

EXPLORANDO EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA MEXICANA

NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

navegalo@uat.edu.mx

TOMÁS ALFREDO MORENO DE LEÓN

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

tamoreno@uat.edu.mx

SERGIO CORREA GUTIÉRREZ

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

scorrea@uat.edu.mx

Resumen

La comprensión de textos expositivos permite aprender contenidos disciplinares. Sin embargo, en México, los estudiantes de primaria tienen bajo nivel de comprensión de este género, lo cual está relacionado con el proceso y tipo de acompañamiento que recibe el alumno por parte del docente. Es por ello que resulta crucial explorar el conocimiento pedagógico del profesor para la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en educación primaria. En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar y caracterizar los componentes del conocimiento pedagógico que poseen treinta y cuatro profesores de educación primaria pública. El enfoque fue cualitativo, utilizando como instrumento una entrevista estructurada, siguiendo una postura ética y un análisis temático para el establecimiento de categorías. Los resultados sugieren que la mayoría de los profesores poseen un conocimiento pedagógico acerca de estrategias de comprensión superficial y no de estrategias específicas acordes a la naturaleza de los textos expositivos.

Palabras claves: Comprensión lectora, estrategias de comprensión, textos expositivos, conocimiento pedagógico, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación primaria en México pretende la formación de estudiantes autónomos, capaces de aprender a aprender. Ello supone el dominio de la lengua escrita en términos del desarrollo de un conjunto de competencias como la comprensión lectora, la cual se promueve a través de la enseñanza del español, a partir de un enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, que se define como: “Formas de interacción que enmarcan la interpretación y producción de los textos” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 24). Por tanto, la enseñanza del español exige prácticas docentes e interacciones específicas que consideren las características de los textos y a la función que éstos tienen en la formación de los alumnos como lectores competentes, así como a las estrategias que requieren desarrollar para construir los aprendizajes escolares.

Sin embargo, los resultados señalados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012) muestran las dificultades que presentan los alumnos de sexto grado con respecto al desarrollo de conocimientos y habilidades de la comprensión lectora. En dicho estudio se identificó que un 10 % de los estudiantes pertenecientes al estrato educativo urbano público se ubicó por debajo del nivel de logro básico, lo que apunta a que éstos, solamente distinguen el adjetivo que completa el pasaje de un texto, de entre otras clases de palabras, mientras que el 48% logró un nivel básico, lo cual implica que pueden identificar algunos tipos de texto por su formato y estructura, además de realizar inferencias acerca de los destinatarios potenciales de un cartel. Por su parte, el 32% alcanzó un nivel medio, esto indica que pueden reflexionar sobre la transformación sintáctica-semántica de oraciones y elaborar un mapa conceptual para reconstruir información implícita y resumir un texto. Por

último, un 9% mostró un nivel avanzado que les permite comprender el mensaje central a partir de un artículo de divulgación, organizar la secuencia de un proceso que ha sido descrito, distinguir ejemplificaciones y realizar inferencias para la interpretación del significado global y específico de una entrevista (INEE, 2012).

En este sentido, los indicadores de la prueba muestran que para alcanzar un nivel avanzado se requiere del dominio de habilidades para la comprensión de textos expositivos. En consecuencia, es preocupante que un porcentaje reducido de alumnos hayan desarrollado dichas habilidades, mientras que el resto de la población muestra deficiencias considerables para transitar hacia niveles avanzados de competencia lectora.

Si bien dichos resultados pueden deberse a múltiples factores, varios estudios han demostrado que un aspecto importante para el desarrollo de esta competencia es el proceso de acompañamiento por parte del profesor, mediante prácticas docentes destinadas a la formación de lectores estratégicos (Dewitz, Jones & Leahy, 2009; Dole, Nokes & Drits, 2009). Bajo esta línea, un estudio realizado por el INEE (2007) identificó que los profesores de primero, cuarto y quinto grado de educación primaria, consideran que responder un cuestionario o elaborar un resumen es la actividad que más favorece la comprensión lectora, lo cual sugiere la adopción de prácticas docentes caracterizadas por la extracción literal que poco promueven la construcción de significados, mientras que pocos maestros de cuarto y quinto grados creen que leer textos completos es la actividad que mejor desarrolla la comprensión lectora. En este sentido, los resultados del estudio parecen indicar que los profesores no adaptan sus estrategias de enseñanza conforme a las etapas del desarrollo lector de los alumnos, y tampoco atienden a las características

retóricas de los géneros textuales para favorecer estrategias diferenciadas que permitan su comprensión (INEE, 2007).

Acerca de este último aspecto, investigaciones previas han señalado que el conocimiento pedagógico que posee el profesor influye en el tipo de prácticas pedagógicas que promueve en el aula. Por ejemplo, con respecto a la enseñanza de la comprensión lectora el conocimiento pedagógico se caracteriza por: la noción de comprensión lectora, un conocimiento acerca de los textos y de estrategias de enseñanza específicas, además de conocimiento de instrumentos para el diagnóstico de dificultades de lectura que enfrentan los alumnos y de los andamiajes requeridos para solucionarlas, entre otros (Scott, 2009; Shulman, 2005). Desde esta noción, en el contexto mexicano de educación primaria existe escasa evidencia acerca de los conocimientos pedagógicos que poseen los profesores y cómo éstos se relacionan con las prácticas de enseñanza de comprensión que promueven.

Por consiguiente, el objetivo de la investigación fue analizar y caracterizar los componentes que conforman el conocimiento pedagógico del profesor para la comprensión de textos expositivos en educación primaria.

MARCO TEÓRICO

La educación primaria en México experimentó una reforma educativa en el año 2009, a partir de la cual se adoptó un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias señaladas en los planes y programas de estudio. Estos programas proponen asumir al alumno como el agente central del proceso de enseñanza aprendizaje, quien se configura como aprendiz autónomo mediante la adquisición de habilidades y competencias, que le

permitan aprender de forma permanente, a través de la guía y mediación del profesor (SEP, 2011a).

En un sentido amplio, la formación de un aprendiz autónomo requiere del dominio de la lengua oral y escrita, es decir, supone el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual está íntimamente ligada a otra serie de herramientas de pensamiento, como son la comprensión y producción escrita, a partir de las cuales se erigen las funciones psicológicas superiores del individuo (ej. abstracción, análisis, síntesis; Melzi & Ely, 2010). Conforme a su carácter transversal, la comprensión lectora es fundamental para la construcción de significados que tengan como resultado el aprendizaje y éxito escolar. Promover su desarrollo implica que el alumno participe de las prácticas discursivas, pues enmarcan las pautas de interacción acerca de cómo deben ser interpretados los textos. En este sentido, es necesario considerar las funciones que éstos representan durante el proceso de formación del alumno como lector competente, es decir, la distinción entre aprender a leer donde predominan principalmente la lectura de textos narrativos y leer para aprender donde juegan un papel importante los textos expositivos-argumentativos (Paris & Paris, 2003; Caccamise, Snyder & Kintsch, 2008).

