

La investigación-acción como propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica. Estudio de caso en una escuela primaria de Sinop (Brasil)

Action Research as a Pedagogical Proposal for the Development of Critical Reading. A Case Study in a Primary School in Sinop (Brazil)

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.007>

Eulene Rosa dos Santos

Colegio Avançado de Desenvolvimento Educacional
Escola Estatal Enio Pipino
Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1118-598X>
eulenelele@yahoo.com.br

Gisela Elina Müller

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0008-2206-7966>
gisela@ffyl.uncu.edu.ar

Resumen

En todos los niveles educativos es posible advertir que los estudiantes manifiestan dificultades para comprender textos de diverso grado de complejidad y asumir, frente a ellos, una postura crítica. El presente estudio centra su interés en las primeras etapas de la escolaridad, cruciales para sentar las bases de un modo de leer consciente y reflexivo. Pretende enfatizar la relevancia de un ciclo de investigación-acción (IA) o de reflexión-acción implementado en una escuela de enseñanza fundamental o primaria de la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil),

como motor inicial de una formación sólida y continua en comprensión y lectura crítica, que pudo trasladarse a las aulas con óptimos resultados. Las ventajas de esta formación pudieron corroborarse en dos épocas diferentes con actores similares. Los resultados cuantitativos de un postest con grupo experimental y control (alumnos de quinto año o grado) y del análisis cualitativo de una entrevista realizada a un grupo de pedagogas o profesoras de enseñanza primaria, luego de cumplimentado el ciclo de IA, demuestran la eficacia del conocimiento construido y de los cambios introducidos en las prácticas pedagógicas. Estos resultados fueron reafirmados, recientemente, mediante la implementación de la misma prueba y de una nueva entrevista, luego de un período de tiempo prolongado, a las profesoras que participaron del grupo de IA.

Palabras clave: formación de pedagogos, investigación-acción, lectura crítica

Abstract

At all levels of education, it is possible to observe that students show difficulties in understanding texts of varying degrees of complexity and in assuming a critical stance towards them. This study focuses on the early stages of schooling, which are crucial for laying the foundations for a conscious and reflective way of reading. It aims to emphasize the relevance of a cycle of action-research or action-reflection (AR) implemented in a primary school in the city of Sinop (Mato Grosso, Brazil), as an initial driving force for a solid and continuous training in comprehension and critical reading, which could be transferred to the classroom with excellent results. The advantages of this training could be corroborated at two different times with similar actors. The quantitative results of a post-test with an experimental and control group (fifth year or grade 5 pupils) and the qualitative analysis of an interview with the group of the primary school teachers, after the completion of the AR cycle, demonstrate the effectiveness of the knowledge built and the changes introduced in pedagogical practices. These results were recently reaffirmed by the implementation of the same test and a new interview, after a long period of time, with those teachers who participated in the AR group.

Keywords: pedagogical training, action-research, critical reading

Introducción

La lectura comprensiva de los estudiantes sigue siendo un problema al que se enfrenta el sistema educacional. Tradicionalmente, muchos profesores alfabetizadores han pensado que la decodificación es suficiente para que se efectivice la lectura, pero varios estudios demuestran que esta creencia

no representa una situación verídica. Desde una mirada longitudinal, la comprensión lectora atraviesa distintas etapas que podemos observar en las trayectorias académicas: *decodificar para leer, leer para comprender y leer para aprender* (Chall, 1983).

La lectura comprensiva o competencia de comprensión se considera en este estudio desde una perspectiva crítica y funcional, como punto crucial para el desarrollo de los conocimientos académicos necesarios en todas las fases de la vida. De acuerdo con esto, se recomienda incorporar el posicionamiento crítico al proceso de leer para lograr su completitud. La lectura crítica se concibe, así, como una habilidad que va más allá de la comprensión; una habilidad para leer y analizar textos de todo tipo, incluidos los digitales, a fin de utilizar los conocimientos de modo eficaz y participar activamente en la sociedad (Blasco-Serrano *et al.*, 2023). Por ende, la lectura, independientemente de sus soportes, debe estar al servicio de preparar al ciudadano para disfrutar del conocimiento que de esta siempre emana, bajo la perspectiva de convertirlo en constructor de significados y mediador de transformaciones (dos Santos, 2015).

Un factor que corrobora el bajo índice de lectores competentes es la escasa habilidad para motivar y enseñar la lectura crítica, de modo de evitar la gran cantidad de lectores funcionales. Los tímidos avances en comprensión y lectura crítica pueden deberse a la falta de inversiones no solo de orden financiero, sino también cualitativo –en la producción y accesibilidad a los materiales de lectura–, sumado a la falta de una formación adecuada de los profesores que forman a los lectores (Silva, 2011).

El presente estudio se propuso comprobar la relevancia de una formación sistemática y de calidad en competencia lectora y lectura crítica para su efectiva implementación en el aula. Con este objetivo en mente, de 2011 a 2014, se llevó a cabo un estudio de caso en el Colegio Cristhiane Archer Dal Bosco (en adelante, Colegio CAD) de enseñanza primaria, ubicado en la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil), que, entre otras instancias de indagación, comprendió un ciclo de investigación-acción orientado a la formación en lectura crítica, especialmente de alumnos de 4° y 5° año o

grado (de 9 y 10 años, respectivamente). El ciclo consistió en una serie de veinte seminarios de discusión teórica, selección de lecturas y preparación de material didáctico, cuyas protagonistas fueron las pedagogas¹ o profesoras de enseñanza elemental integrantes del plantel docente, dirigidas por la investigadora a cargo del proyecto. Específicamente, se pretendía verificar si esta metodología les garantizaba mejores condiciones de formación para impartir clases de lectura que posibilitasen a los alumnos leer de manera crítica, es decir, comprendiendo lo leído, estableciendo relaciones con su propio mundo e interactuando activamente con el texto. Como veremos en detalle más adelante, los resultados satisfactorios de esta experiencia pudieron corroborarse a través del análisis de las respuestas a una entrevista realizada a las profesoras del grupo de IA, luego de finalizado el ciclo de investigación-acción, y de los resultados de un postest con grupo control (posprueba al grupo experimental de estudiantes del Colegio CAD, en comparación con un grupo de la misma franja etaria de otra escuela de la ciudad de Sinop, la Escola Municipal Jardim Paraíso).

Desde aquel entonces, las pedagogas que fueron protagonistas del ciclo de IA han continuado en la misma línea de formación en lectura crítica, fomentando en el aula la práctica de este tipo de lectura. A fin de observar la persistencia en el tiempo de los efectos satisfactorios de aquel ciclo, en el primer semestre de 2024 se replicó la toma del test de comprensión y lectura crítica a alumnos de quinto año del Colegio CAD, en contraste con un grupo control de la misma institución, pero cuya profesora no había formado parte de la experiencia de IA. Asimismo, se realizaron nuevas entrevistas a las pedagogas del grupo de IA del Colegio CAD, con el objetivo de que reflexionaran sobre el valor de su formación y experiencia en la enseñanza de la lectura crítica a lo largo de estos años.

El presente artículo se estructura del modo siguiente: Luego de esta introducción, se encuentra una sección de fundamentos teóricos, en la que

¹ Utilizamos los dos términos de manera indistinta. En el contexto brasileño, donde tiene lugar esta investigación, el término apropiado es el de pedagogo, que equivale, en español, al de profesor o maestro de enseñanza primaria.

se define la metodología de investigación-acción y se revisan algunas concepciones de lectura crítica. A continuación, se describen los instrumentos y procedimientos metodológicos utilizados y se exponen los resultados de las diferentes fases del estudio. Finalmente, se destacan las conclusiones más relevantes.

