseñanza es la puesta en acto de las dos anteriores. Es aquí que se ponen en juego elementos que no se evaluarán en este trabajo pero que no se deben dejar de lado: los saberes didácticos y disciplinares, la capacidad de reformulación de lo planeado en función de las demandas, la empatía con los estudiantes. También es en la observación donde se pueden tener elementos directos de la interacción entre docente, alumnos y saberes.

En mucha de sus publicaciones. Sánchez Miguel(1993; 2008; 2009; 2010) afirma que dejamos solos a los estudiantes en la difícil tarea de comprender. Se debe ayudar a los alumnos a comprender pero “para ayudar a alguien debemos comprender cuáles son sus necesidades (en caso contrario poder resultar tan bienintencionados como contraproducentes.”(Sánchez Miguel, s. f., p. 3)

A partir del análisis de los planes anuales y diarios, poco se ha tenido en cuenta cuáles eran las necesidades de los alumnos en lo que respecta a la comprensión de los textos que permiten aprender. Las observaciones en el aula, confirman lo anterior.

El primer criterio seleccionado permite mostrar cómo lo plasmado en la planificación del día de la observación se desarrolla en la actividad en sí misma. En el 64% de las actividades existe relación entre lo planificado y la acción. Pero las actividades concretas no avanzan sobre características o estrategias que permitan comprender lo leído para un alumno que egresa del ciclo primario. En este caso, las actividades no tienen una secuencia que las fundamente. La ausencia enseñanza específica del texto expositivo se da en el 18% de las actividades. Mismo porcentaje para aquellas que, si bien tienen secuencia y aparecen atisvos en el plan diario, no profundizan en los avances de la enseñanza.

La lectura poco fluída en 6° grado en escuelas de quintiles 1 y 2 es casi una constante que se comprueba empíricamente ya que no se encontraron estudios al respecto. Un trabajo publicado en Argentina (Fumagalli, Barreyro, & Jaichenco, 2017; p. 176) afirma que para que la lectura de un texto sea eficiente necesitan colaborar entre sí la eficiencia lectora (lectura fluida y comprensiva), las medidas de velocidad y precisión junto con la comprensión del texto. Es por esta razón que creemos que entregar el texto con anticipación, permite al alumno tomar el tiempo necesario para poder gestionar esa lectura fluida (perfil de egreso de 3° grado) y expresiva (perfil de egreso de 6° grado). Entregar el texto y solicitar una lectura “rápida y ligerita” (frase común a las tres maestras) no genera herramientas para la comprensión. El 82% de las actividades fueron con el texto a primera vista sin trabajar estrategias de prelectura. El 18% corresponde a una docente que utilizó el mismo texto en más de una oportunidad.

La prelectura como estrategia metacognitiva (Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, 2012) debe ser enseñada. La capacidad de determinar, a

partir de textos y paratextos, la finalidad y el uso, conforma una de las estrategias.

Tabla 9.
Observaciones de las actividades de enseñanza

| OBSERVACIONES DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Gestión de la actividad | Gestiona la actividad según lo planificado en la secuencia y en plan diario abordando la enseñanza explícita del texto explicativo y sus características | Gestiona la actividad sin tener en cuenta la secuencia, pero con coherencia con el plan diario, con profundización en las características del texto explicativo | Gestiona la actividad según lo planificado en la secuencia y en plan diario no profundizando en las características del texto explicativo | Gestiona la actividad según lo planificado, donde no se explicitan las características del texto explicativo | No existe relación entre la planificación y la actividad de aula. Ausencia de enseñanza de características del texto explicativo |
| Porcentaje total | | | 18% | 64% | 18 % |
| Estrategias utilizadas | | | | | |
| | Se entrega el texto con anticipación | | | | No se entrega con anticipación |
| Porcentaje total | 18% | | | | 82% |
| | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos previos; determina género discursivo; hace predicciones y genera preguntas | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos previos; determina género discursivo | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos | Prelectura: determinar el para qué del texto | No realiza actividades de Prelectura |

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|--|--|--|
| Porcentaje total | | | 9% | 9% | 82% |
| | Se aborda el párrafo: vocabulario, relaciones proposicionales, sentido global | | Se aborda el vocabulario | | No se aborda ninguna de estas estrategias |
| Porcentaje total | | | 18% | | 82% |
| | El alumno realiza un esquema a medida que se lee en forma autónoma | El docente guía la producción del esquema por parte de los alumnos (solos o en grupos) para generar autonomía | El docente realiza el esquema con ayuda de los alumnos | El docente realiza el esquema sin apoyo de los alumnos | El docente realiza el esquema sin apoyo de los alumnos |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | Se trabaja con los conectores clasificándolos por significado y a qué hacen referencia | | | | No se trabaja con conectores |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | Se reconocen las diferentes secuencias dentro del texto explicativo | | | | No se abordan las diferentes secuencias |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | Relacionar los significados de los párrafos para comprender el | | | | No se aborda esta estrategia |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|------------|------------------------------|
| | texto de manera global | | | | |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | La evaluación de lo comprendido forma parte del proceso lector para enseñar la autorregulación | | | | No se aborda esta estrategia |
| Porcentaje total | | | | 18% | 82% |

En la fase que se realiza durante la lectura, se tomaron diferentes actividades. En primer lugar, el abordaje del párrafo (vocabulario, relaciones entre las oraciones, sentido global). Sánchez Miguel (1993; p.37) describe detalladamente este trabajo con el párrafo y destaca la importancia que cada ítem tiene en relación a la comprensión. De las clases observadas, en el 82% nunca se realizó actividad de enseñanza que permitiera a los alumnos comprender el significado del párrafo y sus relaciones internas. En el 18%, se trabajó con el nuevo vocabulario buscando las palabras desconocidas en el diccionario.

Otro momento en la fase que se realiza durante la lectura, es realizar esquemas, esquemas visuales. El uso de representaciones visuales por parte del estudiante tiene estrecha vinculación con la comprensión lectora. (Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, 2012, p. 188). En ninguna de las once actividades observadas los alumnos realizaron algún tipo de esquema; tampoco las docentes de manera modélica.

La enseñanza explícita de los conectores y su relación con las secuencias dentro del texto expositivo es fundamental para que se conviertan en “pistas” para quien lee el texto. El conocer su significado y hacia dónde hacen referencia permiten mapear el texto y darle sentido. En ninguna de las actividades observadas se hizo referencia a los conectores; más, desconocían

su significado que no fue aclarado desaprovechando un interesante intervención docente. Lo mismo sucedió con la interconexión de los párrafos entre sí (relacionado con el punto anterior) que dotará al texto de un sentido global. Las lecturas realizadas por las docentes solo fueron veloces sin detenerse en los componentes lingüísticos si no en el contenido del área del conocimiento correspondiente.

Cuando se habla de evaluación de la comprensión lectora, generalmente se piensa en lo que evalúa el docente. Pero lo importante es lograr la revisión de lo comprendido por el lector. Es tomar conciencia del nivel de comprensión, poder realizar ajustes frente a incongruencias, revisar lo leído (Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, 2012, p. 189). En las clases observadas, en el 82% no se realizó ningún tipo de evaluación. En el porcentaje restante, se le realizaron preguntas que los alumnos debían contestar.

3.2.3: Origen y legibilidad de los textos

Para facilitar la comprensión de los textos que por su estructura son complejos, como los explicativos, la legibilidad debe ser un facilitador que el docente tiene que tomar en cuenta al momento de elegirlos. Si bien no es una práctica habitual detenerse a observar las cualidades de legibilidad de los textos, la evidencia empírica en el rol que desempeño ha hecho que lo tome como un factor muy importante que puede obstaculizar la comprensión de los textos. Sin embargo, en los textos escritos entregados, como fotocopia o páginas del CLE, los niveles de legibilidad fueron altos como lo demuestra la Tabla 8. En el Anexo 2 se accede a la tabla con los datos desagregados por maestra, calculando el porcentaje en relación con el total de los textos utilizados y su descriptor.

En la Tabla 10 se detallan qué criterios se tuvieron en cuenta y con qué descriptores se analizarán.

Tabla 10.

Origen y legibilidad de los textos

| CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EXPLICATIVO UTILIZADO DURANTE LAS CLASES OBSERVADAS | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Origen del texto | Se explicita el origen del texto y se muestra el original para brindar contexto. No tiene modificaciones. | Se explicita el origen del texto sin original a la vista. Sin modificaciones | No se explicita el origen del texto, pero es original | Texto armado por el docente. Carece de fuente, pero no tiene errores | Texto armado por el docente (carece de fuente y contiene errores) |
| Porcentaje total | 82% | | | | 18% |
| Legibilidad | | | | | |
| Física o material | Tiene en cuenta todos estos criterios de legibilidad: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), <i>interlineado</i> 1, 5; <i>tipo de fuente</i> (sin serifa) | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), <i>interlineado</i> 1,5, | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión</i> | El texto se torna ilegible desde lo material |
| Porcentaje total | 36% | | 54% | | 10% |
| Psicológica | Es adecuado a la edad del lector y está relacionado con temáticas de aula | Está relacionado con temáticas de aula | Es adecuado a la edad del lector | | No existe adecuación a la edad de los estudiantes ni a las temáticas abordadas en el aula |
| Porcentaje total | 100% | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------|---|--|--|--|--|
| Lingüística | El vocabulario no es un obstáculo. Oraciones de estructura simple con pocas subordinadas. Texto que no se ha simplificado demasiado | El vocabulario puede ser un obstáculo. Oraciones simples. Texto que no se ha simplificado demasiado. | | | El vocabulario no es un obstáculo. Texto muy simplificado |
| Porcentaje total | 27% | 64% | | | 9% |
| Conceptual | Relaciona con saberes previos. Se presenta de manera ordenada, clara y sencilla | Relaciona con ideas previas. Se presenta de manera ordenada clara y sencilla | Sin relación con ideas o saberes previos. Texto ordenado, sencillo y claro | | Sin relación con ideas o saberes previos. Sin claridad y orden |
| Porcentaje total | | 91% | | | 9% |
| Estructural | Estructura del texto clara. Grado de complejidad acorde al grado | | | | Estructura poco clara: Grado de complejidad no acorde al grado |
| Porcentaje total | 91% | | | | 9% |
| Pragmática | Circunstancia en que se da la lectura: tiempo que tiene el lector para leer, posibilidad de comentar lo que lee | | | | |
| Porcentaje total | | | | | 100% |

En lo que respecta al origen, casi la mayoría de los textos, 82%, explicitan el origen y lo contextualizan a partir de su original. El 18% restante, pertenece solo a la docente A. El análisis de la legibilidad se divide en seis categorías. El criterio físico o material responde a las características del texto relacionadas con el tipo y tamaño de fuente, interlineado y claridad de impresión. El 36% de los textos utilizado cumple con los criterios que UNESCO (2016) determina como excelentes facilitando la decodificación rápida y sin obstáculos. Varios textos que aparecen en los Cuadernos de Lectura y Escritura de 6º no cumplen con el interlineado y el tamaño de la fuente. Los textos elaborados o modificados por las docentes no cumplen los requisitos de legibilidad ya sea por alineación o claridad. La legibilidad psicológica está relacionada con los intereses y edad de los lectores. El 100% del material utilizado por las maestras se adecua a este requisito.