Posicionándonos en la dimensión de leer para aprender, a medida que el alumno avanza en los grados escolares, se enfrenta a la lectura de textos de mayor complejidad retórica y conceptual –divulgación científica–, por ejemplo, para el desarrollo de la competencia comunicativa “analizar información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones”. Estos procesos de leer para aprender requieren de la adquisición de estrategias que permitan al alumno comprender diferentes fuentes y analizarlas de forma crítica, interactuando principalmente con textos expositivos, que cumplen una doble función de aprendizaje para el alumno: en primer lugar, le permiten acceder y

representarse el conocimiento científico generado por las disciplinas –ciencias naturales, historia–; en segundo lugar, aprender las funciones retóricas de los géneros que le ayudan a formarse un conocimiento metatextual –ej. patrones de organización– a fin de utilizarlo de forma estratégica para comprender el tipo de conocimiento que a nivel conceptual presentan los textos –ej. científico, de opinión– (Goldman & Rakestraw, 2000; Vega, Bañales, Reyna & Pérez, 2014).

No obstante, diversas investigaciones han señalado las dificultades que presentan los alumnos para comprender los textos expositivos, debido a la complejidad lingüística que éstos tienen, por ejemplo, a nivel sintáctico hay un incremento de oraciones más complejas, que se manifiesta en las cláusulas subordinadas –relativas, adverbiales y nominales– las cuales expresan un aumento gradual de pensamientos abstractos, y que continúan a lo largo de la adolescencia y la adultez (Nippold, 2010). Además, desde el punto de vista semántico, existe un incremento en el vocabulario técnico que no está relacionado con el conocimiento previo del alumno (Hall & Sabey, 2007; Williams, 2008). En términos retóricos, manifiestan patrones de organización –estructuras– más complejos de forma interrelacionada –ej. Comparación, contraste, causa y efecto– (McCormack, Lee, 2010; Meyer & Ray, 2011). Finalmente, otra dificultad se encuentra en la diversificación de géneros textuales de carácter académico-científico, a los que el alumno se expone en los contextos escolares y al incremento de tareas que le exigen evaluar la fiabilidad del conocimiento que presentan los textos expositivos (Goldman & Bisanz, 2002).

Ante estos desafíos, los docentes deben contar con conocimientos pedagógicos especializados para la enseñanza de textos expositivos (Scott, 2009; Shulman, 2005). A partir de la literatura es posible identificar al menos cinco tipos de

conocimientos asociados a dicha enseñanza: noción de la comprensión lectora, características de los textos expositivos, estrategias de lectura, principios instruccionales e instrumentos y formas de evaluación.

En este sentido, para promover la comprensión de textos expositivos, comporta para el profesor, primeramente, adoptar un constructo acerca de qué entendemos por comprensión. Una noción ampliamente aceptada es que involucra un proceso de construcción del significado a partir de la interacción entre el conocimiento previo del lector y el texto. Desde una visión psicolingüística basada en el modelo de Construcción-Integración (Kintsch, 1998), los procesos de comprensión ocurren a partir de la elaboración por parte del lector de tres niveles de representación mental acerca de la información mediante ciclos recursivos de construcción e integración de la información. Durante el ciclo de construcción el lector puede construir dos niveles de representación mental. El primero consiste en la superficie del texto (descodificación), en la cual el lector procesa y establece relaciones léxico-lingüísticas entre las palabras incluidas en las oraciones. El segundo nivel de representación es la base del texto, en cuyo caso el lector es capaz de construir el significado literal, mediante un proceso de descodificación de la información esencial del texto, que le permiten la construcción de una red de proposiciones semánticas (ideas y conceptos), correspondiente a dos niveles de abstracción del significado: 1) La elaboración de la microestructura a través del establecimiento de vínculos entre las ideas locales contenidas en las oraciones –microproposiciones–. 2) A partir de la microestructura establecida, el lector elabora la macroestructura que contiene el significado global o tema. Conforme al modelo se concibe la macroestructura como el conjunto de macroproposiciones que capturan las ideas generales o principales contenidas en él, en otros términos, permite al lector conocer lo que el texto dice en sí mismo (Kintsch, 1998; Kintsh & Kintsch, 2005).

Por otra parte, durante los ciclos de integración el lector construye un tercer nivel de representación mental denominado modelo de la situación del texto. A diferencia de los ciclos de construcción donde se descodifica para construir una red de proposiciones semánticas sobre lo que dice el texto, en los ciclos de integración el lector activa sus conocimientos previos provenientes de su memoria a largo plazo y los integra por medio de inferencias elaborativas a las proposiciones –ideas– de la base textual, logrando así una interpretación del significado, que le permite alcanzar una comprensión profunda, favoreciendo la formación de una estructura conceptual disponible para futuras situaciones de aprendizaje (Kintsch, 1998). Es importante señalar, que dicho proceso es afectado entre otros aspectos, por el nivel de conocimiento previo del tema, de las características del texto –que se lee–, de los objetivos de lectura que se establecen y de las estrategias de lectura que se empleen para comprenderlo (Kintsch, 1994; 1998). Además, comporta una actividad metacognitiva, puesto que el lector debe ser capaz de detectar y solucionar problemas de comprensión generados durante el proceso de lectura (Williams & Atkins, 2009).

Por consiguiente, promover la comprensión requiere no sólo asumir una noción acerca de ésta, supone también concebir las características de los textos, es decir, sus géneros (ej. libro de texto, artículo de divulgación científica) y propósitos comunicativos, para poder facilitar estrategias de comprensión específicas (Goldman & Raquestraw, 2002). En esta línea, una característica de los textos expositivos acorde al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, es que cumplen una doble función. Por un lado, la de preparar a los individuos para insertarse en la comunidad científica y participar en ella como ciudadanos científicamente alfabetizados a través de la comprensión de una variedad de géneros (Goldman & Bisanz, 2002). Por otra parte, la de proveer información verídica acerca de hechos, explicar, informar, persuadir y

describir acerca de temas y fenómenos (McCormack & Lee, 2010). Por tanto, para interactuar con los textos expositivos, el alumno requiere, entre otros aspectos, aprender estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan la construcción de significados.

Por ende, podemos concebir en primer lugar que “las estrategias de lectura son esfuerzos deliberados y dirigidos por objetivos para controlar y modificar los esfuerzos del lector para decodificar la información, entender las palabras y construir significados...son actos metacognitivos, deliberados y conscientes” (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008, p. 368). Lo cual implica concebir la comprensión lectora como un procesamiento estratégico de la información, es decir, una acción consciente donde el lector planea su lectura, establece objetivos y selecciona los procedimientos de lectura para lograrlos, monitorea el proceso de construcción de significados y la utilidad de los procedimientos para el logro de sus objetivos, y repara fallas sobre la comprensión o los procedimientos.