Fundamentos teóricos

1. La investigación-acción como estrategia metodológica

La investigación-acción posee relativa tradición en los medios educacionales como forma de obtención de información, como negociación de soluciones a problemas de orden formativo u organizativo y como posibilidad de una mayor participación de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones (Thiollent, 2011). Se considera esta técnica como un proceso cíclico en el que la práctica se perfecciona por la oscilación sistemática entre actuar en el campo de la práctica e investigar sobre ella. Como reflejo de este movimiento pendular, surgen diversos términos como aprendizaje-acción, práctica reflexiva, aprendizaje experimental, ciclo PDCA² y otros. Para Thiollent (2011), uno de los fundamentos de la investigación-acción está en el constante *feedback* de la información producida por la investigación, *feedback* que se retroalimenta a través del ciclo de Investigación-Aprendizaje-Acción-Evaluación.

Para Franco (2005), cuando un investigador opta por la investigación-acción como método de investigación, detenta la convicción de que investigación y acción deben ir de la mano, si se pretende transformar la realidad mediante la práctica. La investigación-acción implica, así, necesariamente, una inmersión en el grupo social, de forma tal que se

² El acrónimo que da nombre al ciclo se forma a partir de las iniciales en inglés de cada una de las palabras que lo conforman: P (*Plan*), D (*Do*), C (*Check*), A (*Action*). En español, Planear, Hacer, Comprobar y Actuar (Ciclo *PHCA*). Se trata de una metodología de gestión de calidad utilizada, sobre todo, en el área empresarial.

puedan percibir y extraer las perspectivas latentes, lo oculto y no familiar que sustentan las prácticas, generando y negociando con el colectivo social los cambios que se presenten (dos Santos, 2015).

La investigación-acción debe generar, asimismo, un proceso conjunto de reflexión-acción, en el cual se admita la imprevisibilidad en las estrategias que se van a utilizar. Solo así se garantiza experticia con los posibles imprevistos y se da lugar a la posibilidad de que se oiga la voz del sujeto, su perspectiva, su sentir. De esta forma, las situaciones relevantes que emergen del proceso organizan la metodología. Dado un contexto de problematización, la investigación-acción asume una visión social crítica, que comienza con un examen acerca de en quién o en qué aspectos recae el problema (Tripp, 2005).

En síntesis, de acuerdo con Thiollent (2011), la investigación-acción posee un carácter social, cooperativo y participativo; está dirigida a buscar la resolución de un problema de forma colectiva, de allí que los investigadores y participantes comprometidos con una situación o problema deben estar implicados de forma directa. Estos principios se vieron reflejados en el contexto investigado. En efecto, a partir de la detección del problema, las pedagogas procedieron a delinear las estrategias para superar un determinado cuadro de limitaciones y dificultades, lo cual implicó adquirir conocimientos teóricos y prácticos que las facultara para facilitar a los alumnos el aprendizaje de la lectura crítica.

2. Concepciones de lectura significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso crítico de aprendizaje de la lectura que se espera del alumno se ha llamado *letramiento*³ en Brasil (en español, alfabetización). Según Naedzold (2018), en la última década, lo que presenciamos son discusiones en torno de nuevas tecnologías y una búsqueda incesante de teorías que

³El término *letramiento* es una traducción para la lengua portuguesa del término inglés *literacy*. *Letramento*, según Kleiman (2005), es un conjunto de prácticas sociales que utilizan la lectura y escritura, en cuanto sistema simbólico, en contextos específicos.

puedan auxiliar en los cambios educacionales, principalmente en lo que se refiere a las metodologías. En este campo, se destacan distintas teorías referidas a *letramientos*: así tenemos *letramientos múltiples* o *multiletramientos*, *macroletramientos* y, más recientemente, *panletramientos*. El surgimiento de estos conceptos pone en evidencia, conforme afirma Kilpatrick (2011, p. 97), que “Nós não aprendemos apenas uma coisa de cada vez, mas sim muitas coisas ao mesmo tempo”⁴. Y esta nueva realidad plantea desafíos inevitables a la educación, la escuela, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y, también, a los profesores (Naedzold, 2018). Soares (2014, p. 47), enfatiza que el letramiento es el “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”⁵.

Junto a *letramiento*, es necesario incorporar prácticas de intertextualidad, puesto que, en los textos, muchas veces se mencionan o es necesario invocar otros textos y “la mención de otro texto y –en menor grado– la paráfrasis de otro texto/contenido exige mucho más esfuerzo por parte de las y los receptoras/receptores como no tienen acceso directo al otro texto o simplemente no lo conocen”, afirma Hesselbach (2020, p.175). Al leer, nuestro cerebro busca otros conocimientos que tenemos incorporados para intentar hacer una conexión, interrelacionar imágenes y recuerdos sobre el tema en cuestión; y, entonces, el aprendizaje ocurre. Pero no es tan simple el asunto: facilitar el proceso de comprensión exige esfuerzo por parte del docente a la hora de trabajar la práctica de lectura de los estudiantes en relación con la creciente o decreciente complejidad estructural de un texto (Hesselbach, 2020). En este sentido, “si el lector es capaz de reconocer los patrones típicos de la complejidad textual, aunque no comprenda totalmente un texto, tendrá herramientas para captar el sentido incluso en textos difíciles” (Schrott y Tesch, 2020, p. 8).

⁴ “No aprendemos solo una cosa cada vez, sino muchas cosas al mismo tiempo” (Traducción libre de las autoras).

⁵ “Estado o condición de quien no solo sabe leer y escribir, sino que cultiva y ejerce las prácticas sociales que utilizan la escritura”. (Traducción libre de las autoras).

Fabri *et al.* (2022) entienden que la lectura involucra procesos cognitivos complejos que llevan a los lectores a constituir significación. En tales procesos están incluidos la lectura, el conocimiento del sentido de las palabras, la capacidad de realizar inferencias, las habilidades lingüísticas, la memoria. La complejidad inherente a todos ellos instaura la necesidad de contar con el apoyo de profesores muy bien formados, que estén en condiciones de proponer metodologías que puedan fomentar el desarrollo de estas capacidades cognitivas en los estudiantes de maneras distintas y con calidad. Así, “[...] ao ser retido na memória, essa[s] experiênci[a]s pode[n] ser utilizadas em outros contextos, reforçando a ideia de que a compreensão de um texto será mais relevante de acordo com os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto”⁶ (Fabri *et al.*, 2022, p. 8).

Actualmente, es posible notar una gran cantidad de alumnos que no comprenden lo que leen, aún en la enseñanza secundaria y universitaria; y esto ha llamado la atención de estudiosos que buscan sanar esta problemática: “A dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema frequente também entre universitários”⁷ (Boruchovitch, 2001, p. 2).

De esta forma, el proceso de leer necesita de una mirada seria porque ella puede transformar la sociedad. La lectura puede ser definida como un proceso interactivo, cognitivo, situado socialmente, que demanda un lector activo, reflexivo, social, que interactúe de forma contextualizada y reconozca la intencionalidad discursiva. Este concepto está en concordancia con el nivel de lectura que se espera alcanzar en los profesores y, consecuentemente, en los alumnos que estos mismos tutorizan (dos Santos, 2015).

⁶ “[...] al ser retenidas en la memoria, esas experiencias pueden utilizarse en otros contextos, lo que refuerza la idea de que la comprensión de un texto será más pertinente en función de los conocimientos previos que un lector tiene sobre el asunto”. (Traducción libre de las autoras).

⁷ “La dificultad de comprensión de contenido durante la lectura persiste incluso con el avance en la escolaridad, siendo un problema frecuente también entre universitarios” (Traducción libre de las autoras).

Estamos hablando no solo de decodificación y lectura ingenua, sino también de lectura crítica. El concepto de crítica, que se suma al de lectura, proviene de la concepción kantiana que considera la crítica como “la actitud o capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso, teniendo sus criterios y razones para ello y no aceptando afirmaciones de otros sin un examen propio previo” (Rohden, 1992, p. 177). Es cierto, evidentemente, que un lector con más experiencia, o un lector debidamente auxiliado por un buen *compañero de lectura* (el profesor, en este caso) va a tener mejores posibilidades de formular hipótesis pertinentes, que le facilitarán avanzar en el descubrimiento de las pistas esparcidas por el autor a lo largo del texto.