La legibilidad lingüística toma en cuenta el vocabulario como obstáculo o el grado de simplificación del texto. Más de la mitad del material utilizado está redactado con un vocabulario que puede ser un obstáculo si no hay mediación docente. La conceptual, relacionada con saberes e ideas previas, es tenida en cuenta en casi la totalidad de los textos utilizados. Con respecto a la legibilidad estructural, en el 91% de los casos los textos tienen una estructura clara y un grado de complejidad acorde al grado. Es la legibilidad pragmática la que no se ha tenido en cuenta en ninguna de las actividades observadas y sus textos. Poco fue el tiempo que se les brindó a los alumnos para entrar en contacto con lo escrito y no se trabajaron estrategias que permitieran ir comentando y buscando semejanzas con otros textos.

3.3: Conclusiones

Esta tesis se analiza las prácticas de enseñanza relacionadas con la comprensión de textos explicativos en 6º grado en una escuela primaria pública que pertenece a la categoría APRENDER y se encuentra en el quintil 2. Para realizar este análisis fue necesario determinar qué características tenían estos textos y cuáles de ellas eran necesarias enseñar en enseñanza primaria y,

específicamente en 6º grado, para facilitar la comprensión autónoma. Por consiguiente se relevó la bibliografía específica sobre las características específicas de estos textos (Bassols & Torrent, 2012; Sánchez Miguel, 1993; Sánchez Miguel et al., 2010;) y se decidió cuáles eran las imprescindibles para la comprensión autónoma de un estudiante que egresa del sistema primario de educación.

El trabajo de campo tuvo tres instancias que permitieron describir y analizar la documentación de las maestras focalizando en la enseñanza de la comprensión del texto explicativo: análisis de las planificaciones, observación no participante y valoración de la legibilidad de los textos escritos utilizados en la instancia de observación. Para el análisis de las planificaciones anuales y diarias fue necesario diseñar rúbricas con descriptores que dieran cuenta de aquello que se proponía relevar.

En cuanto a la planificación anual se puede concluir que ninguna de las maestras observadas toman en cuenta, para su diagnóstico, qué saben los estudiantes sobre este género textual escrito. Se puede pensar que no lo consideran relevante al momento de pensar la estructura anual de su planificación. Según sus planes anuales, todas las docentes observadas tomaron en cuenta el grado de comprensión lectora de sus alumnos. Pero no se aportan evidencias de la manera en que relevaron esta información y qué género textual tuvieron en cuenta.

La “programabilidad del saber” al decir de Chevallard (2000) debe cumplir con ciertos requisitos que enuncia Pitluk (2016): metas, objetivos y propósitos, contenidos, estrategias o actividades, recursos y evaluaciones. Solo dos docentes elaboraron secuencias de enseñanza del texto explicativo. Una de ellas cumple con casi todos los requisitos mientras que la segunda carece de fundamentación y algún tipo de evaluación. Una de las docentes no las realiza. Del análisis de las secuencias surge el desconocimiento de las características a enseñar y de las estrategias que posibilitan una lectura autónoma y autorregulada. Se convierten en un listado de actividades, algunas

con contenidos que no se encuentran en el PEIP o en el DAC, pero sin progresión o avance conceptual.

Para la descripción y análisis de la planificación diaria también se realizaron rúbricas con descriptores que ordenaran aquello que se debía tener en cuenta. De qué manera confluían los diferentes documentos curriculares fue el primer criterio tenido en cuenta. La ausencia del DAC dio cuenta de que no se planificó tomando en cuenta los dos ciclos de la enseñanza primaria y su articulación. En lo que refiere al abordaje del PEIP, se observó que en la mayoría de las actividades planificadas, los contenidos fueron modificados a tal punto que se cruzaban diferentes áreas del conocimiento (Lengua y Arte).

Si bien se determinó que existía coherencia entre las secuencias y las actividades de aula, cualquiera de las dos no profundizaron en la enseñanza específica del texto explicativo. Por lo tanto, no se enseñaron su uso, su sentido y su forma (Riestra et al., 2014), ni se desarrollaron estrategias que permitieran formar lectores autónomos, autorregulados y críticos.

El conflicto entre los dos documentos curriculares (ver página 19) ,que se hace presente en este trabajo con la ausencia del Documento de Análisis Curricular, no permite determinar claramente cuándo se enseña a comprender lo literal, lo inferencial o lo crítico – intertextual. Lo que se debió hacer es inferir a partir de los propósitos enunciados y luego contrastando con la actividad descrita. En lectura literal, que fue abordada en el 61% de las actividades aunque no de manera explícita, los requerimientos eran coherentes con el perfil de egreso de 3º grado escolar. No se observó un exhaustivo trabajo en lo inferencial a pesar de ser el enfoque del PEIP y una ausencia total de lectura crítica intertextual. Este análisis deja como conclusión que es muy poco lo enseñado de aquello que hace a las especificidades de un texto explicativo.

Acerca de las observaciones de las prácticas de aula, los criterios focalizados fueron de qué manera se gestionaba aquello que se había planificado en la secuencia específica y su puesta en acto en el aula. Como ya se explicó, las secuencias analizadas no daban cuenta de una profundización

progresiva en la enseñanza de la comprensión lectora de los textos explicativos. La mayoría de las actividades observadas gestionaba la actividad prescindiendo de una secuencia y sin explicitar claramente características propias del género. La ausencia casi total de planificación y puesta en acción de actividades que tuvieran en cuenta las estrategias cognitivas y metacognitivas puede dar cuenta del desconocimiento de las docentes de la importancia de su enseñanza para lograr una lectura autónoma.

En último lugar se analizaron los textos en sí mismos, su origen y legibilidad. Con respecto al origen, casi la totalidad de los textos fueron contextualizados tomándose en cuenta cuál era el origen y no sufrieron modificaciones. En una actividad se abordó un texto sin fuente de origen y con modificaciones que alteraban su legibilidad. En otra, fue la propia docente quien redactó el texto. En lo que refiere a la legibilidad, fueron textos adecuados para los estudiantes. Algunos de ellos (relacionados con géneros cinematográficos) hubiesen necesitado un andamiaje de la actividad para poder comprenderlos.

Teniendo en cuenta lo planteado se puede concluir que existe una gran discrepancia entre lo que debiera enseñar, tomando aportes desde lo disciplinar y didáctico, y lo que las maestras observadas planean y ponen en prácticas en sus aulas

Es a partir de esta conclusión que surge el interés por investigar cómo comprenden los estudiantes de magisterio y cómo el programa oficial de formación docente contribuye al mejoramiento de la comprensión en la formación inicial de los futuros maestros.

3.4: Limitaciones

En el proceso de elaboración de este trabajo de tesis surgieron algunas limitaciones que se cree conveniente aclarar para poder comprenderlo mejor.

Desde los objetivos de este trabajo se planteó que el abordaje de las prácticas de aula serían en una escuela de categoría APRENDER, quintil 2. Se seleccionó la jurisdicción de Montevideo Oeste por tener rasgos similares a la jurisdicción conocida por la tesista en su labor de maestra inspectora de zona.

Por razones de tiempo de la tesista, solo se trabajó con una institución educativa que contaba con solo tres maestras de 6º grado. Esa misma razón llevó a que el período de observación fuese acotado en el tiempo. Por lo tanto se cree que no es generalizable.

Si bien se realizó una búsqueda exhaustiva de instrumentos de valoración de prácticas de aula no se encontraron aquellos que satisficieran las necesidades de este trabajo. Por lo tanto se tomó la decisión de elaborar el instrumento y someterlo al juicio de tres expertos.

3.5: Recomendaciones

A partir de lo descrito y analizado en este trabajo se considera necesario e importante se proponer algunas recomendaciones. Estas sugerencias cumplen dos roles. El primero, proponer algunas pautas para la mejora de la enseñanza de los textos explicativos en la escuela primaria. El segundo, generar insumos para una nueva investigación.

Con respecto a la enseñanza del texto explicativo en las aulas de las escuelas primarias se recomienda:

- formar a los futuros docentes con una postura epistemológica coherente con lo que se debe enseñar en las escuelas por tener categoría de relevante. En este caso, profundizar en la importancia que tiene el poder comprender este género textual para los alumnos de educación primaria y brindarles los aportes disciplinares y didácticos

- generar, a través de las Inspecciones Departamentales de Educación Primaria, instancias formativas sobre la temática con los docentes en ejercicio.
- comenzar a trabajar con los textos explicativos desde 1º grado conformando una secuencia que dé cuenta de los avances y que finalice en 6º grado. Los Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE) tienen, en el primer ciclo, dos textos explicativos por grado
- utilizar esta secuencia que se encuentra en los CLE en 6º grado; comenzar con los de 1º grado y continuar transitándolos hasta poder abordar el del grado

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. (Paidós, Ed.) (1º). Buenos A.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29.
<https://doi.org/10.5209/DIDA.20824>
- Álvarez Angulo, T. (2004). *Textos expositivos - explicativos y argumentativos*. (Octaedro, Ed.) (2º).
- ANEP - CEIP. (2008a). *Programa de educación inicial y primaria*.
- ANEP - CEIP. (2008b). Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP - CEIP. (2015). *Documento de Análisis Curricular*.
- ANEP - ProLEE. (2016a). *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto: especificaciones para el docente*.
- ANEP - ProLEE. (2016b). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*.
- ANEP, C. Circular N° 5 / 2015 (2015).
- Bassols, M., & Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y Práctica*. (Octaedro, Ed.) (Tercera ed). Barcelona.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. (Anagrama, Ed.) (1º). Barcelona.
- Conde Rodríguez, Á., & Pozuelos Estrada, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*.
- Consejo de Formación en Educación. (2008a). Programa de Lengua: 1º magisterio.
- Consejo de Formación en Educación. (2008b). Programa de Lengua II: Magisterio Plan 2008.
- Cordero, S., & Dumrauf, A. (2017). Enseñanza de las Ciencias Naturales, ideas

previas y saberes de estudiantes: su consideración y abordaje en las situaciones didácticas. *ResearchGate*.

