



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Estudiante: Moreira, Claudia Susana

Legajo: 35136

Director/es: Mgr. Claudia Calio

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice

Resumen-----	5
Palabras clave -----	5
INTRODUCCIÓN -----	6
CAPÍTULO 1. EL PLANTEO DEL PROBLEMA -----	6
Delimitación del objeto de estudio -----	6
Planteo del problema -----	6
Objetivo general -----	8
Objetivos específicos-----	8
Supuestos básicos -----	8
Fundamentación -----	9
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE -----	11
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO-----	15
Prácticas del lenguaje-----	15
<i>Lectura: conceptualización</i> -----	15
<i>Perspectivas teóricas en relación a la Lectura</i> -----	18
<i>Otras perspectivas teóricas acerca de la lectura</i> -----	25
Comprensión Lectora-----	30
<i>Aproximación hacia el concepto de Comprensión Lectora</i> -----	30
<i>Estrategias Lectoras</i> -----	32
<i>Procesos y niveles de Comprensión Lectora</i> -----	37
<i>Dificultades en la Comprensión Lectora</i> -----	39
Rol del docente: mediador-----	40
Rol del psp frente a las deandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora-----	42
CAPÍTULO 4. DESARROLLO METODOLÓGICO -----	44
Diseño de estudio-----	44
Muestra -----	44

Instrumento/ Técnica de recolección de datos -----	45
Procedimiento de recolección de datos -----	45
Procedimiento de análisis de datos -----	46
CAPÍTULO 5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN -----	48
Resultados -----	48
Discusión -----	84
CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN FINAL. -----	90
Conclusión -----	90
CAPÍTULO 7. APORTES, LIMITACIONES, CONTRIBUCIONES -----	94
Aportes y contribuciones de la investigación -----	94
Limitaciones de la investigación -----	95
Líneas de investigación futura. -----	96
REFERENCIAS -----	97
Anexo/s -----	105
Modelo de Entrevistas semiestructuradas -----	105
Consentimiento informado (docentes y psicopedagogos) -----	107
Matriz de datos -----	127

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo central describir las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia. Para ello, se adoptó una investigación de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y de corte transversal. La muestra se realiza mediante un muestreo no probabilístico y de tipo intencional, y está compuesta por 15 docentes de 4° y 5° grado del nivel primario, de ambos sexos y por otro lado, por 4 profesionales psicopedagogos externos a la institución. La recolección de la información se hace a través de una entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta algunos ejes con cierta diferenciación según docente o psicopedagogo.

En cuanto a los resultados obtenidos, los mismos permitieron arribar a las siguientes conclusiones más relevantes: el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes, en relación con las dificultades en la comprensión lectora, se vinculan principalmente con un rol orientador y de apoyo, basado en intervenciones generadoras de propuestas innovadoras y/o alternativas de trabajo creativas para el docente. Siendo, en este sentido el rol del psicopedagogo en relación con las dificultades en la comprensión lectora; un accionar que contribuye de manera integral, con alternativas y estrategias adecuadas para superar las dificultades de cada alumno en particular y el cual debe ser contemplado desde un abordaje colaborativo (docente y familia del alumno/a) cuya contribuciones son fundamentales para los resultados positivos.

Palabras Clave: Dificultades en la comprensión lectora, rol del psicopedagogo, demanda docente, intervenciones.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. EL PLANTEO DEL PROBLEMA

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. En éste sentido, se propone llevar a cabo una investigación de enfoque cualitativo, puesto que se buscará describir y cualificar los fenómenos sociales que surjan a partir de ciertos factores percibidos por los mismos elementos que se hallan dentro de la situación estudiada (Bonilla y Rodríguez, 2000).

De acuerdo con los objetivos propuestos, consistirá en un estudio de tipo descriptivo, dado que a través del mismo se buscará describir propiedades o rasgos relevantes de la población en estudio (Hernández Sampieri et al., 2010), al respecto se pretende analizar las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia. Para lo cual se buscará identificar las dificultades que predominan en la comprensión lectora, enunciar las demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, así como caracterizar el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora, presentes en niños de entre 9 y 10 años.

Asimismo, el estudio es de corte empírico cualitativo.

Planteamiento del Problema

Hoy en día, en el contexto escolar actual, se observan dificultades en la comprensión lectora de los alumnos, puesto que intrínsecamente el nivel de lectura al que llegan los estudiantes no es ni siquiera el básico requerido en cada nivel educativo. Al respecto, en el último reporte nacional de resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la

UNESCO realizada en 2019 se habrían reflejado que, en promedio, el 46% de los estudiantes de 3er grado no llegaban al dominio básico esperado para la lectura en ese grado, asimismo se evidenció que inclusive el 26,3% de los estudiantes del tercio más alto tampoco lograban dicho nivel básico en comprensión lectora, denotando así las dificultades presentes en esta capacidad (Kit et al., 2024).

En este sentido, las demandas actuales en el sistema educativo destacan la importancia de intervenir en esta problemática tan significativa en lo concerniente al proceso de aprendizaje de los alumnos, siendo tanto el hábito de la lectura como la capacidad de comprensión lectora, habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo. Esto es así, ya que la comprensión de textos es una actividad compleja; cuyas competencias de lectura que desarrolle el lector serán centrales para la adquisición de conocimientos, pero también depende de las características del texto que se lee y de quienes contribuyan con el desarrollo de dichos procesos (Paredes, 2004).

Además, teniendo en cuenta lo referido por Cassany (2006) frente a la sociedad de la información, es decir; que de la mano de las tecnologías digitales y de los textos electrónicos, se está presentando efectivamente una renovación o una revolución en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y los modos de leer. Por ello, resulta evidente que el hábito de la lectura y la comprensión lectora son competencias necesarias e imprescindibles en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y además son problemáticas que requieren de una atención primordial en las escuelas, ya que justamente como se señaló inicialmente, los estudiantes manifiestan serias dificultades en la comprensión lectora.

Es por ello que, a partir de estas consideraciones mencionadas hasta aquí, el presente estudio se centrara en ahondar acerca de la comprensión lectora y las dificultades que se presentan en torno a ellas en los niños, así como el rol del psicopedagogo ante las demandas

de los docentes, puesto que se trata de una problemática actual, que precisa cada vez más la profundización e intervención de distintos actores, siendo los psicopedagogos agentes capaces de contribuir a cambios positivos, razón que motivó a realizar dicho trabajo, planteando la siguiente pregunta de investigación, la cual servirá de guía para orientar los objetivos del presente estudio:

¿Cuáles son las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia?

Objetivos de la Investigación:

Objetivo general:

- Describir las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Objetivos específicos:

- Analizar las demandas docentes y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, en niños de entre 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia.
- Establecer relaciones entre las demandas docentes y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión, en niños de entre 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia.

Supuestos básicos de investigación

- El rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora, en niños de 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia, se relacionan principalmente con un rol orientador y de apoyo

basado en intervenciones generadoras de propuestas y/o alternativas de trabajo para el docente, las cuales implican estrategias de apoyo para optimizar y subsanar las dificultades en la comprensión lectora.

Fundamentación

Esta investigación pretende efectuar aportes relevantes para el conocimiento, ya que siendo la psicopedagogía una disciplina que se aboca a todo lo concerniente al aprendizaje, se realizará un análisis acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia. En este sentido, el interés parte justamente de indagar sobre una problemática que afecta a gran parte de los estudiantes, y las demandas de superación de estas, implicando un gran impacto en el ámbito de la psicopedagogía.

Al respecto, Kit et al. (2024) señalan que en la Argentina concretar los años de escolaridad obligatoria, establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, no asegura dominar aprendizajes y capacidades básicas, como ser la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos, el pensamiento crítico, entre otras. Tales capacidades son de carácter fundamental para el desenvolvimiento autónomo, dentro de una sociedad cada vez más demandante y de una inserción productiva, más allá de que las mismas se encuentran fijadas en los diseños curriculares.

En relación con lo anterior Gago (2021) también señala que diversos estudios realizados a nivel internacional y nacional reflejan un alto índice de alumnos que no superan los niveles más básicos de comprensión lectora, aún en la adolescencia, habiendo cursado casi 10 años de escolaridad.

En línea con lo anterior, Kit et al. (2024) mencionan que sucesivas evaluaciones nacionales, regionales y globales confirman, una y otra vez, que un número alto en términos de proporción de estudiantes concluye la primaria y la secundaria con dificultades para

comprender textos. Cabe destacar que, leer un texto va más allá de una decodificación elemental o pronunciar las palabras del mismo, se trata de un proceso intelectual y social más complejo, que se inicia con el reconocimiento de la tipología textual, extrayendo información literal, elaborando inferencias acerca de aspectos no explícitos, vinculando la nueva información con conocimientos previos, pudiendo reconocer el sentido global del texto, y generar de esta manera, reflexiones así como evaluaciones personales y críticas sobre lo leído (Kit et al., 2024).

Teniendo presente lo referido anteriormente, el psicopedagogo, en tanto es un profesional especializado en los procesos de aprendizaje; dispone de los recursos y estrategias para realizar intervenciones óptimas en el terreno de la comprensión lectora (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Razón por la cual, los resultados que se deriven de este estudio podrán ser utilizados por docentes, psicopedagogos, y responsables de políticas educativas para llevar a cabo intervenciones efectivas que promuevan aprendizajes de carácter más significativos para los estudiantes, logrando subsanar las dificultades en la comprensión lectora que manifiestan, particularmente los niños de entre 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE

En la búsqueda de estudios previos se hallaron algunas investigaciones relacionadas parcialmente con la problemática planteada, no obstante; contribuyen como antecedentes de estudio. Las mismas corresponden a investigaciones tanto nacionales como internacionales y se presentan en un orden cronológico.

Anilema Guamán et al. (2020) llevó a cabo un estudio titulado Diagnóstico de la Comprensión Lectora en estudiantes del Cantón Colta, Ecuador, cuyo objetivo central fue evaluar la comprensión lectora en estudiantes bilingües de 3° grado de Educación General Básica (EGB) de 5 unidades educativas rurales interculturales del Cantón Colta, Ecuador. La muestra estuvo compuesta por 101 niños (53,5% niños y 46,5% niñas) de origen indígena, hispano-kichwa hablantes domiciliados en una zona rural. La metodología empleada fue de carácter cuantitativo, bajo un diseño descriptivo de corte transversal; para lo cual utilizaron como instrumento de recolección de datos el Test de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL-3). En función a los resultados hallados, los investigadores concluyeron que el rendimiento de comprensión lectora de los alumnos de 3° de educación básica de los centros participantes era inferior al esperado para su nivel, donde solo el 13% de los mismos consiguió superar el grado de comprensión lectora necesario para el nivel educativo que cursaban. Asimismo, determinaron que la condición de vulnerabilidad vinculada a los aspectos educativos y sociodemográficos influyeron en esos resultados.

Por otra parte, Gago (2021) realizó una investigación para su tesis de Licenciatura, titulada La comprensión Lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6° grado, cuyo objetivo principal fue analizar la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento escolar de alumnos de 6° grado de nivel primario de la provincia de Mendoza, Argentina. En cuanto a la muestra estuvo conformada por 60 alumnos de 6° grado de educación primaria de una institución educativa de la provincia de Mendoza. La investigación

fue de tipo descriptivo y siguió un diseño de tipo no experimental, asimismo se administró para la recolección de datos una prueba de diagnóstico PCL (Prueba de Comprensión Lectora) obtenida del Portal Educando Juntos de la Fundación de Educación Nocedal de la República de Chile. A partir de los resultados obtenidos, el investigador arribó a las siguientes conclusiones más relevantes: la comprensión lectora influía en el rendimiento académico de los alumnos, así como en el desarrollo de otras habilidades requeridas para la vida social. Todas las pruebas realizadas, permitieron constatar que los alumnos presentaban dificultades en el dominio de dicha destreza, ya que, gran parte de la muestra no llegó a cumplimentar los niveles más complejos de la evaluación.

Otro estudio aproximado, fue el realizado por Bonini y Muloni (2022) para su tesis de Licenciatura, cuyo propósito central fue analizar las concepciones que tienen los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria, acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento, frente a las dificultades que se presentan en el proceso de adquisición de la lectoescritura, en Salta Capital, Argentina. La muestra estuvo conformada por 6 (seis) docentes mujeres, de nivel primario de una escuela pública. El estudio se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo, de tipo descriptivo, de diseño no experimental y alcance transversal, para lo cual se administró como instrumentos de recolección de datos una entrevista semi estructurada, conformada por 10 preguntas, con flexibilidad para reformularlas según las respuestas de los participantes. Entre los principales resultados, se pudo inferir que las docentes entrevistadas coincidieron en considerar la relevancia e importancia de la labor del psicopedagogo, en las intervenciones brindadas, para el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Asimismo, se determinó que quienes detectaban en primera instancia indicios de dificultades en los niños, para la adquisición de la lectoescritura eran los docentes de grado. Como conclusión principal arribaron a la necesidad de adoptar medidas de prevención, como herramienta central de

anticipación en las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, así como la implementación de acciones y trabajos coordinados e interdisciplinarios entre docentes y psicopedagogos, para llegar a mejores y eficaces resultados.

Otro estudio es el realizado por Martín-Ruiz y González-Valenzuela (2022) en Málaga (España) titulado Análisis de la Comprensión Lectora y sus dificultades en adolescentes, el cual tuvo como propósito central analizar el rendimiento y las dificultades en comprensión lectora y sus componentes en la adolescencia. La muestra estuvo compuesta por 203 alumnos entre 12 y 14 años, que pertenecían a 1º, 2º y 3º año de Educación Secundaria Obligatoria de un centro seleccionado al azar de una zona sociocultural de Málaga. La investigación fue de carácter empírica, en tanto siguió una estrategia asociativa de tipo no experimental, asimismo el diseño fue observacional descriptivo y comparativo de corte transversal; en cuanto a la recolección de datos, emplearon para la evaluación de la comprensión lectora las puntuaciones obtenidas en la selección y organización de ideas textuales (extracción de la idea principal de un escrito y organización de la idea principal y las secundarias), que suponen: conocimiento semántico, conocimiento morfosintáctico y en la metacognición de la comprensión lectora. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos en las variables de estudio, siendo las puntuaciones más altas en el tercer año, asimismo se halló entre un 15-30% de dificultades de comprensión lectora en estas edades, también se reflejó que los porcentajes fueron mayores en selección y organización de ideas en todos los cursos y en todas las variables los porcentajes fueron mayores en 3º curso. Al respecto, concluyeron que dichos resultados suponían la necesidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, ya desde edades tempranas y en los niveles educativos anteriores, con el propósito de evitar las dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte Saltos Gamboa (2024) realizó una investigación para su tesis de Licenciatura, en el que planteo como propósito central analizar la contribución de las

estrategias psicopedagógicas en el fortalecimiento de la lectura comprensiva en los estudiantes de quinto año de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Dolores Cacuango. La muestra se conformó por 40 estudiantes de quinto grado, 8 docentes que impartían clases a dichos estudiantes y 1 especialista del departamento DECE que atendía directamente las necesidades educativas de los estudiantes. El proceso de investigación, siguió un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), de tipo descriptivo y de campo, en cuanto a los instrumentos de recolección de datos se emplearon la encuesta, prueba informal, entrevista y revisión documental. Los resultados obtenidos permitieron al investigador arribar a una conclusión relevante, la que reafirmó que los docentes no disponían de herramientas y/o estrategias psicopedagógicas, para sobrellevar las dificultades en la comprensión lectora. Como así también la falta de un acompañamiento efectivo por parte del psicopedagogo, siendo éste, quien debería realizar un seguimiento a los maestros, para constatar que se apliquen adecuadas estrategias de intervención en función de las necesidades de los estudiantes y, por ende, incrementar el nivel de lectura comprensiva.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

Prácticas del Lenguaje

Hablar de prácticas del lenguaje en la escuela implica pensar en ellas como prácticas sociales, siendo que en el contexto escolar las prácticas de lectura y escritura prevalecen en tanto objetos de enseñanza. En este sentido, las prácticas sociales de lectura y escritura deberían ser el núcleo del objeto de enseñanza, ya que es un aprendizaje que se da mediante un proceso prolongado de construcción de saberes y estrategias de parte de los alumnos, teniendo presente una variedad de textos, cuya aproximación a los mismos con fines determinados y en diferentes situaciones de enseñanza brindan condiciones óptimas de alfabetización (Vacarini et al., s.f.).

Cabe señalar que las prácticas del lenguaje, en tanto enfoque consiste en una perspectiva del estudio del lenguaje en el que la lectura como proceso supone uno de sus ejes.

Lectura: conceptualización

Para algunos autores como Jiménez Hernández (1960) la lectura resulta un aspecto relevante y de carácter complejo en la vida lingüística e intelectual del ser humano, por ello; es difícil formular una definición acabada o exacta. Se trata de un proceso de procesos, un complejo sistema de mecanismos y reacciones fisiológicas y psíquicas ordenadas en una unidad funcional coordinada. Leer supone traducir y transformar los símbolos impresos en pensamientos, conceptos, emociones e imágenes.

En función de ello, una de las concepciones más completas sobre la lectura es aquella en la cual leer es entendido como la acción de derivar significaciones de todos los estímulos de nuestro alrededor, verbales y no verbales. Al respecto, la acción de leer no se ajusta solo a la acción de lidiar con los símbolos gráficos de un texto impreso, sino también con todos los símbolos, con toda clase de situaciones y cosas que podamos advertir en nuestro contexto.

Bajo estas ideas, la esencia del proceso de lectura es la derivación de significaciones de los símbolos gráficos, puesto que sin significación no se hace posible la lectura, es decir; se puede leer oralmente con la mejor pronunciación sin leer; es decir; sin comprender ni interpretar (Jiménez Hernández, 1960).

Ahora bien, también podemos hallar concepciones un poco más actuales en las que se complejiza la representación del mundo, tornándose una intrincada trama de relaciones entre las distintas partes del todo, es decir; donde el lector y el texto no se separan y el significado se convierte en una construcción del lector, sujeta a cambios que dependen de las particularidades del mismo. Como particularidad más relevante se encuentran los saberes previos con los que se llega al acto de leer, asimismo en este acto de leer el sujeto pone en juego una serie de estrategias como: la anticipación (posibilita realizar predicciones sobre el contenido del texto), el muestreo (señala las marcas importantes que tendrá que seleccionar para no saturar su mente de información), y la inferencia (en la cual el lector va completando aquellos aspectos que no se hallan señalados explícitamente) (De Llano y Stapich, 2000).

Asimismo, vinculado a estas ideas otras conceptualizaciones señalan que la operación de la lectura implica la construcción del sentido, y ésta solo es factible en el marco de un encuentro personal e íntimo del sujeto con el texto. Dicho encuentro se caracteriza por la interacción entre el mundo afectivo y cognitivo del lector y el mundo del autor, marcado en las estructuras del texto y que ofrece los elementos de una comprensión total. Allí el lector adquiere un rol activo, descubre y elabora respuestas, genera nuevas preguntas, acepta, discrepa o simplemente ignora (Salazar y Ponce, 1999).

A modo complementario respecto de la definición de lectura puede decirse que la misma consiste en la recepción y la comprensión de las ideas y los pensamientos de un autor a través de signos visuales, sabiendo que los signos incluyen letras e imágenes (Golder y Gaonac'h, 2002).

La lectura como proceso cognitivo y estratégico.

Castelló Badia (1998) refiere que la actividad cognitiva que demanda la lectura no es una tarea sencilla y conlleva problemas de distinta índole. Al respecto, la existencia de estos problemas así como las estrategias que se ponen en juego para resolverlos permiten hablar de niveles diferentes de comprensión responsables de las diversas interpretaciones que los lectores puedan llegar a hacer de un mismo texto.

En este sentido, la lectura supone un proceso cognitivo de carácter interactivo, a través del cual la relación que se establece entre un lector y texto determinado es la responsable de que ese lector logre construir una interpretación personal del significado del mismo. De esta forma el proceso cognitivo que se manifiesta cuando leemos presentaría las siguientes características: cuando un lector se encuentra frente a un texto específico, percibe distintos elementos que son procesados mentalmente mediante niveles diferenciados jerárquicamente (Castelló Badia, 1998).

Cabe señalar que este proceso es dialéctico, para lo cual se requiere que tanto el texto como el lector cumplan una serie de requisitos, por un lado en lo que se refiere al texto, debe haber existencia de léxico, conectores, y sintaxis que lo hagan entendible y coherente. Por otro lado, en lo que respecta al lector es necesario que este posea un conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales que le posibiliten enlazar la nueva información con la que ya disponga. No obstante, todas las actividades diferenciales que hacen posible leer de manera pertinente en cada situación, están sujetas a la habilidad del lector para ser estratégico, o bien de las estrategias con las que cuente para leer (Castelló Badia, 1998).

Ahora bien, siguiendo con estas ideas cuando se habla de las estrategias de lectura, se alude a la posibilidad que tiene el lector de tomar decisiones en relación a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto. Dichas decisiones se toman en función del análisis que ese

lector haga de las condiciones que determinan cada situación de lectura, el cual puede ser más rápido o no representando mayor o menor esfuerzo según el grado de experiencia o acercamiento con el tipo de lectura a realizar (Castelló Badia, 1998).

Como una de las condiciones más relevantes se destaca la que refiere al objetivo de la lectura, en este sentido; la mayoría de autores que estudian el proceso de lectura y su comprensión ponen de relieve el papel de guía que cumplen los objetivos en relación con el proceso a seguir. Es decir; saber por qué estamos leyendo posibilita regular nuestro comportamiento a los propios objetivos y de esta forma atribuir sentido a la lectura. Asimismo, señalan algunos autores que la elaboración de hipótesis y predicciones sobre el texto y su consecuente corroboración supone una de las diferencias más evidentes entre los lectores competentes y los que poseen dificultades de comprensión. Además, el hecho de actuar de esta forma frente a un texto, permite no solo construir una interpretación personal del mismo, sino que estamos elaborando un conocimiento estratégico acerca de la actividad misma de la lectura. Esta actividad estratégica se pone de manifiesto especialmente en situaciones complejas en las que se puedan experimentar problemas para interpretar y construir el significado de un texto (Castelló Badia, 1998).

Perspectivas teóricas en relación a la Lectura

Considerando los aportes de Dubois (2015) existen tres concepciones distintas sobre el proceso de lectura: la primera concibe a la lectura como un conjunto de habilidades, y tuvo predominio hasta aproximadamente mediados del siglo XX; la segunda contempla que la lectura es el resultado de la interacción entre pensamiento y lenguaje, esta se desarrolló entre las décadas del sesenta y setenta; y la tercera siendo esta la más actual que considera a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. No obstante, también es posible señalar la teoría socio-crítica y la teoría de la recepción de Jauss e Iser. A continuación se desarrolla cada una de ellas.

La lectura como un conjunto de habilidades.

Esta concepción se interesó más en resolver los problemas que se derivaban del aprendizaje del proceso de lectura. En este sentido, en razón de la complejidad de la misma; los estudiosos del campo buscaron describir las etapas por las que debía pasar el niño, y las habilidades que debía adquirir en cada una para alcanzar el dominio de ese proceso. Se sostenía que la lectura podía ser desarmada en sus componentes y que los mismos podían organizarse de acuerdo a su grado aparente de dificultad. Es decir; que de esta manera se pensaba dar respuesta a los problemas que se desprendían del aprendizaje de la lectura, especialmente en su etapa inicial (Dubois, 2015).

Dentro de esta concepción, el esquema clásico; planteaba como primer nivel de lectura, el reconocimiento de palabras; el segundo nivel, la comprensión; el tercer nivel, la reacción o respuesta emocional y como cuarto nivel, la asimilación o evaluación.

Posteriormente a este esquema se hicieron modificaciones a la taxonomía con algunas variaciones entre ellas, con el fin en general de explicitar o no los subniveles correspondientes a cada etapa o nivel. Al respecto, principalmente la comprensión se la concebía conformada, a su vez; por diferentes subniveles jerárquicos que incluían en una exposición básica:

- Comprensión literal: o capacidad para comprender lo expresado en modo explícito en el texto.
- Inferencia: capacidad para comprender lo que está implícito.
- Lectura crítica: capacidad para evaluar la calidad del texto, las ideas o propósitos del autor (Dubois, 2015).

Entonces, según esta concepción, el lector comprende un texto cuando logra extraer el significado que este le ofrece, lo cual supone un reconocimiento implícito de que el sentido del texto se encontraría en las palabras y en las oraciones que lo conforman y de que el rol del lector consiste en descubrir el sentido. Es decir que, el lector desempeñaría en este caso, un

papel solo receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le proviene de afuera. En relación con ello, podría afirmarse que el modelo que subyace a dicho enfoque de la lectura presupone que: la lectura es un proceso que puede dividirse en sus partes componentes; la comprensión sería solo una de ellas; el sentido de la lectura se encuentra en el texto y que el lector es ajeno al texto reduciéndose su papel a extraer su sentido (Dubois, 2015).

La lectura como un proceso interactivo.

A finales de la década sesenta con el avance de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva el enfoque de la lectura como un conjunto de habilidades comenzó a hacer cuestionado. Es allí donde aparece lo que podría denominarse, a modo general; como el enfoque interactivo de la lectura, dentro del cual sobresalen el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema (Dubois, 2015).

Uno de los máximos exponentes del modelo psicolingüístico es Goodman (1995), quien a través de la observación del lector; en situaciones lo más naturales posibles habría concluido de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje, y que nada de lo que realizan los lectores es accidental, sino que todo es resultado de la interacción con el texto.

Dicho enfoque pone el acento en que el sentido del texto no se encuentra en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector, cuando reconstruye el texto de manera significativa para él. Otros autores que se apoyan en este enfoque ponen también de relieve que los lectores componen el significado, en este sentido; no habría significado en el texto hasta que lector decida que lo haya. Claramente este enfoque destaca el rol activo que cumple el lector en el proceso de lectura, justamente al expresar que él construye el sentido del discurso escrito, utilizando tanto su capacidad lingüística como su experiencia (Dubois, 2015).

De acuerdo a los planteos de Goodman (1995) dicha construcción de sentido se realiza mediante el empleo que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto le ofrece, al respecto se detallan especificaciones:

- Grafofónica: implica todas las convenciones ortográficas y la compleja red de interacciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje.
- Sintáctica: comprende las reglas que ordenan los componentes lingüísticos, sin el cual no podría conseguir significados.
- Semántica: conlleva las ideas expresadas mediante un determinado vocabulario.

Los tres tipos de información están presentes, no solo en el texto, sino también; en el lector, el cual debe ser capaz de seleccionar las claves más importantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto.

A modo de resumen del enfoque interactivo de la lectura, puede decirse que la misma supone que: la lectura es un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no se encuentra en el texto, sino en la mente del autor y de quien lee, por lo que el sentido se construye mediante la interacción del lector con el texto, en tanto que la experiencia del previa del lector desempeña un papel central en la construcción del significado del texto (Dubois, 2015).

La lectura como un proceso transaccional.

Esta concepción sobre la lectura es mucho más reciente y proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en su libro *The Reader, the Text, The Poem* a través del nombre de teoría transaccional (Dubois, 2015).

