

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en
maestros de educación secundaria

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

Gloria Regina Pachas Huilca

Asesor:

Frank Joselin Villegas Regalado

Lima, 2022

Resumen

Las creencias de los maestros sobre la lectura y su enseñanza guían sus decisiones y juicios acerca de cómo se enseñar a leer. De allí, la necesidad de investigar sobre este tema. La presente investigación tiene como objetivo describir las creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en un grupo de maestros de educación secundaria. Para ello, se empleó una metodología cualitativa y un diseño de análisis temático. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes, cuatro del área de Comunicación y cuatro de otras áreas curriculares. En relación con las creencias sobre la lectura, se encontró que los docentes consideran a la lectura como un medio de crecimiento personal y como una herramienta para el aprendizaje. Asimismo, asumen que existen diversas condiciones para vincular a los estudiantes con la lectura; sin embargo, en sus respuestas, mencionaron principalmente aspectos extrínsecos que están fuera de su control. En cuanto a las estrategias de lectura, estas son consideradas como herramientas que favorecen la comprensión de los textos; sin embargo, en algunos casos, se concibe a estas como elementos externos al lector. En relación con las creencias sobre la enseñanza de la lectura, se encontró que los docentes consideran que el rol de los docentes implica promover el desarrollo de diversas dimensiones de la lectura. No obstante, solo en secundaria, se enfatiza el valor de la lectura para aprender e investigar. De otro lado, los docentes conciben a la evaluación como un proceso que ocurre al final del proceso de enseñanza, principalmente, mediante el uso de pruebas escritas o la elaboración de productos.

Palabras claves: Creencias docentes, creencias sobre la lectura, creencias sobre la enseñanza de la lectura, educación secundaria

Abstract

Teachers' beliefs about reading and its teaching guide their decisions and judgments about how to teach reading. Hence, the need to investigate this topic. This research aims to describe teachers' beliefs about reading and its teaching in a group of secondary school teachers. For this, a qualitative methodology and a thematic analysis design were used. Semi-structured interviews were conducted with eight teachers, four from the Language area and four from other curricular areas. In relation to beliefs about reading, it was found that teachers consider reading as a means of personal growth and as a tool for learning. Likewise, they assume that there are various conditions to link students with reading; however, in their answers, they mainly mentioned extrinsic aspects that are out of their control. Regarding reading strategies, these are considered as tools that favor the comprehension of texts; however, in some cases, these are conceived as external elements to the reader. In relation to beliefs about teaching reading, it was found that teachers consider that the role of teachers involves promoting the development of various dimensions of reading. However, only in high school, the value of reading for learning and research is emphasized. On the other hand, teachers conceive evaluation as a process that occurs at the end of the teaching process, mainly through the use of written tests or the development of products.

Keywords: Teacher beliefs, beliefs about reading, beliefs about teaching reading, secondary education

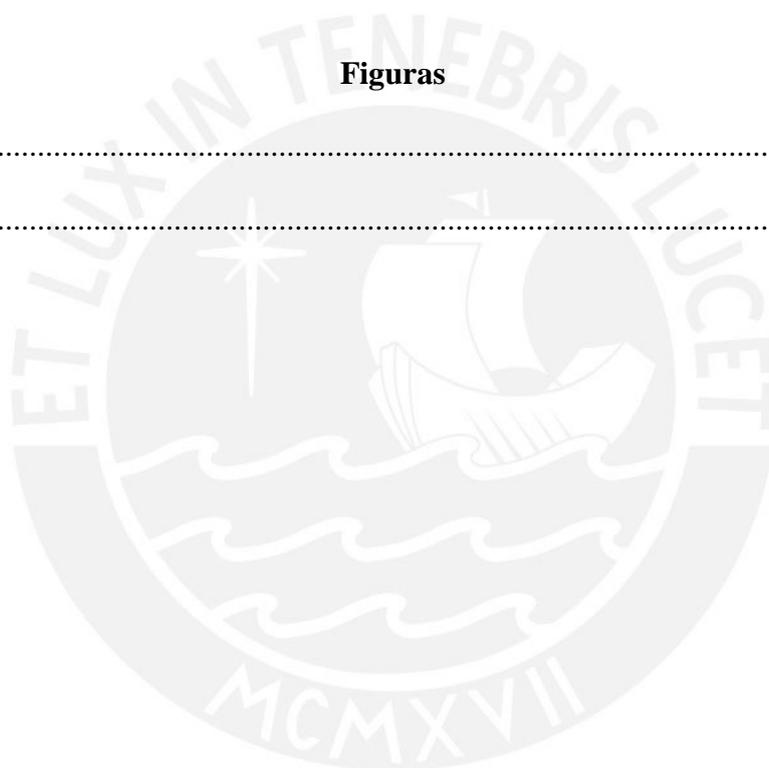
Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Creencias.....	4
Creencias docentes.....	5
Creencias docentes sobre la lectura.....	6
Creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura.....	8
La comprensión lectora en el currículo peruano.....	9
Planteamiento del problema y las preguntas de investigación.....	11
Método.....	13
Participantes.....	14
Recolección de datos.....	15
Procedimientos.....	16
Análisis de datos.....	18
Resultados y discusión.....	20
Creencias docentes sobre la lectura.....	20
Definición de lectura.....	20
Características de un buen lector.....	21
Condiciones que facilitan al estudiante vincularse con la lectura.....	26
Estrategias de lectura.....	29
Creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura.....	33
Rol de los profesores de primaria.....	33
Rol de los profesores de secundaria.....	36

La enseñanza de las estrategias de lectura	40
La evaluación de la lectura... ..	44
Referencias... ..	49
Apéndices	57
Apéndice A: Ficha de datos.....	57
Apéndice B: Guía de entrevista... ..	58
Apéndice C: Protocolo de consentimiento informado.....	60

Figuras

Figura 1.....	32
Figura 2.....	47



Introducción

La lectura contribuye al enriquecimiento humano debido a que su práctica permite tanto el acceso al conocimiento como a la participación en la vida social de una manera más profunda y significativa (Freire, 1984; Snow y Sweet 2003; Solé, 2000). Tal como indica Peredo (2015), la competencia lectora permite entrar a la cultura letrada, además de transformar al sujeto en un ser independiente capaz de convertirse en un agente de cambio, un ser capaz de lograr una mínima libertad personal (García, 2006). Por ello, esta competencia es fundamental para el desarrollo integral de la persona y de la sociedad (Unesco, 2000; ONU, 2015).

Solé (2004) plantea que “la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto” (p.102). Esta definición coincide con las teorías y los modelos planteados en las últimas décadas, los cuales enfatizan el aspecto constructivo de la lectura: el proceso lector involucra la edificación de significado del texto leído a partir de la interrelación entre lector, texto y actividad (Fox y Alexander, 2011; Snow y Sweet 2003). Es decir, se asume la lectura como una interacción entre el texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el sujeto (esquemas de conocimiento, finalidades, objetivos de la lectura y estrategias lectoras) y los factores contextuales específicos (por ejemplo, proceso de enseñanza) (Hernández y Quintero, 2007). En la actualidad, también se plantea una orientación sociocultural de la lectura. Desde esta perspectiva, se asume que las comunidades poseen historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales.

Las facultades que el lector pone en práctica cuando lee son múltiples. Tal como señalan Snow y Sweet (2003), el lector debe poseer varias capacidades cognitivas, motivacionales y lingüísticas, así como estrategias específicas de comprensión.

En lo referente a las capacidades cognitivas, la fluidez lectora es una habilidad esencial para la lectura. Esta habilidad refiere al control que alcanza el lector en aspectos como la velocidad, la precisión y la expresividad, lo cual posibilita niveles más profundos de procesamiento (National Reading Panel, 2000).

Otro proceso cognitivo importante es la memoria de trabajo. Diversos estudios señalan a este proceso cognitivo como un predictor del nivel de comprensión lectora (Cain et al., 2004), ya que permite retener información relevante para la construcción de un modelo mental y/o para conectar ideas de diferentes partes del texto (Baddeley, 2010; Carretti et al., 2009).

La inferencia es otra habilidad cognitiva fundamental para la lectura. Shank (como se citó en García, 2006) plantea que la inferencia permite mantener la coherencia local y global del texto, siendo necesaria para la construcción del modelo mental de la situación descrita en el texto. Kintsch (2005) señala el papel crucial de la inferencia para recuperar información relevante, lo cual requiere un control consciente. Al respecto, diversos estudios señalan que las dificultades lectoras se deben tanto a la dificultad de extraer información como la de integrar diferentes partes del texto (Eason et al., 2012; Elbro y Buch-Iversen, 2013).

Las capacidades motivacionales son otro elemento clave en el desarrollo de la competencia lectora. Tal como señala Reeve (2015), la motivación brinda energía y dirección a la conducta. En este sentido, permite iniciar, dirigir y mantener una secuencia de conductas dirigidas a una meta (Puente, 1998). Será la motivación intrínseca el ideal a alcanzar, ya que esta compromete los intereses propios y procura desarrollar las capacidades con el fin de alcanzar los desafíos propuestos (Deci y Ryan, 1985). En lo referente a la lectura, Snow y Sweet (2003) plantean que la persona debe tener un propósito y un interés en el contenido de lo que lee, además de un sentido de

autoeficacia. En la misma línea, Mora (2020) señala como la motivación es clave para leer, siendo el “chispazo” que conducirá el proceso de lectura.

En el ámbito lingüístico, el lector también debe poseer varios tipos de saberes, siendo uno de ellos el vocabulario. González et al. (2016) afirman que la comprensión y vocabulario tienen una relación de interdependencia. De la misma manera, Cassany (2019) indica que la falta de vocabulario es una limitación importante para comprender y desarrollar los buenos hábitos de lectura. De otro lado, el conocimiento de los diversos tipos de textos también es relevante (Sánchez y García, 2021).

Por su parte, las estrategias son procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible. Estas implican una secuencia de acciones realizadas de forma deliberada y planificada para lograr una meta (Pozo y Monereo 1999; Díaz y Hernández, 2010). Diversos estudios consideran a las estrategias de lectura como procedimientos esenciales en el desarrollo de la competencia lectora. Estos estudios han puesto en evidencia que la enseñanza explícita de estrategias de lectura tiene un efecto positivo en el desarrollo de la competencia lectora, ya que permiten a los estudiantes comprender mejor y a conseguir mayores logros (Tierney y Cunningham, 1984; Klingner et al., 2004; Tierney y Readence, 2005). En este sentido, la formación de un lector flexible que sabe cuándo y cómo lee y que continuamente practica la lectura desarrollándola y refinándola, es el propósito de la enseñanza de la lectura contemporánea (Pinzas, 2012).

El acto de leer, sin embargo, también causa una honda preocupación debido a los retos que conllevan su aprendizaje. No es fácil aprender a leer, existen múltiples factores que influyen en su aprendizaje y uno de ellos tiene que ver con lo que hacen los maestros. Las acciones que realizan los maestros dependen de sus creencias. Por ello, en este panorama, se considera importante analizar en los siguientes párrafos este

constructo. A continuación, se presenta un marco conceptual que permitirá, al finalizar esta sección, justificar el problema y plantear las preguntas que guiarán esta investigación.

Creencias

Se denominan creencias a las construcciones mentales personales que son consideradas verdaderas, es decir, afirmaciones subjetivas que el individuo acepta como auténticas (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Estas representaciones mentales se vinculan con el mundo y guían la acción (Fives y Buelh, 2012).

Levin (2015) indica que las creencias que poseen las personas se forman desde muy temprano, a partir de la transmisión cultural y las vivencias personales. Al respecto, Pajares (1992) refiere que las experiencias en los primeros años de vida influyen fuertemente en los juicios finales, de allí las creencias formadas a temprana edad sean altamente resistentes al cambio. Por ello, el cambio de creencias requiere una intervención completa y sostenida. Tal como señala Kagan (1992), se precisaría de fases altamente estructuradas de pensamiento reflexivo en las que las personas examinen sus acciones y sus creencias.

Ashton (2015) plantea que las creencias están conformadas en sistemas donde se encuentran las innumerables ideas que una persona tiene sobre la realidad física y social. Estas ideas están organizadas de forma psicológica, pero no lógica, es decir, las personas muchas veces aprenden de manera subjetiva, de tal forma que lo razonable y lo riguroso no necesariamente están presentes (Abelson, 1979). Según su rol en el sistema de creencias, estas difieren en intensidad. Por un lado, las creencias centrales tienen mayor intensidad al estar más conectadas con otras creencias. Por ello, resultan fundamentales y primarias. Por otro lado, las creencias periféricas tienen menor intensidad al encontrarse más aisladas de otras creencias (Buehl y Beck, 2015).