- Dávalos Romo, M. T., Rentería, J., Navarrete, E., & Farfán, M. del C. (2015). Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, Vol.2.
- De Mier, M. V., Amado, B., & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>
- DIEE, & ANEP. (2018). Informe Evaluación en línea Prueba formativa Área Lectura Julio 2018.
- Evaluación, M. de E. U. de C. y. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI: marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Santiago de Chile.
- Flotts, P., Manzi, J., Pilar, P. M. del, Carrasco, M., Zambra, C., & Abarzúa, A. (2017). *Aportes para la enseñanza de la lectura. TERCE*.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Traslaciones: revista latinoamericana de lectura y escritura*, 4(8), 163-186.
- Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- INEEd. (2017a). *Aristas. Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Primaria_Lectura.pdf
- INEEd. (2017b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015 - 2016. Síntesis y desafíos*. (I. N. de E. E. (INNEd), Ed.) (Primera ed). Montevideo.
- INEEd. (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo.
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 Días Más: Evidencia Neurocientífica Acerca Del Impacto De La Pobreza Infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>
- LLECE. (2016). *TERCE Logros de Aprendizaje. Informe de resultados*. (OREAL/UNESCO, Ed.). Santiago de Chile. Recuperado de

www.acentoenlace.cl

- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. (Emecé, Ed.). Buenos Aires.
- Ñaupas Paitán, H., Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. (Ediciones de la U, Ed.). Bogotá.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia: una forma diferente de leer*. (Paidós, Ed.). CABA.
- Pitluk, L. (comp. . (2016). *La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. (Homo Sapiens, Ed.). Rosario.
- Riestra, D., Goicochea, M. V., & Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. (Noveduc, Ed.). Ciudad de Buenos Aires.
- Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14 / 15, 71/89.
- Sánchez Miguel, E. (s. f.). Ayudar a comprender y enseñar a comprender : necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores. *Leer.es*, 1-27.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* (Santillana). Madrid.
- Sánchez Miguel, E. (2008). La comprensión lectora en la enseñanza primaria.
- Sánchez Miguel, E. (2009). La comprensión lectora. Recuperado de <http://www.lalectura.es/docs/sanchez.pdf>
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, E., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. (Grao, Ed.). Barcelona.
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (coordinadoras). (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. (Centro de Investigación Avanzado en Educación, Ed.). Santiago de Chile.
- Sussena, S., & Lobecio, M. (2015). Perfil de ingreso esperado vs. realidad en estudiantes de formación docente. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/upide/publicaciones/area-investigaciones/perfil de ingreso vs realidad en estudianten de formacin docente.pdf>
- UNESCO. (2015). *Terce Logros De Aprendizaje*.

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación: reflexión metodológica y práctica profesional*. (Síntesis, Ed.). Madrid.

Anexo A: Aspectos éticos de la investigación

Consentimiento informado de observación de planificaciones y prácticas de aula

Yo, (nombre y apellido de la maestra directora), en representación de la Institución Educativa N° XX, perteneciente a la Jurisdicción de Montevideo Oeste, por voluntad propia doy mi consentimiento a que la escuela colabore en la investigación Lectura enmarcada en la Tesis de Maestría en Educación, con Énfasis en Dificultades en el Aprendizaje, dirigida por la Dra. Adriana Aristimuño y el Dr. Ariel Cuadro, en el marco de las líneas de investigación estipuladas por el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

Se me informó que:

1. Todas las actividades serán llevadas a cabo por la estudiante de maestría de la Universidad Católica del Uruguay M^a Fernanda Andión
2. Se realizará una entrevista on line a los maestros participantes
3. Se analizará el plan anual y diario de cada uno de los docentes
4. Se observarán prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la Lectura

En primera instancia, se analizará, fuera del aula, la planificación anual y diaria de cada docente participante. Para esto, es necesario poder documentar a través de fotografías y/o compartir por Drive en modo Lectura.

En una segunda instancia, dentro del aula, se analizará la planificación del día de la fecha y las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectura. En este momento es necesario documentar con registro fotográfico de la planificación y de audio para la práctica de enseñanza.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines de investigación, preservando la identidad de las personas involucradas, así como de la institución educativa.

Puedo dar por terminada la participación de la institución en este proceso sin recibir ningún tipo de perjuicio.

He comprendido toda la información suministrada y he podido formular todas las preguntas que he creído convenientes.

Firma de la representante de la institución:

Aclaración de la firma:

Cédula de identidad:

Por la presente certifico que he explicado las características del proceso de investigación a llevarse a cabo, me he ofrecido a contestar cualquier pregunta y he contestado todas las preguntas realizadas. Creo que la persona ha comprendida completamente lo que he explicado y contestado

Firma del representante del equipo investigador:

Aclaración de firma:

Anexo B: Instrumentos utilizados

Tabla 11.
Plan Anual discriminado por docentes

| PLAN ANUAL | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Diagnóstico | Elabora un diagnóstico específico con los saberes de sus alumnos basado en evidencias; describe, elabora hipótesis y proyecciones plausibles | Elabora un diagnóstico específico con los saberes de sus alumnos basado en evidencias; describe y elabora hipótesis | Elabora un diagnóstico sobre comprensión en general basado en evidencias; solo describe | Elabora un diagnóstico sobre comprensión en general sin basarse en evidencias | No elabora diagnóstico de ningún tipo sobre comprensión lectora |
| Maestra A | | | | X | |
| Maestra B | | | | X | |
| Maestra C | | | | X | |
| Planificación de secuencias | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; las fundamenta basada en bibliografía pertinente y actualizada; incluye evaluación diagnóstica, formativa y/o sumativa | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; las fundamenta a partir de sus saberes; incluye algún tipo de evaluación | Elabora secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; no aparece fundamentación alguna; incluye algún tipo de evaluación | Elabora unidades y/o secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo; no aparece fundamentación alguna; no aparecen instancias de evaluación | No elabora unidades y/o secuencias específicas para la enseñanza de la comprensión de un texto explicativo |
| Maestra A | | | | | X |
| Maestra B | | | X | | |
| Maestra C | | X | | | |

Tabla 12.
Plan Diario discriminado por docentes

| PLAN DIARIO | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Documentos oficiales | Planifica teniendo en cuenta las orientaciones del DAC y lo articula con algunos contenidos del PEIP y Pautas de referencia (Prolee, 2016) | Planifica teniendo las orientaciones del DAC, PEIP sin tener en cuenta las Pautas de referencia | Planifica a partir del PEIP y toma elementos del DAC | Planifica a partir del PEIP | No tiene en cuenta ningún documento oficial de orientación |
| Maestra A | | | | | X |
| Maestra B | | | | | X |
| Maestra C | | | | X | |
| Total | | | | 1 | 2 |
| Coherencia entre el Plan Anual y el Plan Diario | Ejecuta las actividades de enseñanza del texto explicativo teniendo en cuenta lo expresado en las secuencias manteniendo coherencia | Ejecuta al menos el 50% de las actividades de enseñanza del texto explicativo planificadas en la secuencia | Al menos dos de sus actividades de enseñanza están relacionadas con las secuencias | Las actividades de enseñanza no tienen relación con las secuencias planificadas | No aparecen actividades de enseñanza para realiza la comparación |
| Maestra A | | | | X | |
| Maestra B | X | | | | |
| Maestra C | X | | | | |
| Total | 2 | | | 1 | |
| Características del texto | Se explicitan claramente en la planificación diaria y se plasman en actividades de enseñanza: uso, sentido y forma | Explicitan algunas de las características del texto explicativo en la planificación diaria y se abordan de | Se explicitan algunas de las características sin determinar el tipo de texto | Se explicitan en la planificación, pero se abordan en forma débil en las actividades | No se enseñan los usos, sentidos y formas del texto explicativo |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| | de la explicación – uso de los verbos – adjetivación – conectores, conjunciones, locuciones – tipo de vocabulario – uso de patrones y se abordan en profundidad | manera poco profunda | | | |
| Porcentaje total | | 15% | 4% | 19% | 62% |
| Enseñanza de las estrategias metacognitivas | Planifica teniendo en cuenta los momentos de prelectura (ideas previas / uso y finalidad / generación de preguntas), lectura (vocabulario / parafraseo / síntesis del párrafo / gráficos) y poslectura (transmitir a otros / respuesta a preguntas) | Planifica teniendo en cuenta la prelectura y la lectura | Planifica teniendo en cuenta la lectura y poslectura | Planifica teniendo en cuenta al menos uno de los momentos | Planifica sin tener en cuenta las estrategias metacognitivas |
| Porcentaje total | | | | 12% | 88% |
| Enseñanza de las estrategias cognitivas | Planifica: reconocer y comprender palabras, interpretar proposiciones y párrafos, comprensión global, compartir y usar el conocimiento | Planifica el reconocimiento de palabras y la comprensión de párrafos y el sentido global. | Planifica el reconocimiento del sentido global del texto sin profundizar en el vocabulario y/o comprensión de párrafos | Tiene un uso errático de las estrategias | No las utiliza |

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|--|---|---------------------------------------|
| | (en orden creciente y en más de una actividad) para generar autonomía | | | | |
| Porcentaje total | | | | 8% | 92% |
| Lectura literal | Planifica actividades para: reconocer elementos básicos de una comunicación (emisor, receptor, mensaje, lugar y tiempo); identificar el tópico del texto; localizar información en un lugar del texto (DAC perfil de 3° grado); comprender la información que se presenta en cuadros sinópticos, mapas, planos, imágenes; identificar información puntual en los textos; reconocer progresión tema - rema; lograr la lectura expresiva (DAC perfil de 6° grado) | Planifica actividades para: <i>reconocer elementos básicos de una comunicación</i> (emisor, receptor, mensaje, lugar y tiempo); identificar el tópico del texto; localizar información en un lugar del texto (DAC perfil de 3° grado); | Planifica actividades para: <i>reconocer elementos básicos de una comunicación</i> (emisor, receptor, mensaje, lugar y tiempo); | Planifica actividades localizando información en un texto (perfil de egreso de 3°) | No tiene en cuenta la lectura literal |
| Porcentaje total | | 4% | 4% | 61% | 31% |

| | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------|
| Lectura inferencial | Planifica actividades que promuevan el reconocimiento del tema del párrafo; reconocer la intención implícita del autor y a reponer la información; relacionar la información intratextual e intertextual | | Planifica actividades que promuevan el <i>reconocimiento del tema del párrafo</i> | Planifica actividades que promueve el <i>reconocimiento de la intención implícita del autor</i> | No hay intervención al respecto |
| Porcentaje total | | | 12% | 7% | 81% |
| Lectura crítica - intertextual | Planifica actividades que enseñan a establecer comparaciones entre textos; a <i>elaborar opiniones propias sobre lo que plantea el texto explicativo</i> ; seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos; realizar lectura hipermedial | Planifica actividades que enseñan a elaborar opiniones propias sobre lo que plantea el texto explicativo; realiza lectura hipermedial | Planifica actividades que enseñan a elaborar opiniones propias sobre lo que le plantea el texto explicativo | Planifica seleccionar y jerarquizar información en diferentes formatos | No hay intervención al respecto |
| Porcentaje final | | | | | 100% |

Tabla 13.