También, las estrategias se pueden definir como cognitivas en términos de un conocimiento de procedimientos acerca de cómo hacer algo (Pressley & Harris, 2006, p. 3) distinguiéndolos de los conocimientos declarativos, metacognitivos y condicionales (qué es, cuándo y por qué utilizarlos). Asimismo, es importante considerar que, de acuerdo a su nivel de ejecución, éstas pueden ser entendidas como procedimientos internos en la mente (ej. a nivel cognitivo –memorización, paráfrasis, elaboración– o a nivel metacognitivo – monitoreo, autoexplicaciones–) (Coté, Goldman & Saul, 1998) o bien como procedimientos de representación externa (ej. toma de notas mediante organizadores gráficos, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales) (Kobayashi, 2009). De acuerdo a esta clasificación, diversas investigaciones

han señalado el efecto que tienen en el nivel de comprensión que alcanzan los lectores.

Por ejemplo, el estudio realizado por Vega, et al. (2014) con alumnos de sexto grado, señaló que a través de una enseñanza explícita y el uso combinado de tres estrategias como: la toma de consciencia de las estructuras retóricas y su correspondencia con procedimientos de representación externa como la elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, en situaciones de lectura que implicaban definir, comparar y contrastar la información, los alumnos lograron comprender de forma profunda los textos, incluso cuando éstos no poseían un amplio conocimiento previo sobre el tema.

De acuerdo con lo anterior, otro componente del conocimiento pedagógico para la enseñanza de estrategias son los principios instruccionales que adopta el profesor para promover su gradual aprendizaje. Almasi y King (2012), clasificaron dichos principios conforme a su naturaleza, es decir, se caracterizan como: 1) Endógenos, cuando la exploración y el descubrimiento están centrados en el alumno, por ejemplo, la resolución de problemas de forma colaborativa demanda a los estudiantes identificar las estrategias que deben utilizar para comprender el texto, monitorear su comprensión y evaluar la efectividad de las estrategias seleccionadas; 2) Exógenos, se determinan por el control del profesor, pues es quien explica y modela; la enseñanza directa es un ejemplo de ello, supone explicar paso a paso una estrategia, guían la práctica, retroalimentan su ejecución y ceden gradualmente el control hasta que el alumno la ejecute de forma independiente; 3) Dialéctico, consiste en ceder gradualmente el control del aprendizaje del alumno, ejemplo de este método es la enseñanza explícita, radica en explicar la estrategia promoviendo un conocimiento declarativo; reflexionar acerca de la importancia de aprender la estrategia y de cómo pueden utilizarla en diferentes situaciones de lectura

(motivación); modelar paso por paso cómo utilizarla (conocimiento procedimental); aprender cuándo y dónde las estrategias pueden ser utilizadas (conocimiento condicional); evaluar la estrategia monitoreando su efectividad para la mejora de su comprensión. De esta forma provee al estudiante una consciencia de aspectos que debe considerar para el procesamiento estratégico de la información. En resumen, promover una comprensión estratégica, demanda que el profesor seleccione tanto las estrategias como el método instruccional en función de las características de la tarea de lectura, tipo de texto, así como de la valoración previa que realice acerca del nivel de pericia que posea el alumno(s).

Finalmente, otro componente importante es valorar el nivel de desarrollo de la competencia lectora. De acuerdo al programa de estudios propuesto por la SEP (2011b), la evaluación es considerada como una herramienta de aplicación continua que le permita al profesor mejorar el proceso de aprendizaje de conocimientos y habilidades. En este sentido, comprende la evaluación en tres momentos: Diagnóstica, para valorar el estado inicial del alumno con referencia al aprendizaje esperado. Formativa, permite observar el nivel de desarrollo del alumno para ajustar su ayuda pedagógica. Sumativa, ofrece al profesor determinar el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2011b).

Al respecto, dos consideraciones son importantes para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje de textos expositivos, en primer lugar, la evaluación de la adquisición de estrategias –habilidades– del alumno y en segundo lugar, el aprendizaje o los conocimientos construidos de los contenidos escolares. Dichas consideraciones implican para el profesor un conocimiento acerca de los instrumentos –rúbricas, listas de cotejo– y productos –exposición oral, escrita– para dar cuenta del nivel de pericia del alumno.

En este sentido, la evaluación del nivel de comprensión de los contenidos— independientemente del momento—, está relacionada con la noción de comprensión que se posea. Si se asume como una construcción de significados, la cual redundante en un aprendizaje significativo y profundo, la investigación señala dos tipos de preguntas –tareas– como idóneas para dicho fin. Por una parte, preguntas enfocadas en la construcción de la macroestructura a nivel local, es decir, que el alumno pueda identificar y relacionar las ideas tanto explícitas como implícitas en el propio texto a través de inferencias puente. Adicionalmente, es necesario que el docente utilice preguntas enfocadas en la macroestructura a nivel global, que demandan no sólo deducir la relación entre las ideas sino activar e integrar el conocimiento previo para elaborar el significado mediante inferencias generativas (Kintsch, 2010). Referente a la evaluación del aprendizaje de estrategias, es crucial valorar la transferencia que realiza el alumno a diferentes situaciones de aprendizaje (Williams, 2008). De manera que es importante considerar el aspecto y uso transversal que los estudiantes puedan realizar de las estrategias de lectura, por ejemplo, el profesor puede valorar la aplicación de una estrategia para comprender contenidos tanto de español como de ciencias naturales.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El estudio adoptó un diseño cualitativo basado en entrevistas que permitió explorar los componentes del conocimiento pedagógico que poseen los profesores de educación primaria para promover la comprensión de textos expositivos (McMillan & Shumacher, 2005).

Participantes

Dadas las dificultades que supone realizar investigación educativa, en términos del acceso al campo de estudio y la disposición por parte de los informantes, el criterio de selección de los docentes obedeció principalmente a la aceptación del profesorado para participar en la investigación y que contaran con un mínimo de cinco años experiencia frente a grupo. En total, participaron 34 profesores de educación primaria, de los cuales 24 fueron mujeres y 8 hombres, quienes pertenecen a 6 escuelas públicas ubicadas en el centro y periferia de una ciudad al noreste de México. En el Tabla 1, podemos observar las características de los participantes¹:

Cuadro 1: Datos demográficos

Edad	Media de experiencia docente	Género		Nivel de estudios	
		Hombres	Mujeres	Licenciatura	Maestría
25-30	6 años	0	9	5	4
31-35	10 años	0	3	2	1
36-40	14 años	1	4	3	2
41-45	20 años	2	3	3	2
46-50	27 años	4	4	8	0
51-55	34 años	1	1	2	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de entrevistas

Instrumento

Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista estructurada (Kvale, 2011; McMillan & Shumacher, 2005). Para el diseño del guion, los autores y un tercer investigador conocedor del área, acordaron las preguntas y

¹ Se registraron datos demográficos de 32 participantes, debido a que dos de ellos, si bien accedieron a realizar la entrevista se abstuvieron de proporcionar dichos datos.

términos que debían plantearse a los profesores, las cuales consistieron en los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo define un texto expositivo?
2. ¿Qué estrategias promueve usted para la comprensión de textos expositivos?
3. ¿Qué métodos instruccionales o didácticos utiliza?
4. ¿Qué dificultades observa usted con respecto a la comprensión de textos expositivos por parte de sus alumnos?
5. ¿Qué ayudas le brinda usted al alumno para resolver los problemas de comprensión?
6. ¿En qué consiste su práctica de evaluación?
- 6.a ¿Qué evalúa? (que permitió identificar en qué se centra la evaluación, es decir, el contenido o estrategia)
- 6.b ¿Cómo lo evalúa? (qué instrumento utiliza y a través de qué producto)

Obtención y análisis de los datos

El análisis de los datos siguió tres fases:

- La primera consistió en la obtención de los datos para identificar los componentes del conocimiento pedagógico. Se procedió a solicitar permiso a la Secretaría de Educación Pública del Estado y posteriormente se les informó a los directores de los centros escolares con la finalidad de invitar a los profesores y concertar citas para la elaboración de la entrevista. El periodo de recogida de datos se llevó a cabo durante tres meses.

