

FORMACIÓN Y REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE TEXTOS ESCOLARES

 Luz Angélica Sepúlveda Castillo^I

 Nicole Paulet Piedra^{II}

^I Laboratório de Educação (Labeledu), São Paulo (SP), Brasil; angelica@labeledu.org.br

^{II} Laboratório de Educação (Labeledu), São Paulo (SP), Brasil; nicole@labeledu.org.br

Resumen

Aprender a Estudar Textos (AET) es un programa de formación continuada de docentes enfocado en la lectura y comprensión de textos escolares en el 4º y 5º años de educación primaria. A partir de ciclos de estudio e implementación de planificaciones modelo, AET busca favorecer la conceptualización y apropiación de prácticas de lectura eficaces. El análisis temático de autorregistros elaborados por maestras participantes muestra que las referencias introducidas en la formación son incorporadas a sus representaciones de la práctica, evidenciando avances en la variedad y profundidad de las acciones e intencionalidades citadas. Los resultados reflejan el potencial del uso de estrategias de análisis de la práctica, en procesos cíclicos, para promover reflexiones sobre qué, cómo y para qué enseñar.

LECTURA • ESCUELA PRIMARIA • FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES • LENGUAJE

FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS ESCOLARES

Resumo

Aprender a Estudar Textos (AET) é um programa de formação continuada de docentes focado na leitura e compreensão de textos escolares no 4º e 5º anos do ensino fundamental. A partir de ciclos de estudo e implementação de propostas modelares, o AET busca favorecer a conceitualização e apropriação de práticas de leitura eficazes. A análise temática de registros elaborados pelas professoras participantes mostra que as referências introduzidas na formação são incorporadas a suas representações da prática, evidenciando avanços na variedade e profundidade das ações e intencionalidades citadas. Os resultados refletem o potencial do uso de estratégias de análise da prática, em processos cíclicos, para promover reflexões sobre o que, como e para que ensinar.

LEITURA • ENSINO FUNDAMENTAL • FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR • LINGUAGEM

TEACHER TRAINING AND REPRESENTATIONS OF SCHOOL TEXT READING PRACTICES

Abstract

Aprender a Estudar Textos [Learning to Study Texts] (AET) is a teacher professional development program that focuses on reading and comprehension of academic texts in the 4th and 5th grades of elementary school. Through cycles of study and the implementation of model lesson plans, AET aims to support the conceptualization and adoption of effective reading practices. A thematic analysis of self-reports created by participating teachers shows that the concepts introduced in the professional development sessions are incorporated into the representations of teachers' own practices, increasing the variety and depth of the actions and intentionalities they describe. The results reflect the potential of analyzing representations of practice to promote reflection on what, how, and why to teach.

READING • ELEMENTARY TEACHING • IN-SERVICE PROFESSIONAL DEVELOPMENT • LANGUAGE

FORMATION ET REPRÉSENTATIONS DES PRATIQUES DE LECTURE SCOLAIRE

Résumé

Aprender a Estudar Textos [Apprendre à Étudier des Textes] (AET) est un programme de formation continue destiné aux enseignants du 1er cycle de l'enseignement fondamental (équivalent du CM1-CM2 en France). Centré sur la lecture et la compréhension de textes, il s'appuie sur des cycles d'étude et sur la mise en œuvre de propositions modèles. L'AET vise à soutenir la conceptualisation et l'appropriation de pratiques de lecture efficaces. L'analyse thématique des auto-enregistrements réalisés par les enseignantes participantes met en évidence l'intégration des références introduites au cours de la formation dans leurs propres représentations de la pratique, entraînant des progrès quant à la diversification et à l'approfondissement des actions et des intentions mentionnées. Les résultats soulignent ainsi le potentiel de l'utilisation de stratégies d'analyse de la pratique, s'inscrivant dans des processus cycliques, pour favoriser une réflexion sur le quoi, le comment et le pourquoi enseigner.

LECTURE • ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL • FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS • LANGAGE

Recibido el: 23 MAYO 2025 | Aprobado para publicación el: 21 JULIO 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons tipo BY.

AYUDAR A LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A APRENDER A PARTIR DE LOS TEXTOS DE las diferentes disciplinas es una tarea compleja que enfrentan las docentes cotidianamente en su trabajo en las aulas. Este desafío aumenta a partir del 4º año, cuando los textos escolares comienzan a exhibir las características propias del lenguaje académico (Biemiller, 1999; Fang et al., 2006). De esta manera, se suma al desafío del desarrollo de las habilidades de lectura denominadas básicas (decodificación y rápido reconocimiento de palabras) y de alto nivel (procesos de extracción e integración de información, elaboración de inferencias, identificación de las cadenas referenciales, regulación y monitoreo de la comprensión, entre otras) el conocimiento de las características propias del lenguaje disciplinar con el que se representan los contenidos objeto de conocimiento en las aulas.

El alumnado de 4º año de educación primaria suelen ser niños y niñas de entre 9 y 10 años de edad que aún pueden estar desarrollando habilidades de reconocimiento rápido de palabras que influyen en la corrección y fluidez de sus lecturas (Sánchez Miguel et al., 2010). Tanto la lectura fluida como la comprensión de lo que leen dependen de un complejo conjunto de variables cognitivas y motivacionales que determinan el modo y el resultado de los procesos de atribución de significado que se ponen en marcha durante la lectura de textos escritos. Forman parte de ese conjunto de conocimientos, habilidades y procesos que el alumno esté dotado de objetivos a ser alcanzados con la lectura, que cuente con conocimientos previos relevantes para la comprensión de los contenidos nuevos, que establezca relaciones significativas entre las informaciones previas y las nuevas, que siga las señales que el texto le ofrece para guiar sus procesos comprensivos, que explicita informaciones implícitas o encapsuladas en las opciones lingüísticas del texto, que consiga mantener la cadena referencial, que utilice estrategias para controlar sus procesos comprensivos y de aprendizaje, entre muchas otras (Sánchez Miguel et al., 2010; Solé, 2019).

Llegar a contar con todos esos conocimientos y habilidades exige tiempo (Sánchez Miguel et al., 2010); se trata de un proceso acumulativo que requiere de múltiples y sostenidas experiencias de aprendizaje en las que la lectura tenga un papel protagónico. Por eso, el alumnado necesita ayuda para hacer lo que esperamos que haga para comprender y aprender a partir de los textos de estudio de las diferentes disciplinas. En el contexto escolar, la ayuda procede principalmente del profesorado. Desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (Solé, 1992, 2019; Solé & Teberosky, 2001), las relaciones que se establecen entre los aprendices, los contenidos y la mediación de la docente, durante el continuo de actividades que desarrollan en torno a los textos, influyen en cuán significativos son los aprendizajes resultantes. Solé (2019) destaca que, si no se interviene intencionalmente para que las condiciones del aprendizaje estén presentes, es probable que el alumnado no consiga hacer todo lo que es necesario para comprender y aprender a partir de los textos. Así, señala, por ejemplo, que el alumnado consiga activar conocimientos previos relevantes no depende sólo de él, sino del tipo de ayudas que le ofrezca su profesora para que tal proceso acontezca; de igual manera, que el alumnado se involucre de manera más o menos profunda en el análisis de los contenidos estudiados con los textos, también está en relación con el tipo de intervenciones que realice la profesora para hacer evidente el sentido y funcionalidad de los aprendizajes.

Existen numerosas propuestas de innovación didáctica en el campo de la lectura que invitan al profesorado a apropiarse de formas específicas de intervención educativa de comprobada eficacia en el desarrollo de las competencias lectoras. Programas para la enseñanza de estrategias

de lectura (Palinscar & Brown, 1984; Fuchs & Fuchs, 2007), para el desarrollo del vocabulario (Beck & McKeown, 1983, 2001; Snow et al., 2009), para el conocimiento de las características propias del lenguaje de los textos académicos (Zwiers, 2014), para incentivar el aprendizaje a través de la discusión y el diálogo (Resnick et al., 2010), entre otros. Sin embargo, en las aulas se continúa registrando una importante distancia entre las prescripciones de la intervención didáctica y las efectivas prácticas docentes (Sánchez Miguel, 2016). ¿Por qué no es fácil implementar tales innovaciones? ¿Por qué resulta difícil transferir conocimientos académicos a la práctica profesional docente?