Rosenblatt (1978) adopta el término transacción (como lo habría empleado otro autor, para señalar una relación doble, mutua, entre el cognoscente y lo conocido) en cambio de interacción, al evaluar la relación entre el lector y el texto. El lector adquiere tal carácter en

razón del acto lectura y, mediante este; el texto asume significación. Es así que en el proceso de transacción, lector y texto son interdependientes; y de ello surge el sentido de la lectura.

Al respecto, podría decirse que esta concepción de la lectura no se contrapone al enfoque interactivo sino que va un paso más adelante; al poner acento en la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de él transformados (Dubois, 2015).

Aquí el lector, de toda la información que alberga el texto selecciona la que considera más importante de acuerdo a sus conocimientos y experiencias de vida, y según el objetivo que guía su lectura, en este sentido; el texto construido por el lector no se parecerá al del autor, ya que involucra una serie de inferencias y referencias que se basan en los esquemas inherentes al lector (Dubois, 2015).

Al decir de Rosenblatt (1978) el centro de atención del lector durante la transacción de la lectura reviste gran importancia, ya que determina dos tipos de posturas distintas ante el texto: la estética y la eferente. En la primera, el lector permanece abstraído en lo que piensa y siente, en lo que experimenta mediante el acto de lectura y durante este. Mientras que en la segunda postura, la atención del lector se encuentra focalizada en lo que se lleva, en lo que mantiene después de leer un texto.

No obstante, se hacen dos advertencias; por un lado, la cuestión de que se den estas dos posturas no supone que se divida el conocimiento del afecto o del sentimiento ya que ambos siempre van unidos, sino que consiste en que el lector dirige de forma selectiva su atención hacia unos elementos e ignora otros. Y por otro lado, se advierte de no pensar en la lectura eferente como si fuera la básica y, en la estética, como un complemento que se superpone a la otra. Es así, que en este enfoque, estos dos tipos de lectura (eferente y estética) son modos coordinados o paralelos (Dubois, 2015).

De esta manera y a modo de conclusión se puede señalar que el modelo transaccional implica que: el texto es un potencial que es actualizado en el transcurso del proceso de lectura; la comprensión emerge de la compenetración del lector con el texto, en tanto este es un sistema abierto y, por ende; el cambio en la interpretación es la respuesta esperada (Dubois, 2015).

La lectura desde la teoría socio crítica.

La lectura socio-crítica se encuentra centrada en analizar cómo la lectura se esta influenciada por el contexto social, cultural e ideológico, y cómo el lector puede emplear la lectura para interrogar el poder y las desigualdades (Chambers, s.f.).

En línea con ella y de acuerdo con Chambers (s.f.) refiere que la lectura crítica no es simplemente la comprensión de un texto, sino que supone un proceso de diálogo y exploración que comprende la conexión personal del lector con el mundo de la historia, el cual se da mediante la “conversación literaria”, como la llama dicho autor. El mismo acentúa la relevancia de que los lectores compartan sus interpretaciones, interpelen el texto y realicen enlaces con su propia vivencia.

En este sentido, para el autor la conversación literaria, no se trata solo de un ejercicio de discusión, sino un instrumento para ahondar en la comprensión del texto, poner de relieve las conexiones personales, es decir; de que los lectores logren uniones entre el texto y su vivencia personal, experiencia o conocimiento, implica también el intercambio de ideas, la escucha activa y la reflexión acerca de las interpretaciones, en tanto que al intercambiar sus interpretaciones, los lectores se confrontan a distintos puntos de vista y aprenden a reflexionar críticamente en relación al texto, permitiendo así, la conversación literaria a los lectores; ampliar su perspectiva y comprender la variedad de interpretaciones posibles.

En sí, Chambers (s.f.) plantea una lectura crítica que no se ajusta a la comprensión superficial del texto, sino que comprende a los lectores en un diálogo reflexivo que favorece su comprensión y le posibilita establecer nexos con la literatura de modo más profundo.

Por otra parte puede mencionarse a De Certeau (1980/1990) quien aborda la lectura como una práctica social activa y creativa y no solo una mera recepción de un texto, sino que se trata de un modo de caza donde el lector, mediante estrategias y tácticas, se apropia del texto y lo cambia o transforma de acuerdo a su misma lógica. La lectura sería una práctica social en el que lector, a través de esas técnicas y estrategias, se apodera del texto y lo reinterpreta, generando nuevas significaciones e imágenes mentales.

De esta forma, el análisis de la lectura supone las siguientes consideraciones: la lectura no sería un acto individual y pasivo, sino una práctica social, en el que el lector utiliza sus propios fines para apropiarse del texto; de esta manera el lector no se reduce a recibir pasivamente el texto, sino que lo manipula activamente, así va creando nuevas ideas, formas de ver su alrededor y de comprender la realidad, logrando así transformar el texto y reinterpretarlo en función a sus experiencias de vida y criterios. (De Certeau, 1980/1990).

Teoría de la recepción de Jauss e Iser: construcción del lector.

La Teoría de la Recepción desarrollada por Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, pone de manifiesto el papel activo del lector en la creación de significado, no obstante; cabe señalar que no se trata de un conjunto homogéneo de teorías o disciplinas o un método único. Ahora bien, desde sus máximos representantes, tanto Jauss como Iser consideran la lectura como un proceso en el que el lector, orientado por sus expectativas y experiencias, interpreta el texto y construye su propio significado. Es decir; que desde esta teoría el lector pasa a ser el foco de los estudios, y especialmente la función que éste desempeña en el proceso de la comunicación literaria (Guzman Pitarich, 1992).

Por un lado, Jauss introduce determinados conceptos e ideas tales como: “horizonte de expectativas”, que remiten a las normas culturales, experiencias y expectativas que el lector lleva a la obra, dicho horizonte ejerce influencia en la interpretación del lector. Asimismo, acentúa la interacción entre el texto y el lector, en el que el lector con su bagaje cultural, interpreta y construye el significado del texto, y reconoce que la interpretación de una obra puede variar a través del tiempo, a medida que progresa el horizonte de expectativas de los lectores.

Por su parte, Iser a diferencia de Jauss se involucra con la respuesta del lector, en tanto señala la lectura como proceso creativo, en el que el lector completa los espacios vacíos del texto con su imaginación y experiencias, en este sentido; ve el texto como una “estructura en blanco” que requiere ser completada por un lector, quien construye el significado de la obra a través de la lectura. Desde los planteos de Iser se centra en la interacción dinámica entre el lector y la obra, resaltando cómo el lector se transforma en un co-creador de la obra (Guzman Pitarich, 1992).

Este proceso sería inevitable, en el que el lector busca unificar el texto y hacerlo coherente, a través de un proceso constante que se ejecuta en el momento de la lectura. De esta manera, Iser plantea que, en la interacción entre el texto y el lector, la respuesta estética es creada, por medio de una serie de hipótesis, inferencias, saltos lógicos y conjeturas de parte del lector, las cuales cambian continuamente en función a la concordancia que presente el texto con dichas conjeturas por parte del lector (Guzman Pitarich, 1992).

Otras perspectivas teóricas acerca de la lectura

Constructivismo - Neoconstructivismo.

Considerando lo planteado en los escritos de (Ferreiro, 2003; Kohl de Oliveira, 1996; Teberosky, 2000) quienes retoman algunos de los aportes teóricos de Piaget y Vigotsky para hablar sobre los procesos de aprendizaje en lectura y escritura, resulta posible exponer los

principales postulados de la perspectiva constructivista con respecto a dichos procesos, en este caso haciendo foco en la lectura:

- El aprendizaje de la lectura y escritura no inicia solo en la escuela, sino que existe también fuera de ella, es decir; que los niños son aprendices activos, ya que no esperan ir a la escuela para empezar el proceso de aprendizaje. No obstante, la mediación de los adultos es esencial para generar avances en el dominio de estas habilidades.
- Los niños deben reconstruir la lengua escrita para poder apropiarse de la misma, dado que es un proceso constructivo que supone siempre procesos de reconstrucción, los niños construyen hipótesis.
- Importa la lógica del “error”: ideas que generan conflictos, pero que juegan un papel muy importante en la evolución.
- La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla.

Desde esta perspectiva se plantean niveles o etapas de adquisición de la lectura y escritura: así cuando el niño emplea la segmentación silábica como procedimiento para escribir evidencia un avance en el sentido de la comprensión de la estructura del sistema, siendo ello una etapa de escritura pre-silábica hacia una escritura silábica. Un poco más adelante, el niño es capaz de un análisis interno de la sílaba dando lugar a una escritura silábico-alfabética hasta llegar a una representación profunda y sistemática de todos los elementos sonoros en la escritura alfabética (Ferreiro, 2003).

Psicología Cognitiva - Neurociencias.

Desde estas concepciones teóricas algunos autores como Azcoaga (1997) plantean que la base primaria o elemento prima para la adquisición de la lectura es el lenguaje, al respecto el niño a partir de su ingreso a la escuela ya dispone de un sistema de comunicación

conformado, cuya estructura surge de la organización fisiológica orgánica que tuvieron lugar en sus primeros 3 años de vida. En este sentido, cuenta con un gran repertorio de palabras organizadas, y del conocimiento de sus significados, los cuales le sirven de base para el aprendizaje de la lectura. No obstante, independientemente del método para su aprendizaje, la iniciación de la lectura está compuesta por un proceso continuo adquisición de gnosias visuoespaciales.

Dehane (2015) plantea que una de las funciones cerebrales centrales para la lectura es la atención selectiva, ello supone que el niño debe aprender a descomponer en sílabas las palabras habladas y a su vez cada uno de estos “bloques” puede subdividirse en fonemas elementales. Retomando los aportes de Azcoaga (1997), éste expone dos métodos de aprendizaje de la lectura, denominados: método de marcha analítica, en el cual el niño debe “descomponer” lo aprendido; y método de marcha sintética, en el cual el niño debe ir integrando en unidades mayores lo que va adquiriendo.

Defior y Serrano (2011) señalan los procesos léxicos y subléxicos implicados tanto en la lectura como en la escritura, en tanto que actúan como mediadores en la codificación y decodificación de los grafemas con sus correspondientes fonemas y al interactuar de manera simultánea permiten el acceso a la lectura y escritura fluida y autónoma.

Asimismo, señalan diferentes procesos en la lectura, se requiere de la capacidad de segmentación fonológica, esta posibilita manejar fluidamente la conciencia fonológica, puesto que consiste en ir de los elementos más globales y de mayor atención e intensidad a los más pequeños y ocultos a la conciencia. Al respecto, Defior y Serrano (2011) distinguen los siguientes niveles:

- Conciencia léxica: capacidad de reconocer las palabras de una frase y manipularlas de modo intencional.

- Conciencia silábica: capacidad de segmentar y manipular sílabas que conforman las palabras.
- Conciencia intrasilábica: capacidad para segmentar y manipular el arranque de la consonante antes de la vocal, y la rima de la vocal, capacidad para segmentar y manipular el arranque de la consonante antes de la vocal, y la rima de la vocal y consonantes que siguen de las sílabas. consonantes que continúan de las sílabas.
- Conciencia fonémica: capacidad para segmentar y manipular elementos reducidos del habla, es decir; fonemas.

Por su parte Borzone de Manrique (1999) destaca la relevancia que tiene la conciencia fonológica, también denominada conciencia lingüística, silábica o léxica, en la lectura, dado que se trata de una habilidad metalingüística que le posibilita al niño representar un fonema con un grafema, es decir; establecer una correspondencia entre los mismos.

Psicopedagogía clínica.

Desde esta perspectiva se habla en términos de procesos psíquicos necesarios como la imaginación y la reflexión implícitos en la lectura y escritura, cuyo entramado conceptual refieren al psicoanálisis. Así el proceso imaginativo permite disolver obstáculos, eludir fronteras, inquietar la perspectiva del mundo que se presentó al psiquismo en el afán de darle sentido, es decir; que la imaginación hace posible la reconstrucción de lo establecido movilizándolo en el sujeto la capacidad inventiva y creativa. De esta forma se pauta como condicionante para la reflexión, en tanto que supone el cuestionamiento o crítica sobre los fundamentos del pensamiento y el ingreso a la autonomía. En este sentido, tanto leer y escribir implican poner en marcha la imaginación, la cual habilita nuevos espacios de sentidos posibles, distintos a los instituidos. Teniendo en cuenta esta mirada, es posible caracterizar las formas particulares en que estos procesos subyacentes tienen lugar en los procesos de lectura y

escritura, es decir; es posible conocer cómo se manifiestan las modalidades singulares de esas producciones simbólicas (Cantú, 2011).

En consideración a lo mencionado, Rego y Schlemenson (2010) mencionan que en el análisis de los procesos de lectura y escritura es preciso conocer en profundidad aspectos que aluden a la historia libidinal del niño, que por lo general son brindados por sus padres, puestos que en ellas se busca identificar enunciados significativos que reflejen aspectos nodales de la oferta simbólica e identificatoria acerca de las formas en las que determinados eventos habrían sido elaborados psíquicamente y brindados (inconscientemente) al niño como modalidad predominante, con la que pueda procesar afectivamente sus situaciones vitales y que resulten significativas en su constitución psíquica. Puesto que de manera inversa, aquellos acontecimientos que hayan sido elaborados negativamente devienen en situaciones conflictivas que generan traumas en su productividad psíquica.

Desde esta perspectiva y haciendo foco en la lectura, ésta es entendida como una forma de producción simbólica singular, en el que se implican procesos de trabajo psíquico. Por lo que, siguiendo los planteos de Cantú (2011) se denomina producción simbólica a la modalidad de apropiación singular que el sujeto realiza del lenguaje y los objetos de conocimiento, a su vez, como oferta simbólica de inscripción social y como posibilidad de brindarle sentido a su experiencia subjetiva.

En este sentido, la producción simbólica, aparece a la vez, como producto y producción del sujeto psíquico mediante el lenguaje. Al respecto, el proceso de aprendizaje queda determinado por los lazos de simbolización que el sujeto establece con los objetos a partir de las marcas inscriptas en el núcleo de los vínculos primarios, por lo que la reactualización de tales marcas en proceso de investimento de los nuevos objetos y su articulación con los procesos identificatorios determinan modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson, 1996).

En relación con lo antes mencionado, cabe señalar que no todos los niños acceden al investimento de los objetos culturales del mismo modo, puesto que muchos sufren diferentes vicisitudes en su constitución psíquica, que los llevan a formas restrictivas de producción simbólica, por lo que el fracaso escolar aparecería así como una consecuencia que pondría en evidencia dificultades de orden subjetivo (Cantú, 2011).

Desde esta perspectiva, la idea de lectura se aleja entonces de la acepción tradicional de decodificación y de la concepción cognitivista de comprensión. En tanto aluden al proceso de construcción de sentidos, es decir; a la producción simbólica. Asimismo, postulan ciertas distinciones entre comprender y leer, siendo la primera entendida como la apropiación de las significaciones socio-culturales establecidas relativas a lo escrito y organizadas en función con la lógica secundaria, mientras que; la segunda implica la actividad de interpretación y se caracteriza como una operación hipertextual, que consiste en una operación de producción simbólica, es decir; de producción de sentidos nuevos (no escritos) que surgen de la tensión entre las significaciones sociales instituidas y los sentidos subjetivos y personales instituyentes del sujeto (Cantú, 2011).

Comprensión Lectora

Aproximación hacia el concepto de Comprensión Lectora

Pérez Zorrilla (2005) expone que, hacia mediados del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideraron que la comprensión derivaba de manera directa de la decodificación y, si bien este concepto ha variado lo suficiente en los últimos años, no siempre se vislumbró en los programas de evaluación.

El mismo autor señala que hoy en día, la comprensión lectora es considerada como la aplicación específica de dominios, de procedimientos y estrategias cognitivas de tipo más general. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora derivó de los progresos que, en los últimos años, experimentó el estudio de las diferentes destrezas cognitivas. Por ello, se

llegó a definir la comprensión como un proceso mediante el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. A su vez, la comprensión a la que llega el lector, deriva de sus experiencias anteriores acumuladas, vivencias que entran en juego, se conectan y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

En esta línea de ideas, Redondo Gonzáles (2008) señala que la interrelación entre el lector y el texto es el cimiento de la comprensión, puesto que, en este proceso, quien lee vincula la información que el autor le expone con la información que ya se posee. La interacción entre el texto y el lector es el fundamento de la comprensión, ya que, en este proceso, el lector relaciona la información que el autor le presenta, con la información recopilada en su mente; siendo este proceso de vinculación entre una información y otra, produciéndose de este modo la comprensión.

Otra conceptualización del tema, la proporcionan Martín y Núñez Cortés (2011) quienes suponen que la comprensión lectora puede definirse como “la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio” (p.7).

En consideración de otros planteos sobre la comprensión lectora, remiten que la comprensión de un texto tiene como punto inicial necesariamente la interacción entre un lector y un texto; en función a la cual el lector alcanza la comprensión del texto mediante la construcción de un modelo mental que conforma la información derivada del texto con los conocimientos previos que se dispone, y que se ponen en marcha a medida que se desarrolla la lectura (Van Dijk, 1978).

Asimismo, autores como Ochoa, et al., (2019) refieren que comprender un texto es hacerse una representación mental en relación con lo que se trata, ello hace del lector un agente activo, en tanto que Ozdemir y Akyol (2019) plantean que la comprensión lectora es

central para el aprendizaje continuo, siendo que se da cuando el lector interactúa con la distintos textos.

Estrategias Lectoras

Autores como Valls (citado por Solé, 1992) refieren que las estrategias tienen aspectos en común con los procedimientos, ya que estos consisten en un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas que se dirigen hacia una meta, mientras que por su parte la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación posibilita seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para alcanzar la meta propuesta. En este sentido, señala dicho autor, es propio de las estrategias que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción.

En este sentido, Solé (1992) señala que las estrategias de lectura son entendidas como procedimientos de carácter elevado que suponen lo cognitivo y lo metacognitivo, por lo que en la enseñanza no deben ser tomadas como técnicas precisas, pasos infalibles o capacidades específicas. En tanto que, lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse, analizar las dificultades y la flexibilidad para encontrar las soluciones.

Es por ello que, al enseñar estrategias de comprensión lectora se acentúa la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin grandes complicaciones de lectura múltiples y diversas. Asimismo, al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo es posible contribuir al desarrollo global de las niñas y niños, más allá de alentar sus competencias como lectores (Solé, 1992).

Por su parte Peña González (2000) señala que las estrategias son actividades organizadas que se llevan a cabo sobre una determinada información con el objetivo de discernir la información relevante que se requiere obtener, ya sea para ser utilizada en forma inmediata o bien que sirva de fundamento en la adquisición de información nueva. También refiere que las estrategias empleadas en el proceso de lectura deben reunir las condiciones de

autodirección, autocontrol y flexibilidad. Al ponerse en marcha las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la habilidad lingüística posibilitan al lector generar el significado.

Tipos de Estrategias.

Antes de señalar las estrategias más usadas por los lectores, cabe considerar que al tratarse la comprensión lectora de un comportamiento complejo, el cual supone el empleo consciente e inconsciente de distintas estrategias, la misma supone en primer término, como refiere Pérez Zorrilla (2005) el uso de estrategias de razonamiento:

- Quien lee emplea una serie de estrategias que le posibilitan generar un modelo de significado para el texto, mediante las claves que proporciona el mismo, así como de los datos que sobre dichas claves contiene en su propia mente.
- Quien lee construye ese modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor.
- Dichas estrategias deben, en su mayoría, deducirse; dado que el texto no debe ser totalmente explícito, además el significado exacto de las palabras se debe inferir a través del contexto.

En segundo término, señala otro tipo de estrategias empleadas en la comprensión lectora: las mismas aluden a aquellas, a partir de las cuales quienes leen autocontrolan sus propios avances en el proceso de comprensión del texto, hallan los errores que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que habilitan la corrección de esos errores.

Ahora bien dentro de las estrategias utilizadas por los lectores, pueden señalarse las siguientes más conocidas: anticipación, monitoreo, inferencia y verificación. Al respecto, autores como Solé (1992) destacan momentos de lectura (antes, durante y después), que se estructuran justamente con la aplicación de dichas estrategias.

En este sentido, dicho autor describe a estas estrategias mencionadas, por lo que a continuación se expone tales consideraciones:

- **Anticipación:** antes de comenzar a leer, el lector puede emplear la información del título, subtítulos o bien el conocimiento previo para adelantarse el tema, la estructura o el objetivo del texto.
- **Monitoreo:** el lector es consciente de su propia comprensión mientras lee. Si encuentra dificultades, puede volver a leer un párrafo o sección, así como buscar información extra a fin de esclarecer la comprensión.
- **Inferencia:** remite a la habilidad de deducir información no explícita en el texto, lo cual supone utilizar el conocimiento previo para complementar la información del texto.
- **Verificación:** luego de la lectura, el lector puede corroborar si sus predicciones y conclusiones eran correctas, empleando la información del texto para confirmar o ajustar sus ideas iniciales (Solé, 1992).

Ahora bien, autores como Goodman (1986) y Solé (1992) refieren a la vinculación que presentan estas estrategias con la idea de la lectura como proceso cognitivo y estratégico. Al respecto, las estrategias lectoras de anticipación, monitoreo, inferencia y verificación son recursos centrales para la comprensión lectora, puesto que como proceso cognitivo, supone la construcción activa de significado por parte del lector. Dichas estrategias no solo contribuyen a comprender el texto, sino que además estimulan la reflexión y el control metacognitivo sobre el proceso de lectura.

De allí, que siguiendo lo planteado por dichos autores, la lectura no es un proceso pasivo, puesto que implica la activación de distintas capacidades cognitivas, como ser la atención, la memoria, el razonamiento y la metacognición, siendo este aspecto la vinculación con las estrategias mencionadas, dado que son instrumentos que posibilitan estos procesos

cognitivos, permitiendo al lector desarrollar activamente el significado del texto. En tanto que, la lectura estratégica supone que el lector se transforme en un agente consciente y responsable de su proceso de comprensión, por lo que las estrategias lectoras, al ser empleadas de modo consciente y flexible, le permiten al lector ejecutar decisiones estratégicas sobre cómo afrontar el texto.

Por último, en relación con los tipos de estrategias lectoras, a continuación se ahondará en la estrategia de inferencia.

Estrategia de lectura: Inferencia.

La inferencia es empleada para decidir acerca del antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras variadas cosas. Puede ser usada con el fin de decidir lo que el texto debería expresar cuando existe un error de imprenta. Dichas estrategias son tan utilizadas que muy pocas veces los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto se hallaba explícito o implícito (Goodman, 1986).

También es posible señalar que al hablar de inferencia se hace referencia desde el marco de la psicolingüística, ya que al leer y comprender un texto se ponen en juego procesos tanto cognitivos como lingüísticos, por lo que desde esta perspectiva la inferencia es una habilidad susceptible de ser desarrollada, que junto con otras posibilitan el proceso de comprensión (León Vargas y Prieto Velandia, 2015).

En este mismo sentido, para Cassany et al. (1994) la inferencia es la capacidad de comprender algún aspecto específico del texto a través del significado del resto, es decir; se trata de superar lagunas que por distintos motivos aparecen en el proceso de construcción de la comprensión.

Puede decirse entonces, que la estrategia de inferencia es una herramienta principal en la comprensión lectora, ya que cumple un papel relevante para el desarrollo de las estrategias

cognitivas en los estudiantes, es entendido como un proceso natural que hace posible conseguir la información implícita de un texto (Hamel Quesada et al., 2021).

Dascal (2013) expresa que inferir consiste en tomar todos los componentes posibles en relación al texto que faciliten conformar una posible causa de los interrogantes que no figuran explicados, es decir; el lector se apoya del contexto para responder esos enigmas. En este sentido, inferir es deducir, reflexionar, alcanzar la conclusión de algo sin necesidad de tener respuesta de manera directa o explícita, sin buscarlas en el texto mediante las palabras literales; de esta forma, el proceso de inferencia implica la interpretación pragmática en la que el oyente intenta hallar una hipótesis explicativa razonable para el acto lingüístico del hablante.

De igual manera Cuenca y Hilferty (1996) expresan que en la comunicación existe una parte denotativa, que se reconoce con las cuestiones gramaticales, y otra connotativa, la cual remite a la contenida en el concepto se tiene de la realidad. Al respecto, al momento de leer el proceso inferencial que deviene de incorporar a los esquemas mentales la información del mundo, resulta de gran relevancia, puesto que desde que inicia la lectura, se necesita de la anticipación del sentido del nivel más bajo para lograr establecer la cohesión y coherencia local, en tanto a medida que avanza la lectura, se va también anticipando y de modo continuo el sentido macro del texto para de esta forma alcanzar una coherencia total del mismo.

Asimismo, la construcción de inferencias para comprender el texto requiere de las tipologías textuales, las cuales presentan particularidades contextuales o pistas que hacen posible al estudiante realizar conexiones en los niveles semántico y pragmático entre las palabras, oraciones e ideas que componen el texto. En relación con ello, un estudiante puede manifestar dificultades para inferir si no dispone de experiencias vinculadas con el tipo de texto: narrativo (texto en el que se expone el desarrollo de eventos en el tiempo y en el espacio); descriptivo (la información expone características de objetos en el espacio);

expositivo (la información refiere a la interrelación de los elementos como un todo significativo); argumentativo (expone proposiciones relativas a la relación entre conceptos u otras proposiciones); e instructivo (ofrece instrucciones y compone procedimientos, reglas y condiciones que determinan ciertos comportamientos) (Jouini, 2005).

Por último es necesario mencionar tipos de inferencia, según Chikalanga (1992):

- Inferencias léxicas: descodifican la sección más superficial de un texto, permiten reconocer significados de palabras, relaciones pronominales, grupos de relaciones intradiscursivas.
- Inferencias lógicas proposicionales: emergen del carácter lógico del texto, hacen posible captar el contenido proposicional y se infieren como derivación lógica del contenido semántico del texto.
- Inferencias pragmáticas: sobrepasan el nivel proposicional del discurso y se sumergen en el significado en uso, la adecuación, aspectos que se ponen en marcha con la intervención del conocimiento del mundo que dispone el lector, es decir; para llegar a este nivel de inferencial es preciso contar con los saberes y estrategias de lectura suficientes.

Procesos y niveles de Comprensión Lectora

Pérez Zorrilla (2005) destaca que leer va más allá que decodificar palabras y entrelazar sus significados, en tanto que existen algunos modelos que explican los procesos que se ponen en juego en la comprensión lectora, y que comparten la idea de que ésta es un proceso que se desarrolla considerando distintos niveles, lo cual implica que el texto debe ser analizado en diferentes niveles, desde los grafemas hasta el texto de forma global o total. Por ello, la comprensión adecuada de un texto supone que quien lee pase por todos los niveles de lectura con el propósito de lograr una comprensión global, reunir información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido del texto y estructura.

En relación con lo anterior, son varios los autores que han reflejado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. No obstante, en el presente trabajo de investigación se tomará en consideración los de Alliende y Conde Martín, los cuales, a su vez; se basan en la taxonomía de Barret (Molina García, 1984), siendo los que, desde 1995, se utilizan con más frecuencia a la hora de evaluar la comprensión lectora tanto en primaria, como en secundaria.