Las creencias son un filtro que permite a las personas interpretar la información, enmarcar un problema y guiar la acción inmediata (Fives y Buehl, 2012; Nespor, 1987). Asimismo, a través de ellas, las personas configuran las diferentes tareas que les permiten relacionarse con su cotidianidad. Por ello, juegan un papel decisivo en el comportamiento y en la manera como las personas construyen y se relacionan con el conocimiento y la información (Nespor, 1987).

Creencias docentes

Pajares (1992) sostuvo que las creencias eran el constructo más importante en la investigación educativa. Veinte años después, Fives y Buehl (2012) reafirmaron lo anterior al indicar que estas son precursoras de la acción y que para lograr el cambio docente es fundamental el cambio de las creencias. Lo anterior indica que las creencias son guías que conducen las decisiones de los maestros y, por tanto, inciden en la calidad de sus prácticas pedagógicas. Para Olson (1994), los investigadores deben evaluar las creencias de un maestro para entender los conceptos de la experiencia de aprendizaje. De igual manera, Levin (2015) añade que las creencias encaminan la toma de decisiones y acciones de los maestros en sus aulas, ajustando la forma en que estos trabajan, procurando así su crecimiento y desarrollo profesional.

Levin y He (2008) consideran tres fuentes de las creencias docentes: los antecedentes familiares y las experiencias personales como estudiantes; sus cursos de formación docente, incluida la exposición a diversas lecturas, teorías e ideas de los profesores; y sus experiencias en las aulas durante su programa de formación docente. Más específicos son Buehl y Fives (2009), quienes identifican seis fuentes para las creencias de los docentes en la enseñanza: la educación formal, los cuerpos formales de conocimiento, el aprendizaje observacional, la colaboración con otros, las experiencias de enseñanza personal y la autorreflexión.

Tal como indica Nespor (1987), algo que caracteriza al sistema de creencias docentes es que a menudo conlleva supuestos sobre la existencia de entidades y mundos alternativos e ideales, los cuales no permiten que los docentes estén abiertos a evaluaciones externas o exámenes críticos. Esto coincide con otro rasgo de las creencias docentes: la resistencia al cambio. Al respecto, Kagan (1992) indica que las creencias de los maestros son estables y resistentes al cambio, debido a que, en su mayoría, son tácitas.

Asthon (2015) plantea que el cambio de creencias es un proceso complejo, arduo y a largo plazo. Al respecto, Nespor (1987) indica que es posible modificar las creencias si los maestros son conscientes de cómo influyen en sus prácticas. De manera similar, Fives y Buelh (2012) consideran que, si los maestros analizan y reflexionan sobre su trabajo educativo, hay más posibilidades del cambio docente. De allí, la importancia del estudio de las creencias para generar una modificación de estas. Tal como señala Skott (2015), la investigación exhaustiva de las creencias puede ayudar a resolver los problemas de implementación del currículo y la capacitación docente.

Creencias docentes sobre la lectura

Las investigaciones referidas a las creencias docentes sobre lectura son escasas. Además, los estudios han sido abordados ya sea dentro de un tópico más general u ocupando algunos párrafos o secciones breves dentro de los mismos estudios (Maggioni, Fox y Alexander, 2015). En la revisión de la literatura realizada en esta investigación, se han encontrado algunos estudios en el ámbito internacional, y, principalmente, en el nivel de educación primaria.

Uno de los trabajos más citados acerca de las creencias docentes referidos a la lectura es el de Lonberger (1992), quien indagó sobre el sistema de creencias de 37 docentes de educación primaria en servicio. El investigador diseñó un curso donde

exploraba los tres modelos básicos de lectura: ascendente (el significado se encuentra en el texto), descendente (el significado se encuentra en el lector) e interactivo (el significado se encuentra en el texto y el lector). Los resultados indicaron que las orientaciones sobre la lectura de parte de los profesores eran tradicionales: consideraban que la mejor manera para acceder a la comprensión era centrándose en el texto.

Otro estudio es el de Daisey (2009), cuyo propósito fue describir las experiencias de 124 maestros de pedagogía del nivel secundario en relación con sus creencias sobre la lectura. Estos maestros, quienes eran de diversas áreas, completaron cuatro encuestas durante un curso programado sobre esa temática. Los resultados de dicho instrumento indican que, para los maestros, los estudiantes en secundaria ya deberían saber leer y que, a los docentes de ese nivel, no les correspondería enseñar a leer. De igual manera, otros investigadores reportan que la mayoría de los docentes de educación secundaria conceptualizan a la lectura como un conjunto de habilidades adquiridas en los grados primarios (Bintz, 1997; Hall, 2004; Cocannon, 2010).

Bintz (1997) realizó una investigación en Estados Unidos en la que participaron 131 maestros del nivel secundario de diversos cursos. Estos docentes debían responder de manera escrita cuatro preguntas respecto a problemas e inquietudes sobre la lectura. El investigador encontró que los docentes consideraban la importancia de los libros de texto y, si estos eran difíciles, provocarían aburrimiento, lo que terminaría siendo un obstáculo para la lectura.

Maggioni, Fox y Alexander (2015) plantean que es recurrente encontrar en diversas investigaciones referente a las creencias de la lectura, una visión única, es decir, los maestros tienden a caracterizar la lectura de forma unidimensional, o es cognitiva, te permite construir conocimiento, o es afectiva, simplemente busca ser agradable o emocional, o, a lo mejor, exclusivamente social. Esa percepción de poseer

un único factor va a definir la experiencia docente y será la impulsora para su esfuerzo pedagógico.

Para finalizar, Munita (2016) realizó un estudio de caso en el que participaron tres maestras que enseñaban en los últimos grados de primaria en una escuela pública de Barcelona. Los datos mostraron que las docentes concebían a la lectura como una fuente de expansión de su realidad y de enriquecimiento personal. De igual manera, las docentes entendían a la lectura como una fuente de información, es decir, como un instrumento para el aprendizaje.

Creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura

En lo que se refiere a las creencias sobre la enseñanza de la lectura, las investigaciones en el ámbito internacional se encuentran en un creciente avance, pero aun así son insuficientes.

Hall (2004) realizó un metaanálisis a partir de diecinueve estudios que abarcan los años de 1970 al 2003. Uno de los hallazgos más importantes refiere que los docentes de áreas curriculares distintas al área de Comunicación consideran que los profesores del área de Comunicación deberían ser los responsables de proporcionar instrucción de lectura a los estudiantes, ya que estos tienen un conocimiento más especializado en esta área y, por lo tanto, están más capacitados para enseñar a leer (Donahue, 2000).

Otra investigación que complementa el estudio anterior es de Chambers y sus colaboradores (2008). Ellos reportan que, en el nivel secundario, los profesores de otras áreas curriculares tienen ciertas creencias con respecto a la enseñanza de la lectura lo que influiría a que ellos se resistan a integrar la alfabetización en sus áreas curriculares. Esto sucedería porque los profesores de las otras áreas estarían acostumbrados a altos niveles de instrucción centrada en el maestro, a diferencia de los enfoques de alfabetización, los cuales utilizan métodos centrados en los estudiantes.

Otro estudio es el de Fisher (2008), quien desarrolló un trabajo de investigación en el que participaron 88 maestros de diversas áreas, con distintos años de experiencia docente. El trabajo se centró en cómo se debe enseñar la lectura en una escuela de secundaria. Uno de los hallazgos más significativos es que los maestros creen que la instrucción sistemática de vocabulario es una de las estrategias de enseñanza más importante para la lectura, de igual manera, consideran la lectura en voz alta como una estrategia de gran utilidad.

El siguiente trabajo analizado fue el de Davis et al. (1993) que tuvo como propósito investigar la relación entre las creencias basadas en la lectura de dos maestros de nivel primario, con larga experiencia docente. El investigador observó sesiones, tomó encuestas, recopiló materiales de enseñanza relevantes, además de desarrollar entrevistas. Para los planes de lecciones, cada uno eligió un plan basado en el lector (enfocado en sus conocimientos previos y experiencias) o un plan interactivo (donde predomina el uso del conocimiento previo, así como del texto para construir el significado). Como parte de los hallazgos, se encontró que ambos docentes procuraban ser consistentes con lo planificado, sin embargo, consideraban que las restricciones impuestas en el proceso de enseñanza a nivel estatal y local muchas veces no se lo permitían, ya que debían preparar a sus alumnos para las pruebas de rendimiento obligatorias en su jurisdicción.

La competencia lectora en el currículo peruano

En el Perú, la participación en la Prueba PISA (2000) fue un momento esclarecedor porque se comenzó a recoger información de cómo nos encontrábamos y, a partir de ello, reconfigurar nuestra forma de enseñar a leer. Se comenzaron a buscar respuestas que ayudasen a la mejora de las destrezas comunicativas. En ese contexto, surge el denominado enfoque comunicativo, el cual se enmarca en una perspectiva

sociocultural que enfatiza las prácticas sociales. Tal como señala Beghadid (2013), el enfoque comunicativo se ha gestado alrededor de dos principios fundamentales: la lengua como un instrumento que se usa en la vida real y la visión humanista de situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza.

El planteamiento del enfoque comunicativo se proyectó a partir de las modificaciones curriculares que han sucedido en los últimos años. Desde finales del siglo XX, han ocurrido cambios curriculares; sin embargo, estas reformas carecieron de estrategias, de allí que su implementación tuviera poco impacto en las aulas (Guerrero, 2013). En los primeros años del siglo actual, se desarrollaron los Diseños Curriculares Nacionales (DCN), no obstante, resultaron insuficientes. Por ello, surgió la necesidad de un “sistema curricular” que asegurara la articulación y coherencia de la política relativa al currículo (Guerrero, 2018). En ese contexto, el Ministerio de Educación ideó una propuesta que se consolidó las Rutas del Aprendizaje (2014) junto con el Marco Curricular Nacional y los Mapas de progreso, los cuales comenzaron a difundirse y aplicarse a lo largo de todo el país. En el 2016, se aprobó el Currículo Nacional, el cual se encuentra vigente hasta ahora.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica, la competencia referida a la lectura se define como una interacción dinámica entre el lector, texto y contextos socioculturales. Además, se concibe como un proceso activo de construcción de sentido en el que no solo se decodifica o comprende la información presente en los textos que se lee, sino que además implica la interpretación y el establecimiento de una posición sobre ellos (Minedu, 2016). A su vez, esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades: “Obtiene información explícita del texto”, “Infiere e interpreta información del texto” y “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto”. En el nivel secundario, se espera que los estudiantes consoliden estas

capacidades para su realización como ciudadanos. Por ello, en el perfil de egreso que se encuentra en el CNEB, uno de los aspectos que se espera asegurar es que los estudiantes comprendan diversos tipos de textos escritos (Minedu, 2016).

Considerando los lineamientos curriculares se espera que en los docentes del área de Comunicación y otras áreas prevalezcan (1) creencias sobre la lectura como un proceso construcción de significado y (2) creencias vinculadas al enfoque comunicativo.

Planteamiento del problema y las preguntas de investigación

Claux y La Rosa (2004) señalan que los alumnos de educación secundaria se encuentran en un punto crítico en el desarrollo de su competencia lectora, la cual debería ser atendida por políticas educativas que enfatizen acciones concretas. De igual manera, Cueto y sus colaboradores (2016) indican la necesidad de una intervención y evaluación para mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes durante la educación secundaria. Entonces, se puede concluir que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura son tareas pendientes. Esto se evidencia en los reportes de resultados de las evaluaciones a gran escala de la competencia lectora implementadas por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación. Aunque en estos informes se aprecian mejoras en el tiempo, estas aún son insuficientes. De esta manera, las evaluaciones nacionales indican que existen grandes desafíos en relación con los logros de aprendizaje de la competencia lectora en educación secundaria (Minedu, 2015; 2018 y 2019).

El sistema educativo peruano se encuentra en un proceso de cambio curricular. En este contexto, los docentes del área de Comunicación y otras áreas curriculares deben analizar las acciones que desempeñan según esta nueva propuesta. De acuerdo con la literatura revisada, las creencias de los maestros sobre la lectura y su enseñanza guían sus decisiones y juicios acerca de cómo se enseñar a leer. De allí, la necesidad de

investigar este tema. Además, a nivel internacional, existen pocos estudios sobre las creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en educación secundaria (Maggioni, Fox y Alexander, 2015). De igual manera, a nivel nacional, las investigaciones referidas de manera específica a este constructo son escasas.

En ese contexto, el estudio de las creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura es relevante, ya que estas guían la interpretación e implementación del currículo que realizan los docentes. Por lo antes mencionado, las preguntas que encaminarán este estudio serán las siguientes:

1. ¿Qué caracteriza las creencias docentes sobre la lectura en los maestros de educación secundaria que participan en el estudio?
2. ¿Qué caracteriza las creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura en los maestros de educación secundaria que participan en el estudio?

En concordancia con estas preguntas, el primer objetivo de esta investigación es describir las creencias docentes sobre la lectura en un grupo de docentes de educación secundaria. El segundo objetivo apunta a describir las creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura en el mismo grupo de docentes.