En el análisis de Sánchez Miguel et al. (2010), este desequilibrio resulta de una perspectiva alumno-céntrica, que desconsidera las necesidades de aprendizaje y los obstáculos que las profesoras deben superar para ayudar a sus estudiantes. Los autores destacan que, si bien comprendemos a profundidad el desafío del alumnado para comprender y aprender a partir de la lectura de textos, sabemos menos sobre el desafío del profesorado al intentar adherir a las innovaciones que se le proponen para ayudar a sus alumnos.

Especialistas en la formación inicial y continuada de profesores han señalado que existe una importante distancia entre aprender sobre métodos y estrategias de enseñanza y aprender a implementarlos efectivamente en las aulas (Grossman, Hammerness et al., 2009). Por este motivo, defienden la estructuración y desarrollo de procesos formativos centrados en la práctica, en los que se ayude al profesorado a aprender cómo usar los conocimientos en su acción profesional (Grossman, 1990; Grossman, Compton et al., 2009; Meneses et al., 2021; Meneses et al., 2023).

McDonald et al. (2013) proponen que estos procesos consistan en ciclos de aprendizaje en los que el profesorado tenga oportunidades para 1) desarrollar –o acceder a– representaciones de la práctica en estudio, analizando actividades, estrategias, modos de organización y ayudas didácticas específicas; 2) aproximarse a la práctica en estudio, mediante la planificación y simulación de la enseñanza, anticipando los dilemas, dificultades y respuestas de los alumnos; 3) implementar las actividades objeto de estudio, haciendo registros que permitan los posteriores procesos de 4) análisis y reflexión sobre las prácticas efectivamente implementadas en las aulas.

Este último componente reflexivo ha estado en el centro de las atenciones de los teóricos de la formación profesional docente (Schön, 1987; Shulman & Shulman, 2004). Los autores defienden que el aprendizaje resulta de experiencias individuales y colectivas de reflexión crítica sobre la propia práctica, experiencias en las que el profesorado reciba guía y soporte para realizar tal análisis crítico y reflexión. Esto supone un importante desafío en la estructuración de programas formativos, pues exige superar modelos prescriptivos basados en decir-mostrar al profesorado qué hacer; y aproximarse a modelos formativos que, además, incluyan la reflexión en y sobre la práctica para que el cómo y el por qué ganen sentido. El presente trabajo tiene como objetivo describir el modo en que un programa de formación docente que procura garantizar estas condiciones influye en las reflexiones y prácticas de enseñanza de la lectura de textos escolares de docentes de educación primaria en servicio.

Aprender a Estudiar Textos: Formación continua del profesorado de primaria en la lectura de textos escolares de historia

Después de una década de desarrollo de estudios y proyectos piloto (Sepúlveda Castillo, 2015, 2017), Aprender a Estudiar Textos (en adelante AET) se ha consolidado¹ como un programa de formación continuada dirigido a docentes de los últimos años de educación primaria, 4º y 5º años específicamente, con un conjunto de recursos formativos y de apoyo a la práctica disponibles en materiales impresos y en una plataforma de libre acceso utilizada para organizar el secuenciamiento y estudio de planificaciones modelo (Laboratório de Educação, n.d.-b). El programa tiene la finalidad de ayudar al profesorado a responder a los desafíos propios de la lectura y comprensión de textos escolares para aprender sobre los contenidos de historia, atendiendo tanto al conocimiento disciplinar como al conocimiento de las características del lenguaje de la disciplina (Sepúlveda Castillo et al., 2021). En los siguientes apartados se describen la estructura de las planificaciones modelo y la organización del programa de formación.

Planificaciones modelo

Tanto la plataforma web como los materiales impresos del programa se estructuran alrededor de un conjunto de diez planificaciones modelo, correspondientes a diez textos diferentes pero temáticamente secuenciales.² Los textos proceden de dos unidades temáticas de dos libros didácticos de 4º año de historia, de amplia distribución en las escuelas públicas del país. Cada una de las planificaciones modelo es acompañada de contenidos formativos organizados en cuatro pasos: 1) definir los objetivos de aprendizaje; 2) entender el texto para enseñar mejor; 3) usar el lenguaje para mejorar la comprensión; y 4) juntar las piezas del rompecabezas para planificar actividades que ayuden a los niños a estudiar y aprender con los textos (ver Figura 1). Así, en torno al estudio de la planificación didáctica para la lectura de cada uno de los textos, las docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre el sentido de leerlos en el marco de la disciplina y currículum escolar (paso 1), identificar sus características discursivas (paso 2), reflexionar sobre los desafíos que suponen para la comprensión por parte de sus alumnos (paso 3), y analizar una propuesta de trabajo para la clase organizada alrededor de tareas encadenadas que promueven aproximaciones diversas a los textos que los niños estudian en el aula (paso 4). Las tareas encadenadas (Teberosky et al., 2020) son un conjunto de acciones mediadas por las profesoras para experimentar, con sentido, un modo de lectura analítico y en profundidad, que amplía la comprensión de los alumnos no solo sobre hechos y relaciones históricas, sino también sobre el lenguaje utilizado para representarlos. En las planificaciones modelo, dichas acciones son organizadas en etapas, que suman a los momentos ya convencionales de trabajo didáctico *antes, durante y después de leer*, una etapa de *profundización en la lectura* que antecede ésta última (ver Figura 2).

1 Entre 2016 y 2023, el programa atendió a 238 educadoras, entre profesoras y coordinadoras pedagógicas, y alcanzó a 4.235 niños de 3 ciudades (São Paulo, Caieiras y Várzea Paulista). En 2024, se inició el proceso de expansión a 16 municipios de Maranhão, con una estimación de 660 educadores (profesores y coordinadores municipales), y alcanzando aproximadamente a 11.634 niños de 4º y 5º grado a lo largo de 2 años.

2 La secuencia completa de planificaciones está disponible en <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamentos/>

Figura 1
Organización de pasos para el estudio de cada planificación modelo



Fuente: Laboratório de Educação (n.d.-a).

Figura 2
Estructura de las planificaciones modelo



Fuente: Elaboración de las autoras.

La primera etapa (E1), *antes da leitura* –antes de la lectura–, describe diversas acciones que pueden realizarse para explicitar los objetivos de la lectura, activar conocimientos previos, estimular la formación de expectativas y orientar en general la recepción del texto. La segunda etapa (E2), *durante a leitura* –durante la lectura–, propone una lectura en voz alta, expresiva e intencionada,

de la profesora dirigida al alumnado y orienta a la recuperación del diálogo iniciado antes de la lectura del texto, identificando los temas abordados y estableciendo la necesidad de relectura y estudio del texto. La tercera etapa (E3), *aprofundando a leitura* –profundizando la lectura–, presenta diversas actividades que pueden realizarse para identificar con detalle el contenido informativo del texto (quién hizo qué a quién, bajo qué circunstancias) y reparar en su estructura discursiva (secuencias textuales, cadenas referenciales, marcadores discursivos). En este mismo bloque se proponen actividades para estudiar el vocabulario del texto. El cuarto bloque (E4), *após a leitura* –después de la lectura–, se centra en actividades de comunicación oral y escrita de las comprensiones obtenidas mediante representaciones de diverso tipo.

Las planificaciones modelo cumplen dos papeles en el programa. Por un lado, garantizan que durante la experiencia práctica de la formación las profesoras lleven a sus estudiantes a vivenciar las acciones necesarias para comprender y aprender con los textos, con un propósito claro: aprender sobre temáticas relevantes en la historia, a partir de indagaciones auténticas incentivadas por las docentes, que consideran los objetivos previstos en los documentos curriculares oficiales (Laboratório de Educação, n.d.-b). Es decir, al releer, interrogar, parafrasear, interpretar, anotar, categorizar y analizar los contenidos informativos de los textos con los aprendices, atendiendo también a la forma como dichos contenidos son presentados, diversos comportamientos lectores son puestos en acción, independientemente de que sean objeto de reflexión o explicitación verbal como tales. Por otro lado, como las tareas encadenadas son nombradas en las planificaciones desde el punto de vista de la acción lectora del alumnado, las profesoras tienen acceso a este primer contenido de su experiencia como sujetos de formación en servicio: el “qué enseñar” (los comportamientos letrados que se desea colocar en práctica con el alumnado), que corresponde al “qué hacer” con ellos en las propuestas de lectura y estudio de textos.