- La segunda correspondió a la elaboración del sistema de categorías (McMillan & Schumacher, 2005). Este proceso consistió en un primer momento en asignar un número a cada profesor (S1), (S2), (S...). Posteriormente, se transcribieron las entrevistas a archivos en formato (.rtf).

Consecutivamente, se llevó a cabo una estrategia de análisis temático para elaborar el sistema de categorías a partir del 30% (63 segmentos) de los datos, adoptando una postura ética, es decir, el análisis de los datos, fue guiado por la teoría previa. En primer lugar, los autores elaboraron una codificación inicial, a partir de la identificación de temas para cada pregunta. En segundo lugar, se procedió a comparar las similitudes y diferencias de las respuestas, lo cual permitió delimitar los temas y establecer las categorías, a continuación, se procedió a identificar subtemas de tal forma que se integró un conjunto de subcategorías las cuales se definieron, se les asignó un código y un ejemplo representativo a partir de los datos (Howitt & Cramer, 2008; McMillan & Chumacher, 2005).

Como estrategia de validación se llevó a cabo un procedimiento de análisis de interjueces, que implicó proporcionar a un tercer investigador el 30% (63 segmentos) de los datos para que procediera a codificar los segmentos –respuestas– de acuerdo al sistema de categorías establecido, se promedió y se obtuvo un índice de acuerdo del 85% (48 segmentos). Posteriormente se procedió a rediseñar las subcategorías propuestas, principalmente para las preguntas 6a y 6b (Howitt & Cramer, 2008).

- Finalmente, en la tercera fase se categorizaron el resto de las respuestas de los profesores a través del software Qualrus y se obtuvieron los porcentajes para cada código (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Características del conocimiento pedagógico para la enseñanza de textos expositivos

Categoría	Subcategoría	Descripción	Código	Porcentaje
Noción función retórica de textos expositivos	Noción función retórica elaborada	Se observa conocimiento elaborado	NFRE	14.7
	Noción función retórica correcta	Se observa conocimiento	NFRC	32.35
	Noción función retórica ambigua	Se observa parcial conocimiento	NFRA	26.47
	Noción función retórica incorrecta	No se observa conocimiento	NFRI	26.47
Estrategias para comprender textos expositivos	Para la formación del modelo situacional	Para promover comprensión profunda del texto	ECMS	32.35
	Para la formación de la representación de la base del texto	Para promover comprensión literal del texto	ECTB	11.76
	Estrategias para mejorar la fluidez	Para promover habilidades de lectura (fluidez)	ECL	8.82
	No se observan estrategias específicas	Para promover la comprensión de textos	ECNE	47.05
Método instruccional	Centrado en el profesor	El profesor controla el proceso de enseñanza	MCP	17.64
	Centrado en el alumno	El alumno controla el proceso de aprendizaje	MCA	47.05
	Dialéctico	El profesor cede gradualmente el control del aprendizaje del alumno	MD	11.76
	No se observan	No se observa conocimiento del método	MNO	23.52
Dificultades de comprensión	Hábito por la lectura	Los alumnos no tienen un hábito por la lectura	DHL	5.88
	Interés/motivación	Los alumnos no muestran interés o motivación por la lectura de textos expositivos	DIM	11.76
	Vocabulario/aspectos estructurales	Los alumnos muestran dificultades para comprender el vocabulario que presentan los textos. Así como comprender y utilizar aspectos estructurales del texto como la función de los títulos y subtítulos e identificar ideas principales	DVAE	41.17
	No presenta dificultades	El profesor no observa problemáticas	DNOP	2.94
	Dificultades no observadas	No se observa información acerca de las dificultades	DNO	38.23

Tipo de ayudas	Ayudas para comprensión profunda del texto	Ayudas orientadas a la construcción de significados que conlleva a una comprensión profunda del texto	ACPT	14.7
	Ayudas para comprensión literal del texto	Ayudas orientadas a la construcción de significados que conlleva literal del texto	ACLT	32.35
	Ayudas motivacionales	Ayudas orientadas a la motivación de la lectura	ACML	8.82
	Ayudas no observadas	No se muestra evidencia de ayudas pertinentes para un comprensión profunda o literal de textos expositivos, o no respondió	ACNO	44.11
Prácticas de evaluación	Evaluación de las estrategias	La evaluación se centra en la estrategia	PECE	5.88
	Evaluación del contenido	La evaluación se centra en el contenido	PECC	38.23
	Cómo evalúa	Instrumentos que utiliza para evaluar	PCEI	26.47
	Qué productos evalúa	Productos que los alumnos realizan	PPE	41.17
	No muestra evidencia de evaluar	No se observa evidencia de prácticas de evaluación	PNME	17.64

CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR PARA LA ENSEÑANZA DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

A partir del análisis de las entrevistas se identificaron 6 categorías con 28 subcategorías las cuales caracterizan el conocimiento pedagógico para la enseñanza de textos expositivos por parte de los profesores de educación primaria en el estrato público urbano (ver Cuadro 2).

Noción de textos expositivos

Se encontró que el 14.7% de profesores poseen una noción de la función retórica elaborada (NFRE). Ésto sugiere que los docentes poseen una estructura conceptual elaborada, puesto que no sólo aluden a la principal función del texto –informar– también hacen referencia a sus estructuras

retóricas prototípicas, así como al género, ésto se puede ver reflejado en los siguientes segmentos:

Su función es informar o explicar algo, unos ejemplos, descripción y explicación de un tema, etc. (S8).

Son textos que su principal función es la de dar a conocer información y difundirla. En estos textos es primordial *haber investigado antes el tema para compartir información verídica* (S18).

En ambos casos se puede apreciar que implícitamente concuerdan con la definición propuesta por McCormack y Lee (2010) quienes definen la función de este texto como proveer información verídica acerca de hechos, explicar, informar, etc. En la respuesta del S18, “haber investigado antes el tema” sugiere que tiene una noción de texto expositivo aludiendo al reporte de investigación científica como género. En cuanto a la noción correcta de la función retórica (NFRC) se observó que 32.35% de éstos, entienden que el objetivo de los textos es informar o exponer información acerca de un tema.