Al respecto, se mencionarán dichos niveles referenciados por Pérez Zorrilla (2005):

1. **Comprensión Literal:** en este nivel quien lee pone en juego dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar. Cuyos aspectos considerados son: el reconocimiento, la localización y la identificación de elementos, reconocimiento de detalles, de las ideas centrales y de las secundarias, etc.
2. **Reorganización de la información:** supone una organización nueva de las ideas e informaciones a través de proceso de clasificación y síntesis. El lector debe poseer la capacidad de realizar clasificaciones, resúmenes y síntesis.

Estos dos niveles posibilitan tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta.

3. **Comprensión Inferencial:** implica que el lector pueda conectar al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Tales inferencias pueden ser: de detalles extras, ideas principales, ideas secundarias o bien de rasgos de los personajes o de cualidades que se planteen en el texto.

Dicho nivel hace posible la interpretación de un texto, ya que los textos albergan más información que la que figura expresada explícitamente.

4. **Lectura Crítica o Juicio Valorativo:** supone un juicio sobre la realidad, juicio ante la fantasía, o bien un juicio de valores. El mismo hace posible la reflexión sobre el

contenido del texto, para lo cual; es necesario que el lector establezca una relación entre los datos del textos y los conocimientos que consiguió de otras fuentes.

5. **Apreciación Lectora:** se alude al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Aquí, quien lee lleva a cabo las siguientes acciones: inferencias sobre relaciones lógicas (motivos, posibilidades, etc.), inferencias restringidas al texto (relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, etc.).

Este último nivel permite llevar a cabo una reflexión sobre la forma del texto, ya que; se necesita un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica, así como una apreciación del impacto de determinadas cualidades textuales como la ironía, el humor; el doble sentido, etc.

Dificultades en la Comprensión Lectora

Durante el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora pueden aparecer dificultades en su aprendizaje, en algunos de los niveles de comprensión mencionados anteriormente, llevando al lector a presentar comportamientos de evitación frente a lectura. Por esto, en la prevención de dichas dificultades el rol didáctico del docente, es relevante (Valles Arándiga, 2005).

Al respecto, la dificultad en la comprensión lectora puede ser definida como una dificultad para comprender de modo adecuado el significado del texto. Por su parte, la dificultad “específica” de la comprensión lectora puede definirse como un déficit de comprensión que aparece en el sujeto cuya capacidad de decodificación no se encuentra dentro de lo esperado para su edad escolar (Abusamra y Yves, 2012).

Cuando se presentan deficiencias en los módulos sintácticos y semánticos en el procesamiento de la información son los responsables de la falta de comprensión lectora. En tanto que, si se generan fallas en algunas de las rutas (fonológica o léxica) el lector no puede

acceder al significado puesto que su memoria de trabajo se encuentra centrada en la decodificación de las palabras (Cuetos, et al., 1996).

Ahora bien, teniendo en cuenta la edad de los sujetos implicados en la presente investigación (niños de primaria), es posible tomar en consideración lo señalado por la Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2012), siendo que particularmente en los años de primaria, los niños se enfrentan al aprendizaje de la lectura y escritura, proceso en el que pueden encontrar obstáculos y no dominar totalmente el proceso lector.

En este sentido, se destacan las dificultades más frecuentes que pueden presentarse en la comprensión lectora en niños de primaria, en algunos de los niveles de comprensión (Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2012):

- Decodificación: dificultad para reconocer las palabras, siendo complicado el poder identificar las letras y conectarlas entre sí, poniendo un gran empeño en lograrlo. Por tal motivo, resulta difícil recordar las palabras anteriores y continuar el hilo de la lectura.
- Inferencias y contenido implícito: muchas veces se puede entender el sentido literal de un texto, pero no así ser capaz de hallar las relaciones implícitas, es decir; las generalizaciones que se dan por conocidas o lo que queda entre líneas.
- No autoevaluarse: ello suele ser común especialmente en los primeros años de lectura de los niños, donde no suelen estar acostumbrados a comprobar si entienden o si responden adecuadamente a las preguntas. Incluso, pueden terminar de leer rápidamente un texto pero sin haber llegado a comprender realmente el sentido del mismo.

Rol del docente: mediador

Hablar de la mediación docente supone la capacidad de adaptar y personalizar las vivencias de aprendizaje, considerando las características individuales de los estudiantes, sus

necesidades específicas, así como sus estilos de aprendizaje. En este sentido el docente desde su rol de mediador se encarga de generar una comunicación efectiva con los estudiantes, escuchando sus necesidades y ofreciendo orientación y retroalimentación. Conlleva, la acción de brindar los recursos, instrumentos y estrategias necesarias para que los estudiantes logren acceder, procesar y aplicar los conocimientos de manera efectiva, para lo cual, ha de adaptar los contenidos y las actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes estimulando la participación y la reflexión crítica (Ruiz-Mora, et al.).

Al respecto, el docente emplea distintas estrategias pedagógicas a fin de adaptar el contenido y los métodos de enseñanza a las cualidades individuales de los alumnos, suscitando así un aprendizaje significativo y personalizado (Duque et al., 2013).

Por otra parte, pero en esta línea, en consideración de los aportes de Munita (s.f.) desde el campo de la psicología educativa se considera al mediador como aquel que ayuda a contribuir con el significado de una actividad que no se corresponde al mundo inmediato del individuo. En este sentido, se trata de una actividad que no forma parte de los modos de vincularse de una persona consigo misma, con los otros y con el mundo, y que delante de la cual posiblemente esa persona no halla motivos que le den un sentido a la cuestión de agregarlas entre sus prácticas cotidianas. En sí lo relacional y todo lo que ello implica (afectos, empatía, hospitalidad, etc.) es parte principal del entramado semántico que puede dibujarse para la noción de mediación.

En relación con la lectura y la noción de mediación es posible señalar que las interacciones en torno a la lectura están mediatizadas por diversos factores, que van desde algunos determinismos sociales o dinámicas familiares y escolares e incluso aspectos afectivos y emocionales vinculados con la forma de ser de cada individuo o con los encuentros que este pudiera experimentar con otros en relación con el mundo de lo escrito (Munita, s.f.).

Al respecto, cabe señalar que una definición integral del mediador de lectura podría ser pensarlo como un actor que cuenta con las habilidades y saberes de distintos ámbitos vinculados a lo cultural y social, y que interviene intencionalmente con el objetivo de desarrollar condiciones óptimas para la apropiación cultural (Munita, s.f.).

Asimismo, este concepto de mediador de lectura permite pensar en el rol del docente como tal, en el contexto escolar. Al respecto la idea de mediación encuentra en el contexto pedagógico una trayectoria propia cuyas raíces se encontraría en la teoría Vygotskiana de la “zona de desarrollo próximo”, entendida esta como la distancia entre aquello que el niño logra hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de un agente externo, que por momentos actúa como facilitador en su proceso de aprendizaje. De esta manera, la mediación educativa conlleva principalmente una nueva función para el docente, focalizada en la escucha y en el descubrimiento del otro (Munita, s.f.).

Rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora

En primer lugar cabe señalar en relación con el rol del psicopedagogo, el cual se alude en el presente estudio; al rol de dicho profesional frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora, que el mismo dependerá del ámbito en el que se desempeñe. En este caso, pensamos en el rol del psicopedagogo externo a la institución, en el ámbito clínico, y que ante la demanda del docente, interviene.

No obstante, en el presente apartado se hará mención a las generalidades del rol del psicopedagogo ante las demandas docentes y sus posibles intervenciones en cuanto al proceso de aprendizaje.

En este sentido, como hacen mención Fernández-Berrocal y Extremera (2005) el rol del profesional de la psicopedagogía aparece como un profesional clave especializado en todo lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo por ello sumamente

significativa su contribución en los aprendizajes que implican la lectura y capacidad de comprensión lectora, no solo en lo preventivo, sino ante las dificultades que puedan presentarse en la misma, con alternativas para la optimización de dicho proceso.

Al respecto, si se piensa en el rol que pudiera asumir como un psicopedagogo externo a la institución escolar, algunas posibles intervenciones a señalar, teniendo en cuenta la demanda planteada, pueden incluir las siguientes intervenciones: evaluación de las habilidades del alumno, diseño de estrategias de intervención individualizada según la dificultad detectada, orientar a los docentes en cuanto a alternativas de estrategias y adaptación del contenido según sea necesario, entre otras posibles (Sánchez y Borzone, 2019).

Asimismo, a modo general en cuanto al rol psicopedagógico y directamente relacionado a la demanda que se plantea, ciertos autores como Baez y D'Ottavio (2022) plantean la necesidad de habilitar espacios de escucha e intercambio entre docentes y psicopedagogos/as, a fin de que ambos sectores se interpelen y reflexionen acerca de qué implica, particularmente leer y escribir y cómo se llega a la construcción de ambos procesos, siendo el psicopedagogo el profesional que pueda aportar en estos casos una nueva mirada al docente ante estos aprendizajes. En relación con estas ideas, señalan dichos autores, que la intervención psicopedagógica debe estar sustentada en el conocimiento tanto de los procesos didácticos como de los procesos psicolingüísticos que conllevan estos aprendizajes, pudiendo de esa forma orientar desde un mejor posicionamiento al docente.

Finalmente, también como destacan otros autores, Marchesi et al. (2001) es importante que las intervenciones individuales que realicen los profesionales en psicopedagogía sean coordinadas no solo con el docente, sino con la familia del niño/a, ya que la misma, es el contexto primario, en el cual los alumnos/as pasan la mayor parte del tiempo y donde se encuentren los referentes simbólicos más relevantes para ellos/as.

CAPÍTULO 4. DESARROLLO METODOLÓGICO

Diseño de investigación

El presente estudio, se llevó a cabo bajo un enfoque de tipo cualitativo, teniendo en cuenta que resulta el más apropiado para obtener información relativa a la problemática que se investiga. Al respecto, la investigación cualitativa se basa en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación pudiendo probar o no hipótesis en su proceso de interpretación (Hernández Sampieri et al., 2003).

De acuerdo con sus objetivos, se trata de un estudio de tipo descriptivo, dado que busca describir las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia. Al respecto, mediante este tipo de estudio descriptivo se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la población que se investiga, para luego analizar la información y establecer conclusiones acerca de la temática planteada (Hernández Sampieri et al., 2010).

Asimismo, según su naturaleza temporal puede nominarse como un estudio de tipo transversal, ya que la recolección de información se realizó en un momento determinado y de una sola vez (Hernández Sampieri et al., 2010) en instituciones públicas de educación primaria.

Muestra

La muestra está compuesta por, 15 docentes de 4° y 5° grado del nivel primario, de ambos sexos. Al igual que, por 4 profesionales psicopedagogos externos a la institución, los cuales trabajan en clínica particular (ámbito salud) y que suelen ser consultados por los padres, ante las demandas de los docentes.

Se empleó un muestreo no probabilístico y de tipo intencional, dado que los participantes seleccionados cumplen los criterios anteriormente señalados y establecidos por

la investigadora. Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2010) menciona que en las muestras no probabilísticas la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de aspectos relacionados con las características de la investigación o los objetivos del investigador.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos utilizada es la entrevista semiestructurada, en la cual se realizó una serie de preguntas a los participantes, teniendo en cuenta por un lado en el caso de los docentes, las siguientes dimensiones de análisis: 1) Conocimiento y planificación de la clase en relación con la comprensión lectora; 2) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años; 3) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora; y 4) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes. Y por otro lado, en el caso de los psicopedagogos externos las siguientes dimensiones: 1) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años; 2) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora; y 3) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes. Teniendo en cuenta a su vez, ciertas distinciones en cuanto a los ítems o interrogantes incluidos en los mismos, según sean docente o psicopedagogo.

Dicha técnica, es la técnica de investigación de mayor acercamiento entre el investigador y el fenómeno estudiado, ya que las mismas se basan en una guía de aspectos o preguntas y el entrevistador dispone de la libertad para agregar preguntas adicionales con el fin de precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2010).

Procedimientos de recolección de datos

En primer lugar, se solicitó a los directivos de la escuela de nivel primario en la que se trabajó, la autorización correspondiente para llevar a cabo la investigación, para lo cual se

explicitó el propósito general de la misma y se presentó el instrumento que se pretendía administrar a quienes participaron del estudio. Asimismo, se acordó con dichas autoridades las fechas y horarios en que se pondría en marcha la administración del instrumento de recolección de datos.

Luego de obtenida la autorización por parte de los directivos, se procedió a contactar a quienes formaron parte de la muestra (docentes del establecimiento y psicopedagogos externos que fueron consultados por padres según solicitud del docente) para invitarlos a participar del trabajo de investigación. Se les explicó los objetivos de la misma, los procedimientos de recolección de información y las consideraciones éticas que se tendrían en cuenta. También, a quienes aceptaron formar parte de la muestra, se les proporcionó el consentimiento informado para que lo firmen voluntariamente, al respecto Losada (2014) refiere que el consentimiento informado es emitido de manera libre, sin imposición, concedido mediante una decisión voluntaria, posteriormente de haber recibido la información apropiada, en un lenguaje que sea claro y accesible para el sujeto.

Como consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para realizar la investigación, se señalan: garantizar la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusivamente con fines de investigación.

Procedimientos de análisis de datos

Una vez obtenidos los datos a través del instrumento de recolección, se procede al procesamiento de la información recabada.

Para responder a los objetivos de la investigación, se realiza una matriz de datos, en la cual se transcribe la información obtenida en forma ordenada y simplificada, con el fin de agrupar la información en categorías de análisis. Luego se realiza un análisis del contenido de las respuestas aportadas por docentes y psicopedagogos, teniendo como ejes en el caso de los docentes, los siguientes: 1) Conocimiento y planificación de la clase en relación con la

comprensión lectora; 2) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años; 3) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora; y 4) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes. Y en el caso de los psicopedagogos externos, los siguientes ejes: 1) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años, 2) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, y 3) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes. De estas dimensiones, surgen categorías que se analizan y se ejemplifican con citas textuales para ahondar en la comprensión de la temática, a partir de las cuales se lleva a cabo la discusión y conclusión del trabajo de investigación.

CAPÍTULO 5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

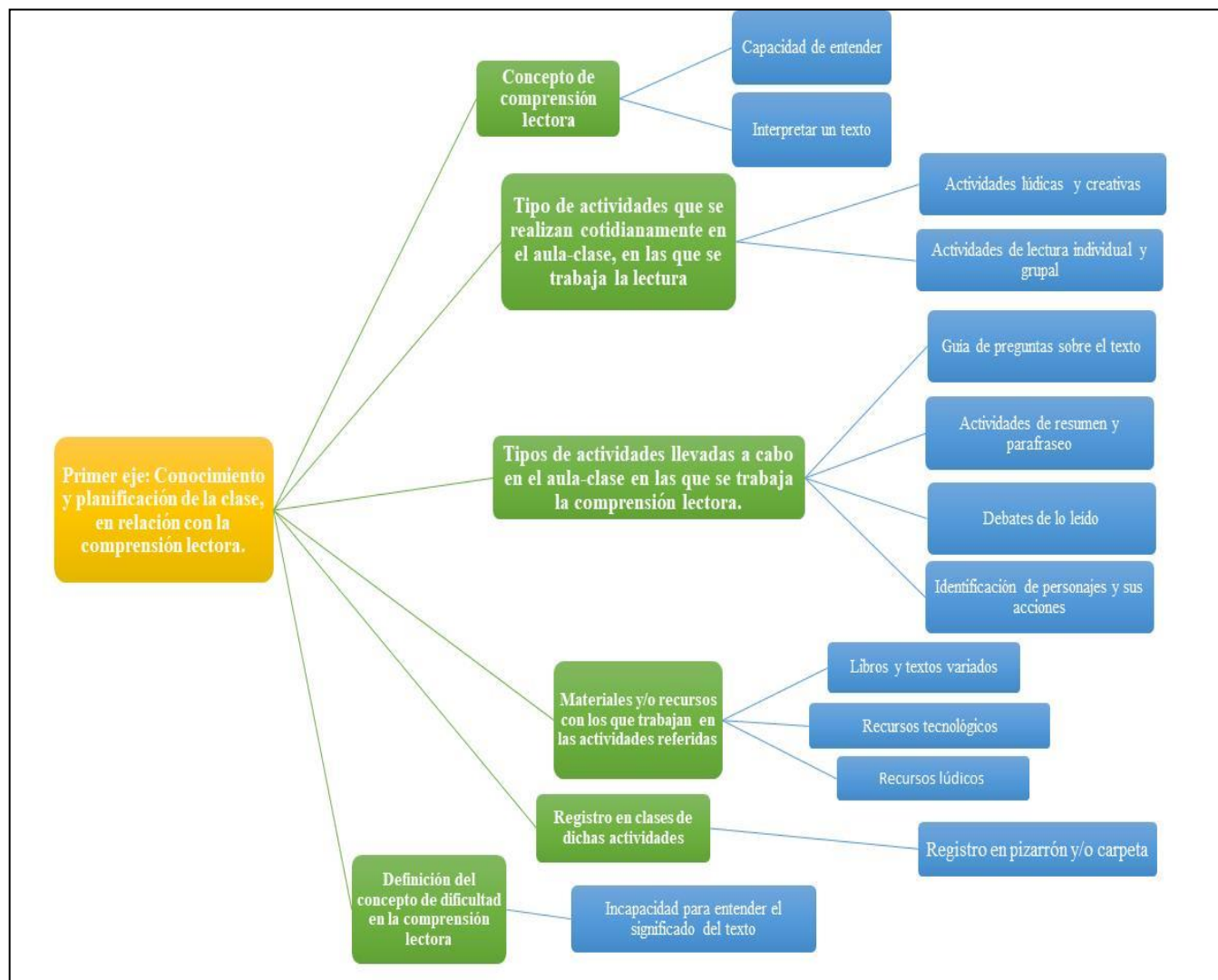
Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir del objetivo general, teniendo en cuenta cuatro ejes de análisis, en el caso de los docentes y tres ejes de análisis, en el caso de los psicopedagogos.

De las entrevistas a los docentes, respecto del primer eje referido al **Conocimiento y planificación de la clase, en relación con la comprensión lectora**; se pudo identificar las siguientes categorías (Ver Figura 1).

Figura 1

Conocimiento y planificación de la clase, en relación con la comprensión lectora.



➤ **En cuanto al concepto de comprensión lectora:**

“Capacidad de entender”: la mayoría de los docentes señalaron como concepto de la comprensión lectora, la capacidad de los estudiantes de entender un texto escrito. Lo cual puede reflejarse en los siguientes comentarios:

- “[...] *se basa en entender lo que leemos [...]*”. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- “[...] *capacidad de...entender y darle sentido a un texto [...]*”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- “*capacidad de entender [...]*”. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- “[...] *entender y darle sentido a un texto [...]*”. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- “*Entender un texto [...]*”. (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- “[...] *entender y dar sentido a lo que se lee, [...]*”. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- “*... capacidad de entender, [...]*”. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- “[...] *entender lo que lee, extraer significados de los textos [...]*”. (Docente 11: 5° grado, 57 años).
- “*...capacidad de entender y comprender el significado de un texto [...]*”. (Docente 13: 5° grado, 37 años).

“Interpretar un texto”: asimismo, algunos docentes refirieron que la comprensión lectora es poder interpretar un texto y darle significación. Como se visualiza en las siguientes expresiones:

- “[...] *interpretar y darle significación al contenido de un texto*” (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “[...] *interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto escrito. [...]*”. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- “[...] *es poder interpretar el significado de un texto escrito*”. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

- “[...] interpretar el significado del texto leído. [...]”. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

➤ **En cuanto al tipo de actividades que se realizan cotidianamente en el aula-clase, en las que se trabaja la lectura:**

“Actividades lúdicas y creativas”: algunos de los docentes señalaron que las actividades que suelen realizar cotidianamente son de tipo lúdica y creativa, para que resulten del interés del alumno. Algunos de las expresiones son:

- “[...] juego de palabras y frases, rutinas de lecturas diarias que despierten el interés del aprendizaje, [...]”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “...deben ser lúdicas, creativas y que respondan al interés de los alumnos [...]” (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- “Actividades lúdicas [...]”. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- “[...] deben ser del interés de los alumnos y que sean lúdicas y creativas, [...]”. (Docente 9: 5° grado, 56 años).
- “Actividades lúdicas y creativas: teatro de títeres, cuentos interactivos. [...]”. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

“Actividades de lectura individual y grupal”: algunos docentes manifestaron que las actividades que hacían cotidianamente eran de tipo individual y/o grupal, como se observan en los siguientes comentarios:

- “[...] se lee en forma grupal e individual”. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- “...lectura en voz alta (individual-grupal) lectura compartida que acompañan a la reflexión”. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- “[...] Lectura en pareja o grupos”. (Docente 13: 5° grado, 37 años).
- “Lectura individual, compartida, [...]”. (Docente 15: 5° grado, 46 años).

➤ **Respecto a los tipos de actividades llevadas a cabo en el aula-clase en las que se trabaja la comprensión lectora:**

“Guía de preguntas sobre el texto”: la mayoría de los docentes expresaron que el tipo de actividades llevadas a cabo en el aula-clase para trabajar la comprensión lectora eran mediante preguntas reflexivas respecto de lo leído. Como se observa en los siguientes comentarios:

- “[...] *preguntas y respuestas sobre el texto*”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “[...] *preguntas y análisis de las respuestas hechas en base al contenido del texto. [...]*”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- “[...] *respuestas a preguntas guiadas sobre el contenido del texto. Juegos de preguntas y respuestas sobre un tema específico*”. (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- “[...] *hacer preguntas sobre el texto leído y responder en forma oral*”. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- “[...] *respuestas a preguntas abiertas y/o cerradas [...]*”. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

“Actividades de resumen y parafraseo”: también algunos docentes manifestaron que para trabajar la comprensión lectora en aula-clase, llevaban a cabo actividades como la realización de resumen y parafraseo de lo leído. Algunas de las expresiones son:

- “[...] *resúmenes y síntesis, parafraseos, [...]*”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “[...] *enseñar estrategias de poder resumir e identificar ideas claves para fomentar la interacción con el texto. [...]*”. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- “[...] *Identificar ideas principales del texto y realizar resúmenes. Parafrasear. [...]*”. (Docente 8: 4° grado, 49 años).

“Debates de lo leído”: otra parte de los docentes señalaron que llevaban a cabo en el aula-clase actividades de debates o plenarios para trabajar la comprensión lectora.

- “[...] *Debates [...] sobre los textos leídos*”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).

- “[...] *discusión en grupo para apoyar la comprensión lectora*”. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- “[...] *Participación de plenarios*”. (Docente 12: 5° grado, 38 años).

“Identificación de personajes y sus acciones”: una minoría de docentes expresaron que las actividades que realizaban en el aula-clase para trabajar la comprensión lectora eran de identificación de personajes y sus acciones.

- “[...] *identificación de personajes y sus acciones, [...]*”. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- “[...] *identificación de personajes principales, [...]*”. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

➤ **En relación con los materiales y/o recursos con los que trabajan en las actividades referidas:**

“Libros y textos variados”: la mayoría de los docentes refirieron que los materiales con los que trabajaban las actividades referidas para la lectura y comprensión lectora eran principalmente con libros de tipo variado. Como se divisa en las siguientes respuestas:

- “[...] *libros escolares, libros que traen los niños que son de su agrado, [...]*”. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- “[...] *Utilizo libros de cuentos, [...]*”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “[...] *Lo trabajo con materiales tradicionales como: textos variados e interesantes, [...]*”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- “[...] *Libros, revistas, comics, recetas, todos los textos que puedan y resulten del interés de los alumnos [...]*”. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- “[...] *Libros varios de biblioteca, libros específicos para el grado [...]*”. (Docente 6: 4° grado, 53 años).

- *“Materiales bibliográficos, [...]”*. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

“Recursos tecnológicos”: otros docentes señalaron que empleaban recursos tecnológicos, tal como se visualiza en las siguientes expresiones:

- *“Materiales audiovisuales, [...]”*. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- *“[...] Recursos: ámbito digital como páginas web, videos, audios, organizadores gráficos y lúdicos”*. (Docente 10: 5° grado, 54 años).
- *“[...] también recursos tecnológicos como computadoras, Tablet, donde los alumnos buscan y seleccionan información requerida”*. (Docente 11: 5° grado, 57 años).
- *“[...] recursos audiovisuales, [...]”*. (Docente 13: 5° grado, 37 años).
- *“[...] usando las TIC”*. (Docente 14: 5° grado, 30 años).

“Recursos lúdicos”: una minoría de docentes expresó que para trabajar las actividades de comprensión lectora empleaban recursos lúdicos.

- *“[...] juego de palabras y/o adivinanzas”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“recursos lúdicos [...]”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“[...] recursos [...] y lúdicos que favorezcan la interacción con el texto”*. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

➤ **En cuanto al registro en clases de dichas actividades:**

“Registro en pizarrón y/o carpetas”: la mayoría de los docentes señalaron que las actividades de lectura y comprensión lectora desarrolladas en clases se registraban en el pizarrón y carpetas de los alumnos. Algunos ejemplos, puede observarse en las siguientes expresiones:

- *“[...] registradas en un primer momento en la pizarra [...] luego son plasmadas en las carpetas con sus respectivas respuestas”* (Docente 1: 4° grado, 29 años).

- *“Quedan registradas en las carpetas [...]”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“Estas actividades se registran en el pizarrón, en las carpetas, [...]”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“Se registra en carpetas [...]”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“Estas actividades se registran en la carpeta de clase, [...]”* (Docente 10: 5° grado, 54 años).