Método

El objetivo de la investigación es conocer las creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza. Para el estudio de las creencias, es necesario el contacto directo y la interacción con los participantes, de allí que el enfoque cualitativo es el más indicado ya que este se caracteriza por describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de los significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018). Esta orientación metodológica tiene como objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social (Latorre, Arnal y del Rincón, 1996).

Esta investigación se sitúa en el marco ontológico constructivista, pues se concibe que el mundo representado tiende a ser comprendido como una construcción intersubjetiva (Machado, 2011), asumiendo que las creencias pertenecen al marco subjetivo personal y que se va construyendo en la acción.

De igual manera, se ubica dentro del marco epistemológico fenomenológico, puesto que busca producir conocimientos a partir de las experiencias subjetivas, sentimientos y reflexiones particulares (Willing, 2013). Para ello, se indagará, a partir del discurso de los participantes, cómo organizan y desarrollan sus creencias respecto de la lectura y su enseñanza.

En el marco metodológico, y en conformidad con lo señalado anteriormente, la investigación se realiza a través de un enfoque temático y un diseño de análisis temático con el objetivo de identificar temas o patrones dentro de los datos recogidos (Braun y Clarke, 2006) en relación con las creencias de los docentes sobre la lectura y su enseñanza.

Participantes

En la fase piloto, participaron dos docentes que cumplían con los criterios de selección para esta investigación (años de servicio y haber enseñado por los menos un año el curso que dictaban). Una docente era del área de Comunicación y tenía 15 años de servicio; el otro docente era del área de Ciencias Sociales y contaba con 20 años de servicio. Ambos trabajan en instituciones educativas de la región Callao.

Durante la fase de recolección de información, participaron ocho docentes que laboran en el nivel secundario en una institución educativa pública ubicada en la región Callao: cuatro eran responsables del área de Comunicación y cuatro, de otras áreas curriculares. Se consideró a docentes de diversas especialidades para tener una visión general de cómo conciben los maestros de secundaria la lectura.

La experiencia laboral de los participantes es variada: fluctúa entre 7 años y 40 años (ver Tabla 1). Los docentes fueron seleccionados de manera intencional por su pertinencia, en el sentido de que se adecúan a los objetivos de la investigación y brindan información suficiente para comprender el fenómeno de estudio. A partir de los objetivos, también se determinaron dos criterios para restringir su selección: 1) ser maestros activos y 2) haber enseñado por lo menos un año en el curso que dictan.

Además de los criterios de selección antes señalados, los participantes fueron informados vía telefónica sobre los objetivos del estudio y la confidencialidad de la información. Por correo electrónico, se les envió el protocolo de consentimiento informado (ver Apéndice C). Asimismo, a cada participante, se le asignó un código (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 y E8) según el orden correlativo en el que se realizaron las entrevistas (ver Tabla 1).

Tabla N° 1

Características de los participantes según sexo, edad, años de experiencia y especialidad.

Código	Sexo	Edad	Años de experiencia laboral	Especialidad
E1	Femenino	50 años	21 años	Ciencia y Tecnología
E2	Femenino	58 años	28 años	Comunicación
E3	Masculino	36 años	10 años	Educación Religiosa
E4	Masculino	49 años	20 años	Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica
E5	Femenino	62 años	40 años	Comunicación
E6	Femenino	40 años	17 años	Comunicación
E7	Femenino	31 años	7 años	Comunicación
E8	Femenino	55 años	18 años	Ciencias Sociales

Recolección de datos

Ficha de datos

La ficha de datos tiene dos secciones. La primera permitió obtener datos generales de los participantes, como edad y género. La segunda recogió información sobre la formación profesional de los docentes y su formación complementaria (ver Apéndice A).

Guía de entrevista

Para el presente estudio, se ha tenido en cuenta la técnica de recolección de información denominada entrevista. Se ha considerado la entrevista, pues de esta se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación, además de ser el encuentro de distintas reflexividades en las que se

produce una nueva reflexividad (Guber, 2001); es decir, permite recoger la perspectiva del participante y su diversidad (Flick, 2007). Por último, este instrumento concede a los sujetos expresar a otros sus consideraciones desde su propio criterio y en sus propias palabras. Para lograr lo anterior, es muy importante crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro para hablar de acontecimientos privados para un uso público posterior (Kvale, 2011). La duración de cada entrevista fue de un promedio de 45 minutos. Se optó por una entrevista semiestructurada. Para ello, se construyó un guion de preguntas que buscó indagar acerca de las creencias sobre lectura (definición sobre la lectura, características de un buen lector, condicionantes para ser mejores lectores y sobre estrategias de lectura) y su enseñanza (rol docente, enseñanza de estrategias de lectura y su evaluación). Estas preguntas respondieron a los objetivos del estudio (ver Apéndice B).

Procedimiento

Se desarrollaron los principales momentos a través de tres fases: la fase inicial, la fase piloto y la fase de recolección de información.

Fase inicial

Esta fase inició con la construcción del guion de la entrevista a partir de la revisión literatura. El instrumento fue enviado a dos especialistas: una experta en lectura y otra en creencias. A partir de las indicaciones brindadas, se realizaron los cambios correspondientes. De esta manera, se obtuvo una nueva versión del instrumento. Esta se envió al Comité de Ética para la Investigación (CEI) de la universidad, el cual planteó la necesidad de realizar ajustes referidos a la confidencialidad en el texto. Una vez implementados los ajustes, se obtuvo la aprobación del dictamen y se inició la siguiente fase.

Fase piloto

Se aplicó una entrevista piloto a dos docentes que tenían características similares que los participantes con la finalidad de afinar las preguntas planteadas y realizar las modificaciones necesarias para el resto del estudio. Antes de iniciar la entrevista piloto, se tuvo sesión de entrenamiento con una psicóloga educacional especializada en investigación, quien brindó los alcances necesarios acerca de las habilidades que debía tener la entrevistadora para este tipo de investigación. La entrevista piloto permitió reformular algunas preguntas planteadas, así como revisar el protocolo a utilizar en cada uno de los momentos de la entrevista, además de verificar el uso de los medios digitales y la grabación. El tiempo de duración de ambas entrevistas fue 45 y 60 minutos, aproximadamente.

Fase de recolección de información

El primer contacto se hizo con el director de la institución. Vía correo electrónico, se le solicitó el permiso correspondiente para desarrollar la investigación. Una vez aceptada la propuesta, se contactó con los participantes de manera telefónica. Se les explicó acerca de los objetivos de la investigación, así como de la metodología de la propuesta, indicándoles que se iba a desarrollar respetando la máxima confidencialidad.

Las entrevistas con los participantes se realizaron a través de la plataforma Zoom debido al contexto de la pandemia. Previamente, a cada participante, se le envió por correo electrónico el consentimiento informado (ver Apéndice C). En el consentimiento, se especificaron: el objetivo del estudio, la técnica de recolección de datos y sus implicancias; además, la confidencialidad de la información, la opción al retiro voluntario del estudio y la comunicación de los resultados. Se coordinó con ellas y ellos la fecha y el horario más conveniente, no solo por el tiempo, sino por el tema de

la conectividad. Antes de iniciar la entrevista, se les agradeció por su apoyo en la investigación y se les preguntó si tenían alguna duda sobre el propósito del estudio. Conforme está indicado en el consentimiento informado, se les preguntó si se podía grabar la entrevista para un mejor procesamiento de la información. Durante la entrevista, se procuró que los participantes profundicen sus respuestas, a través de descripciones y aclaraciones. Al finalizar, se agradeció su participación y se les ofreció informarles sobre el resultado una vez finalizado el estudio.

Durante la entrevista, se observó que algunos participantes se encontraban algo nerviosos al inicio, pero se buscó crear un clima de confianza y seguridad, lográndose el objetivo con la mayoría de los participantes. Para lograr lo anterior, se procuró que las primeras preguntas fueran concretas (años de servicio, experiencia docente) con el fin de que los docentes concibieran a la entrevista como una conversación, tal como indica Kvale (2011) respecto de la atmósfera de esta técnica, como un “intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema común” (p.53).

Análisis de datos

El análisis de los datos de esta investigación se realizó a través del uso del análisis temático, puesto que es una técnica versátil que permite identificar temas o patrones significativos dentro de la data recogida (Braun y Clarke, 2006).

Considerando la propuesta Braun y Clarke (2006), el proceso de análisis fue el siguiente.

1. Familiarización con la información recogida. Para lograr esa vinculación, se leyó en varias oportunidades el contenido de las entrevistas con el fin de notar y buscar patrones de significado y problemas de interés potencial en los datos. En ese sentido, este proceso inició desde la transcripción de las entrevistas.

2. Generación de códigos iniciales. Luego del proceso de familiarización, inició la producción de códigos iniciales a partir de los datos. Al término de esta etapa, los códigos identificaban características básicas de los fragmentos correspondientes.
3. Búsqueda de temas. Esta etapa inició cuando todos los datos se habían codificado. En esta etapa se comenzó a analizar la relación y la jerarquización que existía entre los códigos. A partir de allí, se fueron conformando los temas y subtemas.
4. Revisión de temas. En esta etapa del análisis, se buscó el refinamiento de los temas. Algunos tópicos se dejaron de lado porque no se relacionaban con el objetivo de la investigación. Esta fase se centró en la revisión y perfeccionamiento de los temas.
5. Definir y nombrar temas. En esta etapa, se definieron y perfeccionaron aún más los temas propuestos. Para ello, se analizó nuevamente de manera detallada los datos. Al finalizar, se nombraron los temas según lo hallado. Se procuró que los nombres sean concisos y que permitan al lector tener una idea inmediata de lo que trata el tema.
6. Elaboración del reporte. En esta última etapa, inició el proceso de redacción de los hallazgos del análisis, así como de su discusión.

Con el fin de garantizar los criterios de fiabilidad y reflexividad que debe tener una investigación cualitativa, durante el proceso de análisis, se socializó con el asesor las decisiones asumidas en la construcción de las categorías, así como la revisión de los hallazgos (Noreña, 2012). La investigadora realizó los ajustes respectivos según las sugerencias del asesor.

Resultados y discusión

Tal como se ha mencionado, el presente estudio tiene como objetivo describir las creencias docentes sobre la lectura y su enseñanza en un grupo de maestros de educación secundaria. Los hallazgos encontrados se han organizado en dos secciones. La primera presenta las creencias que poseen los docentes respecto a la lectura y la segunda las creencias vinculadas con la enseñanza de lectura.

Creencias docentes sobre la lectura

Definición de lectura

Con respecto a la definición de lectura, se encontraron dos ideas subyacentes en las respuestas de los docentes. La primera concibe a la lectura como un medio de crecimiento personal (E5, E6, E1) y la segunda, como una herramienta de aprendizaje (E2, E5 E7, E1, E3, E4, E8). Algunos ejemplos de estas ideas se encuentran en las siguientes citas:

E5:“(…) la lectura ha enriquecido mi vida, me ha calmado en momentos difíciles, ha sido mi refugio” (Fuente de crecimiento personal).

E2:“(…) base fundamental de la persona, porque es la base, porque de allí se aprende. Cuando la persona lee aprende bastante, aprende a expresarse y hacerse con el léxico” (Herramienta de aprendizaje).

Según lo descrito, los hallazgos encontrados sobre la definición de la lectura asumida por los participantes se relacionan con los resultados que otros autores han encontrado. Munita (2016) realizó un estudio de caso en el que participaron tres maestras que enseñaban en los últimos grados de primaria en una escuela pública de Barcelona. Los datos, contruidos mediante relatos de vida, entrevista semiestructurada y observación de aula, mostraron que las docentes concebían a la lectura como una

fuerza de expansión de su realidad y de enriquecimiento personal. De igual manera, los docentes entendían a la lectura como una fuente de información, es decir, como un instrumento para el aprendizaje. Esto último también lo reporta Vila (2016) en su investigación sobre las creencias sobre la lectura de diez docentes en una institución superior privada de Lima. Luego de analizar la información obtenida a partir de entrevistas y observaciones de sesiones de clase, concluye que los docentes conciben la lectura como un medio para obtener información.

A partir de las respuestas brindadas por los participantes en esta categoría, se puede señalar que estos enfatizan en sus definiciones el propósito de la lectura, pero no los procesos cognitivos involucrados en ella. Esto podría explicarse a partir de que los participantes no son conscientes del papel fundamental que cumplen los procesos cognitivos durante el proceso de lectura.