Son los que su objetivo principal es exponerle un tema, *informarle y difundir* conocimientos (S10).

Son textos que presentan a desarrollar un tema en particular.
Su función es *informar* de manera clara y detallada (S27).

Sin embargo, a diferencia de los segmentos que pertenecen a la primer subcategoría, NFRE, no describieron ampliamente una representación y sólo se enfocan en mencionar su objetivo. Con relación a la noción ambigua de la función retórica (NFRA) 26.47% de las respuestas de los profesores denotan parcial conocimiento de este género, debido a que, si bien mencionan algunas

características, no es posible observar un total dominio de la estructura y objetivo que los define.

Es aquel que pone en evidencia un tema de forma *extensa y entendible* (S16).

En este caso se describen los textos expositivos como extensos y entendibles, cuando no necesariamente son extensos y el nivel de comprensión depende de las habilidades y conocimientos previos tanto del contenido como de la estructura retórica del género (Kintch, 1994; 1998). Finalmente, en esta categoría, se observó que 26.47% de los profesores presentaron una noción de la función retórica incorrecta (NFRI) lo cual implicó que sus respuestas no mostraron conocimiento de la estructura o función pragmática del texto expositivo.

Textos que presentan indicación o preinscripciones que *paso a paso enseñan a construir* o ejecutar algo (S19).

Como se puede observar en el segmento anterior, el profesor alude que un texto expositivo es aquel cuya función retórica es delimitar una serie de pasos para lograr una meta, esa definición pertenece a los textos instructivos.

Conocimiento de estrategias para la comprensión textos expositivos

Las respuestas permitieron observar las representaciones que tienen los docentes acerca de las estrategias de comprensión, las cuales consideran que favorecen a sus alumnos. Se categorizaron de acuerdo al nivel de comprensión que permiten lograr dichas estrategias. En cuanto a *las estrategias de comprensión para la formación del modelo situacional* (ECMS) 32.35% de los profesores respondieron que se enfocan en enseñar estrategias para promover una comprensión profunda del texto, tales como utilizar *conocimiento previo*,

comparar información de diferentes fuentes a través de las TIC y hacer inferencias a partir de gráficos.

Utilizar el *conocimiento previo*, seleccionar lo más importante de un texto, hacer inferencias constantemente durante y después de la lectura, preguntarles de lo que están leyendo (S10).

La *búsqueda de información*, la investigación, el análisis, la comprensión, la selección de información y manejo de las TICS para investigar (S26).

Se analizan las partes que pueden contener los textos expositivos, como elementos gráficos (tipos), disposición de la información (S27).

En otros términos, los segmentos parecen indicar que los profesores tienen un conocimiento que les permite favorecer a sus estudiantes estrategias para la construcción de significados de forma profunda, a partir del análisis de las características prototípicas de los textos como inferencias de los *gráficos*. A través de dichas estrategias los estudiantes pueden activar su conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo e integrarlo a las ideas principales del texto (macroestructura), así como, realizar procesos cognitivos de alto nivel como la selección y análisis de la información. De esta forma interactuar con el texto, permite no sólo apropiarse del contenido sino de estrategias que les faciliten descodificar e integrar la información de un género en particular (Goldman & Rakestraw, 2000; Kintsch & Kintsch, 2005).

Con respecto a *las estrategias de comprensión para la formación de la representación de la base del texto* (ECTB) las respuestas del 11.76% de los profesores señalan centrar su enseñanza en estrategias que permiten a sus alumnos construir una

idea literal del documento que se lee, como se observa en los siguientes segmentos:

Ideas principales (S1).

Se promueve el establecimiento de relación, *realizar un resumen* breve de lo leído... (S13).

En este sentido, identificar *ideas principales* y *realizar resúmenes* son actividades que coinciden con el estudio realizado por el INEE (2007), el cual señaló que los profesores piensan que son las mejores estrategias para favorecer una comprensión de textos. Por su parte, el 8.82% de los profesores mencionaron favorecer estrategias para mejorar la fluidez (ECL) y lo hacen a través de actividades que implican:

Lectura en voz alta seguida con la vista (S34).

Fluidez en su expresión oral y corporal (S32).

Estas actividades se relacionan con el proceso de descodificación de la información, lo cual insinúa que estos profesores promueven estrategias centradas en el acceso al léxico y no en favorecer habilidades para una comprensión profunda. Finalmente, un 47.05% de las respuestas *no mostraron qué tipo de estrategias específicas* (ECNE) favorecen, debido a que se apegaron de manera literal al programa de español o la información que proporcionaron no permitió integrar las respuestas a alguna subcategoría.

Lectura-escritura en ocasiones (S2).

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender (S23).

Conocimiento del método instruccional

En la tercera categoría referente al conocimiento o formas en cómo el profesor gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las 34 respuestas, el 17.64% sugiere que el método que utiliza está *centrado en el profesor* (MCP), es decir, en la enseñanza pues es él quien guía las actividades, mientras que el alumno generalmente adopta una postura receptiva al seguir las indicaciones que recibe. Además, este tipo de método no provee a los estudiantes de oportunidades para aprender acerca de bajo qué condiciones una estrategia puede ser utilizada, esto es, no proporciona un conocimiento de carácter condicional o reflexivo para el uso de la estrategia en diversas situaciones de aprendizaje, por tanto, existe menor probabilidad que los alumnos puedan transferirlas a otras situaciones de aprendizaje (Almasi & King, 2012).

Se les proyecta videos de diferentes textos expositivos para que observen cómo se hacen, así como también se les informa todas las herramientas que pueden utilizar (S29).

Por otro lado, 47.05% de las respuestas de los profesores permitieron inferir que el método instruccional está *centrado en el alumno* (MCA).

En donde el alumno al investigar interrelacione los conocimientos de varias asignaturas para una mejor comprensión de tema (S19).

Implementación de los momentos de la lectura, antes, durante y después para que el alumno reflexione sobre lo leído (S13).

En este sentido, las respuestas de los sujetos 19 y 13 indican que ellos brindan la oportunidad a sus estudiantes de controlar el proceso de aprendizaje y resolver los problemas que se les presentan al realizar una lectura de

comprensión de tal manera que les sea más conveniente, desde la selección de bibliografía que consideren pertinente, relacionar los contenidos transversalmente entre asignaturas y destinar espacios durante las sesiones para que el alumno identifique y regule el avance de su aprendizaje en diferentes momentos del proceso de lectura.

Por otra parte, sólo el 11.76% de las respuestas parecen indicar que el método es de carácter *dialéctico* (MD), en otros términos, existe una mediación entre las actividades que realiza el profesor como de las que el estudiante está a cargo en función de comprender los textos.

Para la realización de la lectura de textos expositivos, primero *exploramos* previamente el tipo de texto que se expondrá, decidiendo si será por equipo de manera individual, al día siguiente *todos investigan* el tema y lo comparan con sus compañeros, para seleccionar uno si es el trabajo en equipo, después elaboran un resumen del tema con ideas principales (S10).