Observaciones de actividades de enseñanza discriminada por docentes

| OBSERVACIONES DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Gestión de la actividad | Gestiona la actividad según lo planificado en la secuencia y en plan diario abordando la enseñanza explícita del texto explicativo y sus características | Gestiona la actividad sin tener en cuenta la secuencia, pero con coherencia con el plan diario, con profundización en las características del texto explicativo | Gestiona la actividad según lo planificado en la secuencia y en plan diario no profundizando en las características del texto explicativo | Gestiona la actividad según lo planificado, donde no se explicitan las características del texto explicativo | No existe relación entre la planificación y la actividad de aula. Ausencia de enseñanza de características del texto explicativo |
| Maestra A | | | | 2/3 | 1/3 |
| Maestra B | | | | 4/4 | |
| Maestra C | | | 2/4 | 1/4 | 1/4 |
| Porcentaje total | | | 18% | 64% | 18 % |
| Estrategias utilizadas | | | | | |
| | Se entrega el texto con anticipación | | | | No se entrega con anticipación |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | 2/4 | | | | 2/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | 18% | | | | 82% |
| | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos previos; | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos previos; | Prelectura: determinar el para qué del texto; activa conocimientos | Prelectura: determinar el para qué del texto | No realiza actividades de Prelectura |

| | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|--|
| | determina género discursivo; hace predicciones y genera preguntas | determina género discursivo | | | |
| Maestra A | | | | 1/3 | 2/3 |
| Maestra B | | | 1/4 | | 3/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | 9% | 9% | 82% |
| | Se aborda el párrafo: vocabulario, relaciones proposicionales, sentido global | | Se aborda el vocabulario | | No se aborda ninguna de estas estrategias |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | 2/4 | | 2/4 |
| Porcentaje total | | | 18% | | 82% |
| | El alumno realiza un esquema a medida que se lee en forma autónoma | El docente guía la producción del esquema por parte de los alumnos (solos o en grupos) para generar autonomía | El docente realiza el esquema con ayuda de los alumnos | El docente realiza el esquema sin apoyo de los alumnos | El docente realiza el esquema sin apoyo de los alumnos |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | | | 100% |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|---|
| | Se trabaja con los conectores clasificándolos por significado y a qué hacen referencia | | | | No se trabaja con conectores |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | Se reconocen las diferentes secuencias dentro del texto explicativo | | | | No se abordan las diferentes secuencias |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | | | 100% |
| | Relacionar los significados de los párrafos para comprender el texto de manera global | | | | No se aborda esta estrategia |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | | | 100% |

| | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|---------------|------------------------------|
| | La evaluación de lo comprendido forma parte del proceso lector para enseñar la autorregulación | | | | No se aborda esta estrategia |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | $\frac{1}{4}$ | $\frac{3}{4}$ |
| Maestra C | | | | $\frac{1}{4}$ | $\frac{3}{4}$ |
| Porcentaje total | | | | 18% | 82% |

Tabla 14.

Características de los textos utilizados discriminados por docentes

| CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EXPLICATIVO UTILIZADO DURANTE LAS CLASES OBSERVADAS | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| CRITERIO | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Origen del texto | Se explicita el origen del texto y se muestra el original para brindar contexto. No tiene modificaciones. | Se explicita el origen del texto sin original a la vista. Sin modificaciones | No se explicita el origen del texto, pero es original | Texto armado por el docente. Carece de fuente, pero no tiene errores | Texto armado por el docente (carece de fuente y contiene errores) |
| Maestra A | 1/3 | | | | 2/3 |
| Maestra B | 4/4 | | | | |
| Maestra C | 4/4 | | | | |
| Porcentaje total | 82% | | | | 18% |
| Legibilidad | | | | | |
| Física o material | Tiene en cuenta todos estos criterios de legibilidad: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), <i>interlineado</i> 1, 5; <i>tipo de fuente</i> (sin serifa) | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), <i>interlineado</i> 1,5, | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión; tamaño</i> (12 puntos mínimo), | Tiene en cuenta: <i>claridad de la impresión</i> | El texto se torna ilegible desde lo material |
| Maestra A | 1/3 | | 1/3 | | 1/3 |
| Maestra B | 1/4 | | 3/4 | | |
| Maestra C | 2/4 | | 2/4 | | |
| Porcentaje total | 36% | | 54% | | 10% |

| | | | | | |
|-------------------------|---|--|---|--|---|
| Psicológica | Es adecuado a la <i>edad</i> del lector y está relacionado con <i>temáticas de aula</i> | Está relacionado con <i>temáticas de aula</i> | Es adecuado a la <i>edad</i> del lector | | No existe adecuación a la edad de los estudiantes ni a las temáticas abordadas en el aula |
| Maestra A | 3/3 | | | | |
| Maestra B | 4/4 | | | | |
| Maestra C | 4/4 | | | | |
| Porcentaje total | 100% | | | | |
| Lingüística | El vocabulario no es un obstáculo. Oraciones de estructura simple con pocas subordinadas. Texto que no se ha simplificado demasiado | El vocabulario puede ser un obstáculo. Oraciones simples. Texto que no se ha simplificado demasiado. | | | El vocabulario no es un obstáculo. Texto muy simplificado |
| Maestra A | 2/3 | | | | 1/3 |
| Maestra B | | 4/4 | | | |
| Maestra C | 1/4 | 3/4 | | | |
| Porcentaje total | 27% | 64% | | | 9% |
| Conceptual | Relaciona con saberes previos. Se presenta de manera ordenada, clara y sencilla | Relaciona con ideas previas. Se presenta de manera ordenada clara y sencilla | Sin relación con ideas o saberes previos. Texto ordenado, | | Sin relación con ideas o saberes previos. Sin claridad y orden |

| | | | | | |
|-------------------------|---|------------|------------------|--|-------------|
| | | | sencillo y claro | | |
| Maestra A | | 2/3 | | | 1/3 |
| Maestra B | | 4/4 | | | |
| Maestra C | | 4/4 | | | |
| Porcentaje total | | 91% | | | 9% |
| Estructural | Estructura del texto clara. Grado de complejidad acorde al grado | | | | |
| Maestra A | | 2/3 | | | 1/3 |
| Maestra B | | 4/4 | | | |
| Maestra C | | 4/4 | | | |
| Porcentaje total | | 91% | | | 9% |
| Pragmática | Circunstancia en que se da la lectura: tiempo que tiene el lector para leer, posibilidad de comentar lo que lee | | | | |
| Maestra A | | | | | 3/3 |
| Maestra B | | | | | 4/4 |
| Maestra C | | | | | 4/4 |
| Porcentaje total | | | | | 100% |

Material utilizado por las maestras en instancias de observación de prácticas de aula

MAESTRA A (se ha transcrito de manera textual las planificaciones)

Actividad 1

Contenido: El léxico de rigurosidad científica en artículos de ciencias naturales

Propósito: identificar en un texto de divulgación científica frases que no corresponden al léxico de rigurosidad técnica. Guiar a comprender la importancia de estos en los artículos de divulgación científica

Desarrollo:

- frecuentar el texto
 - qué tipo de texto es según su función (informativo y explicativo)
 - por qué
 - se registra “Artículo de divulgación científica de ciencias naturales”
 - indicar a qué disciplina, dentro de las ciencias naturales, pertenece: astronomía
 - resignificar las características del mismo:
 - para todo tipo de público
 - escritura sencilla y entendible
 - escrita por científicos especializados en el tema o periodistas
- continuar la actividad entregando el texto 1 (que está modificado)
- lectura silenciosa
- preguntamos:
 - qué sucedió con el texto
 - el léxico es igual al anterior
 - presenta la rigurosidad necesaria
- identificamos las palabras que no corresponden al léxico de rigurosidad técnica

- cómo debe ser el léxico en esta tipología textual
- conceptualizamos
 - los artículos de divulgación científica deben poseer un vocabulario preciso, llamado léxico de rigurosidad técnica

El poder del Sol 71

Dr. Alberto Flandes. UNAM: Universidad Autónoma De México

El término "clima espacial" se usa para describir las condiciones del entorno inmediato a la Tierra. Estrictamente, el clima espacial es un termómetro de la actividad del Sol y de sus efectos en nuestro planeta y sus alrededores.

El Sol es una estrella enana de sólo 700 000 kilómetros de radio que está a la mitad de su vida y cuya edad se calcula en unos 4 500 millones de años. También es una estrella amarilla que con el paso del tiempo se volverá roja y crecerá hasta convertirse en una gigante que después se enfriará y se compactará hasta volverse una enana blanca. Finalmente, el Sol es un gigantesco horno nuclear que produce grandes cantidades de energía que lo mantienen activo y en equilibrio.

Ya hace un par de siglos que sabemos que el Sol es una estrella común y que no ocupa ningún lugar privilegiado en el Universo, pero es nuestra estrella y para nosotros es vital. La vida en la Tierra depende de ella. Todos los organismos terrestres hemos evolucionado en función de las condiciones que el Sol y el ambiente terrestre han determinado.