El “qué hacer”, en el caso de AET, forma parte del repertorio de conocimientos específicos sobre el contenido que debe ser transformado por las profesoras para enseñarlo. A partir de esa base de acción y experiencia práctica, se propone que las maestras amplíen sus conocimientos sobre “qué se aprende” o qué contenidos son movilizados en estas situaciones de lectura, dependiendo de las intervenciones y ayudas docentes (“cómo hacer”). Para ello, el programa incluye también como parte de su currículum de formación continuada los propósitos de enseñanza (“para qué y/o por qué hacer”), las acciones y comprensiones de los aprendices en interacción con el objeto de conocimiento y las actividades e intervenciones docentes.

El programa de formación de docentes en servicio

El programa de formación AET parte de la premisa de que la comprensión docente sobre prácticas eficaces de enseñanza puede ser mejorada a través de la experiencia práctica, y que la práctica se mejora alcanzando comprensiones cada vez más profundas sobre los contenidos (qué enseñar), las estrategias (cómo enseñar) y las razones de la enseñanza (por qué enseñar de esa manera), en un ciclo virtuoso que contribuye a calificar cada vez más las acciones que efectivamente se realizan en el aula. Siguiendo la estructura formativa propuesta por McDonald et al. (2013), el programa se organiza en ciclos en torno al estudio e implementación de las planificaciones modelo (ver Figura 3). Cada ciclo ofrece a los equipos docentes oportunidades repetidas de conceptualización de las prácticas de lectura propuestas, de aproximación a su desarrollo en las aulas, de implementación, documentación y análisis de autorregistros, garantizando reflexiones individuales y colectivas en las dimensiones *qué hacer, cómo y para qué*.

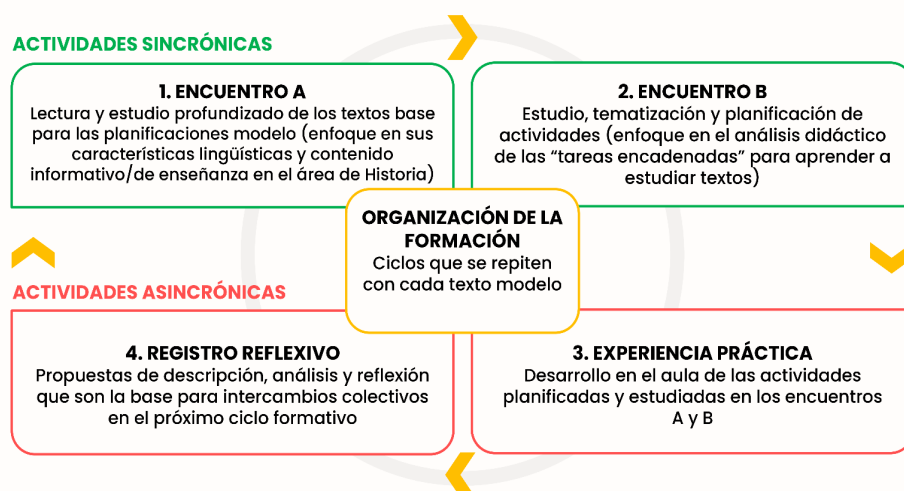
En la formación, la conceptualización y la aproximación a la práctica suceden de forma conjunta y acumulativa, a partir de recortes de contenidos que son incorporados con cada experiencia de implementación y permiten ampliar comprensiones sobre el “cómo” o el “por qué” hacer diversas intervenciones en el aula. Durante la experiencia formativa las docentes participan del modo de lectura analítico y en profundidad modelado, reflexionando sobre los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar con la lectura de un determinado texto y experimentando el análisis del texto en sí, es decir, el proceso de identificación de las características de lenguaje relevantes para la comprensión de los contenidos de historia presentados. De esta manera, las docentes pueden contar con la experiencia de aprendizaje buscada: la ampliación de la comprensión sobre hechos y relaciones históricas, al atender al lenguaje utilizado para representarlos. Además, a través del análisis de representaciones de la práctica –incluyendo descripciones, diálogos, además de registros fotográficos y en video de situaciones análogas– se profundiza la mirada hacia los tipos de intervenciones docentes, así como las respuestas, reflexiones y aprendizajes suscitadas en los estudiantes, antes de orientar una próxima experiencia práctica en el aula.

La implementación y documentación de la práctica también acontecen de forma conjunta. Las docentes son incentivadas a utilizar las planificaciones estudiadas en sus aulas, recibiendo soporte en la preparación de los materiales y guías que les ayudan en el proceso de documentación y reflexión sobre su propia práctica. Las propuestas de autorregistro cambian de foco con cada planificación implementada en el aula, garantizando oportunidades de profundización en diferentes contenidos de la formación.

Como se observa en la Figura 3, operacionalmente el estudio de cada una de las planificaciones modelo se organiza mediante dos sesiones formativas, una dedicada al conocimiento y comprensión de los textos escolares, su contextualización curricular y didáctica (encuentro A); y otra centrada en el estudio de la planificación de secuencias didácticas y el análisis de relatos de experiencia de la implementación de tales secuencias en las aulas (encuentro B). Después de participar en estos dos encuentros, las docentes implementan las secuencias estudiadas en sus aulas, documentando su práctica a través de fotos, videos y relatos que son compartidos en un mural virtual colaborativo. Estos autorregistros y comentarios sobre sus propias prácticas devienen objeto de reflexión y material formativo en los subsiguientes encuentros formativos de cada ciclo.

Figura 3

Organización de los encuentros formativos en torno al estudio de las planificaciones modelo



Fuente: Elaboración de las autoras.

En este estudio nos proponemos avanzar en la comprensión del desafío de ayudar a las profesoras en el contexto de formación continuada anteriormente descrito. En general, nos preguntamos por las representaciones sobre la práctica que van construyendo a partir de la experiencia formativa: ¿Cuáles ideas se expresan de forma repetida entre las participantes? ¿Cuáles temas abordados en la formación son foco de sus comentarios, reflexiones y análisis? ¿Incluyen en sus reflexiones comentarios sobre el qué, cómo y por qué hacer las intervenciones didácticas sugeridas?

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio un total de 30 docentes de 11 escuelas públicas diferentes de un municipio del estado de São Paulo. El grupo estuvo compuesto por 28 mujeres y 2 hombres, con edades comprendidas entre 29 y 64 años (media = 45, desviación estándar = 8,4). La distribución etaria mostró una mayor concentración de participantes en el rango de 40 a 55 años. Todos contaban con formación universitaria en Pedagogía y aproximadamente la mitad había cursado estudio de posgrado. La mayoría tenía más de 5 años de experiencia docente. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado, declarando su comprensión de los objetivos de la investigación y autorizando el uso de datos procedentes de sus publicaciones en un mural virtual para este estudio.

Procedimiento

Durante 7 meses se realizaron encuentros quincenales con una duración aproximada de 3 horas, totalizando 42 horas de formación. Los primeros 2 encuentros fueron de carácter introductorio y de sensibilización de las/los participantes sobre la importancia de un proceso formativo enfocado en la comprensión y aprendizaje de textos escolares. Los siguientes 12 encuentros se organizaron en torno al estudio de 6 planificaciones modelo. El estudio de cada una de estas planificaciones modelo llevó a las participantes de manera cíclica a: profundizar en las características del lenguaje de textos escolares de historia; analizar secuencias didácticas y estrategias metodológicas; desarrollar las propuestas en sus aulas; realizar autorregistros guiados para compartir su experiencia en un mural virtual colaborativo; y reflexionar sobre las prácticas implementadas y los resultados de aprendizaje obtenidos.