Finalmente, 23.52% de las respuestas fueron descartadas ya que *no se observa* (MNO) información específica acerca del método que nos permitiera ubicarlas en alguna de las subcategorías:

Diferentes modalidades de lectura (S7).

En episodios y comentada (S31).

Conocimiento acerca de las dificultades de comprensión

Los profesores mencionaron tres problemáticas que dificultan la enseñanza de la comprensión de textos expositivos. Con relación al lector se

identificaron dos, el *hábito por la lectura* (DHL) y la *motivación e interés* (DIM), mientras que para el texto señalaron, aspectos *estructurales, de vocabulario e identificación de ideas principales* (DVAE). Para la primera de éstas, sólo el 5.88% de los profesores señalaron el hábito como un problema.

El más importante, *no hay hábito* de cultura por cualquier tipo de lectura, por lo tanto, es difícil apropiarse de lo relacionado (S4).

No tienen el *hábito de la lectura* y se les dificulta porque en ocasiones son palabras que desconocen (S9).

En relación a la segunda problemática, 11.76% de profesores mencionaron que sus alumnos mostraban:

Poco interés (S31).

No les gusta mucho (S15).

Por otro lado, la mayoría (41.17%) señaló como principal causa el conocimiento previo, tanto del léxico como de aspectos estructurales y retóricos de los textos, así como identificar ideas centrales:

En ocasiones al ser mucha la información les es *difícil identificar lo que es importante y lo que es irrelevante* (S6).

La *complejidad de las palabras* que muchas veces son científicas y tienen que buscar en diversas fuentes de información el significado de las mismas (S18).

Les cuesta *dificultad en el título y sub títulos* en su reconocimiento (S16).

Por último, sólo el 2.94% del profesorado señaló que sus alumnos *no presentan dificultades* (DNOP) para comprender este género. Mientras que 38.23% de las respuestas no proveyeron información específica y se categorizaron como *no se observaron dificultades* (DNO), debido a que fueron muy breves, por ejemplo:

Se apenan (S1).

De igual forma la comprensión de lectura (S7).

Estos resultados coinciden con lo señalado por investigaciones previas, por ejemplo, la *motivación* es un aspecto de carácter volitivo que afecta la comprensión del texto, puesto que incide en el interés situacional por la tarea de lectura. Es decir, se concibe como un interés temporal dependiendo de las características del texto y la propia tarea, el cual puede afectar la activación del conocimiento previo, así como el uso de estrategias (Schiefele, 1999). Asimismo, en situaciones de lectura donde el lector posee un escaso conocimiento previo acerca al tema, el procesamiento de la información puede ser dirigido en mayor medida por el propio el texto, es decir, cuando el alumno utiliza su conocimiento –metatextual– de las señales y las estructuras que presenta, para organizar y relacionar las ideas y construir el significado (Goldman & Rakestraw 2000; Williams, 2008). No obstante, los resultados señalan las dificultades que presentan los alumnos con respecto a ambos tipos de conocimiento.

Conocimiento del tipo de ayudas

La quinta categoría permitió identificar las ayudas que facilitan los profesores a sus estudiantes para resolver las dificultades de comprensión. Al respecto, el 14.7% de las respuestas sugieren que los profesores diseñan secuencias didácticas que *ayuden a tener una comprensión profunda del texto* (ACPT) para

ello, estos profesores dicen facilitar un conocimiento acerca de las características de los textos expositivos.

Ubicarlo sobre qué es un texto expositivo y distinguir la estructura de los textos (S25).

A partir de esta respuesta se puede decir que no sólo se favorece el procesamiento de información, sino el desarrollo de estrategias –conocimiento de las estructuras– que le faciliten a los alumnos utilizarlas con mayor eficacia y transferirlas a otros géneros. Por otra parte, 32.35% de las respuestas muestran procesos relacionados con una *comprensión literal* (ACLT).

La función de uno como docente es orientarlo a que investigue por sí mismo el *significado de palabras*. En algunos casos en dónde sí encontraron el significado, pero está confuso para ellos, se les explica con términos más sencillos y fáciles de comprender para ellos (S18).

Se puede observar que la ayuda que brinda el profesor se delimita a explicar los conceptos que el estudiante no puede comprender, lo cual implica que solamente pueda generar una representación semántica a nivel microestructural y posiblemente macroestructural. Con relación a las *ayudas motivacionales* (ACML) sólo 8.82% de los profesores mencionaron trabajar este aspecto, al mencionar acciones como el facilitar lecturas de interés para sus estudiantes, y no específicamente habilidades centradas en la comprensión del género en particular.

Proporcionarles textos de su interés y realizar lecturas individuales (S26).

Los entrevistados indicaron que tomar en cuenta los intereses de lectura de los estudiantes es una ayuda que utilizan para facilitar estrategias y así mejorar los procesos de comprensión. Finalmente, el 44.11% de las respuestas fueron descartadas pues *no brindaron información específica acerca de las ayudas que facilitan* (ACNO).

Se les brinda confianza (S1).

Conocimiento de la evaluación

La última categoría, permitió observar las prácticas de evaluación de los docentes, considerando qué (estrategias o contenido), cómo (instrumento) y a través de qué (producto) el profesor valora el aprendizaje relacionado con los textos expositivos de sus alumnos. Para esta categoría, además del análisis por subcategoría se realizó uno de forma interrelacionada, que dio pauta al establecimiento de familias de subcategorías. Los resultados muestran que 5.88% de los profesores evalúan estrategias (PECE), específicamente:

La forma en que el alumno *hace una paráfrasis* o exposición del texto (S16).

Es decir, el profesor observa el proceso de seleccionar la información y cómo la explica, lo cual permite inferir que el alumno debe hacerlo de manera escrita o de una exposición oral del tema. Mientras que 38.23% *evalúan el contenido* (PECC), en concreto el procesamiento literal de la información del texto abordado.

Interpretación de *palabras de texto* leído (S13).

Por otro lado, orientados a cómo evalúan (PCEI), 26.47% mencionaron utilizar algún tipo de matriz evaluativa, ya sea rúbrica o listas de cotejo.

Las *rúbricas* con diversos aspectos (S25).

Al momento de escribir se usa una *lista de cotejo* que señala si investigó en un texto expositivo (S5).

Con relación a qué productos evalúa (PPE), 41.17% de los profesores dijeron que las tareas más usuales que proponen realizar a sus estudiantes son:

La producción de *distintos tipos de texto*, mensaje y exposición (S11).

Finalmente, 17.64% de las respuestas no mostraron evidencias de prácticas de evaluación (PNME) de los profesores.

Como siempre, he atendido a los grupos de 1 y 2 año a excepción de ahora que en este año que atiendo el 4 grado, lo menciono como evaluarlo en 1 y 2 año con las etapas de conceptualización (S8).