Características de un buen lector

Con relación al perfil del buen lector, se hallaron siete ideas implícitas en las respuestas de los maestros. El primer elemento que valoran los maestros es el hábito lector (E5, E6, E1, E3,); el segundo, la motivación intrínseca (E6, E7, E8); el tercero, que utilicen la información que leen en su vida cotidiana (E5, E1); el cuarto, que reflexionen sobre los textos que leen (E1, E4); el quinto, que realicen inferencias en los textos que lee (E7, E4); el sexto, que lean diversos tipos de textos (E7); y el último, que lean en voz alta de manera adecuada (E2). Presentamos estos casos en las siguientes citas:

E5: “Mire, así como tenemos una rutina, por ejemplo, en la mañana nos levantamos, nos aparamos, tomamos el desayuno, yo me doy cuenta que una persona que es un buen lector quiere decir que la lectura la tiene en su rutina, de

repente a la hora de levantarse o antes de acostarse está leyendo, o sea, ya lo tiene como parte de su vida” (Hábito lector)

E6: “Un buen lector, una buena lectora siente curiosidad por cada tipo de texto que pueda llegar a sus manos ¿no?, incluso, puede buscar más ¿no?, es como, intenta, si vamos a decir, retarse a sí mismo para ver si es que logra o no logra comprenderlo ¿no?, es alguien que está ávido de buscar nuevas experiencias” (Motivación intrínseca)

E1: “(...) ahorita también una cualidad de un buen lector es ¡caray! esto que he leído, esto que este autor propone, a ver, lo voy a comprobar, lo voy a accionar, lo voy a implementar en mi vida diaria a ver cómo me va, entonces, yo creo que así, así armas pues ¿no?” (Usar la información que leen en su vida cotidiana)

E1: “(...) una cualidad del buen lector también es compenetrarse, reflexionar ¿no?, o sea, no es almacenar datos sino ir leyendo pero ir reflexionando, ir entendiendo” (Reflexiona sobre los textos que lee)

E4: “Si lo sacamos del ámbito escolar, para mí un buen lector es aquel que es capaz de sintetizar las ideas principales e ir las desarrollando y articulando con las ideas secundarias para llegar a conclusiones en primer lugar del texto y luego a través de conclusiones personales, para mí ese sería un buen lector” (Realiza inferencias en los textos que lee)

E7: “(...) está dispuesto a leer diversos tipos de texto, literales o expositivos, o en todo caso, textos continuos o discontinuos ¿no?, más que todo y no tenga esa dificultad entre continuo y discontinuo no haya dificultad de comprensión, sobre todo en ambos tipos de texto lograr la comprensión” (Lee diversos tipos de textos)

E2: “Ya. Mira, cuando sabe, cuando va a leer, la forma como lo expresa, el tono de voz, la claridad, el volumen, la claridad, su posición misma de cómo lee, tiene pausas, creo que de acuerdo a cómo lee ¿no?” (Lee en voz alta de manera adecuada)

Según lo descrito en los hallazgos encontrados sobre el perfil del buen lector, estos se relacionan con los resultados que otros autores han encontrado en lo referente a la tenencia del hábito lector. Leandro (2015) realizó una investigación en la que participaron seis docentes de Comunicación de los últimos grados de primaria y dos directivos en dos instituciones educativas públicas de Cercado de Lima. Los datos, obtenidos a partir de entrevistas, mostraron que la mayoría de las docentes creía en la importancia del hábito de la lectura. Un hallazgo similar fue encontrado por Gonzales (2012), quien realizó una investigación en la que participaron cinco docentes de distintos niveles de EBR pertenecientes al área de Comunicación en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

En lo referente a la motivación intrínseca, esta idea la encontramos también en otros autores. Por ejemplo, Vila (2016) reportó como un grupo de docentes consideraba al gusto por la lectura como una característica para ser un buen lector. Son tres los docentes quienes consideran a esta característica como importante en un buen lector. Al respecto, Mora (2020) señala que la emoción es lo primero que se pone en marcha al iniciar la lectura y moviliza toda la maquinaria cognitiva, de allí que muchas veces se la restrinja la lectura exclusivamente al ámbito motivacional (Hernández y Quinteros, 2007), sin embargo, tal como se indicó líneas atrás, el proceso lector trae consigo diversas dimensiones.

Otra idea hallada en dos docentes es el de usar la información que se lee en la vida cotidiana. Esta particularidad reflejaría una visión contemporánea de la lectura. Tal

como señalan Hernández y Quinteros (2007), este tipo de característica enuncia un nivel profundo de comprensión, debido a que se requiere una integración significativa de la información textual con los esquemas de conocimiento que ya posee el lector para luego emplearlos en situaciones diversas. Tal como señala Wolf (2020), una lectura profunda tiene que ver siempre con la conexión: conectar lo que sabemos con lo que leemos y de allí ligarlo con nuestras vidas.

Otro hallazgo encontrado refiere a que un buen lector realiza inferencias en los textos que lee. Esta información se relaciona con otros resultados obtenidos en otros estudios. Rosales (2008) realizó una investigación en la que participaron 22 maestras de 11 escuelas públicas de cuatro distritos de Lima metropolitana. Recogió los datos a partir de una entrevista semiestructurada en la que los docentes expresaban que un lector exitoso logra inferir los mensajes de los textos mediante un trabajo de análisis que implica identificar los aspectos principales del texto. Un hallazgo similar se encontró investigación desarrollada por la UMC (Minedu, 2006), la cual consistió en un estudio de caso en el que participaron cinco escuelas de 15 aulas de sexto grado de primaria. Este estudio permitió observar el énfasis que todos los docentes otorgan a la identificación de la idea principal en las actividades de lectura. Ahora bien, cabe señalar que se encontró que los dos docentes que consideraban que el establecimiento de inferencias solo ocurre al final de la lectura, expresando así, tal como señala García (2006), una confusión acerca de la utilidad de este proceso, el cual sucede también antes y durante la lectura.

Otra idea hallada en dos docentes refiere que un buen lector reflexiona sobre los textos que lee. Esta idea también la encontró Rosales (2008) quien, entre sus hallazgos, reportó que algunos docentes consideraban que una cualidad importante en un lector es que este pueda asumir una postura crítica y opinar sobre los textos que lee. Tal como

señalan Alcaide y otros (2004), se debe relevar el proceso de reflexión sobre los textos, pues este permite una aproximación más profunda al significado del texto, ya que, como indica Cassany (2006), nada es neutro, siempre hay algo detrás de las líneas, sesgos e ideologías que debemos descubrir.

Otra idea hallada en una docente es que leer en voz alta de manera adecuada es considerada una característica de un buen lector. Este hallazgo también se encuentra en la investigación desarrollada por la UMC (2006), la cual muestra como muchos maestros consideran a la lectura oral como un requisito para la comprensión. De igual manera, Travezaño (2018) encontró que los docentes aprecian la lectura oral, pues le permite captar la atención y explicar información. Fisher (2008) encontró entre sus hallazgos que algunos maestros consideran la lectura en voz alta como una estrategia de enseñanza de gran utilidad. En este contexto, es importante señalar que la lectura en voz alta implica un mínimo acceso al contenido semántico de lo que se lee, así como prestar atención a la puntuación del texto, ya que, en caso contrario, no es posible utilizar una entonación adecuada. Como se aprecia, una actividad educativa considerada con frecuencia como “tradicional” puede tener sentido y aplicación en la escuela, siempre que tengamos en cuenta sus limitaciones (García, 2006).

Otro hallazgo encontrado en un docente refiere que leer diversos tipos de textos es una cualidad de un buen lector. Esta característica se encuentra muy presente en el CNEB (Minedu, 2016), siendo una de las competencias del área de Comunicación. Pinzás (2012) también indica su importancia.

Examinando, en su totalidad, las ideas planteadas por los docentes respecto a las características de un buen lector, observamos que no se define lo que es un buen lector, solo se describen las condiciones que se podrían dar o establecer si se es un buen lector. Estos hallazgos encontrados son establecidos sin señalar, la base, cómo sería saber leer

adecuadamente, lo cual no es mencionado. Lo anterior expresaría que el papel del docente en la enseñanza de la lectura estaría casi al margen, ya que el estudiante viene “preparado”.

Condiciones que facilitan al estudiante vincularse con la lectura

En cuanto a las condiciones que pueden facilitar al estudiante vincularse con la lectura, se identificaron cuatro ideas en las respuestas de los docentes. Una primera refiere al entorno familiar (E2, E5, E6, E7, E1, E4, E8); la segunda, la motivación generada por el docente (E2, E5, E6, E7, E1); la tercera, a que el estudiante tenga hábitos de lectura (E3); y la cuarta, a la presencia de textos en el entorno del estudiante (E3). Algunos ejemplos de estas ideas se encuentran en las siguientes citas:

E5: “Claro, como le dije, en primer lugar, la familia, porque el niño desde que nace lee todo, es como una esponja, (...) si él se relaciona con el mundo de la lectura, si de alguna manera, la madre o el padre o el abuelo, el que está cerca de él le incentiva, le cultiva, le fortalece en el hábito de lectura, entonces, va a tener una herramienta para defenderse” (Entorno familiar).

E1: “(...) yo tengo que preparar ese terreno, entonces, ¿qué significa para mí preparar?, te lo voy a explicar un poco metafóricamente ¿no?, preparar ese terreno. Es moverlo un poquito, cautivarle la motivación, capturarle el interés ¿no?, de repente contextualizarlo, entonces, de esa manera yo estoy activando sus neuronas, estoy haciendo que estén ávidas ¿no?, le estoy motivando a que él quiera aprender, quiera leer, porque de lo contrario si solamente le voy a presentar el texto frío, mudo, de repente no” (La motivación que puede generar el docente hacia la lectura).

E3: “(...) no tenemos mucho hábito de lectura ¿no?, pero creo que si ponemos esa semilla de, siempre insistirle en la importancia de la lectura para que formen

su propio criterio y no se dejen llevar por criterios externos, creo que eso les va a servir de mucho” (Que el estudiante tenga hábito lector).

E3: “Bueno, yo creo que un medio primordial sería que cuente con su libro de texto, el libro del área, en este caso o tal vez que continuamente tenga fichas informativas, hojas de resumen, que lo vaya guardando en un portafolio, pegando, digamos, en su cuaderno ¿no?” (La presencia de textos).

El hallazgo encontrado en relación con la primera idea (entorno familiar) se relaciona con los resultados que otros autores han reportado. Travezaño (2018) también halló que los participantes de su estudio consideraban al apoyo o la mediación de los padres o familiares como facilitadores del desarrollo de la lectura. De igual manera, Rosales (2008) encontró en su investigación como algunos docentes creen que la cotidianidad de la práctica lectora en las familias incide decididamente en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Tal como señala González (2004), el entorno familiar puede proveer al estudiante de actividades, estrategias, actitudes e interacciones positivas para un encuentro feliz con la lectura, de allí que los docentes valoren la importancia del rol preponderante que tiene la familia. No obstante, llama la atención que la mayoría de los docentes considere al entorno familiar como un factor influyente en lugar de la escuela, como si la problemática de la lectura no fuera responsabilidad de la escuela.

Otra idea encontrada en esta categoría se relaciona con el ambiente generado por el docente. Cinco participantes consideran que la figura del docente puede inspirar a formar lectores. Este hallazgo también se encuentra en otros estudios. Travezaño (2018) halló en su investigación que los docentes creen que su presencia es clave para facilitar un clima afectivo positivo en el aula durante el proceso lector. Rosales (2008) también encontró en su estudio que los docentes consideran la importancia de la figura del

maestro para dirigir y despertar el interés de sus estudiantes hacia la lectura. Vila (2016) también encontró que los docentes creen que ellos son los indicados para proveer la motivación hacia la lectura.

Por otra parte, la motivación generada por el docente como una condición para ayudar a los estudiantes a vincularse con la lectura es la única idea encontrada que se encontraría en control del docente. Este hallazgo es relativamente recurrente en este tipo de investigaciones, ya que, en el pensamiento docente, existe una predisposición a tener una visión única sobre la lectura, en este caso, asumir la lectura exclusivamente desde el ámbito afectivo (Maggioni, Fox y Alexander, 2015). Tal como señala Munita (2020), el entusiasmo no es suficiente para formar lectores: la lectura implica un placer estético, cognitivo y cultural que no sucede por magia, es un proceso que se construye. Al respecto, De Zubiría (2005) plantea que leer constituye un acto complejo, el cual involucra diversas operaciones cognitivas, la mayoría de ellas asociadas con procesos intelectuales superiores.

Un docente cree que una condición para vincular al estudiante con la lectura sería presencia de textos en el entorno del estudiante. Algunos estudios también corroboran lo anterior. Por ejemplo, Leandro (2015) encontró en sus hallazgos que los docentes consideraban al libro de texto como un elemento imprescindible que facilita la enseñanza de la lectura, dándole importancia tanto al contenido como al formato. Rosales (2008) también encontró en su investigación que algunos maestros creen que la selección inadecuada de textos dificulta el interés hacia la lectura. Ahora bien, tal como indica Munita (2020), no basta con el acceso al libro, lo primordial es la experiencia de lectura con los estudiantes.