La Tabla 1 lista las propuestas de autorregistro que acompañaron cada ciclo de estudio y práctica de las planificaciones modelo. Si bien el foco de estas propuestas cambió a lo largo del proceso formativo, en general las profesoras incluyeron en sus publicaciones relatos y comentarios sobre su experiencia de práctica en el aula. Los datos analizados en esta investigación proceden de estas publicaciones. De los 6 murales virtuales producidos durante el programa, seleccionamos las publicaciones realizadas por las profesoras en los murales 2 y 4, porque en ellos la consigna ofrecida para el registro las llevó a referir de forma global el conjunto de actividades llevadas a la práctica con AET. En estos murales las profesoras realizaron relatos y comentarios sobre la mayoría de las actividades implementadas en sus clases. En total analizamos 41 publicaciones, 26 procedentes del Mural 2 y 15 del Mural 4.

Tabla 1
Propuestas de autorregistro y contenidos formativos en destaque

Mural	Propuesta de autorregistro y contenidos formativos en destaque
Mural 1	<p>Guía de autorregistro <i>Comparta dos producciones de sus alumnos que ejemplifican los aprendizajes esperados a partir de la lectura del texto.</i> <i>Reflexione:</i> <i>¿Cuáles relaciones estudiadas con el texto los niños consiguieron recuperar?</i> <i>¿Las respuestas de los niños la sorprendieron? ¿En qué medida?</i> <i>¿Cómo contribuyeron las etapas anteriores (1. antes de la lectura, 2. durante la lectura, y 3. profundizando en la lectura) en el resultado final?</i></p> <p>Contenido metodológico focalizado: Etapa 4 (después de la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Por qué enseñar (de este modo).</p>
Mural 2	<p>Guía de autorregistro <i>Comparta una grabación de su clase correspondiente a las actividades desarrolladas durante la profundización en la lectura.</i> <i>Registre tres preguntas que formuló a los niños y que llamaron su atención. Identifique cuáles de esas preguntas tuvieron énfasis en el lenguaje del texto y cuáles pusieron en destaque el contenido histórico estudiado.</i></p> <p>Contenido metodológico destacado: Etapa 3 (profundizando en la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Cómo enseñar.</p>
Mural 3	<p>Guía de autorregistro <i>Grabe un video de sus estudiantes explicando la definición de conceptos clave antes y después de la lectura.</i> <i>Fotografíe las fichas de las definiciones.</i> <i>Escoja la grabación de dos estudiantes y publique en Padlet con la imagen de la ficha de cada uno. Explique por qué seleccionó esos ejemplos.</i> <i>Analice lo que las definiciones revelan sobre lo que los niños aprendieron durante la secuencia didáctica.</i></p> <p>Contenido metodológico destacado: etapas 1 y 4 (antes y después de la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Por qué enseñar (de este modo).</p>
Mural 4	<p>Guía de autorregistro <i>Tome una foto del tablero con las hipótesis de los alumnos registradas por usted antes y después de la primera lectura del texto.</i> <i>Recupere y registre trechos de los diálogos que acontecieron en esos dos momentos.</i> <i>Reflexione sobre cada momento: ¿Cómo cree usted que la conversación antes de la lectura ayudó durante la primera aproximación al texto? ¿Cuáles preguntas fueron respondidas durante la primera lectura? ¿Qué preguntas precisaron relectura y profundización en la comprensión del texto?</i></p> <p>Contenido metodológico destacado: etapas 1 y 2 (antes y durante la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Cómo y por qué enseñar (de este modo).</p>
Mural 5	<p>Guía de autorregistro <i>Seleccione un texto producido por los alumnos e identifique:</i> <ul style="list-style-type: none"> • fragmentos con palabras o expresiones que aparecieron en los textos estudiados, • fragmentos en los que los niños explican con sus propias palabras, • cantidad de informaciones que fueron recuperadas de forma coherente, • relaciones complejas (de causa y consecuencia) que fueron establecidas de forma coherente. </p> <p>Contenido metodológico destacado: etapa 4 (después de la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Por qué enseñar (de este modo).</p>
Mural 6	<p>Guía de autorregistro <i>Después de la producción de la línea del tiempo, invite a un alumno a leerla y explicarla compartiendo las reflexiones de su grupo. Grabe este momento en video y comparta en el mural.</i> <i>En los comentarios, registre lo que los estudiantes aprendieron en el proceso de producción de la línea del tiempo.</i> <i>Registre dos preguntas que usted les formuló para movilizar reflexiones durante el proceso de producción de la línea del tiempo ¿Qué informaciones fueron comprendidas por los estudiantes en el proceso de producción de la línea del tiempo?</i></p> <p>Contenido metodológico destacado: Etapa 4 (después de la lectura). Dimensión pedagógica destacada: Por qué enseñar (de este modo).</p>

Fuente: Elaboración de las autoras.

Durante las sesiones formativas que antecedieron cada uno de estos registros se focalizaron contenidos específicos del conjunto de propuestas didácticas estudiadas en AET. Así, en las sesiones que antecedieron a los registros del Mural 2, se realizó especial énfasis en el momento *profundizando en la lectura* (Etapa 3 – E3). Las docentes tuvieron la oportunidad de pensar en el diálogo educativo

propio de esta actividad, reparando en el modo en que las preguntas formuladas al alumnado pueden llevarlo a notar aspectos tanto del lenguaje como del contenido informativo de los textos, considerando a la vez lo que los textos informan y cómo lo informan. Así, analizaron preguntas que ayudan a los aprendices a la identificación de personajes, acontecimientos, lugar, tiempo, inferencia de relaciones causales, de comparación, finalidad, notando al mismo tiempo los índices que el texto ofrece en cada caso.

Las sesiones que antecedieron el Mural 4 profundizaron los contenidos relativos al momento *antes de la lectura* (Etapa 1 – E1), analizando las actividades y diálogos que son deseables realizar con los alumnos para explicitar sus conocimientos previos, anticipar comprensiones y formular hipótesis sobre el texto. Las profesoras tuvieron la oportunidad de identificar en ejemplos en qué momentos el alumnado realiza conjeturas, plantea hipótesis, dudas y preguntas, reflexionando sobre el modo en que tales acciones le permiten tener acceso a los procesos comprensivos de sus alumnos. En estas sesiones, también se realizaron reflexiones sobre los diálogos durante y después de la primera lectura en voz alta del texto (Etapa 2 – E2 – *durante la lectura*), analizando la finalidad de recuperar en estos momentos las hipótesis, preguntas y conjeturas enunciadas antes de la lectura.

Análisis

Para cumplir con nuestros objetivos y en función de la naturaleza de los datos, realizamos un análisis temático de contenido, pues este método permite identificar los patrones de contenido sobresalientes, tanto aquellos manifiestos de forma explícita como aquellos latentes, que exigen la identificación de las ideas, mensajes y conceptualizaciones subyacentes (Braun & Clarke, 2006; Joffe, 2011). El sistema de categorías final resultó de un proceso recursivo, deductivo e inductivo, de diálogo constante entre los temas y categorías sugeridos por nuestra fundamentación teórica y los temas y categorías que emergieron de los datos. Los datos fueron categorizados según los siguientes tres niveles de análisis:

- *Nivel 1. Qué hacer. Identificación de las acciones didácticas mencionadas.* Los datos codificados en este nivel de análisis incluyen referencias de las participantes a las acciones de enseñanza y aprendizaje realizadas en el aula. Agrupamos tales acciones según las etapas de intervención didáctica que organizan el estudio de la propuesta de AET (E1, E2, E3 y E4). Para asignar un código a una etapa en particular, verificamos el contexto antecedente y consecuente del relato discriminando en qué momento de la secuencia didáctica aconteció. Fueron excluidos de esta clasificación por etapas los códigos que en los relatos aparecieron asociados al desarrollo de diferentes etapas de la secuencia didáctica. Por ejemplo, algunas profesoras relataron haber realizado discusiones colectivas antes (E1), durante (E2) y/o después (E3) de la lectura del texto.
- *Nivel 2. Cómo hacer. Caracterización de modos de hacer.* El objetivo de este nivel de análisis es profundizar en los conocimientos expresados por las participantes sobre las formas de realizar las actividades o acciones didácticas propuestas por AET y referidas por ellas. Los datos codificados en este nivel de análisis incluyen descripciones de las formas en que se llevó a cabo la referida acción de enseñanza y aprendizaje; así encontramos tanto mención a comportamientos intencionados realizados durante la acción (por ejemplo, leer en voz alta de manera expresiva) como mención a modos de interacción de la profesora y sus alumnos que cualificaron una acción (por ejemplo, durante la actividad de conjeturación a partir de los paratextos o en un debate sobre contenidos

específicos del texto, la profesora menciona que ella o sus alumnos desarrollaron tal acción estableciendo relaciones intertextuales, recuperando y asociando el contenido en estudio con el de otros textos ya estudiados).