Kleiman (2011) califica el lenguaje como un instrumento poderoso que muchas veces interfiere en las relaciones humanas, puesto que un hombre puede influenciar y ser influenciado por el discurso oral o escrito de otro. De cualquier manera, el proceso de cognición y comprensión lingüística entre estos dos seres (escritor y lector) está basado en e intermediado por el texto y la cultura (dos Santos, 2015). Siguiendo esta línea, Silva (2011) va a resaltar el valor de la cultura circundante, que tiene influencia en el aprendizaje de la lectura. En dicho contexto, el profesor, con todo su referencial de conocimientos, con sus lecturas (de los libros que leyó y de los caminos que recorrió hasta allí), es una figura absolutamente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, de un modo general, se encuentra en sus manos el poder de la elección del material que va a ser leído, que va a ser trabajado en el aula. Es más, el que enseña también debe perfeccionarse continuamente, lo cual implica que ha de estar dispuesto a aprender junto a sus alumnos; luego, el mejor profesor no será simplemente el que más haya leído o el más culto, sino aquel que está permanentemente abierto a nuevas lecturas y experiencias en este proceso de crecimiento infinito que es la educación (dos Santos, 2015).

El profesor que conoce y hace uso de las concepciones de lectura crítica y de los criterios de textualidad que fundamentan este artículo contará con herramientas para develar procesos de construcción textual y matices interpretativos, para captar lo que no se dice y utilizar un discurso

adecuado en el momento propicio, contextualizándolo. Así pues, para completar el desempeño de un profesor hábil, que transita libremente y con destreza por los diversos contextos discursivos, es necesario añadir a su formación académica, conocimientos sobre estrategias de lectura, procesos cognitivos y de metacognición.

Otro punto importante para garantizar criticidad en la lectura del texto y del mundo es posibilitar, por medio de la formación académica, el ejercicio de la dialéctica y de la *politicidad*, que impulsan la cooperación y la autonomía para actuar. El término *politicidad*, postulado por Almeida (2008, p. 3), traduce una concepción de “la educación como problematizadora, fundada en la relación dialógica y dialéctica entre educador y educando, que, al dialogar y politizar, problematizan y aprenden juntos”.

En relación con la temática de este artículo, sostenemos que es necesario llevar al estudiante de Pedagogía y al profesor de las etapas iniciales del trayecto educativo, el conocimiento necesario sobre lingüística textual, sobre géneros textuales e intertextualidad, sobre conceptos claves como macroestructura y superestructura textual, desarrollar su pensamiento crítico y extender el carácter de criticidad a sus lecturas, ya que, de no tener acceso a este abanico de conocimientos en su curso de graduación (carrera universitaria) y al no especializarse en el estudio y en la comprensión de conceptos disciplinares específicos, ¿cómo podrá transmitírselos a sus alumnos y hacerlos operativos en la comprensión y lectura crítica de los textos?

Nos parece que este es precisamente el punto desde el cual se origina la mayoría de los problemas de bajo rendimiento en el aprendizaje del lenguaje en las aulas de las etapas de educación fundamental. La formación que recibe el profesor debe prepararlo para enseñar los contenidos necesarios que garanticen una base sólida en los estudios del lenguaje, como así también proveerlo de conocimientos didáctico-metodológicos que lo ayuden a crear, con sus alumnos, un clima amistoso para el aprendizaje.

Metodología

Como se adelantó en la sección introductoria, durante los años 2011-2014 se llevó a cabo un estudio de caso en el Colegio CAD de enseñanza primaria, ubicado en la ciudad de Sinop (Mato Grosso, Brasil), que, entre otras instancias investigativas, comprendió un ciclo de investigación-acción, ciclo que, si bien apuntaba a la formación en lectura crítica de todo el alumnado, estuvo focalizado en los alumnos de 4° y 5° grados (de 9 y 10 años, respectivamente). El ciclo abarcó veinte encuentros denominados *seminarios* que giraban en torno a un eje temático específico de lingüística textual o de lectura crítica, propuesto por la investigadora coordinadora⁸ y complementado, en algunos encuentros, con otras lecturas sugeridas por las profesoras participantes. Los encuentros se desarrollaron a lo largo de 2011, desde el 7 de febrero hasta el 30 de noviembre, luego de la jornada de clases, con una periodicidad de quince días. Al finalizar cada encuentro, la coordinadora dejaba planteado un tema de investigación y una o más lecturas específicas, que serían objeto de reflexión de la próxima reunión. En tres ocasiones fueron invitados profesionales con el objeto de profundizar en algún tema (dos profesores de Letras de la misma institución que dictaban clases en el nivel secundario y una psicóloga cognitiva externa a la institución). Tal fue el caso, por ejemplo, de la jornada quinta, en la que el profesional invitado (Licenciado en Letras) se explayó sobre tipologías textuales, soportes y géneros discursivos. El entusiasmo generado por la discusión dio pie, en varias oportunidades, para que las mismas participantes propusieran bibliografía específica adicional y acciones didácticas, como seleccionar material textual para analizar en conjunto (cuentos, letras de canciones, guiones de películas, entre varios otros) y sugerir posibles conexiones intertextuales. Además, los seminarios fueron una ocasión ideal para compartir experiencias didácticas de aplicación de lo trabajado previamente en estos encuentros. Por otra parte, todo el proceso de investigación-acción generó instancias colaborativas, como el hecho de que profesoras de nivel inicial, en sus

⁸ La primera autora del presente artículo.

horas libres, colaboraran con sus pares de los cursos más avanzados (de quinto grado) en la preparación de clases de lectura crítica. Entre los temas abordados se destacaron los siguientes: tipos de inferencias, representación mental, lectura crítica y creativa, aspectos cognitivos de la lectura, estrategias de lectura, tipos textuales, intertextualidad, coherencia y cohesión, intencionalidad discursiva, macroestructura textual; y entre los autores consultados, pueden mencionarse Antunes (2010), Bakhtin (2003), Bazerman (2006), De Beaugrande y Dressler (1997), Coll, Palacios y Marchesi (1995), Colomer y Camps (2002), Costa Val (1991), Cubo de Severino (1999), Dell’Isola (2001), Freire (1990), Good y Brophy (1986), Graesser, Singer y Trabasso (1994), Hussein (2008), Kintsch (1998), Kleiman (2008, 2011), Koch (2006), Koch y Elias (2006), Lacon de De Lucia, Müller y Prestinoni de Bellora (1999), Marcuschi (1983, 2001 y 2005), Meurer et al. (2005), Silva (2005, 2009), Solé (1996), van Dijk y Kintsch (1983), van Dijk (2004), Vasconcellos (1998).

Los aspectos sustanciales de lo trabajado en cada encuentro quedaron registrados en las notas de un diario itinerante, presente en cada una de las sesiones. A título de ejemplo, se citan a continuación los siguientes extractos, que contienen parte de los ejes abordados en el undécimo y décimo seminarios:

“El 10º Seminario (22-06-11) comenzó con dos preguntas puestas en la pizarra: ¿Cómo conceptúa usted al lector crítico? y ¿Cuáles son las principales dimensiones que usted considera para el ejercicio de la lectura crítica? El debate se centró, al principio, en responder a estas preguntas. [...]. A continuación, se sugirió que el grupo reflexionase sobre el concepto de Meurer (2000, p.160) acerca del acto de leer críticamente, “Leer críticamente implica aprender a buscar en los textos pistas que conduzcan a la percepción de la relación dialéctica existente entre el lenguaje y las prácticas sociales”. Los debates terminaron considerando que este concepto abarcaba las dimensiones cognitiva, lingüística y sociopolítica, y que estas se correlacionaban entre sí. Antes de terminar, fue acordado que en los próximos tres seminarios el grupo ejercitaría los aprendizajes teóricos alcanzados hasta el momento y, para ello, se escogerían textos de diversos géneros. Por tanto, para el próximo encuentro, cada una llevaría textos que serían seleccionados por el grupo. [...]. La hipótesis

generada por el grupo de estudios y que sería objeto de evaluación fue: “¿serían los conocimientos adquiridos hasta el momento suficientes y eficaces para ayudarnos a leer críticamente, así como para prepararnos para enseñar a nuestros alumnos a leer con una perspectiva crítica?”