Para finalizar, una docente considera que una condición para vincularse con la lectura es que el estudiante tenga hábito lector. Esta idea también se encuentra en otros

estudios. Por ejemplo, Leandro (2015) señala que la mayoría de los docentes que participó en su estudio consideraba que la falta del hábito lector en los alumnos como uno de los aspectos que hace más difícil el trabajo pedagógico. Lo anterior supone que los estudiantes deberían poseer determinados comportamientos lectores ya acabados. Tal como indica Wolf (2020), muchas veces los profesores de los grados superiores consideran que los estudiantes ya deben haber aprendido a leer.

En esta categoría, debe destacarse que las ideas halladas enfatizan que los estudiantes ya deben traer las condiciones necesarias para ser un buen lector. Lo anterior eximiría al docente de su responsabilidad en la enseñanza de la lectura. Estas ideas guiarían las acciones del docente, quienes posiblemente no realicen un mayor esfuerzo por resolver la problemática de la lectura, ya que de él o ella no depende la resolución de este tema, puesto que son condiciones extrínsecas y que están fuera de su control.

Estrategias de lectura

En relación con la definición de estrategia de lectura, se encontró tres ideas en las intervenciones de los maestros. La primera idea concibe a la estrategia de lectura como una herramienta que favorece la comprensión del texto (E2, E5, E6, E7, E1, E3, E4, E8); la segunda, que un texto es una estrategia (E3); y la última, que el ambiente es una estrategia (E8). Algunos ejemplos de estas ideas se encuentran en las siguientes citas:

E6: “(...) estos mecanismos por los cuales los profesores o los mediadores de lectura pueden, digamos, acercarse al lector para tener, digamos un resultado positivo en cuanto a la comprensión del texto, en cuanto a la relación que se establece lector-texto y que pueda ser, digamos, positiva ¿no? (La estrategia como una herramienta que favorece la comprensión del texto).

E3: “Otra forma muy importante son las infografías ¿no? porque la infografía es la creatividad de mezclar, el arte de saber combinar imágenes con texto ¿no?, entonces, yo creo que los, para mi ¿no?, las historietas y las infografías son estrategias adecuadas para ir incentivando al hábito de lectura ¿no?” (Ciertos tipos de texto pueden ser estrategias de lectura).

E8: “Tener un buen ambiente para que pueda leer, una buena iluminación, tranquilidad, tener mucha atención ante lo que está leyendo, que sienta gusto para que pueda tener, con la lectura que él desea” (Un ambiente de aprendizaje adecuado es una estrategia de lectura).

Según lo descrito, los participantes en su totalidad consideran que una estrategia de lectura es una herramienta que favorece la comprensión del texto. Sin embargo, cuando se les solicitó que brindaran ejemplos de estrategias y que justificaran por qué lo son, se encontró, en muchas de sus respuestas, generalidades. Solo tres docentes del área de Comunicación nombraron un conjunto de estrategias que utilizan durante el proceso lector, además de plantear una secuencia de acciones que permiten comprender mejor el texto. Otros tres docentes, uno del área y dos de otras áreas curriculares, únicamente mencionaron al subrayado y la elaboración de organizadores visuales como ejemplos de herramientas para la comprensión lectora.

Cabe señalar que, para un docente, ciertos tipos de texto pueden ser considerados como estrategias de lectura; y para otro, un ambiente de aprendizaje adecuado también puede serlo. En estas respuestas, se evidencia poco alineamiento con las propuestas teóricas sobre estrategias de lectura: las estrategias son consideradas como algo externo a los lectores y no como procedimientos que son parte del proceso de lectura. Tal como señala Peredo (2015), en ocasiones, los docentes tienen una idea vaga

sobre las estrategias de lectura. En este contexto, el acto de leer se concibe de forma intuitiva y no estratégica.

En la figura 1, se observa un gráfico que resume las creencias docentes sobre la lectura que han sido encontradas en la investigación. En ella, se aprecia como las creencias que tienen los docentes sobre la lectura se adscriben tanto al modelo ascendente como al descendente. Si bien existe un conocimiento sobre el papel de la lectura y lo que es una estrategia, esta aproximación es superficial. De igual manera, los docentes consideran primordial el entorno familiar como el ámbito ideal para vincular al estudiante con la lectura, sin embargo, desestiman el papel protagónico que tienen tanto la escuela como los maestros.

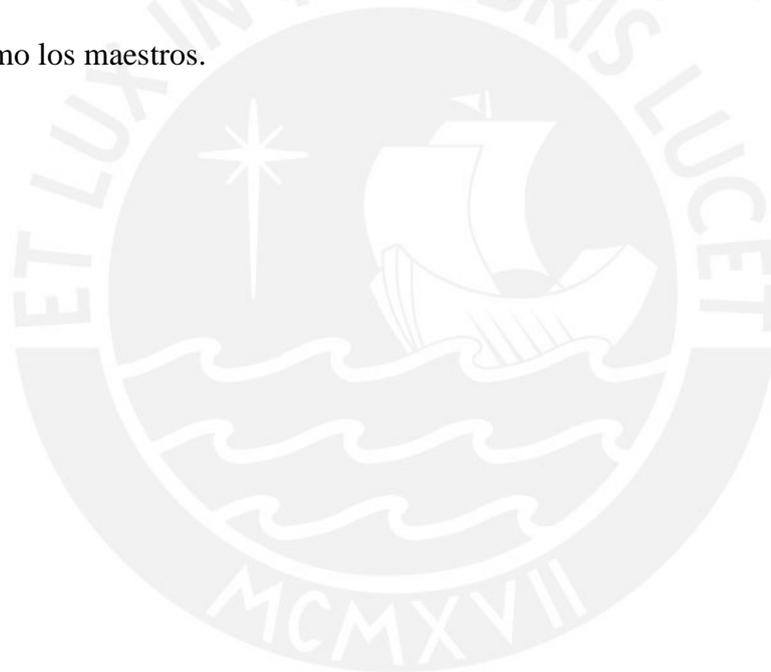
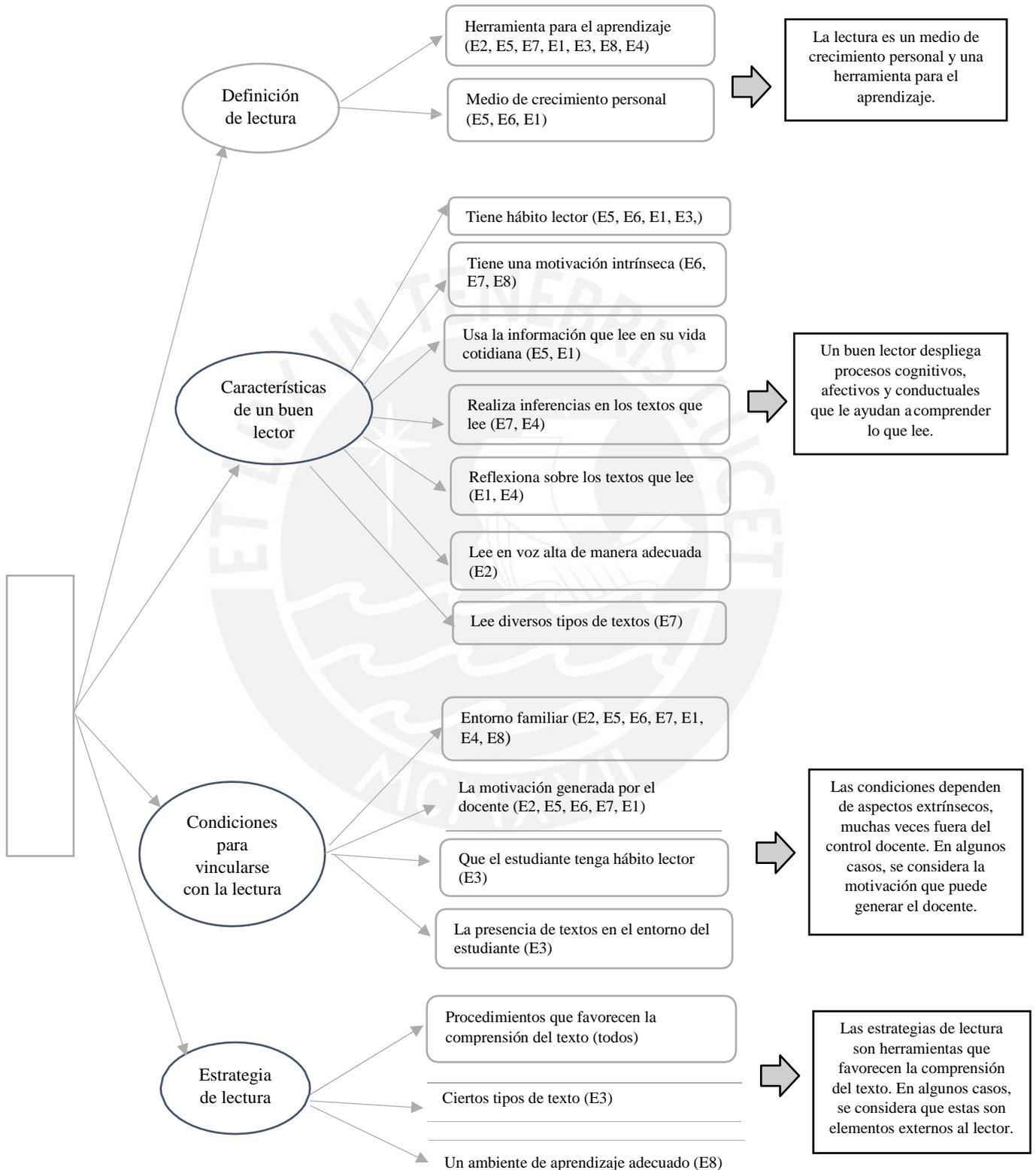


Figura 1

Esquema que resume las creencias de los docentes sobre la lectura



Creencias docentes sobre la enseñanza de la lectura

Rol de los profesores de primaria

En lo referente al rol de los profesores de primaria, se encontraron seis ideas implícitas en las intervenciones de los maestros. La primera refiere a inculcar el hábito lector (E2, E5, E6, E7, E4); la segunda, a promover el gusto por la lectura (E7, E8); tercera, a promover la reflexión sobre el contenido de los textos (E7, E1); la cuarta; a enseñar estrategias de lectura (E1, E6); la quinta, a dominar la decodificación automática (E3); y la sexta, a vincular a los padres en el aprendizaje de la lectura (E3).

Estos diferentes casos se evidencian en las siguientes citas:

E2: “Ya, mira, en cuanto, sería un hábito, bueno, el rol del profesor es...de primaria ¿no?, inculcarles el hábito de la lectura y tratar de, ese hábito de la lectura que no sea pues por un bimestre, dos bimestres sino que sea de todo el año, mandarles a leer, que lean los chicos, que amplíen, se integren en ese mundo de la lectura” (Inculcarles el hábito lector)

E6: “Ya pues, es la base (...) allí tiene que ser un complemento, complementar ¿no? para que ese niño o esa niña tenga gusto por la lectura ¿no? y de esa manera él cada vez se va cimentando, en cada año de su vida que va pasando. La base donde se sientan los chicos es en primaria (...) Si tienes buenos profesores que le guíen en la lectura o cualquier tipo de conocimiento ¿no? desde la primaria entonces esos chicos van a estar bien formados y van a estar con bases consolidadas para su Secundaria” (Desarrollar el gusto por la lectura)

E7: “(...) por ejemplo, a través de sus asambleas de aula lo que hacen es justamente hablar sobre un texto, hablar sobre un cuento que de repente dejaron el fin de semana, hablan sobre ello, opinan, emiten opiniones sobre ello. Es muy

importante dejar que el estudiante emita opiniones, sin censurarlo, opiniones”

(Reflexión sobre el contenido)

E6: “Ya. El profesor de Primaria tiene, por un lado, la gran tarea de enseñar, de iniciar en la lectura y, por otro lado, de poder, digamos, brindarles todas las herramientas a los estudiantes porque esa lectura pueda mantenerse ¿no?, pueda ser, como quien dice, construida en un hábito y pueda incluso trabajarse con muchas estrategias que lo que permite es que el estudiante logre el hábito lector”

(Debe enseñar estrategias lectoras)

E3: “Bueno, sí, yo creo que cuanto más empezamos en los niveles su labor es más necesaria y también sacrificada ¿no?, tanto el docente de inicial, primaria ¿no? tiene que saber poner las bases, digamos, para lo que es la escritura, así como también para el silabeo ¿no?, las sílabas, me parece que su papel es muy crucial e importante” (Dominar la decodificación automática)

E3: “(...) pero también sin dejar de plano (...) los padres de familia ¿no? Si en casa, digamos, el docente de primaria no cuenta con ese apoyo de los padres muy poco podría haber un avance en ese aspecto ya cuando pase este alumno a secundaria ¿no? (...) creo que es muy importante la labor del docente siempre con la ayuda de los padres o apoderados ¿no?” (Vincular a los padres en el aprendizaje de la lectura)

Según lo descrito, los hallazgos encontrados sobre las ideas que tienen los maestros sobre el rol docente en lectura en el nivel primario, una primera creencia hallada es el de inculcarles el hábito lector. Son cinco docentes quienes han considerado esta respuesta, enfatizando que les corresponde formar este hábito en el nivel primario. Como se ha indicado líneas atrás, esta idea también se ha encontrado en otros estudios

quienes plantean la importancia del hábito lector en el estudiante (Gonzales, 2012; Leandro, 2015 y Vila, 2016).