➤ **Referido a la definición del concepto de dificultad en la comprensión**

lectora:

“Incapacidad para entender el significado del texto”: la mayoría de los docentes expresaron como definición de dificultad en la comprensión lectora, la incapacidad para entender el significado general de un texto. Como ejemplo, se visualizan los siguientes comentarios:

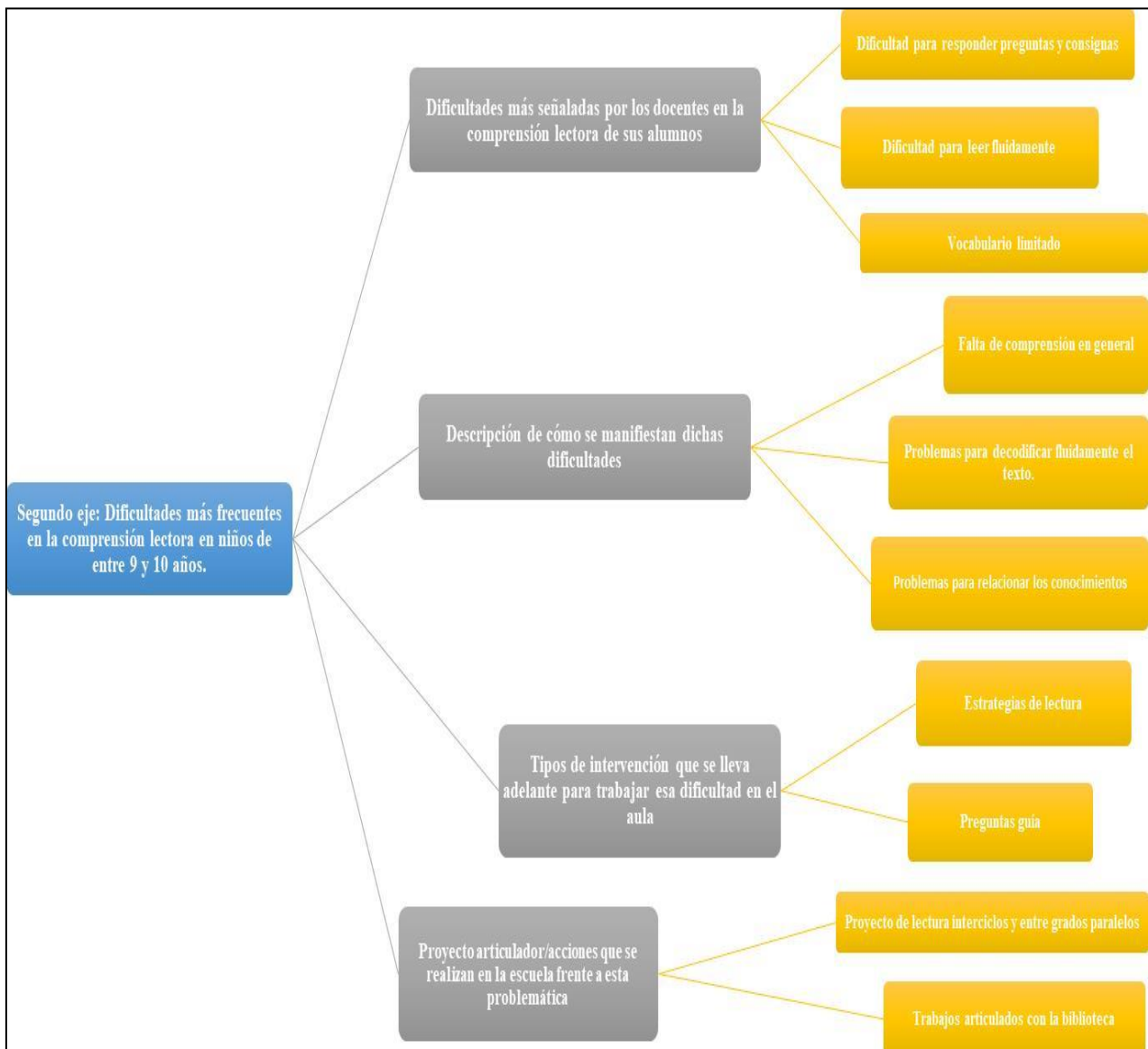
- *“[...] no se logra interpretar o analizar el contenido o tema del texto”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“[...] dificultad de captar o interpretar el significado general del texto”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“[...] como una capacidad limitada para entender o procesar el escrito, [...]”*. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- *“[...] incapacidad de entender el significado de un texto escrito”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“[...] incapacidad del alumno para entender el significado de un texto escrito, [...]”*. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- *“[...] complicación para entender el significado de lo que se lee, [...]”*. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

- “[...] la problemática que presentan los alumnos a la hora de entender el significado [...]”. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

Respecto del segundo eje de las entrevistas a docentes, referido a las Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años, se pudo hallar las siguientes categorías (Ver Figura 2).

Figura 2

Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.



- En lo que concierne a la **observación de dificultades en la comprensión lectora de sus alumnos**, la totalidad de los docentes 100% (n=15) señalaron que “SÍ” observan dificultades en la comprensión lectora en sus alumnos (Ver Tabla 1 y Figura 3).

Tabla 1

Observación de dificultades en la comprensión lectora de sus alumnos.

Observación de dificultades en la comprensión lectora de sus alumnos.	F	%
SÍ	15	100
NO	0	0
Total	15	100

Figura 3

Observación de dificultades en la comprensión lectora de sus alumnos.



- A su vez al analizar **cuáles** fueron, específicamente; las dificultades más señaladas por los docentes en la comprensión lectora de sus alumnos, surgieron las siguientes categorías de análisis:

“Dificultad para responder preguntas y consignas”: la mayoría de los docentes señalaron la dificultad para responder a preguntas y consignas. Como puede visualizarse en los siguientes ejemplos:

- *“En algunos casos la dificultad surge al intentar [...] responder preguntas relacionadas a él”.* (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“Incapacidad de realizar las actividades de comprensión lectora”.* (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“No comprenden el contenido de un texto y tampoco las consignas de las actividades”.* (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“Incapacidad de responder preguntas acerca de un texto leído. [...]”.* (Docente 11: 5° grado, 57 años).
- *“[...] no interpretar la consigna”.* (Docente 14: 5° grado, 30 años).

“Dificultad para leer fluidamente”: otros docentes destacaron en relación con las dificultades más observadas en la comprensión lectora de sus alumnos, la dificultad para leer de modo fluido. Tal como puede observarse en los comentarios:

- *“[...] lectura lenta”.* (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- *“No leen fluidamente los textos”.* (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- *“La falta de [...] fluidez lectora”.* (Docente 12: 5° grado, 38 años).
- *“[...] falta de habilidades en la lectura”.* (Docente 13: 5° grado, 37 años).
- *“Lectura poco fluida [...]”.* (Docente 15: 5° grado, 46 años).

“Vocabulario limitado”: también una minoría de docentes señalaron que dificultades en el vocabulario, siendo este escaso o limitado. Ejemplo de ello:

- *“Falta de vocabulario [...]”.* (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- *“Falta de conocimiento de palabras, [...]”.* (Docente 13: 5° grado, 37 años).

➤ **En cuanto a la descripción de cómo se manifiestan dichas dificultades en su materia:**

“Falta de comprensión en general”: la mayoría de los docentes refirieron que dichas dificultades se manifestaban en su materia en una falta general para comprender textos y consignas. Ejemplo de comentarios:

- “[...] no logran entender una consigna y a no comprender no la realizan”.
(Docente 1: 4° grado, 29 años).
- “Dificultad para responder preguntas sobre el texto. [...]”. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- “Incapacidad de identificar ideas principales y secundarias. [...]”. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- “No comprenden las consignas pedidas por la docente. [...]”. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- “Dificultad para responder preguntas sobre lo leído. [...]”. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- “Dificultades en identificar ideas principales y secundarias, [...]”. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

“Problemas para decodificar fluidamente el texto”: otra parte de los docentes señalaron que las dificultades halladas se manifestaban en su materia en problemas para decodificar fluidamente un texto. Como se expresen en los siguientes ejemplos:

- “Dificultades en: la decodificación de palabras, [...]”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “Dificultades para decodificar fluidamente un texto, [...]”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).

- *“Estas dificultades se manifiestan en la incapacidad de decodificar las palabras que afectan la velocidad y fluidez, [...]”*. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

“Problemas para relacionar los conocimientos”: una minoría de docentes expresaron que dichas dificultades se manifestaban en su materia en problemas para establecer relaciones entre conceptos y conocimientos previos. Ejemplo de ello son:

- *“Problemas de memoria y atención para relacionar el contenido del texto con sus saberes previos”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“[...] No puede relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos. [...]”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).

➤ **En relación con el tipo de intervención que se lleva adelante para trabajar esa dificultad en el aula:**

“Estrategias de lectura”: la mayoría de los docentes expresaron que el tipo de intervención que llevaba adelante, en el aula; para trabajar esa dificultad es la enseñanza explícita de estrategias de lectura. Ejemplo de ellos son los siguientes comentarios:

- *“Estas dificultades se trabajan en el aula desde la enseñanza explícita de estrategias de lectura adecuada para modelar el proceso lector [...]”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“El docente interviene para trabajar esta dificultad enseñando estrategias para realizar una lectura comprensiva centrada en la identificación de ideas principales, [...]”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“Se emplean diferentes estrategias de lectura individual, grupal [...]”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).

- “[...] la intervención centrada en la enseñanza explícita de estrategias de lectura donde el contenido del texto pueda ser interpretado y analizado por el alumno”.
(Docente 9: 5° grado, 56 años).

- “Estrategias docentes en el aula. [...]”. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

“Preguntas guía”: otra parte de docentes señalaron que el tipo de intervención que llevaba adelante, en el aula; para trabajar esa dificultad es mediante preguntas disparadoras que sirven de guía. Algunos ejemplos, son los siguientes:

- “[...] tratamos de abordar estas dificultades con preguntas disparadoras [...]”.
(Docente 1: 4° grado, 29 años).

- “[...] preguntas y respuestas abiertas y/o cerradas referidas al contenido del texto [...]”. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

- “[...] preguntas de comprensión, [...]”. (Docente 13: 5° grado, 37 años).

- “Interpretación en voz alta guiada por preguntas, [...]”. (Docente 15: 5° grado, 46 años).

➤ **En cuanto al proyecto articulador/acciones que se realizan en la escuela frente a esta problemática:**

“Proyecto de lectura interciclos y entre grados paralelos”: la mayoría de los docentes expresaron que se realizan proyectos de lectura interciclos y entre grados paralelos. Tal como se observa en los siguientes comentarios:

- “Proyectos de lectura interciclos y entre grados paralelos, [...]”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).

- “Los proyectos de articulación institucional se planifican como acuerdos entre grados paralelos, entre ciclos con la metodología de talleres, [...]”. (Docente 3: 4° grado, 40 años).

- *“Realizar proyectos áulicos, talleres entre grados paralelos, entre los grados de corte de ciclos, [...]”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“Proyectos de lectoescritura interciclos y por grados paralelos. [...]”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- *“Proyectos institucionales entre ciclos, entre grados paralelos que sean talleres, [...]”*. (Docente 9: 5° grado, 56 años).
- *“Proyectos institucionales, interciclos, entre grados paralelos, [...]”*. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

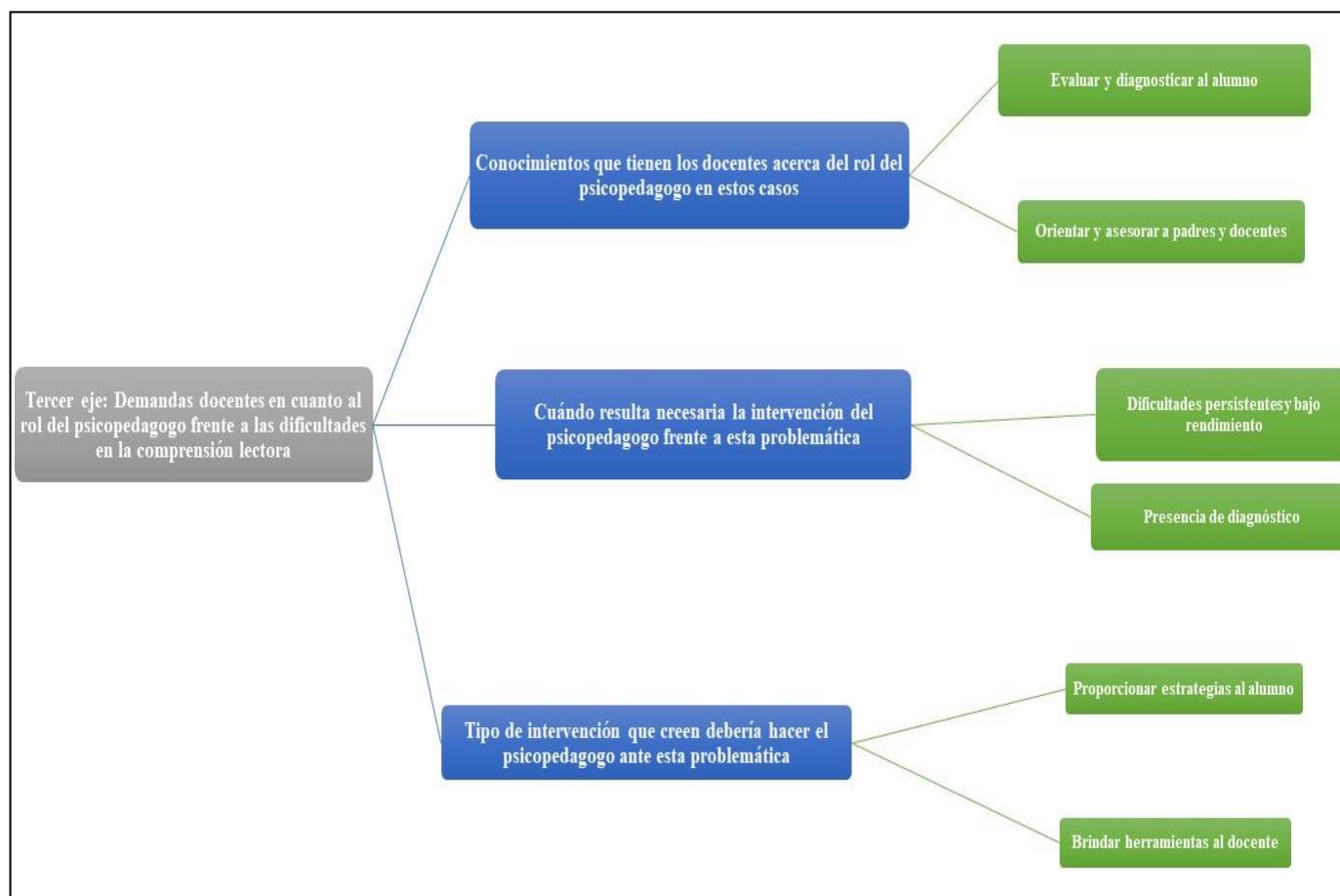
“Trabajos articulados con la biblioteca”: otra parte de docentes señalaron que se realizan trabajos articulados con la biblioteca, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

- *“[...] extensión de la hora bibliotecaria”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“Trabajo articulado con la biblioteca, [...]”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- *“Desde la biblioteca escolar con proyectos (articulados) club de lectura”*
(Docente 8: 4° grado, 49 años).
- *“[...] clubes de lectura, hora de extensión bibliotecaria, [...]”* (Docente 11: 5° grado, 57 años).

Ahora bien, en cuanto al tercer eje referido a las Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, se pudo encontrar las siguientes categorías (Ver Figura 4).

Figura 4

Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.



- En lo que respecta a **si los docentes presentaban conocimiento acerca del rol del psicopedagogo en estos casos**, la mayoría de los docentes 53% (n=8) señalaron que “NO” conocían acerca del rol del psicopedagogo en estos casos, mientras que la minoría 47% (n=7) señaló que “SÍ” tenían conocimiento (Ver Tabla 2 y Figura 5).

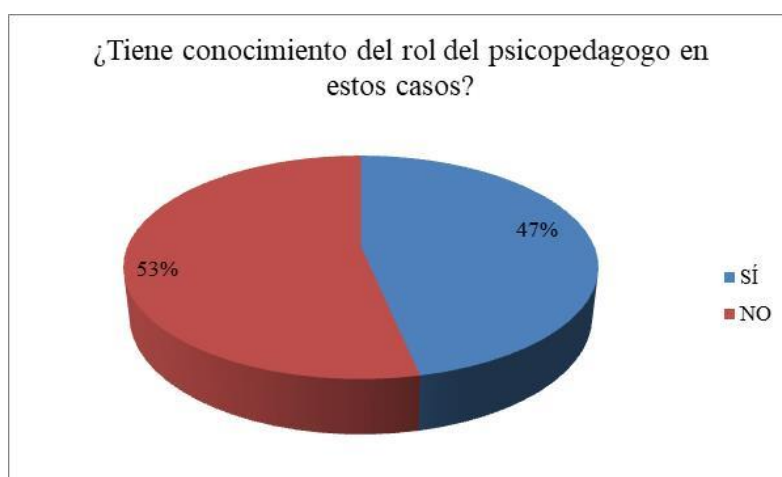
Tabla 2

Conocimiento de los docentes acerca del rol del psicopedagogo en estos casos.

Conocimiento de los docentes acerca del rol del psicopedagogo en estos casos.	F	%
SÍ	7	47
NO	8	53
Total	15	100

Figura 5

Conocimiento de los docentes acerca del rol del psicopedagogo en estos casos.



- A su vez al analizar **cuáles** eran los conocimientos que tenían los docentes acerca del rol del psicopedagogo en estos casos, surgieron las siguientes categorías de análisis:

“Evaluar y diagnosticar al alumno”: la mayoría de los docentes señalaron que el rol del psicopedagogo en estos casos consiste en evaluar y diagnosticar al alumno para identificar la dificultad específica en la comprensión lectora. Como puede observarse en los siguientes comentarios:

- “El rol es de evaluar al alumno en un primer momento [...]”. (Docente 1: 4º grado, 29 años).

- *“Evaluar, diagnosticar e intervenir [...]”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“Puede realizar una evaluación de diagnóstico para identificar las dificultades específicas en la comprensión lectora [...]”*. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- *“Evaluación diagnóstica y búsqueda de estrategias de lectura interpretación de textos”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- *“Evaluación diagnóstica, diseño de intervención, [...]”*. (Docente 10: 5° grado, 54 años).
- *“Evaluación psicopedagógica para identificar el grado de dificultad de comprensión [...]”*. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

“Orientar y asesorar a padres y docentes”: otros docentes también refirieron que el rol del psicopedagogo en estos casos consiste en orientar y asesorar tanto a padres como a docentes sobre los modos de acompañar al alumno con estas dificultades. Tal como se observa en las siguientes expresiones:

- *“[...] También es indispensable la orientación de éstos a cada docente a la hora de sugerir actividades específicas [...]”*. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“[...] Orientación y adaptación de contenidos. [...]”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“Proporciona apoyo y orientación para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en la comprensión lectora”*. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- *“[...] asesoramiento y colaboración con el docente y las familias”*. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

➤ **Referido a cuándo es necesaria la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática:**

“Dificultades persistentes y bajo rendimiento”: la mayoría de los docentes expresaron que la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática es necesaria cuando existen dificultades persistentes que llevan a un bajo rendimiento. Como puede visualizarse en los siguientes comentarios:

- “[...] cuando las estrategias que el docente presenta no dan resultados óptimos y persiste la dificultad de comprensión, deviniendo así en un bajo rendimiento académico”. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- “Cuando un estudiante presenta dificultades persistentes en el aprendizaje a pesar de la intervención del docente”. (Docente 4: 4° grado, 39 años).
- “Cuando la dificultad de comprensión lectora continua a pesar de las estrategias que brinda el docente y el alumno no puede avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Docente 6: 4° grado, 53 años).
- “Cuando existen dificultades persistentes en el aprendizaje, ya sea lectura, escritura. [...]”. (Docente 7: 4° grado, 52 años).
- “Dificultad de aprendizaje persistentes, el estudiante presenta dificultad para escribir. Tiene bajo rendimiento escolar” (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- “[...] cuando más allá de las estrategias que imparte el docente la dificultad persiste [...]”. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

“Presencia de diagnóstico”: otros docentes señalaron que la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática es necesaria cuando existe la presencia de algún diagnóstico. Ejemplo de comentarios son:

- “[...] es necesaria cuando ya hay un alumno que desde el inicio de su trayectoria presento dificultad [...]”. (Docente 1: 4° grado, 29 años).

- *“En situaciones con diagnóstico donde el docente no logra realizar intervención a pesar de las distintas estrategias”* (Docente 12: 5° grado, 38 años).
- *“Cuando hay un diagnóstico”* (Docente 15: 5° grado, 46 años).

➤ **Sobre el tipo de intervención que creen debería hacer el psicopedagogo ante esta problemática:**

“Proporcionar estrategias al alumno”: la mayoría de los docentes refirieron que el tipo de intervención que creen debería realizar el psicopedagogo ante esta problemática es proporcionar al alumno estrategias para compensar las dificultades en la comprensión lectora.

Algunos ejemplos de comentarios son:

- *“[...] orientación en actividades para poder integrar al alumno a un plan de trabajo personalizado”*. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“[...] planifica estrategias adecuadas al aprendizaje, desarrolla las habilidades lectoras y de comprensión, [...]”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“[...] debería evaluar al estudiante para determinar un plan de trabajo que incluye estrategias para mejorar las habilidades cognitivas de los niños”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“Proporcionar a los alumnos estrategias en los que pueda poner de manifiesto su habilidad de lectura y comprensión [...]”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).

“Brindar herramientas al docente”: algunos docentes expresaron que el tipo de intervención que creen que debería hacer un psicopedagogo ante esta problemática es la de brindar herramientas al docente para abordar las dificultades en la comprensión lectora.

Ejemplo de ello son:

- *“[...] Brindar herramientas a los docentes para trabajar la dificultad de comprensión”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).

- “Dar ideas, estrategias para [...] el docente” (Docente 12: 5° grado, 38 años).
 - “Brindar información estrategias y técnicas para acompañar al docente”.
- (Docente 15: 5° grado, 46 años).

➤ En relación con estas problemáticas y la **solicitud a los padres de los casos más significativos la consulta con un psicopedagogo**, la mayoría de los docentes 73% (n=11) expresaron que “SÍ” habrían solicitado a los padres de los casos más significativos la consulta psicopedagógica, mientras que la minoría 27% (n=4) manifestó que “NO” habría solicitado dicha consulta (Ver Tabla 3 y Figura 6).

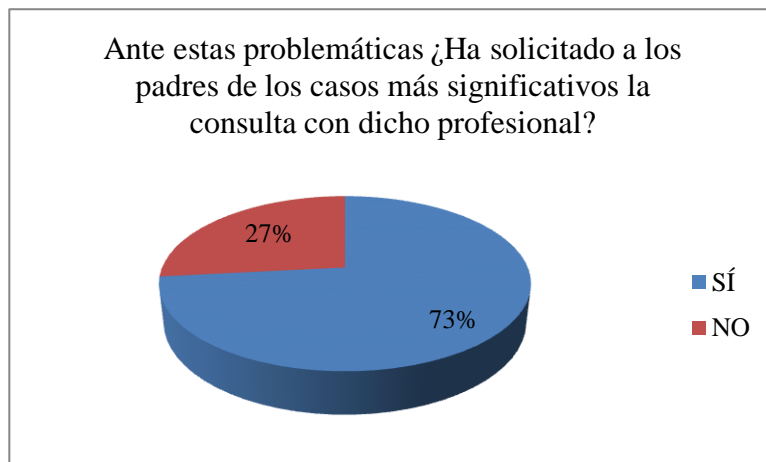
Tabla 3

Solicitud a los padres de los casos más significativos la consulta psicopedagógica.

Solicitud a los padres de los casos más significativos la consulta psicopedagógica.	F	%
SÍ	11	73
NO	4	27
Total	15	100

Figura 6

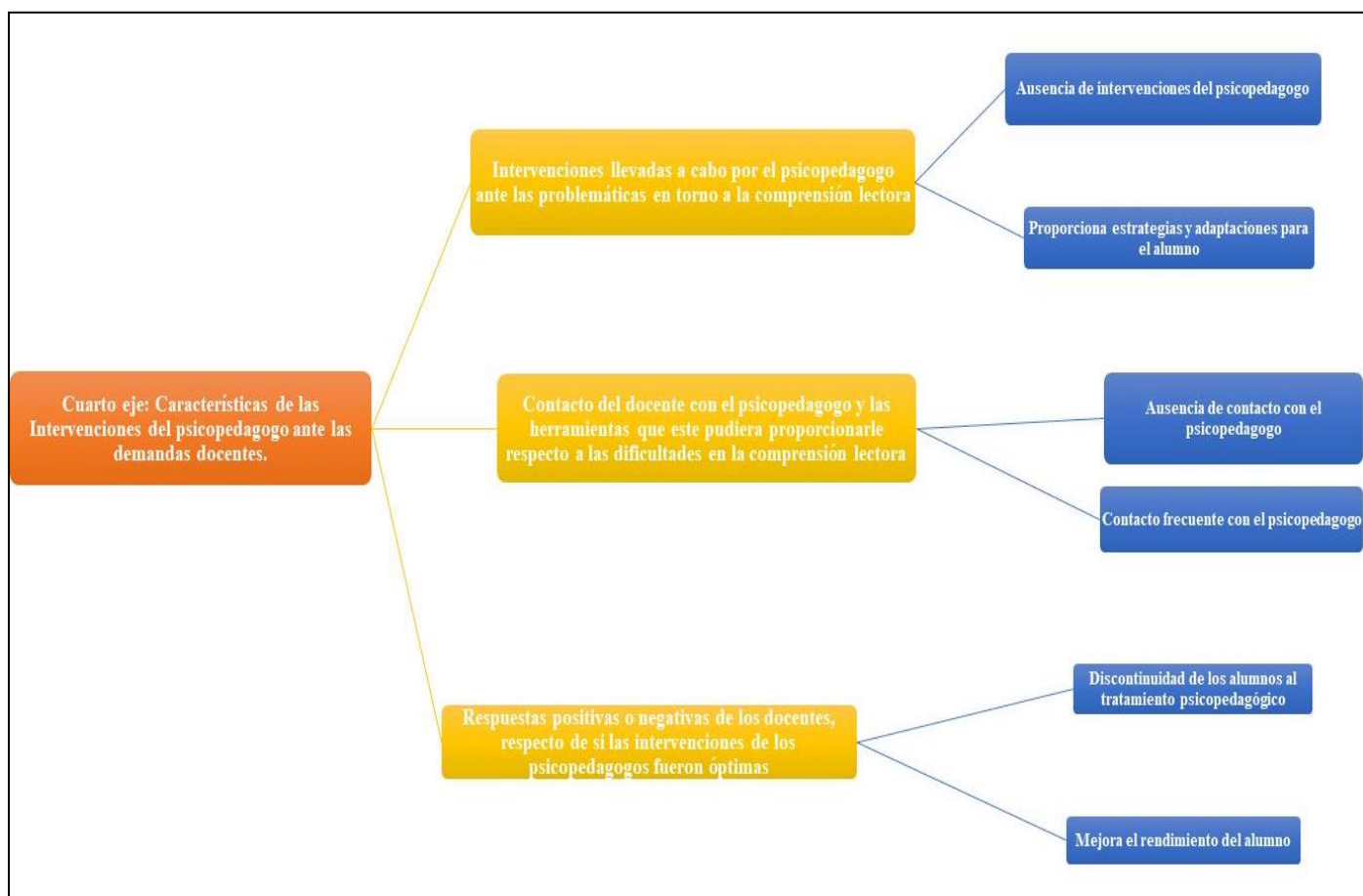
Solicitud a los padres de los casos más significativos la consulta psicopedagógica.



Por último, **respecto al cuarto eje referido a las Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes**, se pudo hallar las siguientes categorías (Ver Figura 7).

Figura 7

Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes.



➤ **En cuanto a las intervenciones llevadas a cabo por el psicopedagogo ante las problemáticas en torno a la comprensión lectora:**

“Ausencia de intervenciones del psicopedagogo”: la mayoría de los docentes señalaron que no contaron con la intervención del psicopedagogo ante las problemáticas referidas. Tal como pude visualizarse en los siguientes comentarios:

- *“No hubo ninguna intervención de dicho profesional (...)”.* (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“Las intervenciones llevadas a cabo con niños que tienen dificultades en comprensión lectora han sido por parte de los maestros especiales. Los*

- psicopedagogos no asisten a la institución escolar”* (Docente 9: 5° grado, 56 años).
- *“El psicopedagogo no se presenta en la institución escolar, (...)”*. (Docente 11: 5° grado, 57 años).
 - *“Los psicopedagogos no tuvieron acercamiento, (...)”*. (Docente 12: 5° grado, 38 años).
 - *“Realicé pedido de intervención de los cuales no tuve respuesta. (...)”*. (Docente 13: 5° grado, 37 años).
 - *“No tuve intervenciones de psicopedagogos, solo de maestra de ed. Especial”*. (Docente 15: 5° grado, 46 años).