El 11º Seminario (27-07-11) comenzó con bastante euforia [...]. Los textos presentados fueron, en su mayoría, narrativos, pero también hubo de géneros diversos. Los escogidos por el grupo fueron: la letra de la canción *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo; las poesías *Lua adversa*, de Cecília Meirelles y *Fotografia em três tempos*, de Carlos Roberto Rodrigues. Por recomendación de la investigadora, acatada de inmediato por el grupo, se escogió también la película *Wall.E*, producida por Disney-Pixar, dirigida por Andrew Stanton y estrenada en 2008 en Brasil. [...] las participantes se dividieron en tres grupos para estudiar el texto *Faroeste Caboclo*. La puesta en común de las percepciones de los tres grupos culminó con la aceptación unánime de, a partir del título, buscar conocimientos sobre el *Cangaço* (tipo de western –lucha armada entre cangaceiros y la milicia– que se dio en el nordeste de Brasil) [...]. Otra sugerencia [...], también acatada, fue investigar la historia de Cristo, pues suponía un intertexto” (dos Santos, 2015, p. 161-163).

Los resultados altamente satisfactorios de esta experiencia pudieron corroborarse a través del análisis de las respuestas a una entrevista realizada a las profesoras participantes en 2013 y en la aplicación de la técnica del postest con grupo control en 2014. Con el objetivo de evaluar la permanencia en el tiempo de tales efectos, como resultado de la reflexión y práctica continuas en lectura crítica, ambas técnicas de indagación –entrevista y postest– volvieron a ser aplicadas en el primer semestre de 2024. Con el doble fin de ordenar la descripción de los instrumentos de análisis, en esta sección, y la exposición de resultados, en la sección correspondiente, dividiremos la exposición por épocas: primera época (2013-2014) y segunda época (2024).

1. Entrevistas

1.1. Primera época

La entrevista semiestructurada que, según Triviños (1987), parte de cuestionamientos básicos, apoyados en teorías e hipótesis relevantes para la investigación, funcionó como instrumento útil de recogida de datos para investigar la opinión de las trece profesoras pertenecientes al grupo de IA, en relación con la eficacia de este abordaje metodológico como proceso de formación continua. La información se obtuvo en las instalaciones del colegio CAD, con programación previa, de acuerdo con la disponibilidad del grupo y el consentimiento informado de las participantes y los directivos de la institución. La entrevista fue colectiva, es decir, se dirigía la pregunta al grupo y las profesoras respondían cada una a su turno, sin establecer un orden rígido. Para la grabación, se empleó un grabador “Panasonic Model Nº RN 305”.

Para evaluar los datos recolectados, se empleó como referente metodológico el análisis de contenido. Con vistas a responder a los objetivos que la entrevista se propuso, los datos recogidos se analizaron según el procedimiento categorial que, conforme Bardin (1977), consiste en el desmembramiento del texto en categorías agrupadas analógicamente. Esta opción representa una alternativa válida cuando se pretende estudiar valores, opiniones, actitudes y creencias a través de datos cualitativos. Luego de la recolección y transliteración del material, se efectuó una lectura minuciosa para codificar las categorías identificadas. La codificación surgió de la repetición de palabras y sentidos, que se constituyeron en unidades de registro.

Según Souza Minayo (1997), existen varios tipos de análisis de contenido: de expresión, de las relaciones, de evaluación, de enunciación y categorial temático. Este último fue el utilizado en este trabajo, ya que el análisis se propuso descubrir los núcleos de sentido que vertebraban las entrevistas. El análisis de contenidos, para Bardin (1977), debe respetar ciertas etapas: 1) una primera fase de *pre-análisis*, donde sucede la lectura fluctuante, o

sea, la de primer contacto con el texto, luego de la transcripción de la entrevista; 2) una segunda fase de *exploración del material*, en la que tienen lugar las operaciones de codificación (recorte, agregación y enumeración); así, el texto de la entrevista se recortó en unidades de registro (palabras, frases) que fueron agrupadas temáticamente en categorías que posibilitaban las inferencias pertinentes; y 3) una tercera fase, que comprende el tratamiento de los resultados, la realización de inferencias y la interpretación. Por este proceso inductivo e inferencial, se pretende comprender no tan solo el sentido de los discursos de los entrevistados, sino también buscar otra significación, otro mensaje a través o adyacente al mensaje original (Fossá, 2003).

Para identificar las categorías y subcategorías, se definieron unidades de registro y unidades de contexto. Se consideraron unidades de registro las palabras o frases que contribuyen a la creación de las categorías. Las unidades de contexto son segmentos del mensaje utilizados como unidades de comprensión para identificar las palabras que fueron definidas como unidades de registro. La categoría única está determinada por el tema central de la entrevista, es decir, si la investigación-acción funcionó como método de formación continua y las subcategorías fueron extraídas de las propias preguntas de la entrevista, las cuales se enumeran abajo:

- 1) ¿Cómo evalúa usted su participación en el grupo de IA?
- 2) ¿Cómo relaciona usted la formación continua y el trabajo (o actividades) del grupo de investigación-acción?
- 3) En términos de expectativas, ¿cómo describiría la postura del grupo de investigación-acción en relación con su formación continua?
- 4) ¿Podría relatar qué transformaciones de su trabajo pedagógico se generaron a partir de su participación en el grupo de investigación-acción?

1.2. Segunda época

A la hora de realizar un balance de aprendizajes logrados y caminos pedagógicos recorridos, se confirma el valor etnográfico de la entrevista como instrumento de extracción de datos. Por consiguiente, a fin de que reflexionaran sobre el valor de su formación y experiencia en la enseñanza de la lectura crítica, se entrevistaron seis profesoras que habían participado de la experiencia de IA y que aún continuaban formando parte de la institución. Cada una de las preguntas planteadas fueron respondidas por escrito y en forma individual, previo consentimiento informado. Para la elaboración de las preguntas, se tomó, en líneas generales, la clasificación de Mertens (2005, en Hernández Sampieri *et al.*, 2008, p. 599), que divide las preguntas en seis tipos: 1) *de opinión*; 2) *de expresión de sentimientos*; 3) *de conocimientos*; 4) *sensitivas* (relativas a los sentidos); 5) *de antecedentes* (experiencias de vida); y 6) *de simulación* (planteo de un escenario hipotético con preguntas sobre futuras acciones). A continuación, se reproduce el texto de la entrevista:

“Estimado pedagogo: A varios años de la realización de la experiencia de investigación-acción en el Colegio CAD (Sinop, Mato Grosso), de la que usted formó parte y que tuvo como eje de estudio y discusión el tema de la lectura crítica, nos gustaría que nos respondiera algunas preguntas relativas a aquella experiencia, para poder analizar sus efectos posteriores. Los datos obtenidos, completamente anonimizados, serán materia de una investigación en curso sobre comprensión y lectura crítica. Por último, le pedimos que complete los datos del formulario de consentimiento informado que adjuntamos a esta entrevista. Le agradecemos profundamente por su tiempo y colaboración.

1. Previo a su participación en la experiencia de investigación-acción en el Colegio CAD, ¿había oído hablar del término *lectura crítica*? ¿tenía usted algún conocimiento específico sobre el tema?
2. Luego de su participación en el grupo de investigación-acción, ¿cómo evaluaría la experiencia? En el caso de que su evaluación fuera positiva, ¿podría especificar en qué sentido o aspectos fue positiva

(cognoscitivos, actitudinales u otros) y dar las razones de su calificación?