Otra idea hallada refiere a la reflexión sobre el contenido. De igual manera, se ha encontrado lo mismo en otros estudios (Rosales, 2008). Enseñar a leer con detenimiento y examinando todos los aspectos es una característica que el docente debe educar, según lo encontrado. Cassany (2019) reafirma lo anterior al señalar la importancia de comprender la ideología y los matices que se encuentran detrás de un texto.

El gusto por la lectura es otra idea que dos docentes consideran importante enseñar, especialmente, en este nivel. Se ha encontrado similitud en otros estudios, por ejemplo, Vila (2016).

Otra idea encontrada es que dos maestras creen que una función valiosa sería la enseñanza de estrategias lectoras. Este hallazgo coincide con lo reportado por Travezaño (2018). En dicho estudio, algunos docentes manifestaron que la comprensión se asocia con la enseñanza de estrategias lectoras. En el presente trabajo, las dos participantes que asumen esta idea solo la expresan, indicando que se debe enseñar, pero no brindando detalles de cómo hacerlo. Lo anterior preocupa, puesto que son diversos los estudios que afirman que la enseñanza explícita de estrategias de lectura son procedimientos indispensables para el desarrollo de la competencia lectora (Tierney y Cunningham, 1984; Arguelles, Hughes y Leftwich, 2004; Tierney y Readence, 2005).

Solo un docente considera como un rol importante que el maestro enseñe a dominar la decodificación automática a los estudiantes. Rosales (2008) también encontró que los docentes creían que los problemas en la decodificación generarían dificultades en la comprensión lectora. Al respecto, Pinzás (2012) señala que un buen lector debe dominar los procesos básicos de decodificación y reconocimiento de

palabras a un nivel automático, de esta manera la atención quedaría libre para el análisis del significado. Del mismo modo, Hernández y Quintero (2007) plantean la atención que se le debe dar a la decodificación, entendiendo que las habilidades de desciframiento del código escrito son un medio y no un fin en sí mismo.

El mismo docente cree que vincular a los padres en el aprendizaje de la lectura es un rol valioso que el maestro debe realizar. Esta idea también fue reportada por Rosales (2008) en algunos docentes, quienes consideraban que la práctica lectora en las familias incide en el desarrollo de las habilidades lectoras. De igual manera, Travezaño (2018) halló, en su estudio, que los docentes valoran el apoyo o mediación de los padres, pues permite así que el estudiante se interese más en la lectura. Wolf (2020) considera que, para lograr el aprendizaje de la lectura, el entorno es fundamental, pues permitiría ayudar a desarrollar y conectar el complejo abanico de procesos básicos y no tan básicos que sucede en el circuito lector de los estudiantes.

Rol de los profesores de secundaria

En lo referente al rol de los maestros de educación secundaria en lo concerniente a la lectura, encontramos como primera creencia incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje (E5, E6, E7, E3), otra creencia fue fomentar la lectura para la investigación (E7, E4), motivar durante la enseñanza de la lectura (E2, E1), también se indicó enseñar estrategias de lectura (E6), inculcar el hábito lector (E4) y, por último, se indica la imposibilidad de cumplir un rol por lo limitado del tiempo (E8). Algunos ejemplos de estas ideas se encuentran en las siguientes citas:

E5: “(...) lectura sea interpretada por él, por ese estudiante y capaz de sacar lo mejor de ella para su vivencia, para su vida, para su futuro, pensando en su futuro y preparándolo para la universidad” (Incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje)

E7: “(...) la necesidad de utilizar para investigar y conocer ciertos aspectos que nosotros no tenemos, por ejemplo, la alimentación ¿no?, no es conocida por ellos ¿no? la alimentación, las relaciones que existen, sobre temas que le competen a ellos, y no imponerles ¿no? (Fomentar la lectura para la investigación)

E2: “(...) uno tiene que encontrar las estrategias adecuadas (...) ¿qué hacemos?, no lo vamos a dejar, no lo podemos dejar de lado para que el chico pueda leer ¿no? llevarlos también, hacerles que lean, pero hay una, les encanta a ellos los relatos, las leyendas. A ellos también lo que más, a veces también uno les narra, pero depende también cómo uno lo dice ¿no?, cómo les lleva a ese mundo, de hacerlos integrar en ese mundo de la lectura ¿no? Por ejemplo, a ellos les encanta eso de los mitos griegos, les encanta. No, “mira que era así”, ¿a ti qué te parece? Por ejemplo, ese poema de Bécquer, la manera como uno lo dice, de allí, ellos se emocionan “señorita, otro más” (Motivar durante la enseñanza de la lectura)

E6: “(...) como docente de Comunicación tengo esa responsabilidad que mi estudiante sepa leer porque al saber leer va a poder, digamos, tener los medios, las herramientas para apropiarse de la información, para transformarla en conocimiento” (Enseñar estrategias de lectura)

E4: Yo creo que otro aspecto (...) hábito lector, sería el acostumbrar (...) Hoy en día todas las escuelas, las bibliotecas están vacías, ya no vemos estudiantes que vayan a buscar un libro porque un maestro se lo recomendó o porque le interesa, (...) la motivación tiene que ir acompañado con el refuerzo y el refuerzo tiene que estar en que el estudiante vaya directamente a la fuente, al libro no a buscar resúmenes, que puede ser por factor de tiempo ¿no? (Inculcar el hábito lector)

E8: “(...) antes teníamos horas especializadas (...) entonces, todo se ha compactado, se ha limitado y hace que muy pocos también por el factor tiempo que no puedan leer ¿no? por más que la profesora tiene muchas ganas de que sus alumnos aprendan, pero, por eso del tiempo tan reducido ¿no? que tenemos, son muy pocos que leen, si leen, leen por leer y mayormente se copian los trabajos”
(Imposibilidad de cumplir un rol por lo limitado del tiempo)

Según lo descrito, son cuatro los docentes quienes consideran que su rol es incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje, es decir, indican la importancia de leer para aprender. En el nivel secundario, se pone en práctica este tipo de lectura por la naturaleza de los cursos y por la presencia del libro de texto dotado por el Estado. Además, el uso del libro de texto, en estos últimos años, está siendo más supervisado, ya que se vienen dando pasos significativos en la definición de una política de dotación y uso de materiales (Eguren, 2012). Ahora bien, para ampliar los conocimientos a partir de lo que leemos se requiere de una lectura eficaz y controlada; además de objetivos concretos de aprendizaje (Solé, 2004).

Dos docentes creen que su rol es fomentar la lectura para la investigación. Uno de los docentes plantea la importancia de que los estudiantes descubran por sí mismos los contenidos. El otro docente enfatiza la necesidad de que los estudiantes vayan a la misma fuente y que se acostumbren a fichar la información. Cabe indicar que ambos docentes laboraron en educación superior.

Dos docentes consideran que su rol durante la enseñanza de la lectura es motivar a los estudiantes. Se ha encontrado similitud en otras investigaciones en las que se reporta que los docentes también consideran la figura del maestro como clave para despertar el interés lector (UMC, 2006; Rosales, 2008; Vila, 2016; Travezaño, 2018).

Según lo expresado por los participantes, ellos consideran que sus acciones en el aula pueden incentivar a que los estudiantes lean.

Solo una docente, según lo descrito, consideró enseñar estrategias de lectura como parte de su rol. Encontramos similitud en otras investigaciones, por ejemplo, se encontró otros hallazgos donde los docentes creían en la importancia de la enseñanza de las estrategias lectoras (Vila, 2016; Travezaño, 2018). Lo que llamó mucho la atención en esta investigación, y causa inquietud, es que, de los ocho participantes, solo uno considere que su rol docente es enseñar estrategias lectoras. Tal como indica Pozo (2008), los estudiantes deben aprender a regular y controlar sus procesos cognitivos, siendo los docentes los llamados a enseñarlos explícitamente. El lector debe ir desarrollando paulatinamente las estrategias que le permitan la construcción de significados que favorezcan el proceso de comprensión de la lectura (Solé, 2004).

De igual manera, según lo descrito, solo un docente considera que inculcar el hábito lector forma parte de su rol. Se ha encontrado otros estudios cuyos hallazgos coinciden, dándole un papel preponderante a la figura del maestro como formador del hábito lector en el estudiante (Gonzales, 2012; Leandro, 2015 y Vila, 2016).

Para finalizar este apartado, una docente cree que es imposible cumplir un rol docente en la enseñanza de la lectura por lo limitado del tiempo. La docente es del área de Ciencias Sociales, área que en los últimos años ha sufrido algunos cambios en el número de horas, de allí que indique su incomodidad. Esta respuesta expresa

A partir de las respuestas de los participantes, podemos encontrar coincidencias y diferencias en los roles que atribuyen los participantes a los docentes de primaria y secundaria con respecto a la lectura. Entre las similitudes halladas, se puede destacar que la enseñanza de las estrategias lectoras no es algo central en ninguno de los dos niveles: solo dos docentes quienes manifestaron su importancia. Tal como señala García

(2006), las estrategias son fundamentales para la resolución de tareas cognitivas complejas y es necesaria su automatización. Ahora bien, para lograr lo anterior, es primordial la enseñanza explícita de las estrategias, siendo insustituible el papel protagónico de los maestros. En lo concerniente a las diferencias, los docentes participantes creen que los maestros de primaria tienen la responsabilidad de inculcar el hábito lector y el gusto por la lectura, mientras el rol de los docentes de secundaria sería incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje e investigación. Es decir, los docentes de secundaria creen que sus estudiantes deberían tener un comportamiento lector ya logrado, como señala León (2004), “(...) la lectura se asume como una actividad meramente instrumental, que se “instala” de una vez y para siempre en el primer curso de primaria y que, una vez instalada, debería funcionar de manera correcta en cualquier contexto o situación” (p. 3).

Enseñanza de las estrategias de lectura

En lo referente a cómo se debería enseñar las estrategias de lectura, se encontraron cuatro ideas implícitas en las respuestas de los maestros. La primera indica que esta debe ocurrir a través de la elección de un texto que motive a los estudiantes (E3, E4, E8); la segunda, mediante un proceso guiado en la comprensión del texto (E2, E7); la tercera, a partir de la práctica del procedimiento (E5, E6), y, la cuarta, a través del aprendizaje por descubrimiento (E6, E7)

E8: “En ese aspecto yo creo que enseñar una estrategia, para mí siempre es, cuando le das pequeñas lecturas en primer lugar, pequeñas ¿no? para que ellos vayan de menos a más, vayan teniendo conocimiento ¿no?, como te puedo decir así, yo aprendí esa estrategia, para mí es fragmentos de pequeñas obras ¿no?, entonces así es donde uno va adquiriendo ese hábito por la lectura” (A partir de la elección de un texto que motive a los estudiantes).

E2: “(...) ¿antes de leer?, les pongo imágenes, les pongo rótulos, imágenes que son de acuerdo a la edad de ellos, imágenes, “mira, ¿qué les parece?, quiero entender esta imagen, qué me sugieren”, ya pues, de qué se puede tratar y, vamos, durante la lectura a todos se les hace participar “mira, ¿a ti qué te parece?, ¿tú estás de acuerdo con él?, la idea que él tiene ¿tú estás de acuerdo?, o sea, llevarlo a la reflexión, su misma idea llevarlo a la reflexión. Sería, aparte que sería descriptiva, porque, no solamente sería lo elemental, también sería una reflexiva, la descriptiva y la reflexiva, pero más sería la reflexiva porque más lo llevas a una opinión crítica y de a poco, de poco y después ya, “ah, eso era la lectura”, o sea, de poco a poco llevarlo al chico (Guiándolos en la comprensión del texto).

E5: “(...) lo que yo tengo que hacer, es que apliquen las estrategias que existen, las estrategias que hay, las estrategias que pueda para ese grupo que no llega, que solamente llega a la comprensión, digamos, básica de la lectura, entonces, como le digo, juego de roles, es muy importante, el teatro, me encanta que los alumnos trabajen, sus exposiciones, la oratoria (...) ubicar a qué alumno, a este le falta oratoria, a este alumno le falta sumillado, a este alumno le falta comprensión, a este grupo de alumnos le falta aprender a resumir” (A partir de la práctica del procedimiento).