La mayor parte de la energía que produce el Sol es luz visible —es decir, la luz que captan nuestros ojos y nos permite ver—, pero el Sol produce energía que abarca todo el espectro electromagnético, desde la radiación menos energética, compuesta por las ondas de radio, el infrarrojo y la luz visible, hasta la más energética, compuesta por la radiación ultravioleta, los rayos X y los rayos gama. Sin embargo, la radiación solar es sólo una fracción de la energía total que emite el Sol, porque nuestra estrella expulsa también grandes cantidades de materia que inundan todo el Sistema Solar. Este conjunto de energía y materia solar impone las condiciones del entorno inmediato de la Tierra y tienen efectos en la atmósfera y en la superficie.

Texto 0

Dr. Alberto Flandes. UNAM: Universidad Autónoma De México

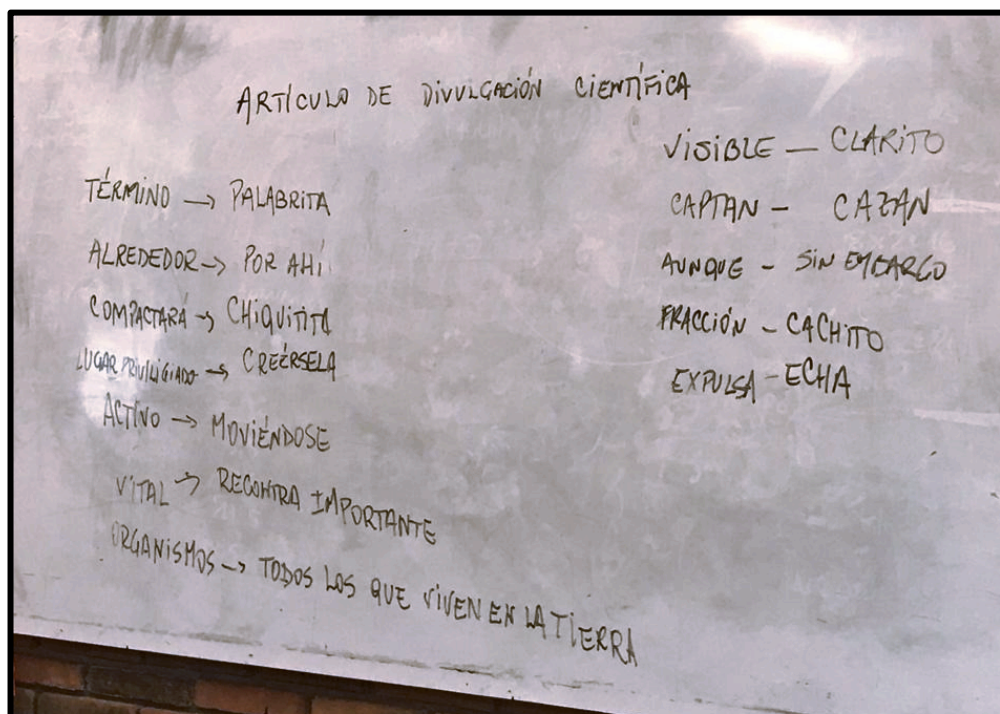
La palabrita "clima espacial" se usa para describir las condiciones del entorno inmediato a la Tierra. Estrictamente, el clima espacial es un termómetro de la actividad del Sol y de sus efectos en nuestro planeta y *por ahí*.

El Sol es una estrella enana de sólo 700 000 kilómetros de radio que está a la mitad de su vida y cuya edad se calcula en unos 4 500 millones de años. También es una estrella amarilla que con el paso del tiempo se volverá roja y crecerá hasta convertirse en una gigante que después se enfriará y se *hará chiquitita* hasta volverse una enana blanca. Finalmente, el Sol es un gigantesco horno nuclear que produce grandes cantidades de energía que lo mantienen moviéndose mucho y en equilibrio.

Ya hace un par de siglos que sabemos que el Sol es una estrella común y que no ocupa ningún lugar *para creérsela* en el Universo, pero es nuestra estrella y para nosotros es *recontra importante*. La vida en la Tierra depende de ella. Todos los que *viven en la Tierra* hemos evolucionado en función de las condiciones que el Sol y el ambiente terrestre han determinado.

La mayor parte de la energía que produce el Sol es luz que se ve *clarito* —es decir, la luz que cazan nuestros ojos y nos permite ver—, pero el Sol produce energía que abarca todo el espectro electromagnético, desde la radiación menos energética, compuesta por las ondas de radio, el infrarrojo y la luz visible, hasta la más energética, compuesta por la radiación ultravioleta, los rayos X y los rayos gama. Y *aunque dijimos todo esto*, la radiación solar es sólo un(a) *cachito* de la energía total que emite el Sol, porque nuestra estrella *echa* también grandes cantidades de materia que inundan todo el Sistema Solar. Este conjunto de energía y materia solar impone las condiciones del entorno inmediato de la Tierra y tienen efectos en la atmósfera y en la superficie

Texto 1



Registro en el pizarrón

Actividad 2

Contenido: texto instructivo

Propósito: enseñar a partir de una receta, la finalidad y características del texto instructivo

Desarrollo:

- retomar la actividad del taller de cocina, con Amparo de Masterchef
- guiar por medio de interrogantes a inferir el uso de la receta
- entregar la receta
- lectura individual y colectiva
- análisis del texto y registro en la pizarra
- qué texto es
- cómo es en relación a otros textos, ¿su formato?
- ¿se entiende?
- cuál es el fin de la receta
- de qué manera lo hace
- a través de qué
- en qué modo se encuentran los verbos
- indicar que también se pueden emplear adverbios para indicarnos la manera... ejemplos lentamente, de manera envolvente, etc.
- conceptualizar
- proyectar a otros textos

TEXTO INSTRUCTIVO

Tiene como fin instruir, enseñar algo. Explica empleando instrucciones u orientaciones detalladas, que presentan un lenguaje claro y directo.

CARACTERÍSTICAS

- formato especial, pasos detallados y secuenciados
- lenguaje claro y preciso
- verbos en Modo Imperativo o Infinitivo
- adverbios lentamente, de manera envolvente, etc.
- puede presentar gráficos o dibujos

PANCITOS CON GUSTOS (RECETA DE AMPARO)

INGREDIENTES:

- 1K DE HARINA 0000
- 100 grs DE LEVADURA
- 20 grs DE SAL
- 50 grs DE MANTECA (POMADA)
- 500cc DE AGUA TIBIA
- 1 HUEVO CON LECHE (PARA PINTAR)
- ORÉGANO C/N
- PIMENTÓN (PAPRIKA) C/N
- AJO C/N

PREPARACIÓN DE LA RECETA:

- ❖ Hacer una corona con la harina y la levadura.
- ❖ Colocar en el centro la sal, la manteca (pomada) y el agua tibia.
- ❖ Amasar hasta integrar bien los ingredientes y lograr una masa lisa.
- ❖ Dividir la masa en tres partes.
- ❖ Agregar a cada parte el sabor.
- ❖ Integrar haciendo el bollo y dejar leudar
- ❖ Formar los pancitos.
- ❖ Colocarlos en placas mantecadas y pintarlos con huevo y leche
- ❖ Hornear a 180°C durante 25 minutos.
- ❖ ¡A saborearlos!

Texto 2

TEXTO INSTRUCTIVO 17/6/19

Tiene como fin enseñar algo. Explica por medio de instrucciones, claras y precisas.

Indica acciones verbos en infinitivo e imperativo

Se emplean también adverbios de modo (la manera de cómo realizar las acciones)

Registro en el pizarrón

Actividad 3

Contenido: Artículo de divulgación científica

Propósito: propiciar una instancia de comprensión lectora en un artículo de divulgación científica. Resignificar las características del mismo, en otra disciplina del conocimiento científico, Historia


Desarrollo:

- trabajamos con el libro CLE
- realizar inferencia del tema a partir del título
- lectura individual
- lectura colectiva
- guiar la comprensión del texto, a partir del planteo de interrogantes
- contextualizar preguntando por qué es un artículo de divulgación científica
- qué características presenta
- ¿es igual al artículo leído EL PODER DEL SOL?
- qué es lo distinto
- quién lo escribe

CONCLUIR

Tanto en el área de las Ciencias Naturales, como desde el conocimiento tecnológico, matemático o de las Ciencias Sociales, se pueden realizar artículos de divulgación científica.

Leer para escribir una explicación



Lee este artículo de divulgación científica publicado en la revista digital *Apertura*.

A qué jugaban nuestros abuelos cuando eran chicos

El patio de la escuela, la plaza o la vereda eran los lugares de reunión para divertirse con amigos con estos juegos. ¿Los practicas en tu escuela?

Décadas atrás los juegos de los chicos en los recreos de la escuela o en cada tarde con amigos eran algo distintos a los actuales. Sin consolas de videojuegos, computadoras o tabletas, había que inventar pasatiempos para divertirse en la vereda, en el parque o en el club. Algunos ya casi no se usan en la actualidad, mientras que otros son antiguos pero siguen vigentes en el patio de los colegios. En este listado, algunos de los juegos preferidos de nuestros abuelos:

Barrilete: Hoy en la ciudad puede ser algo difícil encontrar lugares amplios para disfrutar el viento y salir a remontar barriletes, pero para nuestros abuelos era un plan muy divertido que empezaba mucho antes de salir a la calle. Los barriletes, en realidad, tienen muchísimos años, y antes se armaban en casa con distintas formas y colores, usando madera balsa, cañas y papel cometa, con un largo carrete de hilo para manejarlo. Es muy divertido para salir y disfrutar un día de sol en un parque o en espacios abiertos, sin mucha gente alrededor.

Payana: La sencillez hizo de este juego uno de los preferidos de nuestros abuelos y todavía hoy son muchos los que se divierten con él. Solo bastan cinco piedritas chicas y habilidad con las manos. Hay varias combinaciones para jugar, con amigos en el recreo o solos en casa: hay que tirar una piedra hacia arriba y juntar las restantes con la misma mano antes de que la primera caiga al piso. También se pueden usar dados o pelotas para jugar.

Rayuela: Seguramente ya conozcas este juego y hayas pasado recreos enteros y tardes en casa divirtiéndote con amigos. Lo bueno de la rayuela es que no hace falta más que marcar en el piso los cuadrados y los números y ya está todo listo para empezar a saltar. Gana la competencia quien completa el recorrido en menos tiempo. Para hacerlo un poco más complicado, hay que tirar una piedrita en alguno de los números y después ir hasta el Cielo y volver sin pisarlo.

Apertura (Buenos Aires), 07.08.2014, <http://goo.gl/yrhKHp> (adaptado).