3. ¿Qué es lo que más le gustó de la experiencia de investigación-acción? ¿Cómo se sintió en el transcurso de la experiencia?
4. Luego de transcurridos todos estos años, ¿podría realizar un breve balance de lo que significó para usted aquella experiencia de investigación-acción y los efectos concretos que tuvo en su quehacer docente? Con respecto a estos efectos, ¿tuvo en cuenta el concepto de *lectura crítica* en la preparación de sus clases a partir de ese momento?; ¿siguió leyendo o investigando sobre el tema?
5. Imagine que usted es convocado/a para asesorar a otros pedagogos o investigadores que están comenzando o tienen la idea de comenzar a formar un grupo de investigación-acción para solucionar problemas de comprensión textual, ¿qué les aconsejaría?”.

En el examen de las respuestas a estos planteos, se aplicaron las mismas pautas de análisis de contenido utilizadas en las entrevistas de la primera época. Más adelante, en la sección correspondiente, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas de ambas épocas.

2. Postest con grupo control

2.1. Primera época

Para verificar el grado de competencia lectora en comprensión y lectura crítica alcanzado por los alumnos del Colegio CAD, se les tomó una prueba con preguntas abiertas y cerradas sobre un texto breve (vid. Anexo)⁹. La misma prueba fue aplicada a un grupo control de similares características de una escuela pública de la misma ciudad. Cabe decir que los profesores de ambas escuelas estudiaron Pedagogía en la misma Universidad (UNEMAT, Universidad del Estado de Mato Grosso).

⁹ En el Anexo se reproduce la prueba completa traducida al español. Solo se ha mantenido en su lengua original (portugués) el texto de Ulisses Tavares: *Bicho raro e estranho*.

Los resultados satisfactorios de la experiencia de investigación-acción pudieron corroborarse a través de los resultados obtenidos. El grupo experimental estuvo conformado por 57 alumnos del Colegio CAD, de carácter privado; y el grupo control, por 59 alumnos de la Escola Municipal Jardim Paraíso. Así pues, el total de estudiantes examinados fue de 116 alumnos de diez años, repartidos en dos cursos en cada caso, que cursaban el quinto año de enseñanza primaria. En la escuela pública, al frente de cada una de las clases se encontraba una profesora distinta; mientras que, en la escuela privada, había únicamente una profesora que impartía clases en las dos aulas.

2.2. Segunda época

En 2024 se tomó la misma prueba de comprensión y lectura crítica de la primera época, con la misma metodología de grupo experimental y control. En este caso, ambos grupos pertenecían al mismo colegio (CAD), con la diferencia de que, al frente de uno de los grupos (grupo experimental), se hallaba una profesora que participó del ciclo de IA (5ºB con 26 alumnos) y ejercía una enseñanza sistemática de la lectura crítica; mientras que la docente del grupo control (5ºC con 32 alumnos) no había formado parte de la experiencia de IA y no seguía pautas sistemáticas en materia de comprensión de textos.

En la sección siguiente, se exponen los resultados de las pruebas, diferenciados según las épocas discriminadas.

Resultados

1. Resultados del análisis de las entrevistas

1.1. Entrevistas: primera época

De acuerdo con las pautas de análisis de contenido especificadas en la sección de Metodología, a partir de las propias respuestas de las

entrevistadas, se identifica un conjunto de subcategorías al interior de la categoría madre *Percepción de la investigación-acción como formación continua*, a saber: a) *Autoevaluación de la participación en el grupo de IA*, b) *Relación entre formación continua y el trabajo en el grupo de IA*, c) *Expectativas acerca del grupo de IA y de su formación continua*, y d) *Transformación del trabajo pedagógico tras la participación en el grupo de IA*. En cada una de estas subcategorías, se detectan, a su vez, determinadas unidades de registro, como puede observarse en la tabla 1, que incorpora, además, ejemplos extraídos de las entrevistas, con el contexto lingüístico suficiente como para poder justipreciar las diversas opiniones.

Tabla 1. Análisis de contenido de la entrevista con los sujetos de investigación-acción.
Elaboración de las autoras

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE CONTEXTO
Percepción de la investigación-acción como formación continua	Autoevaluación de la participación en el grupo de IA	Positiva; Muy importante; Muy buena	“Muy positiva. Reflexionamos y observamos nuestra práctica y lo discutimos en grupo”.
	Relación entre formación continua y el aprendizaje en el grupo de IA	Preparación para la práctica áulica; Optimización del tiempo;	“ <i>[la experiencia]</i> hizo que yo tuviese otra mirada, también, con relación a los textos, a la lectura entrelíneas. Pasé a evaluar, a observar y ponerlo en práctica también en el aula, leyendo y evaluando esto con los alumnos también”; “es por ahí nuestro camino, sabe, es por ahí;” “aprendí muchas cosas que, hasta aquel momento, voy a decir la verdad, yo no sabía”; “contribuyó bastante para nuestro trabajo en el aula”; “Entonces, ese trabajo de base es importante para alumno y profesor”;

			<p>“fue muy bueno porque en nuestra carrera de pedagogía hay demasiada teoría”.</p>
	<p>Expectativas acerca del grupo de IA y de su formación continua</p>	<p>Repercusión del resultado positivo en el alumno; Fomento de la interdisciplinaria- riedad; Complemento de la formación; Fomento del intercambio de experiencias; Promoción de la cooperación entre los profesores</p>	<p>“percibí un avance así, en términos de interpretación, bueno, en la lectura”; “esa relación entre los temas y tomar una interdisciplinaria- riedad de los temas, entonces se juntaban las respuestas; <i>[el alumno]</i> juntó un pedacito de Geografía, tomó uno de Historia, tomó de Filosofía y hacía una respuesta muy buena”; “las expectativas en cuanto grupo de estudios fueron alcanzadas, logradas, porque yo misma lo veo en mi práctica, como yo soy profesora de matemática, incluso en las cuestiones de interpretación de problemas porque muchas veces[...] para explicarle al alumno cómo podría hacer aquella interpretación, yo lo veía de una forma y después de haber participado en el grupo de estudio, haciendo las inferencias, y saber lo que se está hablando en aquel problema [...] entonces supe también enseñarle al alumno a prestar atención a cada detalle dentro de un problema de matemáticas, esto fue muy válido e incluso en las preguntas de evaluación, cuando preparaba las preguntas, ya pensaba en lo que mi alumno iba a aprender con eso”; “Las expectativas fueron cumplidas porque muchas de las cosas que vi nunca las había visto antes y esto enriqueció mi formación como profesora”; “es muy válido el grupo de IA porque en nuestra formación siempre quedan lagunas porque tenemos aquella base teórica; pero es en la práctica, en el intercambio <i>[que se aprende]</i> y el grupo</p>

			favorece mucho esos intercambios de experiencias”; “podemos así crecer juntos y buscar cada vez más nuevas propuestas, nuevos desafíos para el aula”.
	Transformación del trabajo pedagógico tras la participación en el grupo de IA	Prácticas de clase; Lectura entrelíneas; Perfeccionamiento en la elaboración de evaluaciones; Reconocimiento institucional	“Y pude pasarlo a mis alumnos también y percibí una gran diferencia”; “después del grupo de estudio aprendí a leer entre líneas y ahí las poesías se hicieron mucho más claras para mí”; “ <i>[la coordinadora]</i> comenzó a tener otra opinión sobre nuestros exámenes, sobre nuestras evaluaciones, sobre nuestra actuación en el aula también”.