E7: “Las estrategias de lectura no se deben enseñar tal cual como está en las estrategias de lectura ¿no? (...) Lo que no haría es “vamos a leer, vamos a subrayar y ahora vas a hacer un resumen”, considero que le quita justamente la idea de estrategia porque si tú le dices qué hacer, entonces el alumno ya no está buscando, si tú le dices qué estrategia debe aplicar el alumno no está buscando con cuál se siente más cómodo o con cuál logra entender mejor o como su

propio nombre lo dice es una “estrategia”, algo te ayuda ¿no? a lograr un objetivo pero si tú le dices al alumno qué hacer, entonces ya no está aplicando, ya no está usando las estrategias que él necesita o con la que él se siente bien sino que la están imponiendo, entonces, yo considero importante que cuando uno le va mencionando las posibles estrategias que hay en un texto, al final de repente, ellos trabajan de acuerdo a la estrategia que más entendieron o con el que más lograron comprender, entonces, no se debe imponer (...) no se debería enseñar, imponiendo una estrategia no es la forma adecuada sino mostrar la gama de posibilidades y que apliquen una de ellas. Es como, por ejemplo, cuando se les enseña una operación matemática ¿no?, entonces, uno decide cómo hacerlo, tú puedes tener muchos caminos, entonces uno escoge cómo hacerlo, entonces, igual con la estrategia de lectura. Yo tengo una meta, un fin, entonces, tengo que decidir cómo lo voy a lograr, con qué herramientas lo voy a lograr. (Aprendizaje por descubrimiento).

Según lo descrito, los hallazgos encontrados sobre cómo se debería enseñar una estrategia lectora, una primera creencia hallada sería a partir de la elección de un texto que motive a los estudiantes. Encontramos la idea anterior en la investigación de Rosales (2008) quien señaló que los docentes consideran que la selección de textos alejados de los intereses de los estudiantes, además de la complejidad y extensión de los textos, podrían generar el desinterés en la lectura. De igual manera, Bintz (1997), quien realizó una investigación en Estados Unidos en la que participaron 131 maestros del nivel secundario de diversos cursos. Estos docentes debían responder de manera escrita cuatro preguntas respecto a problemas e inquietudes sobre la lectura. El investigador encontró que los docentes consideraban la importancia de los libros de texto y, si estos

eran difíciles, provocarían aburrimiento, lo que terminaría siendo un obstáculo para la lectura.

Las respuestas brindadas por tres maestros muestran dos aspectos. Primero, que los docentes consideran al texto en sí mismo como una estrategia, lo cual expresa que se alejan de lo que la literatura actual plantea. Tal como señala Alcaide et al. (2004), el texto no tiene significado hasta que el lector decida que lo tenga, es decir, hasta que este lo construya. El texto en sí mismo no es una estrategia. Como indica Solé (2000), las estrategias son procedimientos que traen consigo presencia de objetivos y acciones, esto implica la toma de decisiones del lector. Un segundo aspecto que se ha encontrado en la respuesta es la visión tradicional respecto a la enseñanza de la lectura, pues coloca al lector en una actitud pasiva, dándole todo el valor al texto, contraponiéndose así al papel activo del lector. Como señala Cassany (2019), los lectores deben tener un alto grado de conciencia, capacidad analítica en los procesos lingüísticos y mentales durante la ejecución de la lectura.

Otra idea encontrada en tres maestras refiere que para enseñar una estrategia de lectura esta debería ser guiada por la docente. Las respuestas brindadas pertenecen a las maestras del área de Comunicación. Se ha encontrado similitud en otros estudios, por ejemplo, Leandro (2015) encontró que algunos docentes consideran que durante el proceso lector se debe orientar y modelar, ahora bien, esto último, no se encuentra en lo expresado por las tres docentes.

Dos maestras señalan que enseñar estrategias implica solicitar a los estudiantes que realicen una actividad como, por ejemplo, una exposición, la elaboración de un esquema, un juego de roles, es decir, un trabajo independiente. Lo anterior coincide con lo que señala Peredo (2015), quien, en una investigación realizada en ciudad de México

a docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía, señalará, a partir de una encuesta, que las tareas son estrategias lectoras.

Para finalizar, en este último bloque, encontramos que dos docentes piensan que las estrategias de enseñanza de la lectura deberían darse a partir del aprendizaje por descubrimiento. Consideran que el docente presentaría toda la gama de estrategias lectoras, no imponiendo alguna en especial, siendo los estudiantes quienes decidirían cuándo usarlas. Hay que destacar que las dos participantes son docentes contratadas que han trabajado en el nivel superior. Ellas en algún momento manifestaron la flexibilidad del uso de las estrategias lectoras en el ámbito universitario.

Evaluación de la lectura

Respecto de cómo se debería evaluar la lectura, se encontraron tres ideas subyacentes en las respuestas de los docentes. La primera refiere a que la lectura se debería evaluar a través de pruebas escritas (E2, E6, E7, E3, E4, E5, E8); la segunda, a partir de la elaboración de productos (E6, E7); y la tercera, a través de la interacción oral (E6, E7, E1). Algunos ejemplos de estas ideas se encuentran en las siguientes citas:

E6: “(...) puede ser a través de una práctica calificada ¿no?, que tiene que ver precisamente con el recojo de su nivel de comprensión ¿no?” (A través de pruebas escritas)

E7: “(...) viene a ser un producto en que se relacione lo que está en el texto con algo que ellos puedan presentar (...) por ejemplo, una exposición. Una maqueta, una escultura” (A través de la elaboración de productos)

E1: “(...) a través de las preguntas (...) al adolescente le encanta el desafío, el reto ¿no? eso en ellos es intrínseco, entonces por allí tienes, porque para empezar no va a haber respuestas iguales, allí pues, cuando tú le das esa oportunidad de extrapolar y de cambiarle de escenario” (A través de la interacción oral)

Según lo descrito, los hallazgos encontrados indican que la mayoría de los docentes conciben la evaluación de la lectura al final del proceso de enseñanza, pues señalan tanto a las pruebas escritas como a la elaboración de productos como las formas más idóneas para la verificación de la comprensión lectora. Tal como indica Solé (2000), con la evaluación sumativa se establece un balance al final de la actividad de la lectura. Vila (2016) obtuvo un hallazgo similar en su investigación: los participantes de su estudio consideraban que la evaluación se debe utilizar al final del proceso lector, de la clase o de la unidad de aprendizaje.

En relación con la otra idea encontrada en tres docentes, la interacción oral como estrategia de evaluación, las docentes consideran su valor porque permiten el recojo de información sobre el nivel de comprensión de manera más inmediata; en el momento, les permite indagar, sobre el contenido de lo leído, a través de preguntas referidas al recuerdo, análisis y síntesis. Consideran su utilidad por la interrelación que brinda este tipo de evaluación. Allington y Weber (Como se citó en González, 2004) señalan que existen preguntas de nivel inferior y superior. Las primeras se caracterizan por exigir el recuerdo y la reiteración de lo que ha leído u oído; en cambio, se consideran de nivel superior aquellas que requieren del lector la puesta en marcha de operaciones cognitivas más complejas, como son la explicación y el análisis. Según lo expresado por las tres maestras, dos participantes procurarían desarrollar situaciones interacciones orales más reflexivas y retadoras, mientras que un participante solo apelaría al recojo de información y a la reiteración de lo escuchado.

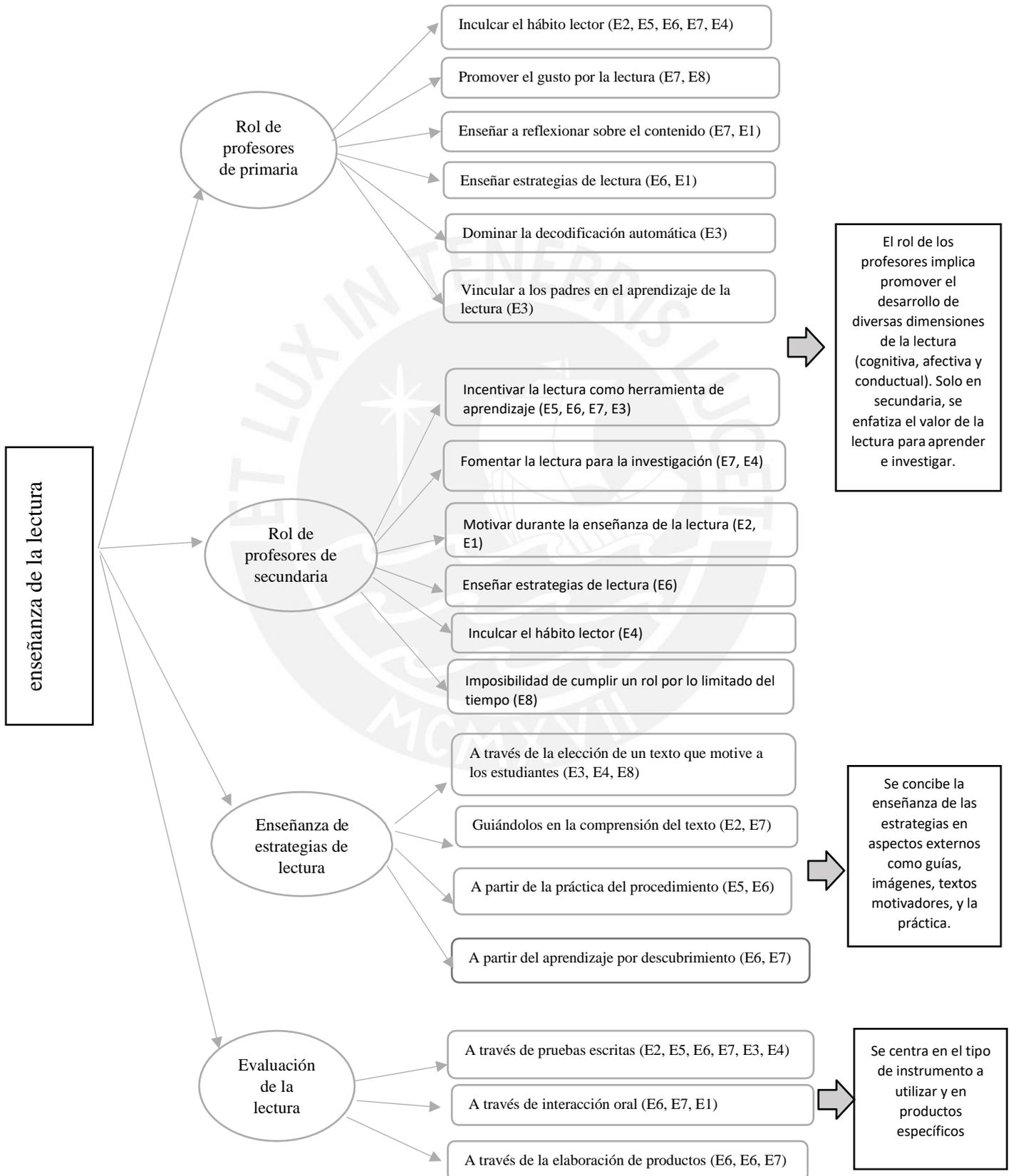
A partir de las respuestas brindadas por los participantes respecto a la evaluación de la lectura, esta se centra en el tipo de instrumento a utilizar, como en pruebas escritas u orales y en productos específicos, sin considerar lo que se tendría que evaluar respecto del dominio de la lectura.

En la figura 2, se observará un gráfico que resume las creencias de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura. Allí, se puede apreciar como los docentes consideran que en la enseñanza de la lectura los maestros del nivel primario son los llamados a inculcar el hábito lector, siendo los del nivel secundario los encargados de incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje, sin embargo, no plantean la enseñanza explícita de las estrategias cognitivas lectoras y mucho menos la metacognitivas. La evaluación de la lectura es principalmente sumativa.

A partir de los resultados podemos suponer que las capacitaciones brindadas por el Minedu referidos a la implementación del CNEB (Minedu, 2016) y la visión de lectura actual, no están cumpliendo con el propósito esperado, como es formar docentes que conciban la comprensión lectora como un proceso cognitivo y no solo mecánico ni generado por condiciones determinadas por parte de los docentes. Si bien los docentes de la especialidad, como era de suponer, expresan una mayor disposición en el aprendizaje de la lectura esto es insuficiente, ya que no sucede la transferencia de cómo se debe leer por parte de los estudiantes en los demás cursos, presumiblemente porque se está enseñando de manera superficial y mecánica. El estudiante al encontrarse en las otras áreas cuando se les solicita que lean repite “lo que sabe” o de lo contrario se deja llevar por las creencias que el docente de las otras especialidades tenga sobre la lectura.