- *Nivel 3. Para qué/por qué. Explicaciones sobre los propósitos y/o efectos de la intervención didáctica relatada.* En este nivel codificamos los análisis/valoraciones/reflexiones realizadas por las docentes en las que establecieron (o es posible inferir el establecimiento de) relaciones entre las acciones de enseñanza (acciones y modos de hacer) y las respuestas de ellas mismas o de los estudiantes, ofreciendo evidencia sobre el alcance de las finalidades pretendidas con el programa de formación en el que participan y la intervención didáctica realizada.

El proceso de validación del sistema de categorías contó con la participación de tres investigadores, quienes codificaron de forma independiente el 30% de los datos. La codificación y la evaluación interjueces se realizaron mediante el *software* de análisis cualitativo de datos Atlas.ti (Atlas.ti Scientific Software Development GmbH, 2019). El grado de acuerdo entre los observadores osciló entre el 85% y el 95%.

Resultados

Qué hacer

La codificación de las acciones de enseñanza y aprendizaje referidas por las profesoras llevó a la diferenciación de 36 acciones, de las cuales 15 fueron relatadas por 5 o más profesoras diferentes, lo que corresponde al 17% de las participantes. La Tabla 2 muestra este conjunto de acciones. Contabilizamos el número de publicaciones en que la acción fue mencionada en cada mural (Mural 2 y Mural 4, M2 y M4 respectivamente) y luego diferenciamos el número de docentes que la reportaron. Las acciones están clasificadas según las etapas de la intervención didáctica estudiadas en la formación e implementadas en el aula. Como se observa, algunas de las acciones reportadas no fueron asignadas de forma específica a una etapa, pues las profesoras las mencionaron en su relato asociadas de forma transversal a su actuación didáctica.

Tabla 2

Acciones de enseñanza y aprendizaje referidas por las participantes

Códigos	Mención por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicaciones (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Etapas de la lectura				
E1 Formular preguntas-conjeturas a partir de los paratextos	10 (38)	11 (73)	21 (51)	17 (57)
E1 Activación de conocimientos previos	9 (35)	9 (60)	18 (44)	16 (53)
Total de participantes que hicieron mención a acciones de E1	13 (50)	13 (87)	26 (63)	22 (73)

(Continuará)

(Continuación)

Códigos	Mención por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicaciones (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Etapa 2. Durante la lectura				
E2 Lectura en voz alta del texto	11 (42)	10 (67)	21 (51)	19 (63)
E2 Contrastan hipótesis durante y después de la primera lectura		5 (33)	5 (12)	5 (17)
Total de participantes que hicieron mención a acciones de E2	11 (42)	12 (80)	24 (59)	22 (73)
Etapa 3. Profundizando en la lectura				
E3 Anotación del texto	8 (31)	8 (53)	16 (39)	14 (47)
E3 Identificación de las relaciones de causa-efecto	13 (50)	4 (27)	17 (41)	14 (47)
E3 Identificación de los acontecimientos	9 (35)	3 (20)	12 (29)	10 (33)
E3 Identificación de la función de palabra-índice	6 (23)		6 (15)	6 (20)
E3 Relectura en voz alta	5 (19)		5 (12)	5 (17)
Total de participantes que hicieron mención a acciones de E3	22 (85)	10 (67)	32 (78)	25 (83)
Etapa 4. Después de la lectura				
E4 Realización de esquemas	10 (38)	9 (60)	19 (46)	15 (50)
Transversales a todas las etapas				
Discusión colectiva	4 (15)	8 (53)	12 (29)	11 (37)
Contextualización histórica	3 (12)	4 (27)	7 (17)	7 (23)
Identificación del significado de palabras	8 (31)	3 (20)	11 (27)	10 (33)
Identificación del vocabulario desconocido	5 (19)	2 (13)	7 (17)	7 (23)
Listar vocabulario importante	5 (19)	2 (13)	6 (15)	6 (20)
Total de participantes que hicieron mención a las acciones sobre el vocabulario del texto	12 (46)	7 (47)	19 (46)	18 (60)

Fuente: Elaboración de las autoras.

En cuanto a las acciones didácticas correspondientes a la Etapa 1 (*antes de la lectura*), encontramos que el 73% de las participantes mencionó alguna de las acciones codificadas en esta etapa. El 57% aludió específicamente a la formulación de preguntas y conjeturas a partir del comentario de los paratextos; y el 53% mencionó acciones de activación de conocimientos previos. Al comparar la referencia a estas acciones entre los murales observamos que, si bien parece no haber diferencias al considerar la participación absoluta, sí las hay al considerar la relativa. En el M2 el 50% de las participantes aludió a intervenciones específicas en esta etapa, mientras que en M4 lo hicieron el 87% de las docentes que realizaron publicaciones en este mural. Este hallazgo es relevante puesto que las sesiones formativas que antecedieron a los registros del M4 focalizaron precisamente la intervención pedagógica durante esta etapa.

De las acciones correspondientes a la Etapa 2 (*durante la lectura*), encontramos que el 63% de las participantes hizo mención a la lectura en voz alta del texto por parte de la profesora, y registramos estas referencias tanto en el M2 como el M4. Considerando la totalidad de las

participantes, el 17% de ellas aludió a la actividad de contrastar las hipótesis previas durante y después de la primera lectura, y lo hicieron en el registro/mural que sucedió a las sesiones formativas en que esta intervención fue estudiada de forma específica. El análisis conjunto de estas menciones nos muestra que el 73% de las participantes refirió acciones propias de la Etapa 2.

Sobre la Etapa 3 (*profundizando en la lectura*), registramos que la mayoría de las participantes (83%) hizo mención a alguna de las acciones propias del momento de análisis del contenido informativo y estructura discursiva del texto. Así, encontramos que el 47% de las profesoras realizó una referencia al proceso de anotación del texto; en la misma proporción, aludieron a la actividad de identificación de las relaciones de causa y efecto; el 33% mencionó la identificación de los acontecimientos relatados en el texto; el 20% la identificación de la función de palabras índice y el 17% mencionó la relectura del texto asociada a la actividad de análisis y anotación del texto. Al observar la participación relativa de las participantes entre los murales, observamos que en el M2 hubo más y más variadas referencias a la actuación didáctica en esta etapa. Como mencionamos en el procedimiento, las sesiones formativas que antecedieron los registros realizados por las profesoras en este mural focalizaron precisamente las acciones propias del momento de *profundización en la lectura del texto*.

Correspondientes a la Etapa 4 (*después de la lectura*), 15 profesoras (50% de las participantes) mencionaron en sus publicaciones la realización de esquemas de forma colaborativa en la pizarra o mediante trabajo individual o en pequeños grupos. Las acciones transversales a todas las etapas incluyen la mención al desarrollo de discusiones colectivas y actividades sobre el vocabulario del texto. El 37% de las profesoras refirieron el desarrollo de *Discusiones colectivas*, en algunos casos asociadas a las actividades realizadas antes (E1), durante (E2) y/o después de la lectura (E3). De igual manera, los códigos que capturan la mención de actividades de las docentes y del alumnado sobre el vocabulario del texto, como *Identificación del significado de las palabras* (33%) o *Identificación del vocabulario desconocido* (23%), acontecieron a través de la secuencia y no se restringieron a una etapa específica de la programación didáctica. El análisis del subconjunto de códigos sobre el vocabulario del texto también nos permitió identificar que 18 profesoras diferentes (60%) hicieron mención a alguna de estas acciones.