“Proporciona estrategias y adaptaciones para el alumno”: algunos de los docentes refirieron que las intervenciones del psicopedagogo ante las problemáticas en la comprensión lectora se caracterizaban por brindar a los alumnos estrategias y/o técnicas para la comprensión lectora, así como adaptaciones según las necesidades que presenten los mismos.

Algunos ejemplos de expresiones son:

- *“(...) brindarle al alumno estrategias de comprensión como subrayar o hacer preguntas”*. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“Adaptaciones curriculares metodológicas, seguimiento en conjunto, (...)”*. (Docente 8: 4° grado, 49 años).
- *“La intervención psicopedagógica se aboca a trabajar técnicas para mejorar la fluidez lectora, la decodificación y la comprensión de textos. (...)”*. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

➤ **En relación con el contacto del docente con el psicopedagogo y las herramientas que este pudiera proporcionarle respecto a las dificultades en la comprensión lectora:**

“Ausencia de contacto con el psicopedagogo”: la mayoría de los docentes refirieron no haber establecido contacto con el psicopedagogo. Como puede verse reflejado en las siguientes expresiones:

- *“No, todo lo que el psicopedagogo/a recomienda o asesora lo hace mediante la maestra integradora, (...)”*. (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“No se entabló ningún tipo de contacto”*. (Docente 3: 4° grado, 40 años).
- *“Nunca tuve contacto con ningún psicopedagogo”*. (Docente 5: 4° grado, 42 años).
- *“No, el psicopedagogo no ha mantenido contacto conmigo”*. (Docente 12: 5° grado, 38 años).
- *“No, no tuve contacto con psicopedagogo”*. (Docente 15: 5° grado, 46 años).

“Contacto frecuente con el psicopedagogo”: una pequeña parte de los docentes señalaron que mantenían contacto con el psicopedagogo quien visitaba de manera frecuente la institución, en tanto además les proporcionaba herramientas para abordar las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos. Algunos ejemplos de comentarios son:

- *“(...) acompaña mi formación para atender este tipo de dificultades, aparte de actividades específicas para cada alumno, también me proporciono bibliografías que se pueden utilizar en otros casos (...)”*. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“El psicopedagogo visita regularmente la institución para evaluar y observar al alumno (...)”*. (Docente 6: 4° grado, 53 años).

- “Sí, hace visitas frecuentes a la institución para observar el proceso de los alumnos que tiene como pacientes y acuerdos con el docente, (...)”. (Docente 10: 5° grado, 54 años).

➤ En lo que respecta a si el docente **considera que las intervenciones del psicopedagogo hayan tenido resultado óptimo**, la mayoría de los docentes 73% (n=11) señalaron que “NO” habían tenido resultado óptimo las intervenciones del psicopedagogo, mientras que la minoría 27% (n=4) expresó que “SÍ” habían tenido resultado óptimo las intervenciones del psicopedagogo (Ver Tabla 4 y Figura 8).

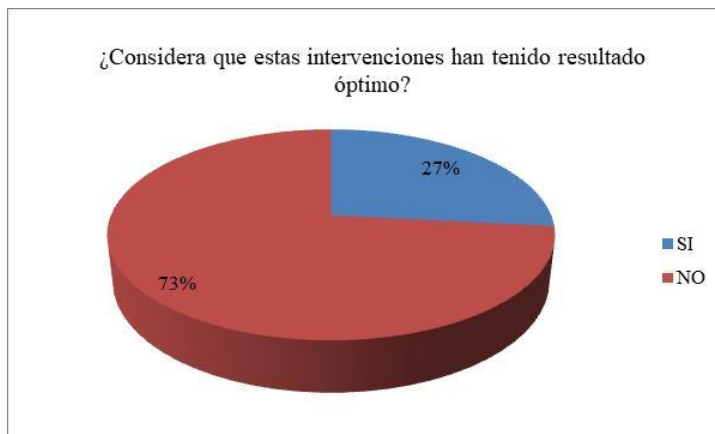
Tabla 4

Consideración de los docentes respecto a si las intervenciones del psicopedagogo tuvieron resultado óptimo.

Consideración de los docentes respecto a si las intervenciones del psicopedagogo tuvieron resultado óptimo.	F	%
SÍ	4	27
NO	11	73
Total	15	100

Figura 8

Consideración de los docentes respecto a si las intervenciones del psicopedagogo tuvieron resultado óptimo.



- A su vez al analizar el **por qué**, específicamente; de sus respuestas positivas o negativas, respecto de si las intervenciones de los psicopedagogos fueron óptimas, surgieron las siguientes categorías de análisis:

“Discontinuidad de los alumnos al tratamiento psicopedagógico”: la mayoría de los docentes expresaron que no consideraban óptimo el resultado de las intervenciones de los psicopedagogos porque la frecuencia de asistencia de los alumnos a las sesiones de psicopedagogía son interrumpidas o intermitentes. Ejemplo de ello, se visualizan los siguientes comentarios:

- *“(…) no se pudo avanzar por la discontinuidad en la asistencia de los alumnos tanto en las clases diarias como en el tratamiento psicopedagógico extraescolar”.* (Docente 2: 4° grado, 35 años).
- *“(…) se hubiera evaluado desde los primeros años de escolaridad para trabajar antes esta dificultad y se pueda realizar un trabajo en equipo con (alumnos, maestros, familias, psicopedagogo) más continuidad y frecuencia”.* (Docente 6: 4° grado, 53 años).

- *“En algunos casos los padres no llevan a los alumnos a la evaluación antes mencionada. (...)”*. (Docente 9: 5° grado, 56 años).

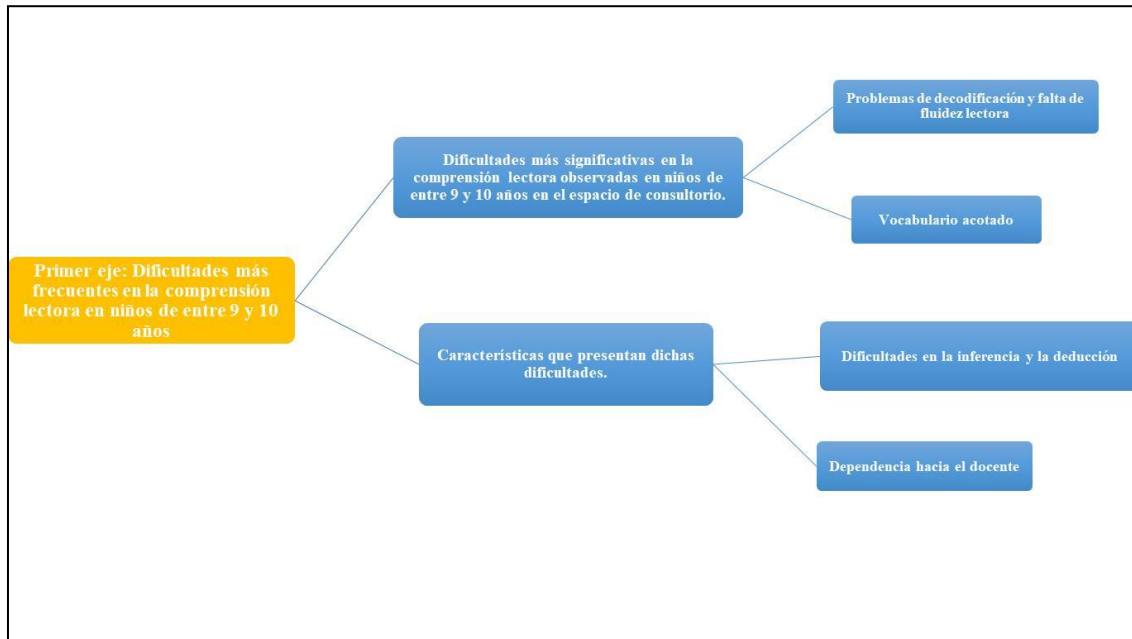
“Mejora el rendimiento del alumno”: algunos docentes señalaron que sí consideraban óptimo el resultado de las intervenciones de los psicopedagogos porque se vería reflejado en su desenvolvimiento escolar. Como ejemplos se exponen las siguientes expresiones:

- *“(...) el alumno también se siente parte del aprendizaje en el aula, esto hace que mejore su autoestima en la escuela y le permita trabajar con más ánimos, (...)”*. (Docente 1: 4° grado, 29 años).
- *“Paulatinamente los estudiantes comienzan a identificar ideas que manifiesta el texto y lo puede re-narrar en sus palabras, aumenta su vocabulario, puede realizar un análisis crítico, (...)”*. (Docente 11: 5° grado, 57 años).

Por otra parte, de las entrevistas a los psicopedagogos externos a la institución, respecto del primer eje referido a las Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años; se pudo identificar las siguientes categorías (Ver Figura 9).

Figura 9

Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.



- **En cuanto a las dificultades más significativas en la comprensión lectora observadas en niños de entre 9 y 10 años en el espacio de consultorio:**

“Problemas de decodificación y falta de fluidez lectora”: la mitad de los psicopedagogos externos señalaron que las dificultades más significativas en la comprensión lectora observadas en los niños en el espacio del consultorio eran los problemas para decodificar correctamente las palabras lo cual lleva a la falta de fluidez lectora. Como ejemplo se visualizan los siguientes comentarios:

- *“Las dificultades más significativas observadas en el consultorio se centran en la decodificación lenta y la falta de fluidez lectora. (...)”.* (Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“(...) problemas para decodificar palabras, lo que afecta la fluidez al leer. (...)”.* (Psicopedagoga 4: 55 años).

“Vocabulario acotado”: otra parte de los psicopedagogos externos expresaron como dificultades más significativas en la comprensión lectora observadas en los niños en el espacio del consultorio desconocimiento del significado de palabras. Como ejemplo, se visualizan los siguientes comentarios:

- “(...) *No reconocen el significado de las palabras de los libros de texto escolares. (...)*”. (Psicopedagoga 2: 48 años).
- “(...) *desconocimiento de conceptos, un acotado vocabulario, (...)*”. (Psicopedagoga 3: 50 años).

➤ **Referido a las características que presentan dichas dificultades:**

“Dificultades en la inferencia y la deducción”: la mitad de los psicopedagogos externos refirieron como características que presentaban las dificultades en la comprensión lectora problemas para inferir y deducir. Como ejemplo se visualiza las siguientes expresiones:

- “(...) *problemas con la inferencia y la deducción, lo que impide al alumno interpretar información implícita y establecer conexiones entre ideas*”. (Psicopedagoga 1: 52 años).
- “(...) *El estudiante tampoco es capaz de hacer inferencias o sacar conclusiones basadas en la información que proporciona el texto, (...)*”. (Psicopedagoga 4: 55 años).

“Dependencia hacia el docente”: otros psicopedagogos externos señalaron como característica que presentaban dichas dificultades, la dependencia del alumno hacia el docente. Como ejemplo de comentario:

- *“Los niños demuestran dependencia hacia sus docentes, (...) Los menores están acostumbrados a escuchar las lecturas (por parte de los adultos) y responder respuestas cerradas”.* (Psicopedagoga 3: 50 años).

Respecto del segundo eje de las entrevistas a los psicopedagogos externos a la institución, referido a las Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, se pudo hallar las siguientes categorías (Ver Figura 10).

Figura 10

Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.



- **Con respecto a las características de las consultas sobre la problemática planteada:**

“Preocupación por el rendimiento escolar”: la mitad de los psicopedagogos externos manifestaron que las consultas sobre la problemática planteada presentan como

características la preocupación por el rendimiento escolar del alumno, referido continuamente por los docentes. Tal como puede verse en los siguientes comentarios:

- *“Ante estas problemáticas, las consultas docentes suelen ser muy específicas y recurrentes, mostrando un alto grado de preocupación por el rendimiento académico. (...)”*. (Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“(...) en general queda de manifiesto la preocupación por el rendimiento escolar del paciente en lectura, (...)”*. (Psicopedagoga 4: 55 años).

“Búsqueda de un diagnóstico claro y estrategias”: otros psicopedagogos señalaron que las consultas sobre la problemática planteada se caracterizan por la demanda docente en relación a determinar un diagnóstico específico de lo que presenta el alumno. Como ejemplo:

- *“(...) Las principales características de estas consultas son la solicitud de un diagnóstico claro y la búsqueda de estrategias concretas para implementar en el aula”*. (Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“(...) que se le “dé algo” para que ellos hagan”*. (Psicopedagoga 2: 48 años).

- En cuanto a la **recurrencia de las demandas de los docentes frente a las dificultades en la comprensión lectora**, la mayoría de los psicopedagogos externos 75% (n=3) señalaron que “SÍ” eran recurrentes las demandas de los docentes frente a dichas dificultades, mientras que la minoría 25% (n=1) indicaron que “NO” eran recurrentes las demandas (Ver Tabla 5 y Figura 11).

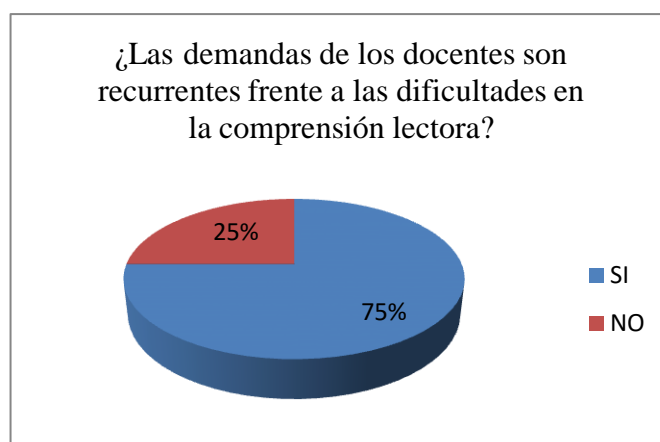
Tabla 5

Recurrencia de las demandas de los docentes frente a las dificultades en la comprensión lectora.

Recurrencia de las demandas de los docentes frente a las dificultades en la comprensión lectora.	F	%
SÍ	3	75
NO	1	25
Total	4	100

Figura 11

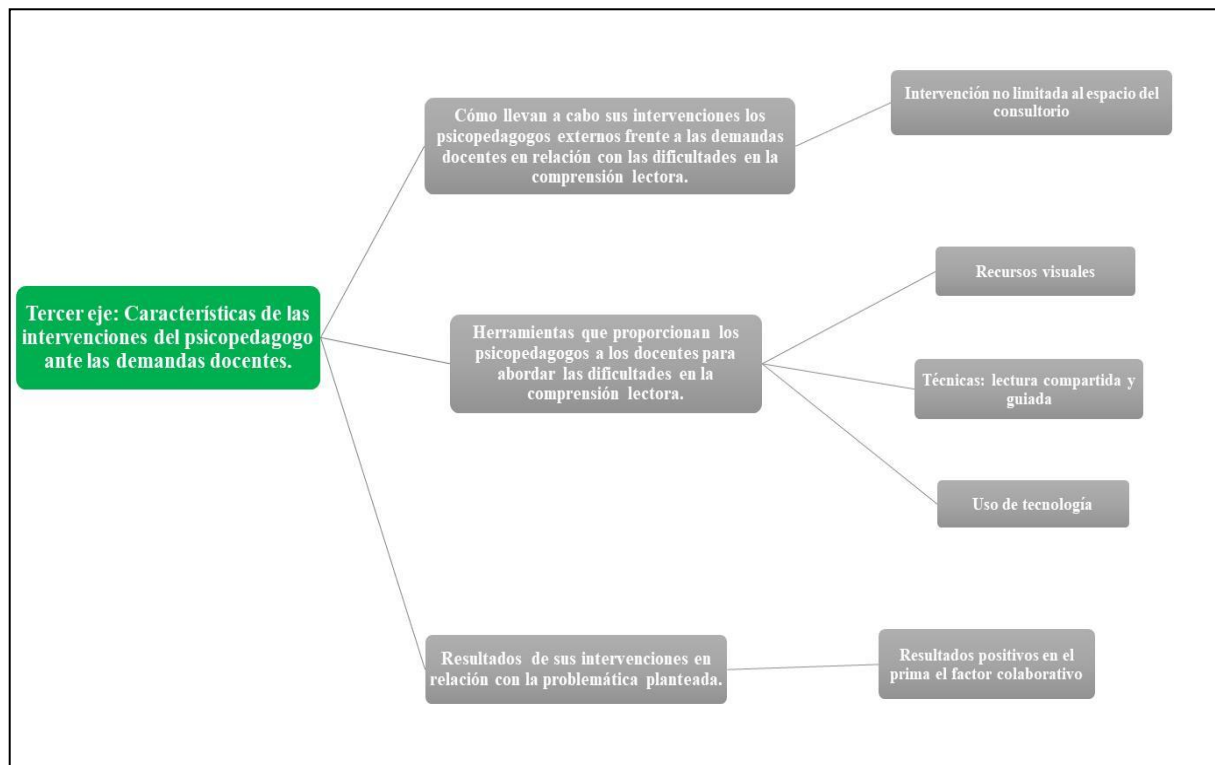
Recurrencia de las demandas de los docentes frente a las dificultades en la comprensión lectora.



Por último, con relación al **tercer eje referido a las Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes**, se pudo identificar las siguientes categorías (Ver Figura 12).

Figura 12

Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes.



- **En cuanto a cómo llevan a cabo sus intervenciones los psicopedagogos externos frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora:**

“Intervención no limitada al espacio del consultorio”: la totalidad de los psicopedagogos externos manifestaron que sus intervenciones frente a las demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora, no se reducen al trabajo en el espacio psicopedagógico, sino que implica un trabajo colaborativo, en el que proporcionan a los docentes estrategias y herramientas para abordar dicha problemática. Tal como puede visualizarse en los comentarios:

- *“(…) La intervención no se limita al consultorio, sino que se extiende al ámbito escolar, proporcionando herramientas y adaptaciones que se pueden aplicar directamente en el aula”. (Psicopedagoga 1: 52 años).*
- *“(…) se orienta al docente en estrategias que pudiera aplicar en sus prácticas diarias, alentándola a realizar autoevaluaciones, cada cierto periodo de tiempo”. (Psicopedagoga 3: 50 años).*
- *“Las intervenciones que llevo a cabo en la problemática de la comprensión lectora son las técnicas y estrategias que favorezcan efectivamente el abordaje de lecturas guiadas donde el docente acompañe a la lectura del estudiante proporcionando apoyo y una retroalimentación continua”. (Psicopedagoga 4: 55 años).*

➤ Referido a si **en sus intervenciones proporciona herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora**, la mayoría de los psicopedagogos externos 75% (n=3) señaló que “SÍ” proporciona herramientas a los docentes, mientras que la minoría 25% (n=1) indicó que “NO” proporciona herramientas a los docentes (Ver Tabla 6 y Figura 13).

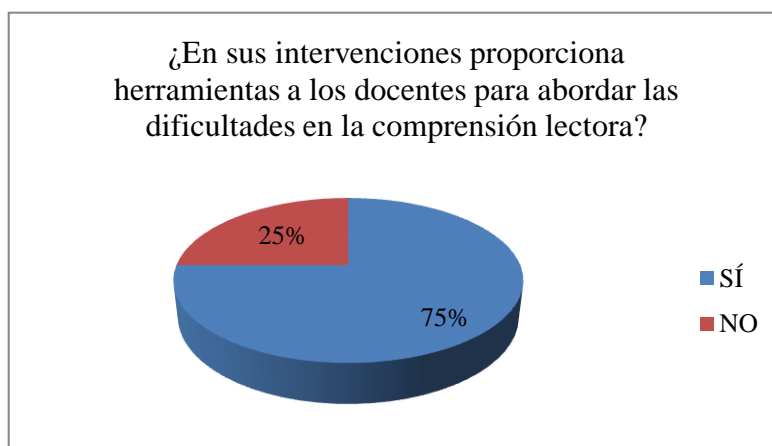
Tabla 6

Intervenciones y proporción de herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora.

Intervenciones y proporción de herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora.	F	%
SÍ	3	75
NO	1	25
Total	4	100

Figura 13

Intervenciones y proporción de herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora.



- Asimismo, al indagar **cuáles** eran dichas herramientas que proporcionaban a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora, se derivaron las siguientes categorías:

“Recursos visuales”: la mayoría de los psicopedagogos expresaron que proporcionaban a los docentes recursos visuales como ser organizadores gráficos, mapas conceptuales, diagramas, etc. Como puede observarse en los siguientes comentarios:

- *“(...) Recursos visuales y organizadores gráficos: Sugiero el uso de mapas conceptuales, diagramas de Venn o resúmenes visuales para ayudar a organizar la información y hacerla más accesible. (...)”.* (Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“Hacer lectura de imágenes, para posibilitar la anticipación de lo que está en el texto. (...)”.* (Psicopedagoga 2: 48 años).
- *“(...) diseño de cuadros comparativos, conceptuales, etc. ayudando en el diseño de clases activas y novedosas (...)”.* (Psicopedagoga 3: 50 años).

“Técnicas: lectura compartida y guiada”: algunos psicopedagogos señalaron que proporcionaban a los docentes técnicas como la lectura compartida y guiada. Tal como se observa en los comentarios:

- *“(...) Ofrezco técnicas como la lectura compartida, donde el docente modela la entonación y la fluidez, y la lectura guiada, que apoya al alumno en la comprensión del texto (...)”.* (Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“Realizar lecturas guiadas. Leer cada párrafo y preguntar al estudiante que comprendió, ir paso a paso, leer de manera pausada. (...)”.* (Psicopedagoga 2: 48 años).

“Uso de tecnología”: una pequeña parte de psicopedagogos indico que proporcionaba a los docentes herramientas basadas en el uso de la tecnología. Como ejemplo:

- *“(...) Usar la tecnología como herramienta de aprendizaje creativa y lúdica”.* (Psicopedagoga 4: 55 años).

➤ **Respecto a cómo han sido los resultados de sus intervenciones en relación con la problemática:**

“Resultados positivos en el que prima el factor colaborativo”: la totalidad de los psicopedagogos externos manifestaron que los resultados de sus intervenciones frente a la problemática planteada eran positivos, siendo el factor colaborativo entre familia, escuela y alumno la base de esos resultados. Tal como puede visualizarse en los comentarios:

- *“Los resultados han sido muy positivos. La clave del éxito reside en la colaboración constante y la aplicación de las estrategias correctas. (...)”.*
(Psicopedagoga 1: 52 años).
- *“El resultado (...) ha sido positivo (...) depende mucho del compromiso de todos los involucrados. (...)”.* (Psicopedagoga 2: 48 años).
- *“Las intervenciones son positivas, los docentes entienden y revén sus secuencias didácticas, (...)”.* (Psicopedagoga 3: 50 años).
- *“(...) las intervenciones han arrojado un resultado positivo, ya que se aborda desde un enfoque integral y multimodal, involucrando a los docentes, estudiantes y familias. (...)”.* (Psicopedagoga 4: 55 años).

Discusión

El objetivo general de la presente investigación pretendió describir las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública. Para lo cual, se buscó analizar las demandas docentes y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, así como establecer relaciones entre dichas demandas docentes y el rol del psicopedagogo.

De acuerdo a los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y psicopedagogos externos a la institución, se halló por un lado; en relación con los docentes

que estos señalaron una variedad de respuestas en torno al primer eje “Conocimiento y planificación de la clase, en relación con la comprensión lectora”, tales como: a) Capacidad de entender; b) Interpretar un texto; c) Actividades lúdicas y creativas; d) Actividades de lectura individual y grupal; e) Guía de preguntas sobre el texto; f) Actividades de resumen y parafraseo; g) Debates de lo leído; h) Identificación de personajes y sus acciones; i) Libros y textos variados; j) Recursos tecnológicos; k) Recursos lúdicos; l) Registro de pizarrón y/o carpeta; y m) Incapacidad para entender el significado del texto. De ello es posible inferir que la comprensión lectora tiene como punto de partida necesariamente la interacción entre un lector y un texto; a través del cual el lector llega a la comprensión del texto mediante la construcción de un modelo mental que constituye la información derivada del texto con los conocimientos previos que se dispone, y que se ponen en juego a medida que se desarrolla la lectura (Van Dijk, 1978). Asimismo, en estos aspectos hallados puede verse reflejado como la comprensión a la que llega el lector procede de sus experiencias anteriores acumuladas, vivencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor (Pérez Zorrilla, 2005).

Del mismo modo, como lo señala Redondo Gonzáles (2008) la interrelación entre el lector y el texto es la base de la comprensión, ya que en este proceso, quien lee relaciona la información que el autor le expone con la información que ya se posee, de allí que lo referenciado por los docentes en el estudio destacan actividades donde se pone énfasis en la posibilidad del alumno de realizar interacciones y con ello inferencias del texto leído.

En cuanto al segundo eje “Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años”, se derivaron las siguientes: a) Dificultad para responder preguntas y consignas; b) Dificultad para leer fluidamente; c) vocabulario limitado; c) Falta de comprensión en general; d) Problemas para decodificar fluidamente el texto; e) Problemas para relacionar los conocimientos; f) Estrategias de lectura; g) Preguntas guía; h) Proyecto de

lectura interciclo y entre grados paralelos; y j) Trabajos articulados con la biblioteca. Al respecto, lo anterior puede relacionarse, al menos parcialmente; con el estudio realizado por Gago (2021) en Argentina, quien halló que la comprensión lectora influía en el rendimiento académico de los alumnos, así como en el desarrollo de otras habilidades requeridas para la vida social, hallando además que los alumnos manifestaban dificultades en el dominio de dicha destreza, puesto que no llegaban a cumplimentar los niveles más complejos de la evaluación. Asimismo, lo reflejado en dicha investigación encuentra cierta similitud con lo hallado en el estudio realizado por Martín-Ruiz y González-Valenzuela (2022) en España, puesto que si bien su análisis se centró en el rendimiento y las dificultades en comprensión lectora y sus componentes en la adolescencia, sus resultados dejaron entrever la necesidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, ya desde edades tempranas y en los niveles educativos anteriores, evitando de esta forma muchas de las dificultades señaladas, en grados más altos.

En relación con el tercer eje “Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora”, se encontró que los docentes señalaron como demandas en relación al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora las siguientes más relevantes: a) Evaluar y diagnosticar al alumno; b) Orientar y asesorar a padres y docentes; c) Dificultades persistentes y bajo rendimiento; d) Presencia de diagnóstico; e) Proporcionar estrategias al alumno; y f) Brindar herramientas al docente. Dichos hallazgos concuerdan, en parte; con lo expuesto en el estudio llevado a cabo por Bonini y Muloni (2022) en Argentina, en el que se reflejó que las docentes coincidieron en considerar la relevancia de la labor del psicopedagogo en las intervenciones brindadas, en este caso principalmente para el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, siendo también considerado como una medida de prevención, como una herramienta central que permite la anticipación en las dificultades en la

adquisición de la lectoescritura, así como la implementación de acciones y trabajos coordinados e interdisciplinarios entre docentes y psicopedagogos, para llegar a mejores y eficaces resultados. Por otra parte, lo encontrado también haya relación en el estudio de Saltos Gamboa (2024), siendo que en el mismo se concluye que los docentes no disponían de herramientas y/o estrategias psicopedagógicas, para sobrellevar las dificultades en la comprensión lectora, siendo ello una demanda constante por parte de los docentes.