Figura 2

Esquema que resume las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la lectura



A partir de los resultados obtenidos, se considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones. En primer lugar, se debe brindar a los docentes los espacios adecuados para que reflexionen sobre sus prácticas docentes y sus propias cogniciones sobre la lectura y su enseñanza. Por ejemplo, sería de mucha utilidad la implementación de talleres en los que los docentes comprendan sus propios procesos mentales al leer y tomen conciencia de lo que tendrían que provocar en las mentes de sus estudiantes. Estas reflexiones podrían ayudarlos a comprender cómo sus propias creencias y concepciones guían su proceso de enseñanza en una dirección que no reconoce o reconoce solo de manera parcial la dimensión cognitiva de la lectura. En segundo lugar, la lectura en el nivel secundario se debería considerar como una actividad compleja con múltiples dimensiones. Como consecuencia, estas diversas dimensiones (cognitiva, afectiva y sociocultural) se deberían atender de manera transversal en las diversas áreas curriculares.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems, *Cognitive Science* 3(4): 355- 366.
- Alcaide, C., Rosas, C. y Silva, M. (2004). *Leyendo para comprender: Manual de comprensión lectora*. Eds. UCSH.
- Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31–47). Routledge.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. En G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, vol. 8 (pp. 47–90). Academic Press.
- Beck, J. y Buehl, M. (2015). The relationship between teachers' beliefs and practices. En H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Biblioteca docente.
- Bintz, W. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(1), 12–24.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://10.1191/1478088706qp063oa>
- Cain, K., Bryant, P. y Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: a meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 245-251.
- Castilho, J. (2020). *La lectura como política: construyendo políticas y planes nacionales del libro y la lectura*. Biblioteca Nacional del Perú.

- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019) *Laboratorio lector: para entender la lectura*. Anagrama.
- Claux, M., y La Rosa M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: Una experiencia significativa*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Centro para el Magisterio Universitario.
- Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2010). Practice in Irish primary classrooms: Too simple a view of reading? *Literacy*, 44 (3), 122–130.
- Chambers, S., David, L. y Callaway, P. (2008). Middle- and High-School Content Area Teachers' Perceptions about Literacy Teaching and Learning. *Literacy Research and Instruction*, 48:1, 76-94, DOI: 10.1080/19388070802434899
- Cueto, S., León, J., Muñoz, I., Rosales, E. (2016). Conductas, estrategias y rendimiento en lectura en Pisa; Análisis para el Perú. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación* 14(3), 5-31
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary pre-service teachers. *Reading Horizons*, 49 (2), 167–190.
- Davis, M., Konopak, B. y Keadence, J. (1993) An investigation of two chapter i teachers' beliefs about reading and instructional practices, *Reading Research and Instruction*, 33:2, 105-118, DOI: 10.1080/19388079309558148
- De Zubiría, M. (2005) *Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico*. Fundación Alberto Merani
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Donahue, D. (2000). Experimenting with texts: New science teachers' experience and practice as readers and teachers of reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(8), 728–739.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.

- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. y Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Eguren, M., González N. y de Belaunde, C. (2012). Articulando recursos: mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4283>
- Elbro, C. y Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452.
- Fisher, D., y Frey, N. (2008). Student and teacher perspectives on the usefulness of content literacy strategies. *Literacy Research and Instruction*, 47 (4), 246–263. DOI: 10.1080/19388070802300330
- Fives, H., y Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, 471–499. <http://doi.org/10.1037/13274-000>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fox, E. y Alexander, P. A. (2011). Learning to read. In R. Mayer y P.A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 7-31). Routledge.
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós.
- González, F. A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis
- Gonzales, M. (2012) *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. Tesis de posgrado en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- González, K., Otero, L. y Castro, A. M. (2016) Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-18.
- Guerrero, L. (2013). Informe completo sobre la reforma curricular. Proyecto FORGE.
- Guerrero, G. (2013). Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas. Informe final: Proyecto FORGE. Ediciones Arteta
- Guber, R. (2001) *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 403–414.
doi:10.1016/j.tate.2005.01.009
- Hernández, A. y Quintero, A. (2007) *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Síntesis, D.L.
- Hernández, R., y Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teachers 'beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kintsch, Walter; Rawson, Katherine (2005): «Comprehension». En M. J. Snowling, C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Klingner, J., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes M. y Leftwich S. (2004) Collaborative Strategic Reading: “Real-World” Lessons from Classroom Teachers. *Remedial and Special Education* 2004 25: 291
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. GR92.
- Leandro, J. (2015). *Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura*. Tesis de pregrado en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10, 101-116. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulos>
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). Routledge.
- Levin, B. y He, Y. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59, 55–68. doi:10.1177/0022487107310749
- Lonberger, R.B. (1992). The belief systems and instructional choices of preservice teachers. *Yearbook of the College Reading Association*, 14, 71–78.
- Machado, M.A. (2011). Representación contable: de la revelación de los hechos a la construcción de la realidad. *Revista Lúmina*, (12), 152-171.
- Maggioni, L.; Fox, E. y Alexander P. (2015). Beliefs about reading, text and learning from text. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 353–365). Routledge.
- Ministerio de Educación. (2006). Boletín UMC. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Autor.
- Ministerio de Educación. (2014). *Rutas de aprendizaje*. Autor.
- Ministerio de Educación. (2015). *Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015*. Autor
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Autor
- Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación. (2018). *Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018*. Autor
- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de las evaluaciones de aprendizaje 2019*. Autor

- Ministerio de Educación. (2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2° grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Mora, F. (2020) *Neuroeducación y lectura*. Alianza Editorial.
- Munita, F. (2016) Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2): 77-97. DOI 10.18239
- Munita, F. (2020) *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), & United States Department of Health. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(May 2015), 317–328. <http://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Olson, J. R., & Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change, and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, 34 (2), 97–110.
- Organización de las Naciones Unidas (2015, del 21 de octubre). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Peredo, M. (2015). *Estrategias para la comprensión lectora: Una propuesta para profesores*. Editorial Universitaria.

- Pinzás, G. J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. PUCP. Fondo Editorial.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial
- Puente, A. (2011). *Psicología contemporánea básica y aplicada*. Pirámide.
- Reeve, J. (2010) *Motivación y emoción*. McGraw Hill
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–109). Macmillan.
- Rosales, E. (2008) *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de Comunicación Integral*. Tesis de pregrado en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sánchez, E. y García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher beliefs. In H. Fives & M. M. Buehl (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Snow, C. E. y Sweet, A. (2003). Reading for Comprehension. En A. Sweet y C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 1–11). The Guilford Press.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tierney, R. J. y Cunningham, J. W. (1984). Teaching reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Research in Reading*. Longman, pp. 609-655
- Tierney, R. J. y Readence, J. (2005). *Reading strategies and practices: A compendium*. (6th Edition). Allyn & Bacon.

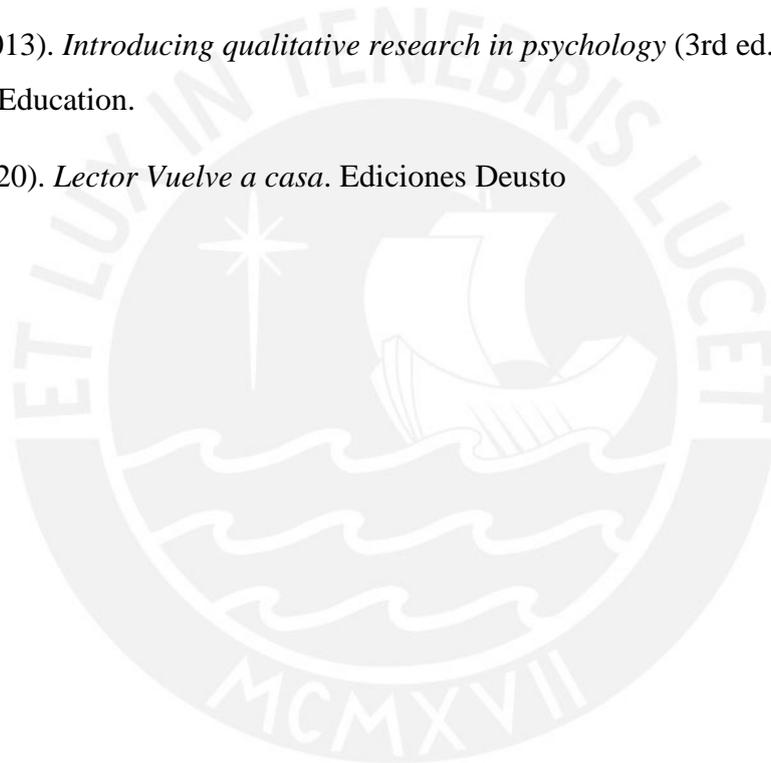
Travezaño, A. (2018) *Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios*. Tesis para optar el grado de maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO. (2000) Informe sobre la educación en el mundo. UNESCO: Santillana.

Vila, F. (2016) *Concepciones y creencias docentes sobre el proceso de comprensión de lectura en el proceso de comprensión de lectura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Tesis para optar el grado de maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). McGraw Hill Education.

Wolf, M. (2020). *Lector Vuelve a casa*. Ediciones Deusto



Apéndice A
Ficha de datos

I. Datos generales

1. Nombre completo:
2. Edad:
3. Género:
4. Teléfono:

II. Formación

1. Estudios pregrado:
- 2, Estudios de especialización y posgrado
3. ¿En el pregrado recibiste formación acerca de la lectura? De ser afirmativo dar una pequeña descripción
4. Durante el ejercicio de tu carrera docente ¿has recibido capacitaciones acerca de la lectura? De ser afirmativo dar una pequeña descripción

Apéndice B

Guía de entrevista

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Fecha: _____

Código del entrevistado: _____

Entrevistador: _____

Antecedentes

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
2. ¿En qué niveles y grados ha enseñado a lo largo de su carrera?

Creencias sobre la lectura

3. A partir de su experiencia, ¿qué es la lectura para usted?
4. ¿Cómo se da cuenta de que un estudiante comprende lo que lee? ¿Cómo se da cuenta que un estudiante comprende lo que lee? ¿Cómo aprenden los estudiantes a comprender los textos?
5. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las características de un buen lector? ¿Por qué? ¿Cómo ha llegado a establecer estas características?
6. ¿Qué condiciones pueden facilitar al estudiante vincularse con la lectura?
7. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes al momento de leer? ¿Por qué?
8. ¿Ha escuchado hablar sobre estrategias de lectura? ¿Qué es para usted una estrategia de lectura? ¿Podría brindarme un ejemplo de estrategia de lectura? ¿Por qué es una estrategia de lectura?

Creencias sobre la enseñanza de la lectura

9. ¿Cuál considera que es el rol de los profesores de primaria en la enseñanza de lectura? ¿Por qué?
10. ¿Cuál cree que es el rol de los profesores de secundaria en la enseñanza de lectura? ¿Por qué?

11. Según su experiencia, ¿cómo se debería enseñar a comprender textos? ¿Por qué? ¿Podría brindarme un ejemplo? ¿Podría explicarme cómo contribuye a la comprensión?
12. En la enseñanza de la lectura, ¿cuál es el aspecto más importante que considerar cuando se trabaja con adolescentes?
13. Según su experiencia, ¿cómo se debería enseñar estrategias de lectura? ¿Por qué? ¿Podría brindarme un ejemplo? ¿Podría explicar explicarme como este ejemplo ayuda a la enseñanza de estrategias?
14. ¿Cuál sería una manera inadecuada de enseñar a comprender textos? ¿Por qué? ¿Podría brindarme un ejemplo?
15. A partir de su experiencia, ¿qué debería evaluarse cuándo los estudiantes leen?
16. Desde su punto de vista, ¿cómo se debería evaluar la lectura? ¿Por qué?
[Dependiendo de la respuesta, plantear la siguiente pregunta: En resumen, ¿cuáles son las características de una buena evaluación de la lectura?].
17. Desde su punto de vista, ¿cómo no se debería evaluar la lectura? ¿Por qué?
[Dependiendo de la respuesta, plantear la siguiente pregunta: Finalmente, ¿cuáles son las características de una mala evaluación de la lectura?].

Apéndice C

Protocolo de consentimiento informado para participantes

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes, en esta investigación, una explicación precisa de la naturaleza del trabajo, así como del papel que cumplirán en ella.

La presente investigación es conducida por Gloria Regina Pachas Huilca, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú como parte de su trabajo de tesis. Asimismo, este trabajo es asesorado por Frank Villegas, profesor de la misma casa de estudios. El objetivo de este estudio es explorar las creencias que un docente tiene acerca de la lectura y su enseñanza.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista virtual, que tomará 45 minutos aproximadamente. La conversación será videograbada. Así, la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio, la data recolectada será guardada en la PC con un mecanismo de protección (contraseña) por el tiempo que dure la investigación. Las grabaciones serán destruidas una vez terminado el estudio.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Por ello, serán transcritas utilizando código de identificación sin consignar sus nombres y apellidos.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha

Yo, _____,
doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo, estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi formación académica podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Acepto que la entrevista sea grabada

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para ello, sé que puedo comunicarme con la investigadora Gloria Regina Pachas Huilca, al correo electrónico pachas.gloria@gmail.com o al teléfono 98XXXXXX. Así mismo, en caso de tener alguna consulta relacionada con el componente ético de la investigación, puedo comunicarme con el Comité de Ética de Investigación de la universidad a través de su correo etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Gloria Pachas Huilca

Nombre del investigador responsable

Firma

Fecha