Cómo hacer

En este nivel de análisis buscamos capturar, más allá del relato de la acción de enseñanza y aprendizaje, descripciones del modo en que se llevó a cabo la acción referida. Veinte participantes (67%) hicieron mención a algún *modo específico de hacer* las acciones relatadas. Sin embargo, la frecuencia en que los refirieron de forma coincidente fue mucho menor. Identificamos ocho formas de actuación diferenciada mencionadas por más del 10% de las participantes. Como se observa en la Tabla 3, los primeros cinco códigos se corresponden con modos de actuación transversales, no asociados de forma específica a una etapa, y los siguientes tres códigos sí estuvieron asociados a una etapa específica de la programación didáctica.

Tabla 3*Modos de hacer mencionados por mural y por la totalidad de participantes*

Códigos	Mención por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicaciones (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Modos de actuación transversales a las etapas				
Estableciendo relaciones intertextuales	3 (12)	8 (53)	11 (27)	9 (30)
Estableciendo relaciones entre la vida y los textos	4 (15)	3 (20)	7 (17)	6 (20)
Formulando y reformulando las preguntas	6 (23)	2 (13)	8 (20)	6 (20)
Explorando relaciones semánticas del vocabulario	5 (19)		5 (12)	5 (17)
Retomando las preguntas formuladas por los alumnos	3 (12)	2 (13)	5 (12)	4 (13)
Modos de actuación de etapas específicas				
Etapas 2. Leyendo de forma expresiva e intencionada	2 (8)	2 (13)	4 (10)	4 (13)
Etapas 3. Ayudando a notar la función de las palabras índice	4 (15)		4 (10)	4 (13)
Etapas 3. Haciendo explícitas las relaciones causales	4 (15)	1 (7)	5 (12)	4 (13)

Fuente: Elaboración de las autoras.

Modos de actuación transversales

El modo de actuación más citado por las docentes fue el establecimiento de relaciones intertextuales. Nueve profesoras (30%) refirieron interacciones con sus alumnos en que el establecimiento de relaciones entre los textos estudiados fue el elemento descriptivo del modo en que se desarrolló la acción. Observamos un mayor número de referencias a este modo de actuación en el M4. El segundo modo más citado fue referido por seis profesoras (20%) que incluyeron en sus relatos la mención a interacciones en las que promovieron la conexión entre los contenidos del texto en estudio y las experiencias de vida de los alumnos. En tercer lugar, encontramos las citas que capturan las referencias de las profesoras a su actitud interrogativa, que las lleva a formular y reformular las preguntas que plantean a sus alumnos y, a partir de las respuestas de estos, continuar indagando. El cuarto código refiere un modo de actuación transversal que describe el tipo de ayuda que ofrecieron las docentes a los alumnos durante la acción de identificar el significado de una palabra. Cinco profesoras (17%) mencionaron ofrecer palabras sinónimas o ejemplos de su uso. Finalmente, el código *Retomando las preguntas planteadas por los alumnos* agrupa la referencia de cuatro profesoras (13%) a su esfuerzo por recuperar en sus intervenciones los planteamientos de sus alumnos.

Modos de actuación de etapas específicas

Entre los modos de enseñanza y aprendizaje que fueron asociados a una acción de una etapa específica encontramos, en primer lugar, la lectura en voz alta (Etapas 2). Cuatro profesoras (13%) especificaron que hicieron esta lectura de forma expresiva e intencionada guiando la comprensión del texto a través de los énfasis y pausas utilizados durante la lectura para poner de relieve elementos del contenido informativo o de la estructura discursiva del texto. En segundo lugar, encontramos dos códigos que refieren modos de intervención específicos vinculados a la

Etapa 3, de profundización en la lectura del texto. En el M2, cuatro profesoras (13%) destacaron que hicieron esfuerzos intencionados para ayudar a los alumnos a notar la función de las palabras índice en los textos y en la misma proporción destacaron la explicitación de las relaciones causales.

Los resultados observados en esta dimensión de análisis revelan que identificar y conceptualizar modos de actuación diferenciados es una tarea desafiante. Las participantes que lo hicieron recuperaron contenidos formativos destacados en los materiales y sesiones formativas. Así, por ejemplo, observamos que un mayor número de docentes hizo referencia en el M4 al establecimiento de relaciones intertextuales. Este resultado se puede atribuir tanto a un efecto acumulativo –las profesoras habían acumulado un mayor número de lecturas en este registro en comparación con el anterior– como a un efecto de las estrategias formativas que antecedieron a la producción del M4, en las que el foco en los diálogos propios de la activación de conocimientos previos y contraste de hipótesis durante y después de la lectura llevó a destacar la contextualización temática construida a través de las lecturas realizadas.

Además, este resultado también puede responder a la estructura de pasos propuesta para estudiar cada planificación modelo. En el paso 1, al reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje, se da especial atención al modo en que puede ponerse en relación lo que los estudiantes ya saben con lo que van a aprender con la lectura de un nuevo texto, destacando la forma en que cada texto mantiene alguna continuidad temática con los anteriores y al mismo tiempo los amplía. En cada ciclo formativo, centrado en una nueva planificación modelo, las docentes reflexionaron explícitamente sobre los conocimientos previos que el alumnado iba acumulando para enfrentar las nuevas lecturas. En el Mural 4, las participantes ya habían reflexionado durante cuatro ciclos formativos sobre este aspecto.

Para qué y/o por qué hacer

Diferenciamos nueve tipos de referencias al por qué y para qué de las acciones de enseñanza y aprendizaje relatadas por las profesoras en sus publicaciones (ver Tabla 4). Este nivel de análisis capturó al mismo tiempo tanto los efectos del programa de formación como de la intervención didáctica realizada por las profesoras en sus aulas, tanto desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje como de los resultados. En la perspectiva del proceso identificamos tres códigos que manifiestan efectos deseables de la formación y actividades propuestas por AET tanto en la profesora como en el alumnado. Así, el código *Acceder a los procesos comprensivos del alumnado* captura un efecto esperado en las profesoras, a saber, que el tipo de actividades realizadas les permita percibir los estados de comprensión y/o incomprensión de sus estudiantes, para así poder realizar los ajustes necesarios en la ayuda educativa.

En el caso de estados deseables del proceso en el alumnado, los códigos *Estimular la formulación de preguntas, problemas y dudas* o *Apropiarse de las categorías de análisis del textos* refieren el efecto esperado de que las actividades realizadas estimulen una actitud interrogativa en las/os estudiantes o que les permita irse apropiando de instrumentos para el análisis de los textos.

Desde la perspectiva de los resultados, diferenciamos entre aquellos atribuidos a la intervención en general y aquellos asociados a intervenciones específicas. Entre los primeros encontramos tres códigos que capturaron las menciones de las profesoras al logro de la motivación de sus estudiantes, de la comprensión de los textos estudiados y a la valoración positiva en general del trabajo didáctico realizado. En cuanto a los resultados atribuidos a intervenciones específicas, encontramos menciones a la conexión entre los logros comprensivos observados en el alumnado

y la realización de las actividades de esquematización, el análisis textual y el fomento de los procesos de indagación sobre el texto. A continuación, analizamos más detenidamente cada uno de estos bloques.

Tabla 4

Finalidades y justificaciones mencionadas por mural y por la totalidad de participantes

Códigos	Mención por mural		Total	
	M2 (n = 26)	M4 (n = 15)	Publicaciones (n = 41)	Docentes (n = 30)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
Acceder a los procesos comprensivos del alumnado	15 (58)	9 (60)	24 (59)	20 (67)
Estimular la formulación de preguntas, problemas, dudas	3 (12)	3 (20)	6 (15)	6 (20)
Apropiarse de las categorías de análisis del texto	1 (4)	3 (20)	4 (10)	4 (13)
Centradas en los resultados del proceso				
<i>Atribuidas a la intervención en general</i>				
Favorecer la motivación	6 (23)	6 (40)	12 (29)	11 (37)
Favorecer la comprensión	8 (31)	1 (7)	9 (22)	9 (30)
Obtener buenos resultados	4 (15)	4 (27)	8 (20)	7 (23)
<i>Atribuidas a intervenciones específicas</i>				
La esquematización favorece la comprensión	5 (19)	4 (27)	9 (22)	8 (27)
El análisis del texto favorece la comprensión	3 (12)	1 (7)	4 (10)	4 (13)
La indagación favorece la comprensión	3 (12)	2 (13)	5 (12)	3 (10)

Fuente: Elaboración de las autoras.