Asimismo, dichos resultados destacan aspectos ligados al rol que pudiera asumir un psicopedagogo, en este caso externo a la institución escolar, como ser la evaluación de las habilidades del alumno, diseño de estrategias de intervención individualizada según la dificultad detectada, orientar a los docentes en cuanto a alternativas de estrategias y adaptación del contenido según sea necesario, entre otras posibles (Sánchez y Borzone, 2019).

Con respecto al cuarto eje “Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes” se encontró contraposición de respuestas: a) Ausencia de intervenciones del psicopedagogo; b) Proporciona estrategias y adaptaciones para el alumno; c) Ausencia de contacto con el psicopedagogo; d) Contacto frecuente con el psicopedagogo; e) Discontinuidad de los alumnos al tratamiento psicopedagógico; y f) Mejora el rendimiento del alumno. Tales hallazgos concuerdan, parcialmente; con lo mencionado en la investigación realizada por Saltos Gamboa (2024) en Ecuador, en el que se vislumbró la falta de un acompañamiento efectivo por parte del psicopedagogo, siendo éste, quien debería llevar adelante un seguimiento a los maestros, para corroborar que se apliquen adecuadas estrategias de intervención de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y, por lo tanto, incrementar el nivel de lectura comprensiva.

No obstante, otra parte de estos resultados también permiten reflexionar acerca de que en las intervenciones individuales que realizan los profesionales en psicopedagogía es de suma relevancia que sean coordinadas no solo con el docente, sino con la familia del niño/a,

ya que la misma, supone el contexto primario, donde los alumnos/as pasan el mayor tiempo y donde se encuentran las figuras más importantes para ellos/as (Marchesi et al., 2001).

Ahora bien, en cuanto a las entrevistas realizadas a los psicopedagogos externos a la institución, en relación al primer eje “Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años”, se pudo hallar que los psicopedagogos señalaban como dificultades y características más frecuentes en la comprensión lectora las siguientes: a) Problemas de decodificación y falta de fluidez lectora; b) Vocabulario acotado; c) Dificultades en la inferencia y la deducción; y d) Dependencia hacia el docente. Dichos hallazgos concuerdan, en parte; con lo mencionado por los mismos docentes; en tanto también irían en la misma línea de lo hallado y ya expuesto anteriormente en los estudios realizados por Gago (2021) en Argentina y por Martín-Ruiz y González-Valenzuela (2022) en España. Asimismo, lo encontrado pone de relieve lo señalado por la Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2012) en relación a las dificultades en la comprensión lectora que tienden a ser las más frecuentes, como ser la decodificación entendida ésta como la dificultad para reconocer las palabras, siendo complicado identificar las letras y conectarlas entre sí; y las dificultades en la inferencia, la cual remite a la posibilidad de hallar relaciones implícitas. Además tal como lo destacan Abusamra y Yves (2012) la dificultad “específica” de la comprensión lectora puede entenderse como un déficit de comprensión que se presenta en el sujeto cuya capacidad de decodificación no se haya dentro de lo esperado para su edad escolar.

Respecto al segundo eje “Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora”, se encontró que los psicopedagogos destacaron como características de las consultas que le realizan, las siguientes: a) Preocupación por el rendimiento escolar; y b) Búsqueda de un diagnóstico claro y estrategias. Lo anterior encuentra relación con lo referido por los docentes, en tanto se vincula, en cierta

forma; con lo ya mencionado en el estudio realizado por Saltos Gamboa (2024), donde se destaca el hecho de que los docentes no cuentan con estrategias para trabajar las dificultades en la comprensión lectora. Además tales resultados permiten inferir, por un lado; el motivo por el cual concurren a la consulta los padres, siendo siempre por solicitud del docente, quien es en primera instancia quien detecta la dificultad, por lo que su rol didáctico es también central (Valles Arándiga, 2005) y por otro lado, se destaca la relevancia que supone el rol del psicopedagogo para los docentes, particularmente frente a estas dificultades en la comprensión lectora, en cuyas intervenciones es necesario que se habiliten espacios de escucha entre docente y psicopedagogo, con el objeto de que ambos se cuestionen y reflexionen de manera conjunta qué implica leer y escribir (Baez y D'Ottavio, 2022).

Por último, en relación al tercer y último eje “Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes” se halló que los psicopedagogos señalaron como características más relevantes de sus intervenciones, las siguientes: a) Intervención no limitada al espacio del consultorio; b) Recursos visuales; c) Técnicas: lectura compartida y guiada; d) Uso de tecnología; y e) Resultados positivos en el que prima el factor colaborativo. Estos hallazgos irían en línea con lo mencionado por Baez y D'Ottavio (2022), quienes destacan el hecho de que la intervención psicopedagógica debe sustentarse en el conocimiento tanto de los procesos didácticos como de los psicolingüísticos que implican en el aprendizaje de la lectura, escritura y particularmente de la comprensión lectora, ya que de este modo podrá orientar desde un mejor posicionamiento al docente. También es posible pensar a partir de estos resultados, de que en toda intervención individual que lleven a cabo los profesionales en psicopedagogía es relevante o central que sean contemplados desde un trabajo colaborativo o conjunto tanto con el docente como con la familia del niño/a, ya que el trabajo terapéutico que pueda hacerse con el niño/a (alumno), no es aislado; sino que requiere de manera necesaria de su contribución para lograr resultados óptimos (Marchesi et al., 2001).

CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN FINAL

Conclusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio sobre las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia, permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

Con respecto a las entrevistas realizadas a los docentes, puede concluirse en torno al primer eje “Conocimiento y planificación de la clase, en relación con la comprensión lectora”, que sus conocimientos y planificaciones eran: a) Capacidad de entender; b) Interpretar un texto; c) Actividades lúdicas y creativas; d) Actividades de lectura individual y grupal; e) Guía de preguntas sobre el texto; f) Actividades de resumen y parafraseo; g) Debates de lo leído; h) Identificación de personajes y sus acciones; i) Libros y textos variados; j) Recursos tecnológicos; k) Recursos lúdicos; l) Registro de pizarrón y/o carpeta; y m) Incapacidad para entender el significado del texto.

Estos hallazgos revelan la diversidad de información que manejan los docentes, en cuanto a la comprensión lectora, en el que se destacaron actividades donde el énfasis se pone en la posibilidad del alumno de realizar interacciones y con ello inferencias del texto leído, reflejándose así el punto central de ésta habilidad que remite a la interrelación entre el lector y el texto, dado que en este proceso, quien lee relaciona la información provista por el autor con la información que ya se posee (Redondo Gonzáles, 2008).

En cuanto al segundo eje de las entrevistas a docentes puede concluirse que las “Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años”, eran: a) Dificultad para responder preguntas y consignas; b) Dificultad para leer fluidamente; c) vocabulario limitado; c) Falta de comprensión en general; d) Problemas para decodificar fluidamente el texto; e) Problemas para relacionar los conocimientos; f) Estrategias de lectura;

g) Preguntas guía; h) Proyecto de lectura interciclo y entre grados paralelos; y j) Trabajos articulados con la biblioteca. La comparación de éstos resultados con investigaciones previas evidencia ciertas similitudes, por un lado respecto a que la comprensión lectora influye en el rendimiento académico de los alumnos, así como en el desarrollo de otras habilidades necesarias para la vida social (Gago, 2021); y por otro lado, se ve la necesidad de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, ya desde edades tempranas y en los niveles educativos anteriores, previniendo de esta manera muchas de las dificultades halladas (Martín-Ruiz y González-Valenzuela, 2022).

En relación con el tercer eje de las entrevistas a docentes logró concluirse que, las “Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora”, eran: a) Evaluar y diagnosticar al alumno; b) Orientar y asesorar a padres y docentes; c) Dificultades persistentes y bajo rendimiento; d) Presencia de diagnóstico; e) Proporcionar estrategias al alumno; y f) Brindar herramientas al docente. Dichos resultados ponen de relieve aspectos vinculados al rol que pudiera asumir un psicopedagogo, en este caso externo a la institución, tales como la evaluación de las habilidades del alumno, diseño de estrategias de intervención individualizada de acuerdo a la dificultad detectada, así como también orientar a los docentes en torno a alternativas de estrategias y adaptación del contenido, entre otras posibilidades (Sánchez y Borzone, 2019). Además concuerdan con otros estudios como el de Bonini y Muloni (2022) donde los docentes consideraron la importancia de la labor del psicopedagogo en las intervenciones brindadas y con el estudio de Saltos Gamboa (2024), en el que los docentes no disponían de herramientas y/o estrategias psicopedagógicas, para sobrellevar las dificultades en la comprensión lectora.

De acuerdo con el cuarto eje puede concluirse que las “Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes” eran: a) Ausencia de

intervenciones del psicopedagogo; b) Proporciona estrategias y adaptaciones para el alumno; c) Ausencia de contacto con el psicopedagogo; d) Contacto frecuente con el psicopedagogo; e) Discontinuidad de los alumnos al tratamiento psicopedagógico; y f) Mejora el rendimiento del alumno. Estos hallazgos resultan bastante contrapuestos entre sí, en tanto concuerdan con otras investigaciones previas como la de Saltos Gamboa (2024), vislumbrándose la falta de acompañamiento efectivo por parte del psicopedagogo. Así como también, estos resultados permiten concluir que en las intervenciones individuales que llevan a cabo los profesionales en psicopedagogía es de gran importancia que sean coordinadas no solo con el docente, sino con la familia del niño/a.

Por otra parte, en cuanto a las entrevistas realizadas a los psicopedagogos externos a la institución, en relación al primer eje “Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años”, puede concluirse que las dificultades y características más frecuentes mencionadas por el psicopedagogo en la comprensión lectora eran: a) Problemas de decodificación y falta de fluidez lectora; b) Vocabulario acotado; c) Dificultades en la inferencia y la deducción; y d) Dependencia hacia el docente. Estos resultados ponen de relieve que las dificultades en la comprensión lectora que tienden a ser las más frecuentes, son la decodificación entendida ésta como la dificultad para reconocer las palabras, siendo complicado identificar las letras y conectarlas entre sí; además concuerdan, al menos parcialmente; con los resultados de las entrevistas a los docentes y encuentran similitud con algunos estudios previos (Gago, 2021; Martín-Ruiz y González-Valenzuela, 2022).

En relación con el segundo eje “Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora”, puede concluirse que las características de las consultas realizadas a los psicopedagogos destacadas por los mismos eran: a) Preocupación por el rendimiento escolar; y b) Búsqueda de un diagnóstico claro y estrategias. Estos resultados se vinculan con lo referido por los docentes, asimismo halla

concordancia con otros estudios anteriores donde se refleja que los docentes no disponen de estrategias para abordar las dificultades en la comprensión lectora, en tanto se destaca la relevancia que supone el rol del psicopedagogo para los docentes, particularmente frente a estas dificultades en la comprensión lectora.

Por último, respecto al tercer y último eje “Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes” puede concluirse que las características más relevantes de las intervenciones del psicopedagogos eran: a) Intervención no limitada al espacio del consultorio; b) Recursos visuales; c) Técnicas: lectura compartida y guiada; d) Uso de tecnología; y e) Resultados positivos en el que prima el factor colaborativo. La comparación de estos resultados con otras investigaciones previas como la de Baez y D’Ottavio (2022), muestra cierta semejanza en cuanto al hecho de que la intervención psicopedagógica debe estar basada en el conocimiento de los procesos didácticos, así como en el de los psicolingüísticos que se implican en el aprendizaje de la lectura, escritura y particularmente de la comprensión lectora, orientando desde un mejor posicionamiento al docente. Asimismo se realza que en toda intervención individual que realicen los psicopedagogos es prioritario que sean contemplados desde un abordaje colaborativo (docente y familia del alumno/a) cuya contribuciones son fundamentales para los resultados positivos.

CAPÍTULO 7. APORTES, LIMITACIONES, CONTRIBUCIONES

Aportes y contribuciones de la investigación

A continuación, se exponen los aportes del presente estudio en relación a los objetivos específicos y los resultados obtenidos.

Objetivo Específico 1: “Analizar las demandas docentes y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora, en niños de entre 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia”.

Los resultados reflejan por un lado, en cuanto a los docentes, diversidad de conocimientos que manejan (y en algunos casos contrapuestos) acerca de la comprensión lectora, cuyas dificultades que se presenten en ésta influyen en el rendimiento académico, demandas respecto del rol del psicopedagogo tales como: evaluación de las habilidades del alumno, diseño de estrategias de intervención individualizada de acuerdo a la dificultad detectada, orientación y asesoría; e intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes caracterizadas por falta de acompañamiento efectivo por parte del profesional. Por otro lado, en cuanto a los psicopedagogos, los resultados vislumbraron dificultades y características más frecuentes en la comprensión lectora relativas a la decodificación, cuyas características de las consultas realizadas a dichos profesionales, destacadas por los mismos se relacionan con la asesoría y posibilidad de brindar estrategias de trabajo ante estas dificultades, en tanto sus intervenciones deben estar basadas en el conocimiento de los procesos didácticos, así como en el de los psicolingüísticos.

Objetivo Específico 2: Establecer relaciones entre las demandas docentes y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión, en niños de entre 9 y 10 años de una escuela pública del Gran Resistencia.

La investigación revela que pudo establecerse relaciones entre las demandas y el rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión, puesto que los docentes

mostraron conocer varias de las acciones que puede llevar a cabo el psicopedagogo en torno a las dificultades en la comprensión lectora; y que implican su rol, tales como evaluar, orientar, asesorar, brindar estrategias de abordaje, entre otras posibles.

Resultado general: Describir las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Lo hallado en la investigación denota que tanto docentes como psicopedagogos entrevistados si bien reconocieron como una variedad de dificultades más frecuentes en la comprensión lectora, pudo reflejarse algunas coincidencias tales como el de vocabulario acotado, falta de fluidez lectora y dificultades de decodificación. En tanto que lo reflejado acerca del rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes demuestra que su rol es de suma significancia y requiere del contacto medianamente constante con el docente quien a su vez solicita de estrategias por parte de dicho profesional para abordar las dificultades inherentes a la comprensión lectora.

Limitaciones de la Investigación

Resulta relevante destacar que dicha investigación presenta algunas limitaciones que pueden influir en los resultados y conclusiones obtenidas. Tales limitaciones involucran:

En cuanto al tamaño de la muestra el estudio se centra en una escuela primaria pública específica de la ciudad de Resistencia (Chaco), lo cual limita la generalización de los resultados a un contexto más amplio; por lo que una muestra de mayor amplitud y diversa podría haber brindado una perspectiva más completa.

En relación con el enfoque cualitativo, si bien este posibilita una comprensión profunda de las respuestas de los docentes y psicopedagogos, se precisa complementar con

investigaciones cuantitativas para alcanzar una mirada más amplia y cuantificable de la situación planteada.

Respecto a los sesgos de respuesta, existe la probabilidad de que tanto los docentes y psicopedagogos entrevistados presenten ciertos sesgos en sus respuestas, dado que podrían haber estado condicionados por la deseabilidad social.

No obstante, al margen de las limitaciones mencionadas la presente investigación expone una gran base y punto de partida para investigaciones futuras.

Líneas de Investigación Futura

En consideración de las limitaciones anteriormente mencionadas, existen distintas áreas de investigación futura que posiblemente enriquezcan la comprensión de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes en las escuelas argentinas. En este sentido puede contemplarse:

Estudios de carácter mixto: emprender estudios de carácter mixto donde se pueda complementar lo cualitativo, de tal manera que aborden de manera más extensa tanto las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años, así como el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes y su impacto en una muestra mayor, posibilitando la cuantificación de tendencias y patrones.

Estudios comparativos: indagar si las respuestas brindadas por docentes y psicopedagogos en torno a la situación expuesta varía según el contexto geográfico y socio-económico.

Trayectoria o formación académica: indagar de qué manera la formación y el desarrollo profesional tanto de los docentes como de los psicopedagogos pueden incidir en su respectivo accionar profesional, ya sea del lado del docente (como enseñante) o del lado del psicopedagogo (como profesional interviniente ante dichas problemáticas detectadas).

REFERENCIAS

- Abusamra, V. y Yves, J. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), i-iv. <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542720001.pdf>
- Anilema Guamán, J., Moreta Herrera, R. y Mayorga Lascano, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del Cantón Colta, Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65.
https://www.academia.edu/43146394/Diagn%C3%B3stico_de_la_comprensi%C3%B3n_lectora_en_estudiantes_del_cant%C3%B3n_Colta_Ecuador
- Azcoaga, J. (1997). Aprendizaje de la lectura Cap. 10 Aprendizaje de la escritura Cap. 11 *Aprendizaje Fisiológico y Aprendizaje Pedagógico*. Ateneo.
- Baez, M. O. y D'Ottavio, M. E. (2022). La construcción de espacios de diálogos de entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *Revista Académica Seys*, 1 (1), 46-60.
<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/122>
- Bonini, C. y Muloni, C. M. (2022). *Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura* [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario] Repositorio Institucional Digital UGR.
<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/199>
- Borzone de Manrique, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*, 3, 7-29.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.

- Cassany D. (2006). *Investigaciones y Propuestas sobre literacidad actual multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra Unesco para la lectura y escritura. Chile. Universidad de Concepción.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
<https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Castelló Badia, M. (1998). El proceso cognitivo de la lectura: leer y entender ¿dos caras de una misma moneda? *Educación y Biblioteca*, 10(96), 31-35.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/115357>
- Chambers, A. (s.f.). Dime; los niños, la lectura y la conversación. En Diarioteamo.
https://www.academia.edu/106628459/Aidan_Chambers_Dime_Los_ni%C3%B1os_la_lectura_y_la_conversaci%C3%B3n
- Dascal, M. (2013). *Filosofía del lenguaje II: Pragmática*. Trotta.
- De Certeau, M. (1980/1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana (Trad. de A. Pescador).
- De Llano, A. y Stapich, E. (2000). *Navegación por la palabra*. Universidad Nacional de Mar del Plata - Centro de Letras Hispánicas. Ed. Martín.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
https://www.researchgate.net/publication/277264041_Procesos_Fonologicos_Explicitos_e_Implicitos_Lectura_y_Dislexia
- Dehane, S. (2015). ¿Cómo aprende el cerebro a leer? *Cap. 1 Los principios fundamentales de la enseñanza de la lectura. Cap. 2 Aprender a leer*. Siglo XXI.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la lectura a la práctica*. Aique.

<https://es.scribd.com/document/518049403/Dubois-Maria-Eugenia-El-Proceso-De-La-Lectura>

Duque, P. A., Vallejo A., S. L. y Rodríguez R., J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Universidad de Manizales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Trabajo de Grado de Maestría en Educación y Desarrollo Humano.] <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/>

Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía. (2012). Temas para la educación: dificultades de comprensión. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Ferreiro, E. (2003). *La construcción de la escritura en el niño*.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Gago, R. (2021). *La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6° grado* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa

María de los Buenos Aires] Repositorio Institucional UCA.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12342>

Golder, C y Gaonac'h, C. (2002). *Reseña de Leer y comprender psicología de la lectura.*

Innovación Educativa.

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Siglo

Veintiuno.

Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral.* Aique.

Guzman Pitarich, J. R. (1992). Las Teorías de la Recepción: su concreción en la didáctica de la literatura. *El Guiniguada*, 143-148.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf

Hamel Quesada, L., Villavicencio Simón, Y. y Causse Cathcart, M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. *Educación y Formación*, 6(3), 1-

21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>

Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación.* McGraw – Hill Interamericana. México, D F.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* (5° ed.). Mc-Graw-Hill Interamericana Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc-Graw-Hill Interamericana Editores.

Jiménez Hernández, A. (1960). Concepto y definición de la lectura. *Pedagogía*, 8(1), 55-66.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9652661>

- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, (13), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255343>
- Kit, I., Nistal, M & Orlicki, E. (2024). “Los más favorecidos de Argentina, entre los menos favorecidos de la región. Resultados PISA 2022”. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/03/Los-mas-favorecidos-de-Argentina-entre-los-menos-favorecidos-de-la-region.-Resultados-PISA-2022.pdf>
- Kohl de Oliveira, M. (1996). Pensar la Educación: las contribuciones de Vigotsky en Castorina y cols. *Piaget Vigotsky Contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- León Vargas, R. M. L. y Prieto Velandia, N. R. (2015). Fortalecimiento de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo. *Educación y Ciencia*, 19, 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982040>
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, y M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- Marchessi, A., Coll, C., y Palacios, I. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 3: Trastornos del desarrollo necesidades educativas especiales*. Alianza.
- Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*, IFIIE-MEC.
- Martín-Ruiz, I. y González-Valenzuela, M. J. (2022). Análisis de la Comprensión Lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251-258. <https://revistas.um.es/analesps>
- Molina García, S. (1984). *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura*. Madrid, CEPE.

- Munita, F. (s.f.). ¿Dijo usted mediador? Hacia la construcción de un universo semántico para la noción de mediación,
- Ochoa, M., Estela del Río, N., Mellone, C. y Simonetti, E. (2019). Eficacia de un programa de mejora en la comprensión lectora en Educación Primaria.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/220151>
- Ozdemir, C. y Akyol, H. (2019). El desarrollo de una prueba de comprensión de lectura. *Revista Universal de Investigación Educativa*, 7 (2), 563- 570. <http://www.hrpub.org/>
- Paredes, J. (2004). *La lectura. De la descodificación al hábito lector*. Recuperado el 06 de Junio de 2011, de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>
- Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, número extraordinario*, 121-138.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- Redondo González, M. Á. (2008). Comprensión Lectora. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf
- Rego, M. V. y Schlemenson, S. E. (2010). Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. *Revista Anuario de Investigaciones*, 17, 79-87. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198411>

- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- https://archive.org/details/readertextpoemtr0000rose_m4t4/page/2/mode/2up
- Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Pérez, M., & Estrella-Semblantes, M., (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37-47, <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255>
- Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. Recuperado el 03 de Junio de 2011.
- Saltos Gamboa, D. A. (2024). *Estrategias psicopedagógicas para el fortalecimiento de la lectura comprensiva en los estudiantes de quinto año de Educación Básica Media* [Tesis de grado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]
- <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/7092/1/T-ULVR-5430.pdf>
- Sánchez, M. y Borzone, A. M. (2019). La alfabetización inicial en contextos de pobreza: el rol del psicopedagogo en la formación docente. *Interdisciplinaria*, 36 (2), 199-213.
- <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.12>
- Schlemenson, S. (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. *Kpelusz*.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAO/ ICE.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto -escritura. Valencia. Universidad de Barcelona.
- Vaccarini, M. A., Mendoza, P. M. y Cocha, S. L. (s.f.). *Prácticas del lenguaje*.
- <https://es.scribd.com/document/719403373/Practicas-del-lenguaje-Vaccarini-y-otros>
- Vallés Arándiga, A., (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.

https://www.academia.edu/58891019/La_ciencia_del_texto_Teun_A_van_Oijk

Anexos

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

Edad:

Curso en el que es docente actualmente:

1) Conocimiento y planificación de la clase, en relación con la comprensión lectora.

- a. ¿Cuál es el concepto para usted de comprensión lectora?
- b. ¿Qué tipo de actividades se realizan en cotidiano en su aula-clase en las que se trabaje la lectura?
- c. ¿Qué tipos de actividades se llevan a cabo en su aula-clase en las que se trabaje la comprensión lectora?
- d. ¿Con qué materiales y/o recursos se trabajan estas actividades?
- e. ¿Cómo se registran estas actividades en la clase?
- f. ¿Cómo definiría usted el concepto “dificultad en la comprensión lectora”?

2) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.

- a. ¿Observa dificultades significativas en la comprensión lectora de sus alumnos?
SI: _____ ¿cuáles?
NO: _____
- b. ¿Puede describir cómo se manifiestan dichas dificultades en su materia?
- c. ¿Qué tipo de intervención se lleva adelante para trabajar esa dificultad en su aula?
- d. ¿Qué proyecto articulador/acciones se realizan en la escuela frente a esta problemática?

3) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.

- a. ¿Tiene conocimiento del rol del psicopedagogo en estos casos?
SI: ____ ¿Cuáles?
NO: _____
- b. ¿Cuándo es necesaria la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática?
- c. ¿Qué tipo de intervención cree usted debe realizar el psicopedagogo ante esta problemática?
- d. Ante estas problemáticas ¿ha solicitado a los padres de los casos más significativos la consulta con dicho profesional?

4) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes

- a. Ante estas problemáticas en torno a la comprensión lectora ¿Cómo han sido las intervenciones llevadas a cabo por el psicopedagogo?
- b. ¿El profesional psicopedagogo mantiene contacto con usted? ¿Le proporcionó herramientas para abordar las dificultades en la comprensión? ¿Cuáles?
- c. ¿Considera que estas intervenciones han tenido resultado óptimo? SI___ NO___ ¿Por qué?

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
DIRIGIDA A PSICOPEDAGOGOS EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN

Edad:

Ámbito/s en el que se desempeña:

1) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.

- a. ¿Cuáles son las dificultades más significativas en la comprensión lectora que ha observado en niños de entre 9 y 10 años en el espacio de consultorio?
- b. ¿Qué características presentan estas dificultades?

2) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.

- a. Ante estas problemáticas ¿cómo son las consultas? ¿qué características presentan?
- b. ¿Las demandas de los docentes son recurrentes frente a las dificultades en la comprensión lectora?
SI: _____
NO: _____

3) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes

- a. Frente a estas demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora ¿Cómo lleva a cabo sus intervenciones?
- b. ¿En sus intervenciones proporciona herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora?
SI: _____ ¿Cuáles?
NO: _____
- c. En relación con esta problemática ¿Cómo han sido los resultados de sus intervenciones en relación con esta problemática?

Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Formulario de consentimiento informado

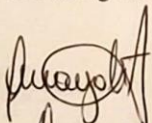
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

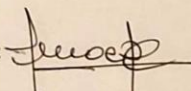
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Ariadna María Magalí
DNI: 39.311.668

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 24.139.292

Formulario de consentimiento informado

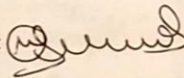
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

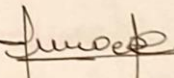
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Edméz Aquino, Jerónima
DNI: 89.072.549

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

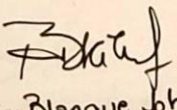
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

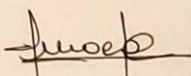
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Polanque Johanna
DNI: 26.696.455

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreina, Claudio Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración: Miro Ederdo Ariel

DNI: 22.568.587

Firma Profesional Informante:

Aclaración: Moreira, Claudia Susana

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

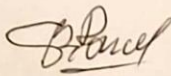
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

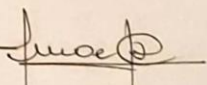
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Sandra Porcel
DNI: 25.109.370.