Texto 3

MAESTRA B (copiado y pegado de la planificación subida a Drive)

*Actividad 1*⁹

Contenido: texto periodístico argumentativo

Propósito: Fomentar el reconocimiento de características de un texto periodístico argumentativo

⁹ se trabaja con esta práctica de aula porque, a pesar de ser abordado desde lo argumentativo, es plausible de analizar como texto explicativo

Desarrollo:

- Lectura individual del texto: “Se acaban las bolsas de plástico gratuitas”.
- Formulación de interrogantes para guiar el análisis del texto:
 1. ¿En qué fuente fue publicado el texto? ¿Con qué intención creen que se publica en una página de internet? (página de “La Cadena SER”, conocida popularmente como “La Ser” es una cadena de radio española, generalista y de ámbito nacional. Es la emisora generalista pionera y más escuchada del país, con alrededor de cuatro millones de oyentes).
 2. ¿En qué fecha?
 3. ¿De qué trata el texto? ¿Cuál es el propósito?
- Se propone la lectura en voz alta del copete y se indaga acerca de la intencionalidad de ese párrafo.
- Registro en el pizarrón. Se espera contemplar las siguientes ideas:
 1. Fue publicado por una emisora en una página de internet (medio masivo de información), para llegar a muchos lectores.
 1. Tema: cobro de las bolsas.
 2. Propósitos: - informar sobre un tema de la sociedad/-brindar las razones sociales. (argumentos).
- Lectura colectiva de la consigna individual. Se ceden unos minutos para la realización de la misma.
- Puesta en común y registro de ideas.

Actividad 2

Contenido: Texto periodístico argumentativo

Propósito: Promover la identificación de los argumentos en un texto argumentativo.

Desarrollo:

- Se propone que vuelvan sobre el texto: “Se acaban las bolsas de plástico gratuitas”. (texto 1)
- Evocación de la intención del texto: informar sobre el cobro de las bolsas.
- Explicación de la consigna: marcar los párrafos con paréntesis rectos y buscar a partir de cuál aparecen las razones por las cuales se empiezan a cobrar las bolsas.
- Lectura párrafo a párrafo a fin de interpretar la razón que emerge de cada uno de los párrafos:
 1. Es peligroso para los peces.
 2. Tienen un costoso proceso de producción.
 3. Tardan mucho tiempo en degradarse.
 4. Contaminación (bolsas dispersas).
- Síntesis: no solo brinda información sino razones.
- Oficialización del conocimiento: es un texto periodístico argumentativo.


SE2 CANARIAS ESCUCHA LA RADIO

PROGRAMAS Y PODCAST EMISORAS DEPORTES BOLETÍN INFORMATIVO

SOCIEDAD

Se acaban las bolsas de plástico gratuitas

Desde enero, pero con un margen hasta el 1 de marzo de 2018, todos los comercios y establecimientos españoles, incluidas farmacias, deberán cobrar entre 3 y 30 céntimos de euro por cada bolsa que entreguen. España adopta con un año de retraso la Directiva 2015/720 de la Unión Europea. Se fomentarán las bolsas compostables elaboradas con almidones de papa o cereales.



Belén Molina. 31/12/2017.

A partir del 1 de enero de 2018 todas las bolsas plásticas de cualquier tipo y tamaño empezarán a ser cobradas, incluidas las que se dispensan en farmacias, aunque el Gobierno estatal da un margen de adaptación hasta el 1 de marzo próximo que será cuando la Ley se imponga con todas sus consecuencias. Únicamente serán gratuitas las muy ligeras para transportar alimentos vendidos a granel. Todo ello es consecuencia del traslado a la legislación española de una normativa de la Unión Europea para la reducción del consumo de plástico en sus países miembros.

Las razones que han llevado a los legisladores europeos y españoles a adoptar medidas para limitar el consumo de bolsas de plástico están ligadas al medioambiente, pero también al costoso y tóxico proceso de producción de bolsas elaboradas con derivados del petróleo. A su composición de derivados del petróleo se añaden aditivos que hacen que se fragmenten en miles de piezas minúsculas que se dispersan por la naturaleza y que los peces confunden con plancton, por lo que acaban en la cadena alimentaria.

La mayoría de las bolsas de un solo uso, las que se denominan "camiseta" tienen un impacto medioambiental mayor. Solo están en nuestras manos unos minutos pero tardan más de 500 años en desaparecer. Además, apenas se reciclan (un 10 %), según datos del Ministerio de Agricultura, Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (Mapama).

Según la Directiva dictada por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa, "los actuales niveles de consumo de bolsas de plástico producen unos altos niveles de basura dispersa, suponen un uso ineficaz de los recursos y es previsible que aumenten si no se toman medidas. Las bolsas de plástico dispersas provocan contaminación en el medioambiente y agravan el problema generalizado de la presencia de basura en las masas de agua, lo que supone una amenaza para los ecosistemas acuáticos en el mundo".

De esta forma, el año que estrenamos marcará un antes y un después en la mayoría de los consumidores españoles, que deberemos acostumbrarnos a llevar bolsas reciclables y de más de un uso con nosotros, aunque solo sea por ahorro en el monedero.

Extraído de: cadenaser.com/emisora.

Texto 1

10/6/19

Temas del texto: el cobro de las bolsas.

Fue publicado en: una página web de una radio española.

Intencionalidad del texto: informar ^{para llegar a muchas personas} y brindar razones o argumentos.

Registro en el pizarrón

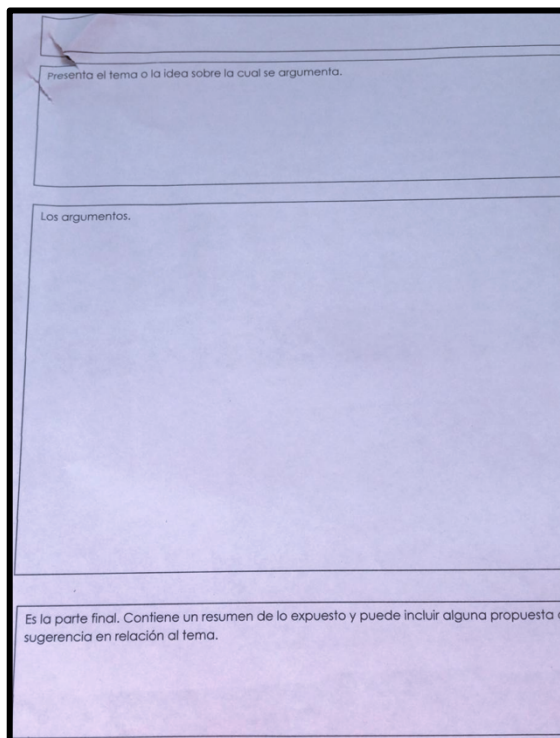
Actividad 3

Contenido: Texto periodístico argumentativo/La estructura

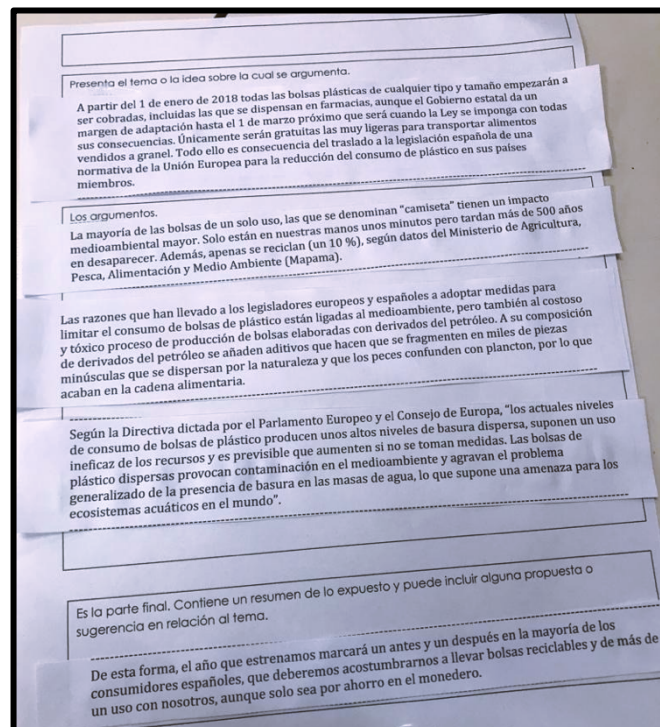
Propósito: Favorecer el conocimiento de la estructura del texto periodístico argumentativo

Desarrollo:

- Se entregan los párrafos desordenados de un texto ya trabajado: “Se acaban las bolsas de plástico gratuitas”.
- Se propone el desafío de ordenar el texto considerando la estructura. Se aclara que para tener un orden lógico deberán tener en cuenta la silueta que se les va a entregar.
- Instancia de trabajo en pequeños grupos.
- Instancia colectiva. Se indaga: ¿cuántas partes encontraron en el texto?
- Oficialización de conocimientos: las partes de un texto periodístico argumentativo son: introducción, desarrollo y conclusión.
- Registro de saberes en el pizarrón.



Silueta entregada



Trabajo finalizado

Actividad 4

Contenido: Texto periodístico argumentativo/Posturas y argumentos.

Propósito: Fomentar el análisis de la estructura del texto periodístico argumentativo

Desarrollo:

- Presentación de la página 38 y 39 del libro CLE.
- Se propone la lectura de los primeros 4 párrafos.
- Instancia colectiva para el desarrollo de inferencias textuales y organizacionales:

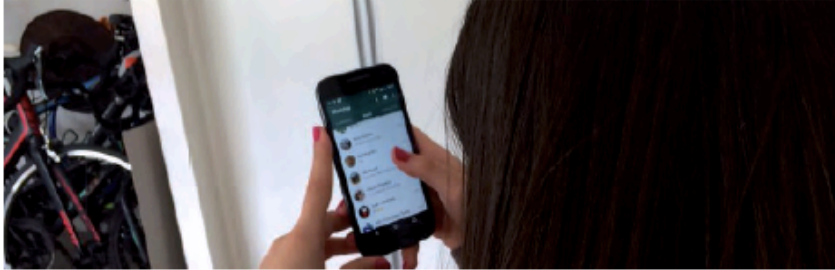
- ¿En dónde fue publicado?
 - ¿Quiénes redactaron el texto?
 - ¿En qué fecha?
-
- Análisis colectivo del título: ¿qué les llama la atención del título? ¿Qué relación tiene con el tema del texto?
 - Lectura colectiva del copete e interpretación de la palabra “desaliñado”, a partir del contexto.
 - Identificación de la pregunta clave que aparece en el primer párrafo: ¿Está empeorando la escritura de los jóvenes?
 - Lectura del segundo párrafo y guía docente para que los alumnos identifiquen:
 - Punto de vista 1: “los mensajes de texto no afectan su escritura”.
 - Los investigadores que apoyan esa tesis.
 - Las razones.
 - Lectura del tercer y cuarto párrafo en colectivo para identificar la conclusión de quienes representan ese punto de vista: “la conclusión de que los jóvenes no modificaron su nivel de competencia en ortografía”.
 - Finalmente se propone una consigna a fin de recoger insumos sobre la comprensión del punto de vista 1 y los argumentos de esos primeros párrafos.