Finalidades y justificaciones desde la perspectiva del proceso

Como se observa en la Tabla 4, en primer lugar, codificamos el establecimiento de relaciones entre las acciones desarrolladas y la posibilidad de acceder a los procesos comprensivos del alumnado. El 67% de las participantes incluyó en sus relatos mención a estos procesos relatando estados de comprensión e incomprensión de sus estudiantes, y/o de conocimiento o duda sobre los contenidos y/o procedimientos de estudio trabajados. También encontramos menciones a efectos deseables en el alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; seis profesoras (20%) refirieron que las actividades tuvieron el efecto de estimular “la formulación de preguntas, problemas y dudas” y cuatro (13%) que permitieron que sus estudiantes “se apropien de las categorías de análisis del textos”.

Finalidades y justificaciones desde la perspectiva de los resultados

En este bloque encontramos, en primer lugar, la mención al efecto motivacional de las actividades realizadas. El 37% de las participantes manifestó que, en el desarrollo de las propuestas, sus estudiantes se mostraron motivados y participativos. En segundo lugar, encontramos referencias al logro de la comprensión; el 30% de las participantes relacionaron de un modo general la intervención didáctica realizada con la comprensión de los textos observada en los alumnos.

También, referido en términos de efecto o resultado general de las actividades propuestas, codificamos las valoraciones positivas sobre la intervención realizada. Siete profesoras (23%) hicieron mención explícita a la efectividad de las propuestas que valoraron como productivas y que dieron lugar al desarrollo de clases estimulantes.

Finalmente, encontramos los códigos que capturaron la atribución de los resultados comprensivos observados en el alumnado a actividades específicas de la enseñanza, como, por ejemplo, la realización de esquemas o la actividad de análisis y anotación del texto. Al agrupar los códigos de esta dimensión que capturaron las referencias de las docentes al efecto de la enseñanza en la comprensión de los textos (ver Tabla 5), encontramos un nuevo resultado: 18 de las participantes (60%) asociaron las intervenciones didácticas realizadas a la comprensión obtenida por sus estudiantes.

Tabla 5
Total de menciones al favorecimiento de la comprensión

Códigos	Total de docentes (n = 30)
	N (%)
<i>Atribuidas a la intervención en general</i>	
Favorecer la comprensión	9 (30)
<i>Atribuidas a intervenciones específicas</i>	
La esquematización favorece la comprensión	8 (27)
El análisis del texto favorece la comprensión	4 (13)
La indagación favorece la comprensión	3 (10)
Total de participantes diferentes que hicieron mención al favorecimiento de la comprensión del texto	18 (60)

Fuente: Elaboración de las autoras.

Discusión y conclusiones

En este estudio nos propusimos avanzar en la comprensión del desafío de ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura de textos escolares en el marco del desarrollo de un programa de formación continua centrado en la práctica y con enfoque reflexivo. El análisis de sus comentarios y reflexiones compartidas en murales virtuales colaborativos nos mostró que, durante la participación en el programa, realizaron reflexiones, en mayor medida, sobre los contenidos (qué enseñar) y las razones de la enseñanza (por qué enseñar de esa manera) y, en menor medida, sobre las estrategias y modos de actuación (cómo enseñar).

Sánchez Miguel et al. (2010), en su análisis de los desafíos que enfrenta el profesorado al intentar asumir las innovaciones que se le proponen, identificaron que, al reflexionar sobre su práctica, suelen enfocar su atención en un nivel de análisis más global, el de las actividades de enseñanza (qué enseñar), que en un nivel más local, como el del tipo de ayudas ofrecidas a la comprensión durante el desarrollo de dichas actividades (cómo enseñar). En nuestro estudio, las actividades objeto de reflexión y comentario por parte de las profesoras, si bien constituyen una evidencia de su avance en la comprensión de cómo abordar la tarea de lectura de textos escolares en el aula, también ponen de manifiesto lo desafiante que es promover transformaciones no solo en la práctica, sino en la manera de entender aquello que la hace más o menos efectiva.

En la dimensión “Qué enseñar” obtuvimos evidencias sobre la apropiación de la estructura general de la intervención didáctica propuesta, organizada en etapas. En los murales las docentes aludieron a acciones correspondientes a cada uno de los momentos de intervención didáctica estudiados: antes de la lectura (73%), durante la lectura (63%), profundizando en la lectura (83%) y después de la lectura (50%). Se trata de un resultado importante, puesto que los estudios sobre la lectura de textos escolares en aulas de primaria (Aisenberg, 2005, 2007; Sánchez Miguel et al., 2010; Sepúlveda Castillo et al., 2021) han documentado que la secuencia de actividades más frecuente suele consistir en la lectura en voz alta por parte del alumnado seguida de preguntas que evalúan la comprensión por parte del profesorado, ya sea a través de interacciones orales o respondiendo por escrito las preguntas y tareas que suceden a los textos en el libro didáctico.

En nuestros datos encontramos referencias a acciones didácticas que constituyen verdaderos avances con respecto a este esquema de actuación. Por ejemplo, el 63% de las participantes refirió la actividad de leer en voz alta para el alumnado; el 83% actividades propias de la relectura y análisis detallado del contenido informativo y las características discursivas del texto, como la identificación de relaciones de causalidad (47%) y la identificación de la función de marcadores discursivos (20%). También hubo referencia a la actividad de elaboración de esquemas (50%), actividad muy poco frecuente en las aulas (Sánchez Miguel et al., 2010).

Por otra parte, obtuvimos evidencias del efecto que tuvo la profundización a lo largo de la formación en la referencia a estrategias didácticas específicas; las docentes mencionaron más y más diversas acciones relativas al momento de intervención focalizada en las sesiones formativas que antecedieron a sus registros en cada mural. Así, encontramos mayores y más diversas referencias a la Etapa 3 en el M2 (referencias a la actividades de anotación del texto, identificación y comentario de acontecimientos, relaciones causales, palabras índice) y a las etapas 1 y 2 en el M4 (referencias a las actividades de formulación de preguntas-conjeturas a partir de los paratextos, activación de conocimientos previos, lectura en voz alta por parte de la profesora, formulación y contraste de hipótesis durante y después de la primera lectura).

Encontramos que fueron más frecuentes las menciones a acciones en torno de aspectos con soporte material fijo e identificable, como los paratextos (el 57% de las participantes aludió a la actividad de formular preguntas y conjeturas a partir de ellos). Sánchez Miguel et al. (2010) ya habían destacado que, en procesos de formación continua en la lectura de textos, el profesorado puede tener dificultades al operar con elementos no visibles, por lo que resulta más frecuente que realicen reflexiones sobre el vocabulario o los paratextos y no sobre el modo en que se mantienen activas metas y preguntas durante el trabajo comprensivo.

Aunque se trata de un resultado modesto, vale destacar que, tras cuatro ciclos formativos (menos de un semestre), en el Mural 4, el 17% de las docentes mencionó la actividad de contrastar hipótesis durante y después de la primera lectura. Así, refirieron una acción que supone mantener una actitud indagatoria frente al texto a través de todas las acciones de estudio, retomando lo previo y formulando un nuevo “texto” común, un relato oral de la comprensión obtenida a cada paso dado; en este sentido, son acciones que no tienen un referente material y fijo y que constituyen la memoria colectiva en construcción del trabajo comprensivo realizado.

La segunda dimensión más referida por las participantes en sus comentarios y reflexiones fue “Para qué/ Por qué enseñar de este modo”. Las participantes hicieron diversas referencias al efecto del tipo de intervención didáctica estudiada en el proceso y resultados de la enseñanza. Los principales resultados fueron, en primer lugar, que más de la mitad de las participantes (67%)

incluyó en sus publicaciones comentarios y reflexiones sobre los procesos comprensivos observados durante el desarrollo de las actividades en sus alumnos; y, en segundo lugar, que más de la mitad de las participantes (60%) manifestó que las actividades puestas en práctica beneficiaron la comprensión de los textos.