La tabla presentada arriba conduce a la siguiente interpretación de los datos:

- 1) En relación con la investigación-acción como formación continua, cabe destacar que, unánimemente, la investigación-acción posibilitó la formación continua. En su autoevaluación sobre la participación en el grupo, todas las entrevistadas calificaron la experiencia como “muy buena” e, incluso, “muy importante” para sus actuaciones en el aula.
- 2) En cuanto a la relación entre formación continua y el aprendizaje en el grupo de investigación-acción, el grupo reconoció el valor de la metodología como proceso de aprendizaje basado en la autorregulación del participante y en el intercambio de experiencias que propician la interdisciplinariedad. También valoró los efectos positivos en la optimización del tiempo del profesor para estudiar y preparar las clases, en el relleno de lagunas de formación y en la dotación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje a profesores y alumnos.
- 3) Las expectativas de las participantes fueron alcanzadas y algunas, incluso, superadas, ya que las profesoras manifestaron su voluntad de continuar con los estudios. Según los relatos, las expectativas logradas

giraron en torno al hecho de que los aprendizajes y reflexiones del docente se reflejaron en los alumnos, en la complementación de la formación y cooperación entre las docentes, y en la conquista de reconocimiento por parte de los coordinadores de la institución.

1.2. Entrevistas: segunda época

En las entrevistas de 2024, en el marco de la categoría principal de observación (*Evaluación metacognitiva sobre los efectos de la experiencia de investigación-acción*), fueron identificadas cinco subcategorías: a) *Existencia de conocimientos previos sobre lectura crítica*, b) *Evaluación de la experiencia de IA*, c) *Percepción personal*, d) *Balance: continuidad en el tiempo de las prácticas y el interés en la lectura crítica*, y e) *Simulación de escenario de asesoramiento educativo*. La tabla 2 muestra las unidades de registro inferidas a partir de la interpretación de los datos y los ejemplos correspondientes:

Tabla 2: Análisis de contenido de la entrevista con los sujetos de investigación-acción en 2024 (Referencias: E = Entrevista). Elaboración de las autoras.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO	UNIDAD DE CONTEXTO
Evaluación metacognitiva sobre los efectos de la experiencia de investigación-acción	Existencia de conocimientos previos sobre lectura crítica	Presencia nula; Presencia vaga	“había oído hablar al respecto. Sin embargo, no tenía ningún conocimiento específico sobre el asunto” [E2]; “Sí, durante el Curso [carrera] de Pedagogía, pero no fue un conocimiento profundo” [E6].
	Evaluación de la experiencia de IA	Evaluación positiva (aspectos destacados)	“ <i>[experiencia positiva]</i> a nivel cognitivo y actitudinal, <i>[pude]</i> reflexionar diariamente sobre la lectura y mejorar mi práctica” [E1]; “Fue una experiencia muy positiva, ya que nos ayudó a comprender mejor el asunto abordado, además de proporcionarnos momentos significativos e interactivos y la formación de una opinión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de primaria” [E2]; “pude mostrar a los alumnos con propiedad cuán importante es leer un texto de

		forma crítica, captar y apropiarse de ideas/conocimientos que pueden ser transformadores” [E2] ; “[apertura a] otras miras, enfoques, captar la intencionalidad de los textos” [E3]; “Fue una experiencia maravillosa, pues siempre tuve dificultades para analizar ciertos textos” [E5]; “experiencia muy significativa y de gran importancia para la dinámica de la sala de clases” [E6].
Percepción personal	Lo que más gustó; Forma de sentirse	“el abordaje del asunto, trabajado en forma clara y objetiva, me sentí muy satisfecha con el resultado final” [E1]; “Me gustaron mucho los momentos de lectura, el intercambio de experiencias, la interacción de todo el grupo, los temas como la inferencia, la intertextualidad y la importancia del papel del profesor como mediador y provocador en la búsqueda del conocimiento” [E2]; “Lo que más me ha gustado ha sido aprender a desarrollar la lectura crítica, subrayar lo que no entiendo, investigar, analizar lo leído”; “los temas discutidos, como intertextualidad, inferencias, mediación” [E6].
Balance: continuidad en el tiempo de las prácticas y el interés en la lectura crítica	Significación; Efectos concretos	“mejora en la elaboración de los planes y la selección de lecturas para los alumnos”; “papel de fundamental importancia en el trabajo como docente, en la preparación de clases y evaluaciones, en el abordaje de los temas tratados en el aula” [E2]; “momentos de descubrimiento y de cambio en las prácticas de enseñanza; por ejemplo, construcción de textos colectivos, juegos, teatralización, ruedas de conversación para destacar puntos importantes de una historia, etc.” [E3]; “aprendí a no quedarme en lo obvio y esto ha contribuido a mis clases. Como profesora de niños de entre 6 y 7 años, trabajo con reseñas, tanto de textos como de obras [teatrales]. Confieso que aún tengo algunas dificultades, pero sigo leyendo más sobre el tema y me

			esfuerzo para que este trabajo tenga buenos resultados y dé sus frutos” [E5].
	Simulación de escenario de asesoramiento educativo	Consejos para la enseñanza y la investigación	“En primer lugar, que lean sobre el tema, estudien mucho, organicen grupos de estudio, investiguen y no tengan miedo ni vergüenza de preguntar cuando tengan dudas. El ser humano es un agente transformador, capaz de cambiar el mundo si tiene voluntad, proactividad y sentido crítico para tomar sus decisiones” [E2]; “[realizar] investigación-acción para solucionar dudas sobre los textos, para una reflexión crítica de la práctica docente” [E3]; “Yo diría que la lectura es lo más importante. La lectura nos permite crear posibilidades de entender entre líneas, y creo que, para tener autonomía, esta lectura debe ser continua. Y, como experimento, aconsejaría empezar a trabajar con reseñas” [E5], “que pongan en acción lo aprendido, así estarán desempeñando un papel fundamental en la vida de los alumnos, [posibilitando] que vayan más allá de la simple comprensión superficial del texto, sabiendo leer entre líneas y convirtiéndose en personas que saben posicionarse” [E6].

De los testimonios recogidos, se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1) Se reafirma la escasa o nula existencia de conocimientos previos de lectura crítica.
- 2) Hay una valoración óptima de la experiencia de IA, que apela a calificativos como “muy positiva”, “muy significativa”, “maravillosa” y subraya el poder “transformador” de los conocimientos.
- 3) En cuanto a la percepción personal, las entrevistadas destacan aspectos interaccionales y cognoscitivos: intercambios de experiencias didácticas y

discusión de temas como intertextualidad, inferencias y mediación de conocimientos.

4) En un balance de lo aprendido, se pone de relieve la continuidad del interés en la lectura crítica puesto de manifiesto en la planificación de las clases, la concienzuda selección de lecturas y los cambios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

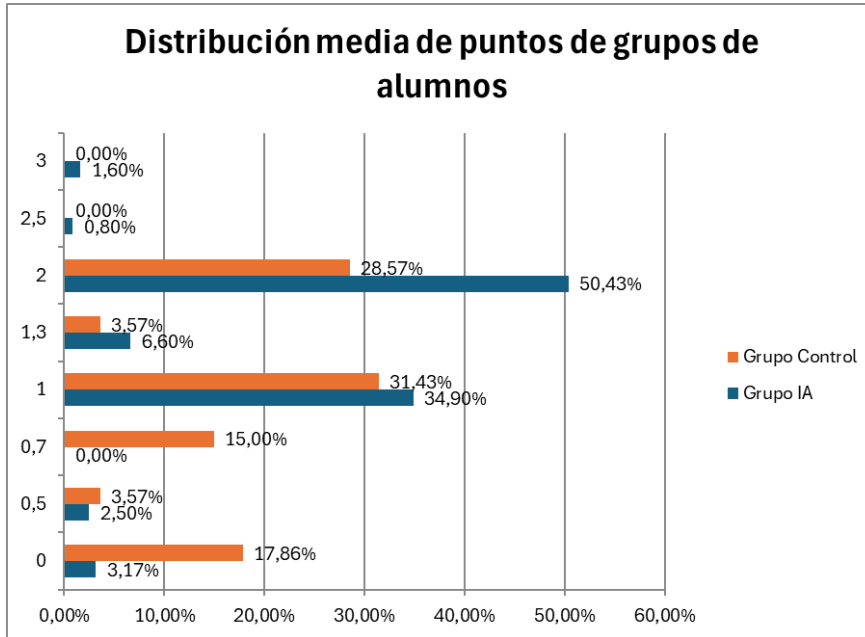
5) Por último, ante la hipótesis de un escenario de asesoramiento pedagógico a otros actores, las entrevistadas no vacilan en alentar la lectura, la organización de grupos de estudio, la pregunta para despejar dudas y el cultivo del sentido crítico.