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

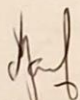
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

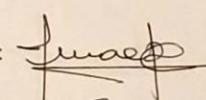
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaria de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: CARDOSO M2000
DNI: 37.974.458

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración: *Vargas Gonzalez,
Gustavo Miguel Ángel*
DNI: 22.002.240

Firma Profesional Informante:

Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

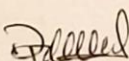
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

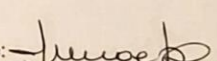
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: Doña Rosalía Elisabeth

DNI: 31672556

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Moreira, Claudie Susana

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

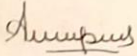
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

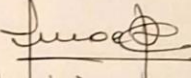
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: ALVEZ, Beatriz
DNI: 20.413.361-

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudio Susana
DNI: 21.129.292

Formulario de consentimiento informado

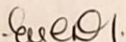
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

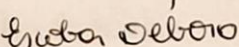
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

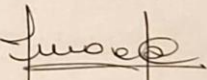
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

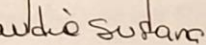
Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: 

DNI: 33.548.490

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: 

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

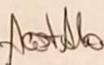
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

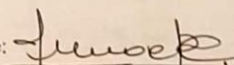
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: Acosta Ariela E

DNI: 23.063515

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Moreira, Cláudia Susana

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

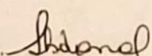
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

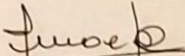
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: Mariana, Jina Alicia

DNI: 22.711.474.

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Moreira, Claudio Susana

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

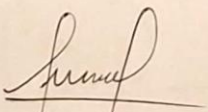
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

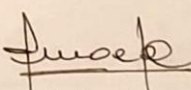
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Menzón Simón A.
DNI: 24.410.811

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: María Eladio Sefam
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

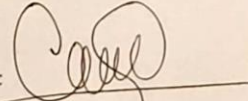
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

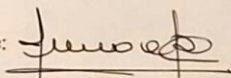
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Morgan, Mónica Lilian
DNI: 21.911.858

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moretto, Claudio Sofoms
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

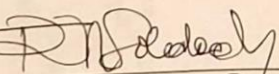
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

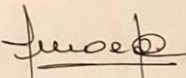
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Cora Manganié, Roberta
Soledad Noellea
DNI: 31.485.244

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Psicopedagogos externos a la institución

Formulario de consentimiento informado

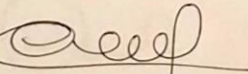
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

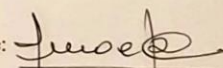
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: GOMEZ, CINTHIA ANALÍA

DNI: 35.689.361

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: Maite, claudie Susana

DNI: 91.139.292

Formulario de consentimiento informado

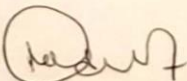
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

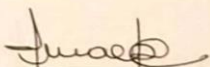
Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 

Aclaración: RENEVIER, Maria C.

DNI: 23.987.597

Firma Profesional Informante: 

Aclaración: RAMOS, Claudia S.

DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado

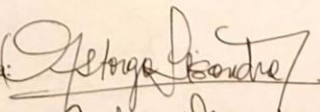
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

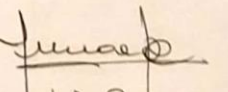
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Andrea, Liandra
Astorza
DNI: 25.387.386

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Formulario de consentimiento informado


Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión acerca de las dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las Dificultades en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años y el rol del psicopedagogo frente a las demandas docentes de una escuela pública del Gran Resistencia.

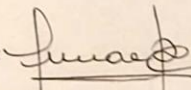
Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me realizará a continuación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: 
Aclaración: Aguirre Claudia
DNI: 21.862.242

Firma Profesional Informante: 
Aclaración: Moreira, Claudia Susana
DNI: 21.139.292

Matriz de datos Entrevistas Docentes		
Ejes de análisis	Preguntas	Respuestas
<p>1) Conocimiento y planificación de la clase en relación con la comprensión lectora.</p>	<p>1.1. ¿Cuál es el concepto para usted de comprensión lectora?</p>	<p><i>“Para mí la comprensión lectora se basa en entender lo que leemos, no solo se trata de leer palabras sino de saber que significan”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p> <p><i>“El concepto de comprensión lectora para mí es interpretar y darle significación al contenido de un texto”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“A mí entender el concepto de comprensión lectora refiere a la capacidad de las personas o en este caso alumnos de entender y darle sentido a un texto”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“La capacidad de entender y procesar el contenido de algo escrito”</i> (Docente 4: 4° grado, 39 años).</p> <p><i>“Para mí el concepto de comprensión lectora radica en la habilidad de entender y darle sentido a un texto y no solo decodificar sus palabras”</i> (Docente 5: 4° grado, 42 años).</p> <p><i>“Entender un texto, relacionando lo leído</i></p>

		<p><i>con información que ya se tiene, creando así nuevos conocimientos” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“La comprensión lectora es la habilidad para entender y dar sentido a lo que se lee, es un proceso activo para conectar información” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Es la capacidad de entender, interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto escrito. Es el proceso mediante el cual un lector comprende lo que lee” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Para mí el concepto de comprensión lectora es poder interpretar el significado de un texto escrito” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Significa interpretar el significado del texto leído. Es identificar las ideas del autor plasmadas en el escrito” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Considero que es la habilidad del estudiante para entender lo que lee, extraer significados de los textos y relacionarlo con sus conocimientos previos” (Docente 11: 5°</i></p>
--	--	--

		<p>grado, 57 años).</p> <p><i>“La comprensión lectora es la capacidad de entender, siendo ésta subjetiva ya que depende de los esquemas mentales”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“La comprensión lectora es la capacidad de entender y comprender el significado de un texto”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“Desde mi punto de vista el concepto de comprensión lectora hace referencia a la habilidad de entender el significado de un texto”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“La comprensión requiere varias acciones: leer activamente, identificar la idea principal, reconocer la estructura del texto, resumir, entre otras”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p>
	<p>1.2. ¿Qué tipo de actividades se realizan en cotidiano en su aula-clase en las que se trabaje la lectura?</p>	<p><i>“Las actividades que a menudo realizo en el aula están ligadas a la lectura por disfrute, si bien hay un plan y actividades que realizar, todos los días los alumnos pueden llevar una lectura de su agrado para compartir en la entrada. Siguiendo las actividades para el día, la lectura ya sea de consignas, de respuestas formuladas son</i></p>

		<p><i>parte esencial en nuestra cotidianidad”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p> <p><i>“Las actividades en las que se trabaja la lectura son: juego de palabras y frases, rutinas de lecturas diarias que despierten el interés del aprendizaje, crear un ambiente alfabetizador que fomente la lectura por placer”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“Las actividades que se desarrollan en torno a la lectura deben ser lúdicas, creativas y que respondan al interés de los alumnos. Rutinas de lecturas diarias, juegos de palabras y frases. Adivinanzas, canciones, etc.”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“Lectura activa, leer con atención y concentración, haciendo preguntas sobre el texto”</i> (Docente 4: 4° grado, 39 años).</p> <p><i>“Actividades lúdicas en la que tengan que realizar lecturas de imágenes, gráficos y textos. Organizar debates sobre las respuestas abiertas y/o cerradas sobre el contenido de un texto”</i> (Docente 5: 4° grado, 42 años).</p> <p><i>“Lectura de palabras, oraciones cortas.</i></p>
--	--	--

		<p><i>Lectura de cuentos cortos o de extensión relativa, realizando preguntas y respuestas sobre el contenido del texto. Las preguntas son abiertas o cerradas” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“En el aula se trabaja todos los días en la primer hora, se lee en forma grupal e individual” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“La lectura en voz alta (individual-grupal) lectura compartida que acompañan a la reflexión. Dibujar sobre el texto leído, lluvia de ideas, resúmenes” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Las actividades áulicas para trabajar la lectura deben ser del interés de los alumnos y que sean lúdicas y creativas, organizando debates donde cada uno puede expresar su opinión sobre la dinámica lectora” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Actividades lúdicas y creativas: teatro de títeres, cuentos interactivos. Lectura de murales, comics, rutinas con maratones de lecturas de obras literarias infantiles” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Actividades que realizo son: lectura de</i></p>
--	--	--

		<p><i>consignas, conceptos matemáticos, situaciones problemáticas. Búsqueda de información de diferentes fuentes, resúmenes y lectura de textos en todas sus formas” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“Hora de lectura, lectura de consignas en voz alta, lectura modelo, lectura compartida, lectura silenciosa” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“Lectura en voz alta, lectura de diferentes géneros, discusión de su contenido en grupo y compartir ideas. Actividades de comprensión. Proyectos de lectura, creación de textos. Lectura en pareja o grupos” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“Rincón de lectura, lectura modelo, lectura del aire libre” (Docente 14: 5° grado, 30 años).</i></p> <p><i>“Lectura individual, compartida, lectura en voz baja, en voz alta, interrumpida, interpretada, etc.” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p> <p><i>“Desde el inicio de nuestras actividades hasta el fin trabajamos comprensión</i></p>
	1.3. ¿Qué tipos de	<i>lectora, leyendo consignas de trabajo,</i>

	<p>actividades se llevan a cabo en su aula-clase en las que se trabaje la comprensión lectora?</p>	<p><i>textos para luego trabajar con los mismos por ejemplo: identificación de personajes y sus acciones, también recordar reflexionar sobre lo leído” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Las actividades que se trabajan la comprensión lectora son: resúmenes y síntesis, parafraseos, identificación de palabras claves y sinónimos, lectura individual y en grupo, preguntas y respuestas sobre el texto” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Las actividades para desarrollar una buena comprensión lectora son: preguntas y análisis de las respuestas hechas en base al contenido del texto. Lectura individual y grupal. Debates y canciones sobre los textos leídos” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Algunas actividades son lectura guiada, lectura compartida y discusión en grupo para apoyar la comprensión lectora” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“Las actividades diarias en el aula de comprensión lectora son enseñar estrategias de poder resumir e identificar</i></p>
--	--	---

		<p><i>ideas claves para fomentar la interacción con el texto. Usar organizadores como cuadros e imágenes” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Lectura de textos, interpretación de manera oral y respuestas a preguntas guiadas sobre el contenido del texto. Juegos de preguntas y respuestas sobre un tema específico” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Las actividades que se trabaja son: hacer preguntas sobre el texto leído y responder en forma oral. Subrayar las palabras desconocidas, buscar las mismas en el diccionario, volver a leer las partes confusas” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Responder preguntas directas. Identificar ideas principales del texto y realizar resúmenes. Parafrasear. Explicar con palabras lo que se entendió. Información que no está explicada en un texto” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Actividades que sean: de preguntas y respuestas del texto, resumir y parafrasear, crear cuadros con las ideas principales, completar textos, adivinanzas, etc.” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Actividades para desarrollar y fortalecer la comprensión lectora: anticipaciones, lectura de imágenes, juegos y adivinanzas, preguntas y respuestas (pasapalabras)”</i> (Docente 10: 5° grado, 54 años).</p> <p><i>“Actividades como las mencionadas en el caso de la lectura, con el agregado de identificación de personajes principales, respuestas a preguntas abiertas y/o cerradas y análisis de lo que trata el texto leído”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“Narración y re-narración de textos elegidos, textos estipulados, consignas, etc. Inducción por medio de preguntas. Participación de plenarios”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Preguntas de comprensión. Discusión en grupo. Resumen de textos, creación de mapas conceptuales. Identificación de la idea principal”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“A través de juegos motivadores, preguntas y respuestas, verdadero o falso, etc.”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“Lectura por placer, investigación de</i></p>
--	--	---

		<p><i>autores y textos variantes, lectura de consignas” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p> <p><i>“Los materiales que utilizamos a menudo son libros escolares, libros que traen los niños que son de su agrado, fichas preparadas para una determinada clase”</i></p>
	<p>1.4. ¿Con qué materiales y/o recursos se trabajan estas actividades?</p>	<p><i>(Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Utilizo libros de cuentos, fichas tarjetas, cuentos ilustrados o de solo imágenes, juego de palabras y/o adivinanzas”</i></p> <p><i>(Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Lo trabajo con materiales tradicionales como: textos variados e interesantes, fichas, tarjetas, imágenes y también con recursos digitales interactivos, lúdicos y creativos”</i></p> <p><i>(Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Libros, frases, diccionarios, fichas y juegos” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“Libros, revistas, comics, recetas, todos los textos que puedan y resulten del interés de los alumnos y también sean adecuados al nivel de lectura de los estudiantes”</i></p> <p><i>(Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Libros varios de biblioteca, libros</i></p>

		<p><i>específicos para el grado y bibliografía que traen los alumnos de un grado” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Libros de Lengua, fotocopia con lecturas desconocidas” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Materiales audiovisuales, láminas, libros y fotocopias” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Estas actividades se trabajan con libros, fichas, cuentos, revistas, periódicos. También se presentan recursos gráficos y lúdicos que favorezcan la interacción con el texto” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Materiales bibliográficos, fichas, tarjetas, poesías, canciones, cuadernillos, gráficos, diarios, revistas. Recursos: ámbito digital como páginas web, videos, audios, organizadores gráficos y lúdicos” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Utilizo libros, pizarrón, la biblioteca para realizar investigaciones, también recursos tecnológicos como computadoras, Tablet, donde los alumnos buscan y seleccionan información requerida” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Libros, copias”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Libros de textos, materiales impresos, recursos audiovisuales, diccionario”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“Libros, copias, usando las TIC”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“Libros, fotocopias, producciones propias”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p> <p><i>“Las actividades están registradas en un primer momento en la pizarra donde se despejan dudas sobre lo que hay que realizar y luego son plasmadas en las carpetas con sus respectivas</i></p>
	<p>1.5. ¿Cómo se registran estas actividades en la clase?</p>	<p><i>respuestas”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p> <p><i>“Quedan registradas en las carpetas, los afiches y os gráficos que realizan del contenido del texto”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“Estas actividades se registran en el pizarrón, en las carpetas, en gráficos y/o cuadros que se plasman en afiches y/o cartulinas y se exponen en la institución”</i></p>

		<p>(Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“En la carpeta y en láminas que quedan pegadas en el aula”</i> (Docente 4: 4° grado, 39 años).</p> <p><i>“Se registra en carpetas con las producciones escritas que resumen el contenido del texto en párrafos, esquemas, cuadros, gráficos”</i> (Docente 5: 4° grado, 42 años).</p> <p><i>“Las actividades se registran en el cuaderno de cada alumno”</i> (Docente 6: 4° grado, 53 años).</p> <p><i>“Se registran completando en el libro y en las carpetas”</i> (Docente 7: 4° grado, 52 años).</p> <p><i>“Se registran en planificaciones, secuencia didácticas, cuaderno de trabajo de los alumnos, pizarrón, etc.”</i> (Docente 8: 4° grado, 49 años).</p> <p><i>“Estas actividades se registran en las carpetas y en los libros de grado. También se plasmaban en diferentes formatos de presentación (collage de afiches y cartulinas)”</i> (Docente 9: 5° grado, 56 años).</p>
--	--	--

		<p><i>“Estas actividades se registran en la carpeta de clase, en los libros de textos del grado y en todas las producciones de la cartelería del aula” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“El registro de clase se realiza mediante las actividades en el cuaderno, en cuadros, producciones gráficas en cartulinas y/o afiches” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“Las actividades son planificados previamente y luego son expuestas en actividades futuras, generalmente escritos” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“Cuaderno de clase, planilla de seguimiento, evaluaciones” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“Se registran a través de planificaciones” (Docente 14: 5° grado, 30 años).</i></p> <p><i>“En el pizarrón, carpetas, afiches, dibujos, etc.” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p> <p><i>“En mi caso definiría a la dificultad en la comprensión lectora cuando un niño puede leer las palabras de un texto, pero no entiende lo que está leyendo. Puede tener problemas para recordar lo que leyó, saber</i></p>
--	--	--

		<p><i>de qué se trata la historia o responder preguntas acerca de lo leído” (Docente 1:</i></p>
	<p>1.6. ¿Cómo definiría usted el concepto “dificultad en la comprensión lectora”?</p>	<p>4° grado, 29 años).</p> <p><i>“Entiendo que se refiere al proceso de decodificación de palabras, frases y oraciones, pero no se logra interpretar o analizar el contenido o tema del texto”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“La dificultad en la comprensión lectora implica la dificultad de captar o interpretar el significado general del texto o de los detalles importantes que hacen al significado del texto escrito”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“La definiría como una capacidad limitada para entender o procesar el escrito, por diferentes razones: problemas para leer las palabras de manera correcta. Problemas para identificar las ideas principales y secundarias del texto”</i> (Docente 4: 4° grado, 39 años).</p> <p><i>“A mi entender es la incapacidad de entender el significado de un texto escrito. También se manifiestan en la dificultad de identificar la estructura de un texto y la significación del mismo”</i> (Docente 5: 4°</p>

	<p>grado, 42 años).</p> <p><i>“No poder comprender un texto escrito”</i> (Docente 6: 4° grado, 53 años).</p> <p><i>“La dificultad de comprensión lectora se refiere a la incapacidad del alumno para entender el significado de un texto escrito, problemas para relacionar las palabras y frases con ideas y conceptos”</i> (Docente 7: 4° grado, 52 años).</p> <p><i>“Es cuando el lector repite la lectura, pero sigue sin comprender. No puede responder preguntas”</i> (Docente 8: 4° grado, 49 años).</p> <p><i>“La dificultad en la comprensión lectora es la complicación para entender el significado de lo que se lee, ya sea palabras, frases, oraciones o un texto completo”</i> (Docente 9: 5° grado, 56 años).</p> <p><i>“La definiría como la problemática que presentan los alumnos a la hora de entender el significado de un texto al leerlo”</i> (Docente 10: 5° grado, 54 años).</p> <p><i>“Para mí la dificultad lectora es no poder interpretar o analizar el contenido de un texto y la dificultad de apropiarse de la idea que quiere transmitir el autor de la</i></p>
--	---

		<p><i>tipología textual trabajado” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“La dificultad en la comprensión lectora es la falta de interpretación y de apropiación del contenido textual que pueden producirse por distintos aspectos, falta de atención, falta de conocimientos previos” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“La dificultad en la comprensión lectora se refiere a las barreras que enfrentan los alumnos para entender y procesar la información de un texto” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“Lo definiría incapacidad de comprender un texto” (Docente 14: 5° grado, 30 años).</i></p> <p><i>“Falta de interpretación, no lograr abstraer las ideas, personajes” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p>
<p>2) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.</p>	<p>2.1. ¿Observa dificultades en la comprensión lectora de sus alumnos? SÍ – NO</p> <p>2.2. ¿Cuáles?</p>	<p><i>“SÍ” (Docente 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15).</i></p> <p><i>“En algunos casos la dificultad surge al</i></p>

		<p><i>intentar re narrar un texto y responder preguntas relacionadas a él” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“No logran identificar el tema del texto, ni pueden interactuar con él” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Incapacidad de realizar las actividades de comprensión lectora” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Falta de vocabulario, de concentración y atención, falta de práctica desde la infancia, lectura lenta” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“No comprenden el contenido de un texto y tampoco las consignas de las actividades” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“No leen fluidamente los textos” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Timidez para leer, pronunciamiento” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Poca atención o concentración de lo que se lee” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Dificultad para comprender y verbalizar sobre el tema de un texto” (Docente 10: 5°</i></p>
--	--	--

		<p>grado, 54 años).</p> <p><i>“Incapacidad de responder preguntas acerca de un texto leído. Frustración ante la lectura”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“La falta de interés y fluidez lectora”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Falta de conocimiento de palabras, la complejidad de los textos y la falta de habilidades en la lectura”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“A la hora de resolver problemitas y no interpretar la consigna”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“Lectura poco fluida y atenta”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p>
	<p>2.3. ¿Puede describir cómo se manifiestan dichas dificultades en su materia?</p>	<p><i>“Las dificultades surgen en casos puntuales con alumnos en los que ya se viene trabajando con materiales adecuados al nivel de lectura y comprensión. Desde el inicio al leer, poder unir las letras de una palabra hasta poder darse cuenta de que palabra se hace referencia con el silabeo (son casos puntuales), sin embargo en</i></p>

		<p><i>ocasiones también surgen de otros alumnos donde su lectura es fluido pero con atención dispersa, no logran entender una consigna y a no comprender no la realizan” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Dificultades en: la decodificación de palabras, baja velocidad y fluidez lectora, vocabulario pobre lo que dificulta entender el significado de los textos y ausencia de estrategias de comprensión” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Dificultades para decodificar fluidamente un texto, carencia de un vocabulario adecuado para expresar con sus propias palabras de lo que se trata el texto leído. Problemas de memoria y atención para relacionar el contenido del texto con sus saberes previos” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Dificultad para responder preguntas sobre el texto. Dificultad para trabajar de manera autónoma” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“Incapacidad de identificar ideas principales y secundarias. No puede relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos. No logran resumir</i></p>
--	--	--

		<p><i>el texto con sus propias palabras” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Poco interés en la práctica de lectura y desconocimiento de los signos de puntuación, silabeo en muchos casos lo que hace difícil poder comprender lo que leen” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“No comprenden las consignas pedidas por la docente. No escriben en oración las respuestas” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Dificultad para responder preguntas sobre lo leído. El estudiante pierde su atención se distrae no le interesa la clase” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Estas dificultades se manifiestan en la incapacidad de decodificar las palabras que afectan la velocidad y fluidez, la falta de un vocabulario amplio, problemas de memoria atención sobre lo leído” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Dificultad para reconocer palabras, lectura poco fluida, vocabulario escaso, falta de interés y autoevaluación, falta de práctica de estrategias para entender” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p>
--	--	---

		<p><i>“Dificultades en identificar ideas principales y secundarias, bajo autoestima a la hora de participar en clase y evitación de actividades que impliquen leer”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“Consignas incompletas: pedidos de explicaciones fuera de contexto, ayudas de tareas, completamientos a través de las copias de otros”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Es la dificultad para la comprensión crítica de textos y dificultad para hacer inferencias y sacar conclusiones”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“Falta de lectura fluida a la hora de resolver problemitas”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“No pueden resolver consignas, se distraen, no logran llevar la teoría a la práctica”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p> <p><i>“En el aula tratamos de abordar estas dificultades con preguntas disparadoras y trabajo en primer momento grupal, en donde el alumno puede despejar aquellas dudas o inseguridades con sus pares y</i></p>
--	--	--

	<p>2.4. ¿Qué tipo de intervención se lleva adelante para trabajar esa dificultad en su aula?</p>	<p><i>luego trabajar de manera individual haciendo las mismas preguntas o releendo si es necesario con el alumno para poder brindarle seguridad y así también herramientas que le permitan comprender un texto” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Estas dificultades se trabajan en el aula desde la enseñanza explícita de estrategias de lectura adecuada para modelar el proceso lector y las anticipaciones, los resúmenes, síntesis y actividades lúdicas” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“El docente interviene para trabajar esta dificultad enseñando estrategias para realizar una lectura comprensiva centrada en la identificación de ideas principales, resúmenes, anticipación, inferencias dentro del texto” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Práctica y oportunidad de exponer la lectura de manera regular. Utilizamos distintos tipos de textos (variados, poesía, cuentos maravillosos, historietas, etc.). Fomento la motivación a través de actividades” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“Las intervenciones áulicas para trabajar</i></p>
--	--	--

		<p><i>esta dificultad son: anticipaciones, trabajar con textos motivadores, usar gráficos e imágenes” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Se emplean diferentes estrategias de lectura individual, grupal y modelo por parte del docente para despertar el interés por el disfrute de leer comprensivamente” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Adaptaciones curriculares, técnica de enseñanza inclusivas, apoyo individualizado, se crean espacios donde los estudiantes se sientan seguros de participar” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Lectura guiada el docente acompaña al estudiante en la lectura, guiándolo con pausas, preguntas y explicaciones. Se aplica con los párrafos cortos, aclarar vocabulario difícil, motivarlo” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“El aula debe ser un espacio que favorezca la intervención centrada en la enseñanza explícita de estrategias de lectura donde el contenido del texto pueda ser interpretado y analizado por el alumno” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p>
--	--	---

		<p><i>“Estrategias docentes en el aula. Identificar las dificultades y habilidades del alumno. Formación de grupos pequeños y flexibles. Lectura modelo por parte del docente. Actividades dinámicas adaptadas al interés de los niños”</i> (Docente 10: 5° grado, 54 años).</p> <p><i>“Estrategias de lectura: preguntas y respuestas abiertas y/o cerradas referidas al contenido del texto, resúmenes, síntesis, uso de organizadores gráficos y expresar las ideas en voz alta”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“Lectura, re-lectura, resolución con ayuda, ejemplificación”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Lectura guiada, preguntas de comprensión, resumen, identificación de la idea principal. Retroalimentación”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“Dar ideas estratégicas”</i> (Docente 14: 5° grado, 30 años).</p> <p><i>“Interpretación en voz alta guiada por preguntas, lecturas y re-lecturas. Ejemplificación”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p>
--	--	---

		<p>años).</p> <p><i>“Frente a esta problemática se trabaja de manera individual personalizada a cada caso, ya sea haciendo menos trabajo en más tiempo y fortaleciendo primero la oralidad para luego focalizarnos en la lecto-escritura. Se adecuan actividades guiadas para cada caso”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p>
	<p>2.5. ¿Qué proyecto articulador /acciones se realizan en la escuela frente a esta problemática?</p>	<p><i>“Proyectos de lectura interciclos y entre grados paralelos, biblioteca áulicas con libros del interés de los alumnos, extensión de la hora bibliotecaria”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“Los proyectos de articulación institucional se planifican como acuerdos entre grados paralelos, entre ciclos con la metodología de talleres, entornos y rondas de lecturas. La creatividad lúdica en estas problemáticas son fundamentales para romper con lo rutinario”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“Realizar proyectos áulicos, talleres entre grados paralelos, entre los grados de corte de ciclos, clubes de lectura, participación en las efemérides, actos y dramatizaciones</i></p>

		<p><i>institucionales con los alumnos de toda la institución” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Proyectos de lectoescritura interciclos y por grados paralelos. Trabajo articulado con la biblioteca, las familias, y los pares con actividades de concursos de lectura, participación de las efemérides” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Solicitar información familiar. Trabajar con el equipo docente. Sugerir diagnóstico profesional” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“Desde la biblioteca escolar con proyectos (articulados) club de lectura. Reuniones semanales se pueden usar libros adaptados para distintos niveles. Hora del cuento en el aula, crear un espacio para crear un ambiente agradable” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p> <p><i>“Proyectos institucionales entre ciclos, entre grados paralelos que sean talleres, clubes de lectura, el rincón de la lectura en el aula, la biblioteca áulica, competencia de interpretación y dramatizaciones de los textos leídos” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p>
--	--	---

		<p><i>“Los proyectos de articulación son: club de lectura, rincón de lectura y biblioteca áulica. Dramatizaciones de literatura infantil. Talleres de motivación con participación de familias. Monitoreo constante de cada acción” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Proyectos institucionales, interciclos, entre grados paralelos, clubes de lectura, hora de extensión bibliotecaria, incorporación de los medios digitales. Dramatización de textos, este punto es de gran interés para los alumnos” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“Ejercitación por medio de actividades, dando los tiempos y espacios para que la retroalimentación se dé entre las partes guiando a veces con preguntas” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“Proyecto de lectura, lectura diaria, articulación con biblioteca” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“Se realizan diferentes acciones, adaptando a las problemáticas casos de los alumnos y evitando frustraciones” (Docente 14: 5° grado, 30 años).</i></p>
--	--	--