Estos resultados son coherentes con las finalidades últimas del programa formativo AET, a saber, mejorar la enseñanza para que el alumnado tenga más y mejores oportunidades para comprender y aprender a partir de los textos que leen y estudian en sus clases. El conjunto de acciones propuestas y estudiadas durante la formación busca que las profesoras, efectivamente, al ponerlas en práctica, accedan a los procesos comprensivos de sus estudiantes para que, de este modo, tengan la oportunidad de (y elementos para) ajustar el tipo y la calidad de las ayudas que les ofrecen y, a su vez, el alumnado tenga mayores oportunidades para comprender los textos y aprender contenidos disciplinares a partir de su lectura.

Finalmente, en tercer lugar, en la dimensión “Cómo enseñar” encontramos que pocas participantes refirieron de forma repetida los modos de actuación que cualifican las prácticas de enseñanza estudiadas. En esta dimensión el resultado más notable fue el aumento en la mención al establecimiento de relaciones intertextuales durante el desarrollo de las actividades, de un 12% en el Mural 2 a un 53% en el Mural 4. Si bien constituye un avance, considerando la relevancia de este conocimiento sobre los textos y los estudiantes en la planificación y el desarrollo de las actividades de comprensión que se realizan en las aulas (Sánchez Miguel et al., 2010), también sugiere cuán densa y estratégica precisa ser la experiencia formativa para transformar efectivamente no sólo el *qué* sino también el modo, *cómo* se desarrollan las prácticas docentes.

En conclusión, el análisis de los autorregistros compartidos en murales virtuales nos informa que hubo un avance en la variedad y profundidad de los contenidos didácticos citados por las maestras en sus relatos sobre los episodios de lectura propuestos a los estudiantes, lo cual, suponemos, refleja también una mayor variedad y profundidad de las acciones realizadas en las aulas.

Por una parte, observamos que las profesoras refirieron haber realizado más y más diversas acciones para ayudar y enseñar al alumnado a aprender a partir de la lectura de textos. Además, reconocieron que ese tipo de actuación tuvo un efecto en la disposición, participación y resultados de aprendizaje observados en sus estudiantes. Sin embargo, por otra parte, observamos cambios más modestos en la incorporación de referencias a modos de actuación al realizar las actividades propuestas. Este resultado pone de manifiesto que se trata de una dimensión más difícil de conceptualizar y que probablemente dependa de un equilibrio entre la introducción de nuevas propuestas (nuevos “qués”) y la posibilidad de volver varias veces sobre su implementación para poder profundizar en los cómo y para qué en los que se negocian la comprensión y apropiación de los modos de actuación constructiva y dialógica anhelados.

A la luz de los resultados obtenidos, nos sumamos a los que destacan que los procesos de formación continuada de docentes en la lectura de textos escolares precisan ser procesos de acompañamiento en un cambio gradual de larga duración (Sánchez Miguel, 2016; Sánchez Miguel et al., 2010; Solé, 2019). Los datos analizados corresponden a momentos iniciales de un proyecto de formación continuada que continuó su curso por un año y medio más. Investigaciones futuras deben ampliar la mirada a los avances que se revelan en cada ciclo formativo para dimensionar los tiempos e *inputs* necesarios para la apropiación de nuevas referencias en las producciones de las docentes, no solo como herramientas de acceso a lo que sucede en las clases, sino también como evidencias de procesos de desarrollo y aprendizaje profesional.

Además, considerando el corto tiempo que precedió la elaboración de los murales analizados (menos del 50% del programa), la presencia de citas sobre elementos más complejos de la práctica, tales como la actividad de contrastar las hipótesis antes de la lectura o la atención a los procesos comprensivos de los alumnos, ofrece evidencias del potencial existente en las estrategias de formación que utilizan representaciones de la práctica para estudiar sus elementos (en el caso de AET, el qué, cómo y por qué hacer) y promover acercamientos sucesivos y cada vez más complejos hacia las prácticas que se espera que incorporen, tal y como sostienen los estudiosos de la formación docente centrada en el análisis y reflexión sobre la práctica (Grossman, Compton et al., 2009; McDonald et al., 2013). Estas herramientas, utilizadas de forma cíclica en los contextos formativos regulares y continuos, parecen ser capaces de comenzar a dar visibilidad a los elementos invisibles de las prácticas eficaces.

Agradecimientos

Agradecemos a la Tinker Foundation, que desde 2022 financia la implementación, recolección de datos y producción de conocimientos sobre el programa de formación Aprender a Estudiar Textos de la organización brasileña Laboratório de Educação.

Agradecemos a Bruna Caruso por su colaboración en el proceso de compilación de los materiales y estrategias utilizadas en el proceso formativo en análisis, así como en la validación del sistema de categorías, participando en la evaluación interjueces del 30% de los datos analizados.

Referencias

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Aisenberg, B. (2007). Ayudar a leer “en sociales”. *Quehacer Educativo*, 83, 24-27.
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH. (2019). *Atlas.ti Mac* (versión 9.1.7) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well: A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36(7), 622-625. <https://www.jstor.org/stable/20198294>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20. <https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Brookline.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2007). Increasing strategic reading comprehension with peer-assisted learning activities. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 175-197). Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In D. Harper, & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249>
- Laboratório de Educação. (n.d.-a). Planejamentos. *Aprender a Estudar Textos*. Recuperado em 10 de setembro de 2025, de <https://aprenderaestudartextos.org.br/planejamentos/>
- Laboratório de Educação. (n.d.-b). Sobre. *Aprender a Estudar Textos*. Recuperado em 10 de setembro de 2025, de <https://aprenderaestudartextos.org.br/sobre/>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., & Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128, Article e104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Meneses, A., Strasser, K., & Barra, G. (2021). Aprendizaje activo y pedagogías de la práctica para la formación inicial de educadoras y educadores. In A. Rolla, A. Meneses, S. Concha, D. Levy, & T. Castro (Eds.), *¿Cómo enseñar a enseñar lenguaje?: Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos*. Ediciones UC.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, C. M. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. In D. D. Preiss, & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 163-194). Springer.
- Sánchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿Cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, (13), 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- Sánchez Miguel, E. (Coord.), García Pérez, R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2015). *Aprender a Estudar Textos: Análise de sequências didáticas de ciências e história no 5º ano do ensino fundamental* [Informe de investigación no publicado]. Laboratório de Educação.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2017). *Avaliação do uso guiado e “semi autônomo” dos materiais: Aprender a Estudar Textos* [Informe de investigación no publicado]. Laboratório de Educação.
- Sepúlveda Castillo, L. A., Paulet Piedra, N., & Cardoso, B. (2021). Aprender a estudiar textos en primaria: Propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.6>

- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Snow, C. E., Lawrence, J. F., & White, C. (2009). Generating knowledge of academic language among urban middle school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), 325-344. <https://doi.org/10.1080/19345740903167042>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2019). Aprender a través de los textos: Leer para aprender contenidos curriculares. In I. Solé (Coord.), M. Miras, E. Lordán, N. Castells, & E. Nadal, *Leer, comprender y aprender: Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Horsori.
- Solé, I., & Teberosky, A. (2001). La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: Una perspectiva psicológica. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Alianza Editorial.
- Teberosky, A. (Coord.), Cardoso, B., & Sepúlveda Castillo, L. A. (2020). *Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever*. Moderna. <https://labedu.org.br/wp-content/uploads/2020/11/palavrasasprofessoras.pdf>
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines*. Jossey-Bass.

Nota sobre la autoría

Luz Angélica Sepúlveda Castillo – conceptualización; análisis de datos; metodología; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Nicole Paulet Piedra – conceptualización; obtención de la financiación; metodología; gestión del proyecto; validación de datos; diseño de presentación de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Disponibilidad de datos

Los datos están disponibles bajo demanda para las autoras.

Editores a cargo

 Rodnei Pereira

 Lúcia Villas Bôas

Cómo referenciar este artículo

Sepúlveda Castillo, L. A., & Paulet Piedra, N. (2025). Formación y representaciones de las prácticas de lectura de textos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artículo e12075. <https://doi.org/10.1590/1980531412075>