2. Resultados del análisis de los postests

2.1. Postest: primera época

El **gráfico 1** sintetiza los resultados alcanzados. Allí puede observarse que, de los estudiantes que respondieron satisfactoriamente $2/3$ (dos tercios) de las consignas, un 50% (cincuenta por ciento) pertenece al grupo de investigación-acción (Grupo IA), mientras que un 29% (veintinueve por ciento) forma parte del grupo control (GC). En la franja de los que respondieron satisfactoriamente un $1/3$ (un tercio) de las consignas, los grupos tienden a emparejarse, con un 35% (treinta y cinco por ciento) perteneciente al Grupo IA y un 31% (treinta y uno por ciento), al GC. Finalmente, en la franja de los que resolvieron satisfactoriamente menos de $1/3$ (menos de un tercio) de las consignas, solo el 6% (seis por ciento) integra el Grupo IA, en contraste con el 36% (treinta y seis por ciento) del GC.

Gráfico 1. Distribución media de puntos del grupo de investigación-acción y del grupo control (primera época). Elaboración de las autoras

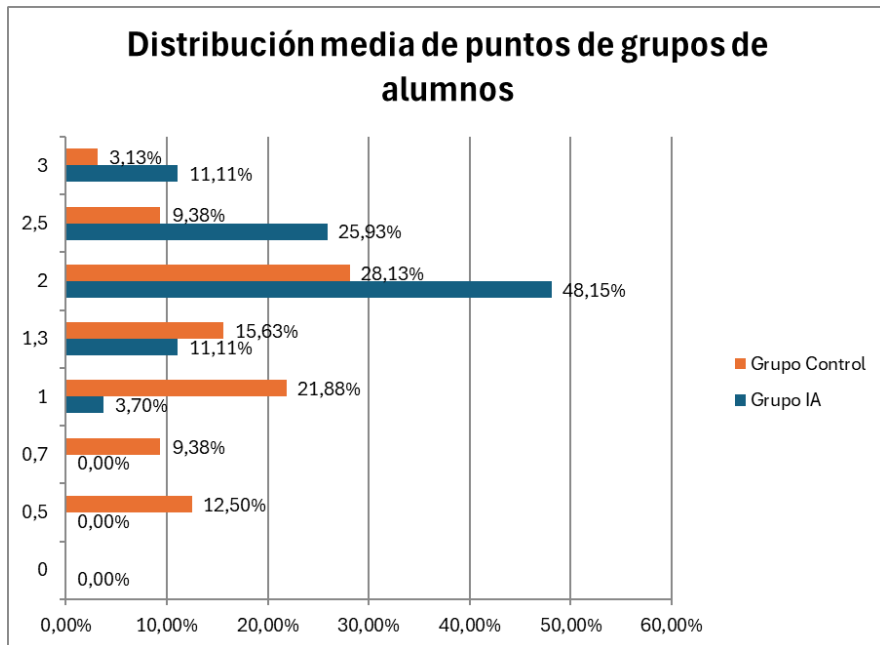


2.2. Postest: segunda época

El gráfico 2 muestra un mejor desempeño, en términos generales, del grupo de investigación-acción (ver página siguiente).

Según puede observarse, lo primero que se presenta como evidencia destacada es que recién hasta un 1/3 (un tercio) de las respuestas correctas es donde comienza a figurar el grupo de investigación-acción (Grupo IA), con un 4 % (cuatro por ciento); mientras que el grupo control (GC) a ese nivel ya suma un 44 % (cuarenta y cuatro por ciento). Superando la mitad de las respuestas correctas, el Grupo IA presenta el 85 % (ochenta y cinco por ciento) de los alumnos; mientras que el GC solo alcanza el 41% (cuarenta y un por ciento).

Gráfico 2. Distribución media de puntos del grupo de investigación-acción y del grupo control (segunda época). Elaboración de las autoras



Conclusiones

Los resultados satisfactorios del estudio presentado, aunque circunscrito a un microcosmos particular (un grupo de docentes y alumnos del Colegio CAD de Sinop, Brasil) confirman, una vez más, que la comprensión y la formación en lectura crítica es un fenómeno complejo que demanda un abordaje holístico. La organización de un ciclo de investigación-acción, con veinte seminarios como plataforma de base, resultó ser una iniciativa estratégica en esta dirección de tratamiento integral de la problemática, a juzgar por los testimonios de las propias protagonistas, entrevistadas en la época inmediatamente posterior a la experiencia y en la época actual.

El exitoso traslado a las aulas de una formación sistemática y de calidad en competencia lectora, lectura crítica y conocimientos especializados de lingüística textual pudo comprobarse, empíricamente, en los resultados de

un posttest a alumnos de quinto año del Colegio CAD, en comparación con un grupo control de otra escuela de la misma ciudad (Escola Municipal Jardim Paraíso). Transcurrido cierto tiempo, los resultados favorables de un nuevo test, con grupo experimental y control, confirman la tendencia y reafirman las convicciones originales.

La formación continua y la preocupación constante por despertar la curiosidad, la capacidad inferencial y el sentido crítico desde los primeros años de la escolaridad parecen ser las claves para la promoción de la competencia textual y enfrentar textos de distinto grado de complejidad.

Referencias

- Almeida, L. I. M. V. D. (2008). Teoria freireana. *Revista Educação e Linguagem*, 2(1).
- Anunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Parábola.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4. ed.). Martins Fontes.
- Bazerman, Ch. (2006). Gêneros textuais, tipificação e interação. En A. P. Dionisio y J. C. Hoffnagel (Orgs.), *Gêneros textuais, tipificação e interação* (pp. 19-46). Cortez.
- Blasco-Serrano, A, C., Cid Romero, E. y Bitrián González, I. (2023). Desarrollo de la comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo. Una intervención en el contexto natural del aula desde el Modelo PASS. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/17436/18341>.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*.Campinas, 5(1), 19-25.
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading Development*. (2nd ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Orgs.). (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1). Artes Médicas.
- Colomer T. y Camps A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed.
- Costa Val, M. G. (1991). *Redação e textualidade*. Martins Fontes.
- Cubo de Severino, L. (Ed.). (1999). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Ex-Libris (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo).
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Dell’Isola, R. (2001). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Formato.

dos Santos, E. R. (2015). *Análisis de las dificultades de formación del pedagogo en lengua portuguesa para la enseñanza de la lectura crítica en el nivel primario: estudio de caso en el Colegio CAD de Sinop/MT, Brasil*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Fabri, N. B., Oliveira, K. L.D., Monteiro Inácio, A. L., Schiavon, A. y Bzuneck, J. A. (2022). Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270068, 1-22. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnbTKYQLB85GTsSsWJvpsWVP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el 20 de mayo de 2022.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31(3), 483-502.

Freire, P. (1990). *A importância do Ato de ler*. Cortez.

Good, T. y Brophy, J. (1986). School Effects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 570-602). Macmillan.

Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 271-395.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hesselbach, R. (2020). Referencias intertextuales como rasgo de la complejidad de textos y como reto para la didáctica de lenguas. En A. Schrott y B. Tesch (Eds.), *Competencia textual y complejidad textual: perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 167-176). Peter Lang.