El País

No importa que este escrito así (No importa que esté escrito así)

El desaliñado texto de los mensajes de móvil no es más que un uso lúdico y rebelde. Un estudio en Francia indica que no influye en la ortografía.



Elsa García de Blas, Juan Peces | 19 de marzo de 2014

Los padres se quejan: «Mi hijo escribe mal. Sus whatsapp son casi ininteligibles: sin vocales, sin tildes, sin haches, con todo tipo de emoticones que sustituyen a las palabras. ¿Está empeorando su escritura?».

Tranquilidad. No significa que por eso vaya a cometer más faltas de ortografía cuando se enfrente a un texto formal. Incluso puede que domine mejor las reglas del lenguaje que los que no manipulan tanto las palabras en sus mensajes cortos. Un estudio de tres universidades francesas, auspiciado por el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) francés y publicado este martes, concluye que los hábitos de escritura de los alumnos en sus mensajes no cambian lo que saben (o no) de ortografía. Los mensajes por el móvil SMS, sostiene, no les influyen. Esta conclusión es aplicable, por extensión, a los mensajes de whatsapp. Los expertos (la mayoría, porque también hay voces en contra) añaden: su hijo juega con el lenguaje y sabe distinguir cuándo y con quién puede jugar y cuándo no. Y revelan: la escritura ininteligible es una estrategia generacional. Usted no la entiende porque él no quiere que la entienda.

Los adolescentes tienen teléfonos móviles a edades cada vez más tempranas, así que aprenden a escribir en la escuela casi al mismo tiempo que a escribir mensajes cortos de texto. La forma en la que se comunican mediante aplicaciones de mensajería preocupa a los padres y a los educadores, constata el estudio, y, a veces, «es señalada como la causa de las dificultades de aprendizaje». La investigación, titulada *¿Cómo escriben mensajes de texto las personas dotadas y menos dotadas para la ortografía?*, ha analizado 4.542 mensajes enviados a lo largo de un año en situaciones cotidianas por 19 estudiantes de 11 y 12 años de edad.

¿Cuál fue el resultado? Los investigadores franceses concluyen que los alumnos no modificaron su nivel de competencia en ortografía en el período analizado, con independencia de sus hábitos de escritura y lectura de mensajes. «Los profesores no tienen motivos para percibir la mensajería como un peligro. Las evaluaciones de clase de lengua francesa fueron consistentes con independencia de la producción de mensajes por parte de los alumnos»; los mensajes son «una manera nove-

dosa de practicar la escritura» para los preadolescentes. Pueden ser entendidos como un aliado del aprendizaje en la escuela, por el entusiasmo que le ponen, el bajo costo de la herramienta y el hecho de que «ningún estudio ha demostrado un vínculo negativo entre los SMS y el dominio de la escritura tradicional».

En la misma línea que los investigadores opina José Antonio Millán, lingüista experto en comunicación digital: «Observo el fenómeno sin gran preocupación», apunta. «Es absurdo pensar que los alumnos que usan abreviaturas o juegos hagan lo mismo con otro tipo de textos. Los hablantes saben diferenciar los distintos registros». Millán relativiza las normas del lenguaje en todo tipo de situaciones: «¡Viva la libertad ortográfica! Lo importante es el contexto. Me parecería horrible que el diario *El País* se escribiera con esas reglas, porque lo que hace es comunicación pública, pero la comunicación privada no está sujeta a las mismas normas. En situaciones de juego, amistad, afectividad, esas variantes son válidas porque utilizan recursos expresivos y afectivos. Los chicos tienen una idea muy precisa del contexto: ninguno de aquellos con los que he hablado soñaría en escribir como SMS en un examen, saben que les bajaría la nota», explica Millán. «Lo que tiene que hacer el sistema educativo es reforzar el aprendizaje de en qué contextos se debe usar un tipo de lenguaje u otro», añade Millán.

Pero no todos comparten el entusiasmo por el lenguaje whatsapp. Leonardo Gómez Torrego, investigador del CSIC² y miembro del consejo asesor de Fundéu,³ discrepa con el estudio francés, y con la que parece la corriente mayoritaria entre los lingüistas. Diferencia dos grupos de variantes del lenguaje en la escritura de mensajes de texto. Por un lado, sitúa a las abreviaturas, que se han hecho siempre (al tomar apuntes de clase, por

ejemplo), junto con la fórmula de eliminar partículas, como vocales, para ahorrar caracteres (mañana por mñ) y el uso de elementos lúdicos, como números (salu2). En ese grupo no ve problemas. Pero en el otro lado coloca las faltas de ortografía. «Cuando se confunden las letras, se escribe con ye lo que debe ir con e, o con be en lugar de uve, se eliminan los tildes, las haches, en ese caso no estoy de acuerdo con que no ocurra nada, esa idea de que todo vale... pues no».

Gómez Torrego, que ha sido también profesor de Lengua en secundaria y en la universidad, cree que los mensajes que se escriben los adolescentes sí tienen repercusiones en su aprendizaje. «El problema es para los que tienen la ortografía vacilante, esto es, sin asentar, porque están aprendiendo, como los adolescentes de 12 o 13 años, que el 80 % de lo que leen es ese tipo de textos», señala. «La memoria visual es muy fuerte en el aprendizaje de la ortografía; si todo el rato están leyendo textos mal escritos están interiorizando fórmulas que les va a costar no asumir», indica. «Tengo mis dudas de que no les afecte todo este desaliño que hay en el mundo de los móviles, es nocivo sobre todo para el que recibe el mensaje».

El lingüista también aboga por cuidar el lenguaje: «La comunicación es mucho más rica cuando está mejor escrita. No se trata solo de recibir la idea fundamental, sino de percibir los matices». Y no cree que todo sean ventajas en las fórmulas SMS. «Se dice que se escribe así por economía de tiempo; con este lenguaje tal vez gane tiempo el que escribe, pero lo pierde el que lee, que tiene que descifrar lo que le dicen si es confuso».

Tal como se ve, sobre este tema no hay aún consensos: parece ser que todo es cuestión de puntos de vista.

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/19/actualidad/1395260730_025818.html (adaptado).

¹ El Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS) es la institución de investigación más importante en Francia y en el mundo.

² CSIC: Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas.

³ Fundéu: la Fundación del Español Urgente —Fundéu BBVA— es una institución que tiene como principal objetivo impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación; trabaja asesorada por la Real Academia Española.

MAESTRA C

Actividad 1

Contenido: Los artículos de divulgación científica: la definición

Propósito: Favorecer la identificación de información local

Recorrido didáctico:

- Presentar actividad lúdica: “Lectores atentos y veloces” (En este juego deberán clasificar películas en base a su género, cada película tendrá una puntuación diferente y deberán consultar un material de lectura para justificar su elección en cada caso.)
- Indagar: ¿de dónde podré obtener información sobre los géneros y sus características?, ¿dónde buscarían?, ¿cómo se les llama a los enunciados que limitan el significado de una palabra?
- Indicar el material de lectura: página 27 del CLE
- Comenzar el juego leyendo una de las tarjetas con el nombre de una película, los equipos deberán localizar la información en sus libros y clasificarla, si es correcta la elección obtendrán el puntaje de la tarjeta
- Al finalizar el juego ganará el equipo con más puntos, se le pedirá compartir con el grupo qué estrategia de lectura utilizaron para cumplir con la consigna
- Finalmente deberán completar el cuadro al final de la página

Equipo 1 Equipo 2 Equipo 3 Equipo 4

Géneros: Ciencia ficción Western Terror Policial Documental Romántico

Géneros cinematográficos



Ciencia ficción

En este género se combinan ciencia y fantasía. Las películas de ciencia ficción cuentan historias que suceden en mundos futuros en los que es posible la presencia de sofisticados robots, máquinas para viajar en el tiempo o naves intergalácticas. Científicos, exploradores y astronautas suelen ser protagonistas de estas ficciones.

Wéstern

Desde un comienzo estas películas fueron más conocidas como de cowboys o vaqueros. Trataban del mundo del oeste norteamericano entre 1840 y 1900. Sus personajes característicos eran pistoleros, indios y pioneros pobladores del lejano oeste.

Terror

Este género recurre al miedo a través de personajes monstruosos y sobrenaturales, como brujas, fantasmas, espíritus, demonios o vampiros. El cine de terror comenzó en la década de los treinta y pronto acaparó las preferencias del público. Entre las producciones fundadoras del género están *Drácula* (1931), *Frankenstein* (1931) y *King Kong* (1933).

Policial

Este género pone énfasis en la investigación de casos criminales. Los relatos están protagonizados por detectives experimentados, policías y peligrosos delincuentes. En las películas policiales la historia inicia con un crimen y concluye generalmente con una detención (o con un enfrentamiento letal para el criminal).

Documental

El cine documental tiene como objetivo reflejar fielmente, en la medida de lo posible, hechos y eventos de la realidad. Sus pioneros fueron los hermanos Lumière, los mismos que inventaron el cinematógrafo, que fueron los primeros en filmar hechos de la vida real.

Romántico

El cine romántico retrata historias de amor o la búsqueda del amor por parte de los protagonistas. En estos filmes el logro de la felicidad se verá siempre obstaculizado por alguna situación que los enamorados deberán salvar.

Enciclopedia Icarito
<http://www.icarito.cl/> (adaptación).

Texto 1

Ad Astra

Su argumento gira en torno a un ingeniero autista llamado Roy McBride al que su padre abandona para embarcarse en una misión sin retorno a Neptuno con el fin de encontrar signos de inteligencia extraterrestre. 20 años después, McBride emprenderá su propio viaje a través del sistema solar para tratar de encontrarlo, y sobre todo, descubrir por qué su misión fracasó.