En cuanto al análisis de la relación que existe entre cómo los profesores utilizan los *instrumentos* (PCEI) para evaluar el *contenido* (PECC) y los *productos* (PPE), se identificaron 4 familias conformadas por tres diferentes subcategorías. En la primera de ellas, 5 de los segmentos mostraron una relación entre producto y contenido. En el siguiente segmento la *exposición de temas* representa el producto, mientras que el *dominio del tema* refiere al nivel de procesamiento de contenidos que debe reflejar el estudiante.

Exposición de temas (seguridad de sí mismo, material, *dominio del tema*, dominio del escenario, etc.; S4).

En la segunda familia de subcategorías, 2 segmentos se relacionan entre el producto y el instrumento que utilizan. A partir de ellos se infirió que el

instrumento utilizado es una *lista de cotejo* con el cual evalúa si el alumno realizó una *investigación* en un texto expositivo como fuente bibliográfica.

Al momento de escribir se usa una *lista de cotejo* que señala si *investigó* en un texto expositivo (S15).

En la tercera, se categorizó 1 segmento que se relaciona con el contenido y el instrumento utilizado.

Por *lista de cotejo* lo que espero que *aprendan del tema* (S31).

Finalmente, la cuarta familia sólo permitió identificar 1 segmento en común, ésta explica cómo se relaciona la *evaluación del contenido* (ej. inferencias a partir de los gráficos dibujos, esquemas, cuadros explicativos, fotografías) y *productos*, ya sea de manera oral o escrita, además de brindar ejemplos explícitos de *indicadores* que denotan diferentes niveles de complejidad de las tareas.

Los instrumentos para evaluar los textos expositivos son: *Informar* el tema central de texto (título). La claridad con que el alumno se expresa en su exposición. Validez de tema acorde con los que se está pretendiendo exponer, *sintetiza* la idea principal que se expone en uno o más párrafos. Lleva acabo una introducción. Ubica al espectador en tema. *Expone* y desarrolla la información de interés, en cada párrafo. Presenta una idea principal que se apoya en elementos secundarios. En uno o dos párrafos deberá de tomar en cuenta las ideas principales que se han expuesto a lo largo de texto o tema. Toma en cuenta los elementos gráficos que apoyan el *contenido del texto* (*dibujos, esquemas, cuadros explicativos, fotografías*; S10).

En resumen, la evaluación que realizan los docentes se caracterizan en mayor medida, por centrarse en la valoración de la comprensión del contenido de los textos, poco menos de un tercio toma en cuenta el diseño de instrumentos con relación al producto que evaluará. Por último, un número reducido de profesores manifestaron evaluar estrategias, sin embargo, no se observó que consideren instrumentos e indicadores específicos para dar cuenta del aprendizaje de los alumnos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de las entrevistas nos permitió comprender y caracterizar algunos de los componentes que conforman un conocimiento pedagógico especializado para promover la comprensión de dicho tipo de textos en educación primaria.

Un primer componente es *la representación que los profesores tienen acerca de los textos*. No obstante, a través de las entrevistas se puede inferir que menos de la mitad (47.05%) de los docentes tienen una noción correcta acorde a lo que propone la investigación (NFRE, 14.7%; NFRC, 32.35%). Ésto es, conocer las estructuras de los textos expositivos, así como sus géneros y funciones con respecto al tipo de conocimiento que proporcionan para el aprendizaje del alumno. Poseer un conocimiento amplio, es importante, pues permite al profesor diseñar ambientes de aprendizaje donde los alumnos puedan interactuar con diferentes géneros, que vayan más allá del libro de texto (Goldman & Bisanz, 2002).

Por otro lado, el *conocimiento de estrategias*, menos de la mitad de los docentes sugieren que centran su enseñanza en favorecer la comprensión profunda (ECMS, 32.35%), a través de estrategias como construir esquemas, hacer preguntas sobre el texto, analizar las partes que pueden contener los textos expositivos, tales como elementos gráficos. Asimismo, es importante considerar que si bien los profesores sugirieron favorecer estrategias, no se observó que promuevan estrategias para autorregular la comprensión, es decir, no se describieron procesos de *monitoreo* acerca de los objetivos de lectura, el propio proceso de construcción de significados y de la utilización de la estrategia, así como de control en función de reparar las dificultades

identificadas durante el monitoreo (Colling & Duffy, 2008). Tampoco describieron el proceso que conlleva favorecer dichas estrategias.

En consecuencia, un factor que podría estar implicado en los resultados observados, es la cantidad de estudiantes a los que un docente debe atender, de acuerdo con el reporte de docentes realizado por el INEE (2015), durante el ciclo escolar 2013-2014, en las escuelas primarias públicas cada docente atiende en promedio a 64 alumnos. Esta condición pedagógica, se establece sin duda, como una limitante para el profesor, entorpeciendo el diseño de situaciones didácticas que consistan en un acompañamiento gradual e individualizado para la formación de lectores estratégicos (Collins & Duffy, 2008). El exceso de alumnos por profesor puede llevar al diseño de ambientes de aprendizaje donde es prioritario guardar la disciplina, y cubrir en tiempo y forma los requerimientos señalados por el programa de estudios.

Aunado a ello, *los principios instruccionales* que adopta el profesor son pieza clave en el engranaje de la enseñanza de estrategias. La investigación ha demostrado que el uso de métodos dialécticos como la enseñanza explícita es idóneo para fomentar la adquisición de estrategias de tal forma que el profesor ceda gradualmente el proceso de aprendizaje (Duke & Pearson, 2002). No obstante, los resultados señalan que muy pocos de los profesores dicen llevar a cabo este tipo de actividades (MCP, 17.64%).

Con referencia al *conocimiento de las dificultades* de comprensión de textos que perciben los profesores, la mayoría (DVAE, 41.17%) sugiere que la principal problemática está relacionada con el desconocimiento de vocabulario científico, aspectos estructurales e identificación de ideas principales. Dichos resultados coinciden con investigaciones previas que señalan la dificultad que tienen los alumnos para comprender el lenguaje técnico de las disciplinas (Hall & Sabey, 2007; Williams, 2008). Referente a las ayudas que presta para

resolver dichas dificultades, la mayoría de los profesores (ACLT, 32.35%) mencionaron *brindar ayuda del tipo que le permita al estudiante tener una comprensión literal*, específicamente buscando en el diccionario el vocabulario desconocido, es decir, el docente no sólo debe de tomar en cuenta las características prototípicas del género y favorecer habilidades, el docente debe preparar sesiones que le enseñen a los alumnos a utilizar el conocimiento lingüístico para acceder al contenido del texto, pues en cada disciplina se definen, contrastan y comparan conceptos.