		<p><i>“Hora de extensión bibliotecaria, hoja de lectura, proyectos de lectura con participación de las familias, lectura de efemérides, glosas y palabras alusivas en actos” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p>
<p>3) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.</p>	<p>3.1. ¿Tiene conocimiento del rol del psicopedagogo en estos casos? SÍ-NO</p> <p>3.2. ¿Cuáles?</p>	<p>“SÍ” (Docente 1, 2, 4, 6, 10, 11, 15)</p> <p>“NO” (Docente 3, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14)</p> <p><i>“El rol es de evaluar al alumno en un primer momento para detectar el tipo de dificultad que tiene el alumno y a partir de ello diseñar estrategias para trabajar esta dificultad. También es indispensable la orientación de éstos a cada docente a la hora de sugerir actividades específicas para cada alumno que lo necesite como así también el de guiar a las familias para que también desde el hogar puedan continuar con prácticas sencillas lo trabajado en la escuela” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Evaluar, diagnosticar e intervenir en los</i></p>

		<p><i>procesos de aprendizaje. Orientación y adaptación de contenidos. Acompañamiento al docente y familias” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Puede realizar una evaluación de diagnóstico para identificar las dificultades específicas en la comprensión lectora. Proporciona apoyo y orientación para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en la comprensión lectora” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“Evaluación diagnóstica y búsqueda de estrategias de lectura interpretación de textos” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Evaluación diagnóstica, diseño de intervención, ejecución y seguimiento, asesoramiento y colaboración con el docente y las familias” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Evaluación psicopedagógica para identificar el grado de dificultad de comprensión. Intervenciones individualizadas. Capacitación para docentes y padres” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p>
--	--	--

	<p>3.3. ¿Cuándo es necesaria la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática?</p>	<p><i>“Desde mi punto de vista creo que la intervención de los mismos es necesaria cuando ya hay un alumno que desde el inicio de su trayectoria presento dificultad para reconocer o procesar actividades básicas en los primeros años de escolarización, como así también en alumnos que ya han sido diagnosticado con alguna discapacidad ya sea física, sensorial, intelectual o psicosocial”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p> <p><i>“Se requiere la intervención psicopedagógica cuando las estrategias que el docente presenta no dan resultados óptimos y persiste la dificultad de comprensión, deviniendo así en un bajo rendimiento académico”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“La intervención psicopedagógica se necesita cuando: el alumno presenta un bajo rendimiento escolar, no puede comprender lo que lee o por problemas en la fluidez lectora, la atención o la memoria”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p>

		<p><i>“Cuando un estudiante presenta dificultades persistentes en el aprendizaje a pesar de la intervención del docente”</i> (Docente 4: 4° grado, 39 años).</p> <p><i>“Es necesaria cuando un alumno no comprende lo que lee y presenta bajo rendimiento escolar”</i> (Docente 5: 4° grado, 42 años).</p> <p><i>“Cuando la dificultad de comprensión lectora continua a pesar de las estrategias que brinda el docente y el alumno no puede avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje”</i> (Docente 6: 4° grado, 53 años).</p> <p><i>“Cuando existen dificultades persistentes en el aprendizaje, ya sea lectura, escritura. Problemas de atención, memoria, comprensión, comportamiento”</i> (Docente 7: 4° grado, 52 años).</p> <p><i>“Dificultad de aprendizaje persistentes, el estudiante presenta dificultad para escribir. Tiene bajo rendimiento escolar”</i> (Docente 8: 4° grado, 49 años).</p> <p><i>“La intervención del psicopedagogo se hace necesaria cuando más allá de las</i></p>
--	--	---

		<p><i>estrategias que imparte el docente la dificultad persiste y al no comprender lo que lee el estudiante tiene un rendimiento escolar bajo” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Es necesaria la intervención psicopedagógica cuando el alumno presenta un bajo rendimiento académico y persisten las dificultades a pesar de la intervención docente” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Se solicita la intervención psicopedagógica cuando las estrategias implementadas por el docente no dan resultado esperado y la dificultad de comprensión resulta un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando al aprendizaje a un rendimiento escolar inferior al esperado” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“En situaciones con diagnóstico donde el docente no logra realizar intervención a pesar de las distintas estrategias” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“Es necesaria la intervención del psicopedagogo frente a esta problemática</i></p>
--	--	---

		<p><i>cuando el alumno/a tiene una dificultad en el aprendizaje persistente que afectan su rendimiento académico y requiere un apoyo más especializado” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“Cuando hay un diagnóstico” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p>
	<p>3.4. ¿Qué tipo de intervención cree usted debe realizar el psicopedagogo ante esta problemática?</p>	<p><i>“Luego de su evaluación lo que creo conveniente en estos casos, es la orientación en actividades para poder integrar al alumno a un plan de trabajo personalizado” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“Evalúa, diagnóstica, planifica estrategias adecuadas al aprendizaje, desarrolla las habilidades lectoras y de comprensión, colabora y orienta a las docentes y los familiares” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Desconozco las intervenciones que puede realizar el psicopedagogo” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Intervenciones para reducir la frustración del estudiante y docente. Estrategias para desarrollar habilidades de comprensión</i></p>

		<p><i>lectora. Que el estudiante aumente su confianza para comprender” (Docente 4: 4° grado, 39 años).</i></p> <p><i>“El psicopedagogo en lo poco que sé sobre el tema debería evaluar al estudiante para determinar un plan de trabajo que incluye estrategias para mejorar las habilidades cognitivas de los niños” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“Proporcionar a los alumnos estrategias en los que pueda poner de manifiesto su habilidad de lectura y comprensión. Brindar herramientas a los docentes para trabajar la dificultad de comprensión” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Ante esta problemática el psicopedagogo debe intervenir enfocándose en la prevención de evaluación y tratamiento de dificultades” (Docente 7: 4° grado, 52 años).</i></p> <p><i>“La intervención del psicopedagogo es necesaria cuando un estudiante presenta dificultades persistentes en su proceso de aprendizaje que no se resolvieron con las estrategias habituales del docente” (Docente 8: 4° grado, 49 años).</i></p>
--	--	---

		<p><i>“Evaluar el proceso de comprensión lectora, diagnosticar la dificultad en comprender, intervenir y adaptar saberes según la necesidad del estudiante”</i> (Docente 9: 5° grado, 56 años).</p> <p><i>“El psicopedagogo debe evaluar el proceso de aprendizaje enunciando la dificultad, para diagnosticar la causa y diseñar un abordaje personalizado asesorando al docente y la familia”</i> (Docente 10: 5° grado, 54 años).</p> <p><i>“Desarrollar adaptaciones a las necesidades del estudiante. Entrenamiento en habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, léxica y silábica). Proporcionar apoyo individualizado en el aula”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“Dar ideas, estrategias para el niño/a y docente”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“Identificar las posibles causas del aprendizaje”</i> (Docente 13: 5° grado, 37 años).</p> <p><i>“Brindar información estrategias y técnicas para acompañar al docente”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p>
--	--	--

		<p>“<i>SÍ</i>” (Docente 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)</p>
	<p>3.5. Ante estas problemáticas ¿Ha solicitado a los padres de los casos más significativos la consulta con dicho profesional? SÍ-NO</p>	<p>“<i>NO</i>” (Docente 3, 4, 7, 15)</p>

<p>4) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes.</p>	<p>4.1. Ante estas problemáticas en torno a la comprensión lectora ¿Cómo han sido las intervenciones llevadas a cabo por el psicopedagogo?</p>	<p><i>“Las intervenciones de dicho profesional, han sido en primeras instancias la de observar y evaluar como lee el alumno y que entiende del texto. Trabajar con juegos, imágenes, textos breves y brindarle al alumno estrategias de comprensión como subrayar o hacer preguntas”</i> (Docente 1: 4° grado, 29 años).</p> <p><i>“Las intervenciones del psicopedagogo se llevan a cabo fuera del ámbito institucional, donde puede identificar si la dificultad es de índole cognitiva o emocional, trabaja con el entorno del niño y le proporciona herramientas para mejorar la dificultad que presenta en la comprensión”</i> (Docente 2: 4° grado, 35 años).</p> <p><i>“Desconozco”</i> (Docente 3: 4° grado, 40 años).</p> <p><i>“No hubo ninguna intervención de dicho profesional ya que al realizar la evaluaciones de los alumnos, si es necesario solo la maestra especial lleva a cabo el trabajo tanto con el docente, el niño y los padres”</i> (Docente 5: 4° grado, 42 años).</p> <p><i>“En algunos casos las intervenciones</i></p>
---	--	--

		<p><i>psicopedagógicas han dado muy buenos resultados y en otros casos deben hacerse estudios o evaluaciones más profundas para identificar otro trastorno de aprendizaje ya que las dificultades en el tema persisten”</i> (Docente 6: 4° grado, 53 años).</p> <p><i>“Adaptaciones curriculares metodológicas, seguimiento en conjunto, hacer que el aprendizaje en el aula sea más accesible para el estudiante”</i> (Docente 8: 4° grado, 49 años).</p> <p><i>“Las intervenciones llevadas a cabo con niños que tienen dificultades en comprensión lectora han sido por parte de los maestros especiales. Los psicopedagogos no asisten a la institución escolar”</i> (Docente 9: 5° grado, 56 años).</p> <p><i>“La intervención psicopedagógica se aboca a trabajar técnicas para mejorar la fluidez lectora, la decodificación y la comprensión de textos. Incentivar el aumento de la autoestima del niño, colaborando y orientando al sistema educativo (docente) y los padres para optimizar las condiciones del aprendizaje”</i> (Docente 10: 5° grado, 54 años).</p>
--	--	--

		<p><i>“El psicopedagogo no se presenta en la institución escolar, todo acercamiento al niño lo hace mediante la maestra integradora/especial que es quien actúa como nexo entre el psicopedagogo/a, la docente y el estudiante” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p> <p><i>“Los psicopedagogos no tuvieron acercamiento, solo las MAI que presentaron textos más cortos o lecturas interrumpidas para realizar preguntas” (Docente 12: 5° grado, 38 años).</i></p> <p><i>“Realicé pedido de intervención de los cuales no tuve respuesta. Los alumnos finalizan el ciclo lectivo sin la intervención que muchas veces necesitan” (Docente 13: 5° grado, 37 años).</i></p> <p><i>“No tuve intervenciones de psicopedagogos, solo de maestra de ed. Especial” (Docente 15: 5° grado, 46 años).</i></p> <p><i>“Desde luego que si, a parte del asesoramiento y la orientación también acompaña mi formación para atender este</i></p>
	<p>4.2. ¿El profesional psicopedagogo mantiene contacto con</p>	<p><i>tipo de dificultades, aparte de actividades específicas para cada alumno, también me proporciono bibliografías que se pueden</i></p>

	<p>usted? ¿Le proporcionó herramientas para abordar las dificultades en la comprensión? ¿Cuáles?</p>	<p><i>utilizar en otros casos como así también proyectos que involucren materias como las ciencias” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“No, todo lo que el psicopedagogo/a recomienda o asesora lo hace mediante la maestra integradora, que es quien aborda la intervención de manera conjunta con el docente” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“No se entabló ningún tipo de contacto” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Nunca tuve contacto con ningún psicopedagogo” (Docente 5: 4° grado, 42 años).</i></p> <p><i>“El psicopedagogo visita regularmente la institución para evaluar y observar al alumno y las orientaciones, sugerencias y/o adaptaciones de las actividades se trabajan con el/la maestro/a especial” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“Sí, hace visitas frecuentes a la institución para observar el proceso de los alumnos que tiene como pacientes y acuerdos con el docente, las adaptaciones y/o sugerencias para desarrollar las actividades con los alumnos” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p>
--	--	---

		<p><i>“El psicopedagogo orienta al maestro/a especial quien adapta las actividades a las capacidades del alumno. Fomenta la motivación y el desarrollo de habilidades en la comprensión lectora”</i> (Docente 11: 5° grado, 57 años).</p> <p><i>“No, el psicopedagogo no ha mantenido contacto conmigo”</i> (Docente 12: 5° grado, 38 años).</p> <p><i>“No, no tuve contacto con psicopedagogo”</i> (Docente 15: 5° grado, 46 años).</p> <p><i>“SÍ”</i> (Docente 1, 2, 10, 11)</p> <p><i>“NO”</i> (Docente 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15)</p> <p><i>“Los resultados son óptimos ya que al ver y</i></p>
	<p>4.3. ¿Considera que estas intervenciones han tenido resultado óptimo? SÍ-NO</p> <p>4.4. ¿Por qué?</p>	<p><i>conocer la dificultad de un alumno teniendo el acompañamiento de este profesional el alumno también se siente parte del aprendizaje en el aula, esto hace que mejore su autoestima en la escuela y le permita trabajar con más ánimos, en el caso de docente, también el contar con este tipo de acompañamiento facilita nuestro</i></p>

		<p><i>que hacer docente haciendo el trabajo un poco más ameno y llevadero” (Docente 1: 4° grado, 29 años).</i></p> <p><i>“En algunos casos si tuvieron buenos resultados y en otros no se pudo avanzar por la discontinuidad en la asistencia de los alumnos tanto en las clases diarias como en el tratamiento psicopedagógico extraescolar” (Docente 2: 4° grado, 35 años).</i></p> <p><i>“Porque recién están siendo evaluados los alumnos para determinar el tipo de dificultad de aprendizaje que presentan en relación con la comprensión lectora” (Docente 3: 4° grado, 40 años).</i></p> <p><i>“Ya que en algunos casos se hubiera evaluado desde los primeros años de escolaridad para trabajar antes esta dificultad y se pueda realizar un trabajo en equipo con (alumnos, maestros, familias, psicopedagogo) más continuidad y frecuencia” (Docente 6: 4° grado, 53 años).</i></p> <p><i>“En algunos casos los padres no llevan a los alumnos a la evaluación antes mencionada. En otros casos los maestros especiales no tienen continuidad con los</i></p>
--	--	--

		<p><i>pacientes ya que se termina su suplencia o cambian de institución en la que presentan sus servicios” (Docente 9: 5° grado, 56 años).</i></p> <p><i>“Aunque en cada caso el resultado se evidencia de acuerdo a las habilidades, predisposición y acompañamiento con lo que cuenta cada estudiante en particular” (Docente 10: 5° grado, 54 años).</i></p> <p><i>“Paulatinamente los estudiantes comienzan a identificar ideas que manifiesta el texto y lo puede re-narrar en sus palabras, aumenta su vocabulario, puede realizar un análisis crítico, evidenciándose como punto base también la fluidez lectora a través de la práctica constante de la lectura” (Docente 11: 5° grado, 57 años).</i></p>
--	--	---

Matriz de datos		
Entrevistas a Psicopedagogos externos a la institución		
Ejes de análisis	Preguntas	Respuestas
<p>1) Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora en niños de entre 9 y 10 años.</p>	<p>1.1. ¿Cuáles son las dificultades más significativas en la comprensión lectora que ha observado en niños de entre 9 y 10 años en el espacio de consultorio?</p>	<p><i>“Las dificultades más significativas observadas en el consultorio se centran en la decodificación lenta y la falta de fluidez lectora. Esto compromete la capacidad del niño para construir un significado global del texto, ya que su esfuerzo cognitivo se concentra en el reconocimiento de cada palabra, en lugar de en la interpretación del contenido”</i> (Psicopedagoga 1: 52 años)</p> <p><i>“Niños que no conocen las letras. Les cuesta escuchar una rima o poesía por más corta que sea, con adivinanzas es más sencillo si es de las adivinanzas más usadas, logran responder. Que no han sido genuinamente alfabetizados en la escuela. No reconocen el significado de las palabras de los libros de texto escolares. Familias que no ayudan en las tareas escolares. Falta de lectura en voz alta y de capacidad de escucha, atención o concentración. Todo es muy breve”</i> (Psicopedagoga 2: 48 años)</p> <p><i>“La comprensión lectora refiere a un proceso metacognitivo, que se va</i></p>

		<p><i>construyendo en la relación con los textos para poder comprenderlos e interpretarlos sin dificultad. Como dificultad en los niños se observa el desconocimiento de conceptos, un acotado vocabulario, el desconocimiento de la organización de la información” (Psicopedagoga 3: 50 años).</i></p> <p><i>“Las dificultades más significativas que se observan en la clínica psicopedagógica en cuanto a la comprensión lectora son la falta de conciencia fonológica, lo que conlleva a tener problemas para decodificar palabras, lo que afecta la fluidez al leer. Al leer poco fluido se dificulta la atención en el contenido del texto, también los niños que no han tenido la oportunidad de desarrollar eficazmente su habilidad oral y escrita van a presentar dificultades en aprender a leer y comprender textos” (Psicopedagoga 4: 55</i></p>
	<p>1.2. ¿Qué características presentan estas dificultades?</p>	<p><i>años).</i></p> <p><i>“Otras características comunes incluyen un vocabulario limitado, que obstaculiza la comprensión de conceptos clave, y problemas con la inferencia y la deducción, lo que impide al alumno interpretar información implícita y</i></p>

		<p><i>establecer conexiones entre ideas”</i> (Psicopedagoga 1: 52 años).</p> <p><i>“Falta de claridad en la escritura y en la lectura. Negación a leer en voz alta. Lectura silábica. Falta de atención, imposibilidad de escuchar las lecturas de los libros del aula y recordar los personajes”</i> (Psicopedagoga 2: 48 años)</p> <p><i>“Los niños demuestran dependencia hacia sus docentes, los cuales en algunos casos no incentivan a los mismos en el placer de leer. Los menores están acostumbrados a escuchar las lecturas (por parte de los adultos) y responder respuestas cerradas”</i> (Psicopedagoga 3: 50 años)</p> <p><i>“Estas dificultades pueden presentar el problema de comprender el significado de un texto, aunque lo pueda leer correctamente y de manera fluida. La dificultad de identificar ideas principales, secundarias y el tema de lo leído. El estudiante tampoco es capaz de hacer inferencias o sacar conclusiones basadas en la información que proporciona el texto, lo que imposibilita hacer conexiones entre lo que quiere transmitir el autor y</i></p>
--	--	---

		<i>las experiencias o conocimientos previos”</i> (Psicopedagoga 4: 55 años).
<p>2) Demandas docentes en cuanto al rol del psicopedagogo frente a las dificultades en la comprensión lectora.</p>	<p>2.1. Ante estas problemáticas ¿Cómo son las consultas? ¿qué características presentan?</p>	<p><i>“Ante estas problemáticas, las consultas docentes suelen ser muy específicas y recurrentes, mostrando un alto grado de preocupación por el rendimiento académico. Las demandas se enfocan en entender por qué el alumno no puede comprender lo que lee, a pesar de poder decodificar las palabras. Las principales características de estas consultas son la solicitud de un diagnóstico claro y la búsqueda de estrategias concretas para implementar en el aula”</i> (Psicopedagoga 1: 52 años).</p> <p><i>“Que estemos en el aula y que nos hagamos cargo del alumno que supervisamos. Que ellas no pueden y no están capacitadas para niños con dificultades. Que tienen muchos alumnos y con el paciente no tiene tiempo de dedicarse, que se le “dé algo” para que ellos hagan. En escasas ocasiones escuchan y ponen en práctica las sugerencias”</i> (Psicopedagoga 2: 48 años).</p>

		<p><i>“Los docentes en ocasiones tienden a diagnosticar posibles problemas en los niños. Por ello en reiteradas oportunidades no realizan actividades diferenciadas o evaluaciones integrativas, lo que dificulta hacerles comprender que no siempre los niños presentan limitaciones patológicas o trastornos sino más bien que estas dificultades se deben a la implementación de estrategias erróneas” (Psicopedagoga 3: 50 años)</i></p> <p><i>“Las consultas que llegan al consultorio respecto de la dificultad en la comprensión lectora van a depender de las necesidades de los estudiantes, padres o docentes. Pero en general queda de manifiesto la preocupación por el rendimiento escolar del paciente en lectura, identificación de ideas centrales, realizar inferencias y llegar a una eficaz comprensión lectora. Todos los participantes están en la búsqueda de estrategias que ayuden al alumno a mejorar la comprensión para poder implementar intervenciones específicas o la modificación de las prácticas de</i></p>
--	--	---

	<p>2.2. ¿Las demandas de los docentes son recurrentes frente a las dificultades en la comprensión lectora?</p> <p>SÍ-NO</p>	<p><i>enseñanza” (Psicopedagoga 4: 55 años).</i></p> <p>“<i>SÍ</i>” (Psicopedagoga 1, 2, 4)</p> <p>“<i>NO</i>” (Psicopedagoga 3)</p>
<p>3) Características de las intervenciones del psicopedagogo ante las demandas docentes</p>	<p>3.1. Frente a estas demandas docentes en relación con las dificultades en la comprensión lectora ¿Cómo lleva a cabo sus intervenciones?</p>	<p><i>“Mis intervenciones se basan en un enfoque colaborativo. Una vez que tengo un diagnóstico, me reúno con los docentes para explicarles el perfil del alumno y las razones detrás de sus dificultades. La intervención no se limita al consultorio, sino que se extiende al ámbito escolar, proporcionando herramientas y adaptaciones que se pueden aplicar directamente en el aula” (Psicopedagoga 1: 52 años).</i></p> <p><i>“En el consultorio las lecturas son desde el interés del niño, en ocasiones, creando</i></p>

		<p><i>historias para motivar la lectura significativa, en otras leyendo el adulto para que escuche y explique de qué se trata. Según la dificultad se emplean diferentes textos y visualmente atractivos, motivadores, que inviten a la lectura. Se lee los textos de la escuela, se ven las tareas y como se va organizando para resolver cada situación, se lo va guiando y recuperando lo realizado para fijar el conocimiento, reforzar y modificar, según sea la situación” (Psicopedagoga 2: 48 años).</i></p> <p><i>“Frente a las demandas se analiza si la dificultad requiere de una intervención, de ser así se acompaña en la realización de un PPI. Si él o los niños no requieren de intervención se orienta al docente en estrategias que pudiera aplicar en sus prácticas diarias, alentándola a realizar autoevaluaciones, cada cierto periodo de tiempo” (Psicopedagoga 3: 50 años)</i></p> <p><i>“Las intervenciones que llevo a cabo en la problemática de la comprensión lectora son las técnicas y estrategias que favorezcan efectivamente el abordaje de</i></p>
--	--	---

		<p><i>lecturas guiadas donde el docente acompañe a la lectura del estudiante proporcionando apoyo y una retroalimentación continua. La lectura compartida e independiente para facilitar la comprensión y la fluidez. La evaluación del tratamiento está centrada en el progreso de los alumnos y una retroalimentación constructiva destacando sus fortalezas y trabajando sus debilidades y apoyando individualmente adaptando saberes, estrategia y técnicas a las necesidades específicas de los pacientes”</i> (Psicopedagoga 4: 55 años).</p>
	<p>3.2. ¿En sus intervenciones proporciona herramientas a los docentes para abordar las dificultades en la comprensión lectora? SÍ-NO</p> <p>3.3. ¿Cuáles?</p>	<p>“SÍ” (Psicopedagoga 1, 2, 4) “NO” (Psicopedagoga 3)</p> <p>“Andamiaje en la lectura: Ofrezco técnicas como la lectura compartida,</p>

		<p><i>donde el docente modela la entonación y la fluidez, y la lectura guiada, que apoya al alumno en la comprensión del texto. Estrategias de prelectura: Proporciono herramientas para activar los conocimientos previos del alumno antes de la lectura, como la revisión de vocabulario clave o la formulación de preguntas predictivas sobre el tema. Recursos visuales y organizadores gráficos: Sugiero el uso de mapas conceptuales, diagramas de Venn o resúmenes visuales para ayudar a organizar la información y hacerla más accesible. Fomento de la metacognición: Enseño a los docentes a guiar a los alumnos para que piensen sobre su propio proceso de lectura, haciéndoles preguntas como: "¿Qué sabes de este tema?", "¿Qué no entiendes?" y "¿Cómo puedes resolver esa duda?" (Psicopedagoga 1: 52 años).</i></p> <p><i>“Emplear textos que se ajusten a los saberes del estudiante. Realizar lecturas guiadas. Leer cada párrafo y preguntar al estudiante que comprendió, ir paso a paso, leer de manera pausada. Relacionar los textos con otros textos. Dibujar sobre el texto y lo que recuerdan. Hacer lectura de</i></p>
--	--	---

		<p><i>imágenes, para posibilitar la anticipación de lo que está en el texto. Lecturas comparativas. Cambiar el final del texto. Dramatizar el texto, elegir los personajes, asumir roles, etc. sirve para fomentar la memoria y profundizar la comprensión lectora” (Psicopedagoga 2: 48 años).</i></p> <p><i>“Se les aporta modelos y estrategias que podrían utilizar en la práctica de sus clases diarias, como: trabajar con las ideas principales y secundarias, como también el diseño de cuadros comparativos, conceptuales, etc. ayudando en el diseño de clases activas y novedosas para poder desarrollar la temática y lograr que los niños puedan comprender lo que leen” (Psicopedagoga 3: 50 años)</i></p> <p><i>“Identificación de las dificultades específicas de comprensión. Diseño de estrategias que se adapten a las necesidades de cada estudiante. Proporcionar siempre una retroalimentación positiva. Fomentar el interés de la lectura en el aula y en la casa con textos que sean de su interés. Usar la tecnología como herramienta de</i></p>
--	--	--

		<p><i>aprendizaje creativa y lúdica. Crear un ambiente de lectura favorable y motivador. Fomentar la autonomía permitiendo a los estudiantes elegir los textos y trabajar de manera individual e independientemente” (Psicopedagoga 4: 55 años).</i></p>
	<p>3. 4. En relación con esta problemática ¿Cómo han sido los resultados de sus intervenciones?</p>	<p><i>“Los resultados han sido muy positivos. La clave del éxito reside en la colaboración constante y la aplicación de las estrategias correctas. Cuando los docentes implementan las herramientas sugeridas, se observa una mejora significativa en la fluidez y, sobre todo, en la confianza del alumno, lo que impacta directamente en su capacidad para comprender y disfrutar la lectura. La intervención exitosa no solo se centra en el alumno, sino que empodera al docente para que se convierta en un agente de cambio en el aula” (Psicopedagoga 1: 52 años).</i></p> <p><i>“El resultado en algunos casos ha sido positivo y en otros no, las variables son muchas, depende mucho del compromiso de todos los involucrados. Con las familias</i></p>

		<p><i>es difícil en ciertos casos no ponen en práctica las sugerencias y exigen mejoras en la comprensión lectora”</i> (Psicopedagoga 2: 48 años).</p> <p><i>“Las intervenciones son positivas, los docentes entienden y revén sus secuencias didácticas, no sienten que la autoevaluación es un instrumento de control, sino más bien una herramienta que los ayuda a ser críticos en sus prácticas y mejorar sus clases”</i> (Psicopedagoga 3: 50 años)</p> <p><i>“En relación con esta problemática las intervenciones han arrojado un resultado positivo, ya que se aborda desde un enfoque integral y multimodal, involucrando a los docentes, estudiantes y familias. El trabajo en equipo nos permite evaluar y ajustar las estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje para mejora la comprensión lectora y el rendimiento escolar de los alumnos”</i> (Psicopedagoga 4: 55 años).</p>
--	--	---