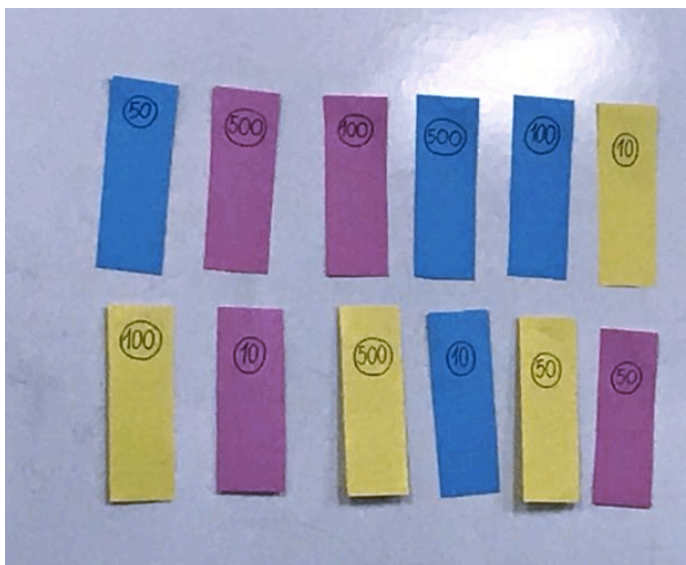
50 puntos Ciencia Ficción

Godzilla

Sigue los heroicos esfuerzos de los criptozoólogos de la agencia Monarch mientras tratan de enfrentarse contra un grupo de enormes monstruos, incluyendo el propio Godzilla. Entre todos intentan resistir a las embestidas de Mothra, Rodan o del último némesis de la humanidad: King Ghidorah. Estas ancianas criaturas harán todo lo posible por sobrevivir, poniendo en riesgo la existencia del ser humano en el planeta.

50 puntos Ciencia Ficción

| | |
|---|-----------------------|
| <p>Lo que queda del día El Sr. Stevens, el primer mayordomo de la mansión Darlington Hall. Se trata de un hombre con un gran sentido del deber que antepone su trabajo a todo, incluso al amor que siente por la señorita Kenton el ama de llaves.</p> | 100 puntos Romántica |
| <p>Muerte misteriosa Cuando una joven Nativa Americana, a quien Lambert conocía, es asesinada en extrañas circunstancias en una reserva de nativos americanos de Wyoming, las autoridades envían a Jane Banner, una joven agente del FBI, para investigar los sucesos alrededor de su muerte.</p> | 10 puntos Policial |
| <p>Los hermanos sisters Los hermanos Charlie y Eli son un par de forajidos en el viejo oeste estadounidense que trabajan para Commodore. Por órdenes de su jefe, deben viajar a Sacramento, California, y acabar con un químico llamado Hermann, el cual ha ideado un método para hallar oro sin gran esfuerzo. Sin embargo, el trabajo no resulta tan fácil como creían.</p> | 100 puntos Western |
| <p>A la deriva En el 2006, el sistema de salud de Panamá, fabricó y distribuyó por error a miles de personas, medicamentos para el resfriado común con una sustancia llamada dietilenglycol, utilizada en la industria automotriz, que provocó un envenenamiento masivo, muertes y graves enfermedades. El caso involucra empresas de China, España y Panama.</p> | 500 puntos Documental |
| <p>Lala land La película narra el romance entre dos jóvenes: Mia, una camarera que aspira a ser actriz, y Sebastian, un pianista de jazz que sueña con triunfar.</p> | 10 puntos Romántica |
| <p>Maligno Una madre preocupada por el comportamiento perturbador de su hijo, está convencida de que algo sobrenatural está transformando la vida del pequeño y de quienes lo rodean, poniéndolos en peligro.</p> | 50 puntos Terror |
| <p>Cementerio de animales El doctor Louis Creed se muda con su mujer Rachel y sus dos hijos pequeños un pueblito de Maine en el que descubren un cementerio de animales cerca de su nuevo domicilio. Un vecino les cuenta la leyenda que circula sobre este lugar: las mascotas que son enterradas en ese suelo vuelven a la vida.</p> | 500 puntos Terror |
| <p>Que Dios nos perdone En plena visita del Papa Benedicto XVI a España en 2011, un equipo de agentes de Boston busca a contrarreloj y de forma confidencial, a un asesino en serie por el centro de Madrid</p> | 100 puntos Policial |
| <p>Les Yeux dans les Bleus Narra el día a día de los jugadores de la selección francesa de fútbol durante el Mundial del 1998 y el personal que los acompañó.</p> | 50 puntos Documental |



Actividad 2:

Contenido: los artículos de divulgación científica

Propósito: favorecer la recuperación de la información local en el texto

Recorrido didáctico:

- Retomar actividad realizada el día anterior: Géneros cinematográficos
- Se solicitará a los alumnos que piensen una forma para organizar la información comparando todos los géneros y sus características
- Se propondrá realizar la actividad de página 28 del CLE
- En la revisión colectiva los alumnos deberán justificar, indicando en qué párrafos localizaron la información y en qué paratextos se apoyaron para hacerlo

Del texto al cuadro



— Completa este cuadro con las características de cada género cinematográfico.
Puedes obtener algunos datos del artículo de enciclopedia «Géneros cinematográficos».

| Género cinematográfico | Personajes típicos | Lugares y escenarios característicos | Escenas y situaciones habituales | Reacciones que provoca en el espectador |
|------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---|
| Ciencia ficción | | | | <i>asombro incredulidad</i> |
| Wéstern | | | | |
| Terror | <i>vampiros</i> | | | |
| Policial | | | <i>persecuciones</i> | |
| Documental | | | | |
| Romántico | | | | |

Texto 2

Actividad 3:

Contenido: Los artículos de divulgación científica: la ejemplificación

Propósito: posibilitar la comprensión textual a través de la ejemplificación

Recorrido didáctico:

- Lectura de “El baño no siempre fue así” (fuente: página 48 de Bloc N° 4 Pro-Lee), primera parte.
- Luego de leer el texto se realizará el comentario general del mismo para favorecer su comprensión.
- Indagar: imaginemos que debemos explicar a una persona que nunca vivió en esa época, cómo eran esos lugares ¿qué podríamos hacer?
- Posteriormente se solicitará a los alumnos vincular la segunda parte del texto, donde aparecen ejemplificaciones con cada uno de los párrafos leídos, de forma tal que éstas amplíen la comprensión textual.

- Socialización de las vinculaciones realizadas entre las ejemplificaciones y el contenido textual, solicitando la justificación con las claves textuales.

■ Este es un fragmento de un capítulo del libro *El baño no siempre fue así* de Kusko y Lotersztain.

¡Todos a bañarse!

Las primeras «bañeras» que usaron las personas son casi tan antiguas como el planeta, ocupan mucho espacio y no necesitan grifos ¿Las conoces?

¿Y desde cuándo la gente se baña en sitios especiales? Sin lugar a dudas, los campeones del baño fueron los romanos, que hace más de dos mil años construyeron enormes centros que inspiraron a los actuales Spa (la palabra «spa» viene de «Salus per Aquam», que significa «salud a través del agua»).

¡Todos a no bañarse!

Con la caída del Imperio Romano alrededor del año 500, las cosas cambiaron muchísimo. Por un lado, la gente comenzó a despreciar la forma de vida de la antigua Roma y desaparecieron casi totalmente los lujos y las grandes celebraciones. Por otro lado, las personas se volvieron pudorosas y dejaron de mostrarse desnudas en público. Los baños romanos quedaron sepultados junto con las ruinas del Imperio y a nadie le interesó reconstruirlos. A partir de ese momento, el baño y la higiene, que habían sido símbolos de ostentación y de placer, fueron dejándose de lado hasta caer en el olvido en casi todo el territorio del imperio [...] Casi nadie tenía baño en la casa y cuando a alguien le «tocaba» bañarse, iba con toda su familia a ciertos lugares especiales ubicados en la ciudad.

Las cosas siguieron más o menos así durante varios cientos de años [...] Durante el siglo XVIII, las personas se bañaban al ser bautizadas y pocas veces o nunca más volvían a hacerlo. Se «lavaban» solo las partes visibles del cuerpo —la cara y las manos— en seco y con una toalla limpia. Los ricos se rociaban con perfumes y los pobres oían espantosamente.

Pese a tanta mugre, la ropa estaba cada vez más blanca. Eso sí: incluso quienes se cambiaban mucho de camisa solo mudaban su ropa interior —si es que la llevaban— una vez al mes.

- Los enunciados que aparecen abajo recuadrados son los finales de los párrafos 1, 2, 3 y 4. Escribe en cada cuadradito el número del párrafo con el que se corresponde ese recuadro.

EJEMPLOS

| | |
|---|---|
| 2 | Equipados con jardines, tiendas, bibliotecas, salas de conferencia y galerías de arte, estos enormes baños públicos podían albergar hasta 2500 personas. En sus grandes piletones se podían tomar baños de agua fría mientras se conversaba con los amigos. |
| 1 | Se trata de los ríos, los lagos y los arroyos, que durante años y años han servido para cumplir con esta refrescante y saludable actividad. Incluso hoy, en muchos lugares, se los sigue usando con los mismos fines. |
| 4 | Los ricos se «lavaban» cambiándose con frecuencia la camisa, que supuestamente era la que absorbía la suciedad del cuerpo. |
| 3 | En esos baños públicos había dos sectores bien diferenciados: el «primer baño», reservado a la gente rica, con agua limpia y jabonosa; y el «segundo baño», con agua un poco sucia y ya usada, para todos los demás. |

KUSKO, F. e I. LOTERSZTAIN (2007). *El baño no siempre fue así*. Buenos Aires: Ediciones lamiqué.

Actividad 4:

Contenido: Los artículos de divulgación científica: la analogía

Propósito: Estimular la búsqueda de relaciones entre diferentes palabras

Recorrido didáctico:

- Retomar la lectura de los textos de páginas 26 y 27 del CLE.
- Se propondrá a los alumnos que establezcan relaciones de significado entre diferentes palabras extraídas de los mismos, en base al significado éstas en su contexto.
- Realizar actividad de página 29
- Socializar la justificación de cada una de las elecciones

Sumapalabras

— Ubica cada una de estas palabras junto al par con el que se relaciona.

¿Cuál es la relación que encuentras en cada caso?

| | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------|-------------------------------|
| cine catástrofe comedia | cinta filme | artistas estrellas | héroes villanos |
| termina finaliza | naves intergalácticas alienígena | remate desenlace | literatura teatro |

Texto 4