Con respecto al *conocimiento referido a la evaluación*, la mayoría las respuestas (PPE, 41.17%; PECC, 38.23%) permiten inferir que se centran en los contenidos del texto (producto) y no en el aprendizaje de estrategias (PECE, 5.88%), lo que sugiere que no favorecen la formación de lectores estratégicos que les permita un aprendizaje autónomo y permanente. Lo que podría atribuirse a que no se diseñan instrumentos lo cuales tomen en cuenta el nivel cognitivo que demanda el producto, así como las estrategias necesarias para que el estudiante lo lleve a cabo, además que, quienes afirmaron hacerlo sus respuestas no permitieron identificar un conocimiento explícito más amplio (Martínez-Rizo & Mercado, 2015).

A partir de este hallazgo, es importante señalar la posibilidad de que exista una relación con los procesos de *formación o capacitación* que los profesores reciben, por lo cual futuras investigaciones deberían considerar cómo influye dicho factor en el conocimiento pedagógico que construyen los profesores, lo cual permitiría acercarse más a la realidad que enfrentan. Ésto se puede apreciar en los datos demográficos, donde 23 de los profesores que respondieron cuentan con estudios de licenciatura de los cuales 10 tienen al menos 27 años de haber terminado sus estudios, lo que parece indicar que su formación es ajena al proceso de evaluación de competencias. Por lo tanto, los

procesos de capacitación deberían habilitar al profesor para que considere los diferentes momentos de evaluación que le permitan determinar el nivel de pericia de los estudiantes, para que en un segundo momento, éste sea capaz de seleccionar tanto las estrategias como el método instruccional más idóneo a las necesidades de los estudiantes, así como el diseño de instrumentos que darán cuenta del nivel de aprendizajes logrados y si el producto que elaboran es el ideal para apreciar los desempeños, en función de la naturaleza de los textos y del desarrollo lector.

Finalmente cabe señalar que el estudio realizado sólo nos permite inferir y caracterizar el conocimiento pedagógico a partir de lo que dicen los profesores. Futuras investigaciones en esta línea deberán ir acompañadas de análisis de videos y observaciones sistemáticas de las prácticas de enseñanza de textos expositivos, que nos permita corroborar la correspondencia entre lo que dicen realizar y lo que realmente hacen los profesores en las aulas de educación primaria en nuestro país.

REFERENCIAS

Afflerbach, P., Pearson, D. & Paris, S. (2008). "Clarifying differences between reading skills and reading strategies". *The Reading Teacher* 61(5), 364-373.

Almasi, J. & King, S. (2012). *Teaching strategies processes in reading*. Nueva York: The Guilford press.

Caccamise D., Snyder, L. & Kintsch, E. (2008). "Constructivism Theory and the Situation Model: Relevance to Future Assesment of Reading Comprehension". En C. Collins & S. R. Parris (Coords.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (pp. 80-97). Nueva York: The Guilford press.

Collins, C. & Duffy, G. (2008). "Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going". En C. Collins & S. Parris (Coords.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 19-37). Nueva York: Guildford Press.

Coté, N., Goldman, S. & Saul, E. (1998). "Students making sense of informational text: Relations between processing and representation". *Discourse Processes* 25(1), 1-53.

Dewitz, P., Jones, J. & Leahy, S. (2009). "Comprehension strategy instruction in core reading programs". *Reading Research Quarterly* 44(2), 102-126.

Dole, J., Nokes, J. & Dritis, D. (2008). "Cognitive strategy instruction". En S. E. Israel & G. G. Duffy (Coords.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duke, N. & Pearson, D. (2002). "Effective practices for developing reading comprehension". En A. Farstrup & J. Samulels (Coords.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.

Goldman, S. & Bisanz, G. (2002). "Toward a functional analysis of scientific genres implication for understanding learning processes". En J. O. León & A. Graesser (Eds.), *The Psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldman, S. & Rakestraw, J. (2000). "Structural aspects of constructing meaning from text". En M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 311-335). Nueva York, Routledge.

Hall, K. & Sabey, B. (2007). "Focus on the facts: Using informational text effectively in early elementary classrooms". *Early Childhood Educational Journal* 35(3), 261-268.

Howitt, D. & Cramer, D. (2008). *Introduction to research method in psychology*. Inglaterra: Pearson.

INEE. (2007). "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, Ciudad de México, INEE". Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/576-practicas-docentes-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-primaria> (consulta: 2 febrero de 2016).

INEE. (2012). "El aprendizaje del español". En R. Reynoso (Coord.), *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre resultados de Excale 2006, aplicación 2009*. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica, México, INEE, en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorpub/p1/d/310/p1d310.pdf> (consulta: 2 de febrero de 2016).

INEE. (2015). "Estructura, tamaño y características generales de la planta docente". En A. Santos & A. Delgado (Coords), *Los docentes en México: Informe 2015* (pp. 15-52). México: INEE.

Kintsch, W. (1994). "Text comprehension, memory, and learning". *American Psychologist* 49(4), 292-303.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2010). "Comprehension processes and classroom contexts". En M. Mckeoun & L. Kucan (Coords.), *Bringing reading research to life* (pp. 194-206). The Guilford Press: New York.

Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005). "Comprehension". En S. Paris & S. Stahl (Coords.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah: Routledge.

Kobayashi, K. (2009). "Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use". *Instructional Science* 37(4), 311-324.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata: Madrid.

Martínez-Rizo F. & Mercado, A. (2015). "Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: Revisión de la literatura". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 17(1) 17-32, en <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizo-mercado.html> (consulta: 16 de febrero de 2015).

McCormack, R. & Lee, S. (2010). *Teaching reading. Strategies & Resources for grades K-6*. Nueva York: The Guilford Press.

McMillan, J. & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Melzi, G. & Ely, R. (2010). "Lenguaje y lectoescritura en los años escolares". En J. Berko & N. Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 413-459). Madrid: Pearson.

Meyer, B. & Ray, M. (2011). "Structure strategy interventions: Increasing Reading comprehension of expository text". *International Electronic Journal of Elementary Education* 4(1), 127-152.

Nippold, M. (2010). "Explaining complex matters: How knowledge of a domain drives language". En M. Nippold & S. Chery (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults* (pp. 41-62). New York: Psychology Press.

Paris, A. & Paris, S. (2003). "Assessing narrative comprehension in young children". *Reading Research Quarterly* 38(1), 36-76.

Pressley, M. & Harris, K. (2006). "Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction". En A. Patricia & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). Nueva York: Taylor & Francis.

Scott, S. (2009). *Knowledge for teaching reading comprehension mapping the terrain*. (Tesis de Doctorado, Michigan, Universidad de Michigan, Estados Unidos de América). Recuperado de:

https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/62201/sarascot_1.pdf

SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011b). *Programa de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica primaria. Sexto Grado*. México: SEP.

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma". *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 9(2), 0.

Vega, N., Bañales, G., Reyna, A. & Pérez, E. (2014). "Enseñanza de Estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(63), 1047-1068.

Williams, J. (2008). "Explicit instruction can help primary students learn to comprehend expository text". En C. Collins & S. Parris (Coords.),

Comprehension instruction: Research-based best practices (pp. 171-182). Nueva York: Guilford Press.

Williams, J. & Grant, A. (2009). "The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students". En H. Douglas, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 26-42). Nueva York: Routledge.