Hussein, C. (2008). *Leitura crítica e criativa: Ensino e aprendizagem*. Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

Kilpatrick, W. H. (2011). *Educação para uma sociedade em transformação*. Vozes.

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

Kleiman, A. (2008). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Pontes.

Kleiman, A. (2011). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.

Koch, I. (2006). *Introdução à Linguística Textual*. Martins Fontes.

Koch, I. V. y Elias, V. M. (2006). *Ler e Compreender os sentidos do Texto*. Contexto.

Lacón de De Lucia, G. N., Müller, G. E. y Prestinoni de Bellora, C. (1999). Estrategias macroestructurales o de coherencia global. En L. Cubo de Severino. (Ed.), *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (cap. 4: pp. 157-180). Ex-Libris (Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo).

Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de Texto: O que é e como se faz* (Série Debates n. 1). Universidade Federal de Pernambuco.

Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de Texto: algumas reflexões. En A. P. Dionísio y M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (pp. 46-59). Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. En A. M. Karwoski, B. Gaydeczkay K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (pp. 17-34). Kaygangue.

Meurer, J. L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (Orgs.). (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola.

Naedzold, S.D. S. (2024). *Produção textual com uso de gêneros meme e fanzine no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras - Prof. Letras). Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018. <https://drive.google.com/file/d/1cul9s3KSkZhZ6wPrhjObeovp2cXU4GjB/view>.

Recuperado el 25 de mayo de 2024.

Rohden, V. (1992). *O criticismo kantiano: curso de Filosofia*. Jorge Zahar.

Silva, E. T. (2005). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. Cortez.

Silva, E. T. (2009). *Criticidade e Leitura - Ensaios*. Global.

Schrott, A. Y Tesch, B. (Eds.). (2020). *Competencia textual y complejidad textual: perspectivas transversales entre didáctica y lingüística*. Peter Lang.

Silva, E. T.D. (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. ed. Cortez.

Silva, R. A.D. ySilva F. N. A.D. (2020). O papel do professor na formação e hábito de leitura. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5, 4, v. 1, 120-138.

Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Autêntica.

Soares, M. (2017). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.

Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. GRAÓ.

Souza, T. S. N. (2020). *Formação do aluno leitor: desafios e estratégias*. Monografia (Especialização em Educação e Trabalho Docente). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Trindade.

Souza Minayo, M. C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia de pesquisa-ação*. 18. ed. Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3),443-466.

van Dijk, T. A. (2004). *Cognição, discurso e interação*. Contexto.

vanDijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*.Academic Press.

Vasconcellos, C. S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. Libertad.

Vilela, P. A. A. D. (2017). *A leitura como prática significativa para os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

Anexo

Test de compreensão leitora e crítica (alunos de 5º ano)

Aluno:.....

Escola: :.....Série:.....Data:.....

Texto:

Bicho raro e estranho

- 1 Foi o cachorro que chegou correndo com a língua de fora e contou para o javali:
- 2 - Descobri um! Está escondido em cima de uma pedra lá em baixo.
- 3 E foi a coruja que ouviu o papo e perguntou:
- 4 - Você tem certeza? Olhe que nem sempre as lendas são verdadeiras.
- 5 Mas foi o elefante que apareceu naquele momento e decidiu:
- 6 - É melhor verificar. Afinal, algum deve mesmo ter sobrado.
- 7 E foi assim que os animais desceram a montanha para comprovar a historia do cachorro.
- 8 No começo da caminhada, a cobra disse:
- 9 - Gozado, me deu uma vontade de levar uma maçã pra qualquer emergência.

- 10 No meio, o passarinho falou:
- 11 - E eu estou que não aguento de medo de levar uma pedrada.
- 12 No fim, o jacaré comentou:
- 13 - Acho que vou chorar.
- 14 Chegaram.
- 15 O macaco coçou a barriga e comentou:
- 16 - É verdade. Sobrou só um. Mesmo assim pode ser perigoso. Quase acabou com minha família. E olha que somos primo em terceiro grau.
- 17 A onça lambeu os beiços e acrescentou:
- 18 - É o único que mata sem ter fome.
- 19 A borboleta abriu as asas e concluiu:
- 20 - Mas o que faremos com ele?
- 21 Todos os bichos ficaram em silencio olhando o homem, apavorado, olhando também para eles. Em todas as cabeças passavam as lembranças de bichos e plantas destruídos. Só que não sabiam mesmo o que fazer com aquele homem ali, sobrevivente como eles. Esperançoso e assustado como eles. Bicho como eles.
- 21 E foi o cágado que, chegando atrasado ao local, resolveu a questão:
- 22 - Um bichinho tão bonitinho como esse não merece acabar. Vamos deixá-lo vivo. Acho que com o tempo ele aprende com a gente uma maneira melhor de viver.

(Ulisses Tavares, *Bicho raro e estranho*, págs. 3 e 4, Editora Globo, RJ, 1987).

Estudio del Texto

1. El hombre, en el texto, aparece como animal; los animales, como seres humanos. Completa con: *animales* o *el hombre*.
 - ¿Quién habla en el texto?.....
 - ¿Quién se encuentra indefenso?
 - ¿Quién sobrevivió, solo, a la extinción de su especie?.....

- ¿Quién vive en armonía?.....
 - ¿Quién es el peligro de la destrucción?.....
 - ¿Quién o quiénes son la mayor parte?.....
2. ¿La expresión de la serpiente: me dio deseos de tomar una manzana por cualquier emergencia” le recuerda a algún otro texto, historia, película, pintura, etc.? ¿Cuál?

.....

3. "Un animalito tan lindo como ese no merece terminar. Dejaremos que usted viva. Creo que con el tiempo aprenderá con nosotros una mejor manera de vivir".

¿En esta parte del texto se expresa la superioridad de quién (animal u hombre) en cuanto a sabiduría?

.....

¿El narrador habla del hombre en serio o irónicamente?

.....

¿El voto de confianza para el ser humano se realiza con certeza o incertidumbre? Responda citando el texto.

.....

4. ¿Cuál es el mensaje principal del texto?

() Mostrar que por sus actos impensados el hombre está en la condición de animal irracional.

() Que los animales podrían impedir la destrucción del planeta.

() Alertar al lector de un peligro futuro, es decir, el hombre puede destruir el mundo.

5. En este texto hay un ambiente mágico confirmado por la acción, pensamiento y sentimiento de los personajes. Marque las alternativas correctas:

- () Los animales hablan;
 - () Los animales se preocupan con las actitudes del hombre;
 - () Los animales quieren vengarse del hombre.
 - () Los animales son más respetuosos y afectivos que los hombres.
6. De acuerdo con la intención del autor, comente esta declaración del jaguar: “Es el que mata sin tener hambre”.

.....

7. ¿Le gustó el texto? ¿Por qué?

.....

¡Buena prueba!

Notas biográficas

Eulene Rosa dos Santos es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Especialista en Gestión de Escuela por el IVE (Instituto Varzeagrandense de Educação) y Licenciada en Letras por la UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Actúa como coordinadora en el colegio CAD (Colégio Avançado de Desenvolvimento Educacional) y como profesora en la escuela pública Enio Pipino, Sinop, Matto Grosso, Brasil.

Gisela Elina Müller es Doctora en Letras, Magíster en Ciencias del Lenguaje, y Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Realizó un Posdoctorado en la Universidad de Múnich (Ludwig-Maximilians Universität) y estancias de docencia e investigación en la Universidad de Kassel. Se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como Profesora Titular de Lingüística Teórica en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. A nivel de posgrado, imparte seminarios de escritura científica y lingüística cognitiva. Ha dirigido una revista científica y varios proyectos de investigación. Es autora de capítulos y artículos científicos, y coeditora de volúmenes colectivos. Sus áreas de investigación son la comprensión y complejidad textual, el análisis del discurso científico-académico y la gramática cognitiva aplicada al análisis textual.