

Comprensión lectora y videoanálisis: evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual¹

Maria Carme Peguera Carré²; Jordi L. Coiduras Rodríguez³; Enric Falguera García⁴

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Febrero 2021 / Aceptado: Marzo 2021

Resumen. La enseñanza de la lectura sigue siendo una de las grandes preocupaciones docentes, especialmente como competencia vinculada al acceso a la información y a la progresión en un aprendizaje crítico y autónomo. En este artículo se expone una investigación sobre la didáctica de la comprensión lectora, como conocimiento pedagógico, en el Grado de Educación Primaria. El estudio de caso se centra en la enseñanza de los procesos más complejos de lectura. La investigación de tipo exploratorio se sitúa en el ejercicio docente en formación dual. El estudio de 410 unidades de análisis permite constatar la adecuación del uso del video en los procesos de aprendizaje de los Docentes en Formación Inicial (DFI). Los resultados muestran la adquisición de estrategias didácticas y la evidencia de una dificultad principal: el desarrollo en el aula de un diálogo para la comprensión inferencial y la valoración crítica. La presentación de estas cuestiones por los DFI no se produce siempre de forma nítida. Concluimos, pues, que el sistema de categorías diseñado es eficaz para evaluar las secuencias videográficas de intervención en el aula.

Palabras clave: programa de alternancia estudios-trabajo; metodología observacional; videoanálisis; comprensión lectora.

[en] Reading comprehension and video analysis: evaluation of didactic interventions in dual teacher education

Abstract. The teaching of reading remains a major concern, especially as a competence linked to access to information and to progress in critical and autonomous learning. This article presents an investigation on the didactics of reading comprehension, as pedagogical knowledge, in a Primary Education Degree. This case study addresses the need to teach the most complex processes of reading. The exploratory research on the teaching practice with video analysis in a dual-system orientation training for pre-service teachers (DFI). The results show the acquisition of didactic strategies and the evidence of a main difficulty: the development of a dialogue for inferential understanding and critical evaluation in the classroom. The presentation of these issues by DFIs does not always occur clearly. We therefore conclude that the designed category system is effective for evaluating the video intervention sequences in the classroom.

Keywords: cooperative education; classroom observation techniques; video analysis; reading comprehension.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Más allá de la literalidad del texto. 1.2. Didáctica de la comprensión lectora. 1.3. Metodología observacional en la formación didáctica. 1.4. Formación dual de docentes de educación primaria. 2. Método. 2.1. Objetivos. 2.2. Participantes. 2.3. Instrumento y procedimiento. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Peguera-Carré, M.C., Coiduras-Rodríguez, J. L.; Falguera-García, E. (2021). Comprensión lectora y videoanálisis: evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. *Revista Complutense de Educación*, 4 (32), 35-52.

1. Introducción

La didáctica de la lectura es uno de los mayores retos educativos planteados actualmente porque reconocemos en su consecución un predictor del éxito académico. La adquisición de la lectura y de la escritura en los años escolares tiene

¹ Este trabajo ha recibido la ayuda de la Agencia de Ayudas para la Investigación y Universidades (AGAUR) dependiente del Departamento de Economía y de Sociedad del Conocimiento 2017 ARMIF 00028. Así como la ayuda de la Universidad de Lleida en el Programa de Promoción de la Investigación (2019).

² Universitat de Lleida (España).
E-mail: mariacarme.peguera@udl.cat / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4599-7049>

³ Universitat de Lleida (España).
E-mail: jordi.coiduras@udl.cat / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2460-2754>

⁴ Universitat de Lleida (España).
E-mail: enric.falguera@udl.cat / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6021-2169>

un carácter básico en el aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a leer y escribir y leer y escribir para aprender. En este sentido, la lectura presenta un papel vehicular para la obtención de conocimiento y un rol primordial en el aprendizaje del mundo y de nosotros mismos (Solé, 2016). Así, PISA 2018 propone una nueva concepción de la competencia lectora definida por la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2019).

1.1. Más allá de la literalidad del texto

Se ha identificado la lectura como un proceso metacognitivo complejo que se inicia con la adquisición de las relaciones grafofónicas. Es necesario que el lector que se inicia distinga previamente entre letras y palabras, por un lado, y garabatos o signos no lingüísticos por otro. Posteriormente, el lector primerizo pasará por diferentes fases lectoras: logográfica, silábica, alfabéticossilábica y alfabética, a partir de la cual podrá relacionar su lectura con el mundo de las ideas y podrá adquirir una conciencia metalingüística que le permitirá incorporar la descodificación, lo que Abott y Wingard (1985) denominan habilidades de pensamiento.

En este punto, la comprensión lectora implica la capacidad del lector de alcanzar de forma clara el significado global del texto, tanto literal como inferencial. Por ello, se considera la lectura un proceso interactivo, es decir, leer requiere de un lector activo que procesa el texto a partir de un o unos objetivos de lectura:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (Solé, 2006, p.18).

Las habilidades comprometidas en la comprensión lectora se especifican según su posición en la cadena del procesamiento del lenguaje. Así, el reconocimiento de palabras se entiende como una habilidad de procesamiento de nivel inferior, imprescindible pero no suficiente, mientras la realización de inferencias se sitúa en la parte superior de estas habilidades por ser esencial en la construcción de la representación del texto (Hannon & Daneman, 2001). La memoria de trabajo y la fluidez lectora son, a la vez, destrezas personales que intervienen en la interpretación, favoreciendo los procesos de orden superior como la predicción y la inferencia.

1.2. Didáctica de la comprensión lectora

La enseñanza de la mecánica lectora ha recibido una atención creciente en la escuela actual con un incremento del tiempo dedicado en el aula (Lane et al., 2009). Durante bastante tiempo se pensó que con el dominio de la decodificación la comprensión se producía de forma automática para cualquier tipología textual y temática (Fumagalli, Barreyro & Jaichenco, 2017). Sin embargo, hoy sabemos que, sin desatender el desarrollo de estas habilidades de orden inferior, es necesario a la vez incrementar el énfasis en la aplicación de habilidades, procesos y estrategias cognitivas de carácter general para obtener el significado global y contextualizado del texto (Solé, 2006; Cervetti, 2019).

La complejidad de la lectura reside no solo en la reconstrucción del significado que le dio el autor, sino en la construcción personal e individual que el propio lector hace del texto, convirtiéndose de este modo, figuradamente, en coautor. La construcción del significado se realiza interaccionando con los conocimientos previos del lector. Así, entendemos la comprensión textual como “un proceso de integración de conocimientos que va más allá de la yuxtaposición de las ideas expresadas en la cadena de oraciones textuales” (Puente, Mendoza-Lira, Calderón, & Zuñiga, 2019, p. 23). El texto transmite unas ideas que interactúan con la propia concepción del lector. De la unión de ambas se produce la comprensión lectora, concretamente, la comprensión inferencial y crítica. Dicha comprensión mejora si es guiada, compartida y apoyada más allá de las ayudas proximales, proveyendo estrategias que podrán utilizarse más adelante de forma autónoma (Palincsar & Brown, 1984; Bransford, Brown & Cocking, 2000).

El acompañamiento en la lectura consiste en una forma de enseñanza donde el docente actúa como un mediador que ayuda o entrena al alumnado promoviendo una lectura activa, basada en el cuestionamiento y en la discusión. La actividad conjunta de lectura del alumnado con el docente favorece la compartición del texto en el aula, trabajando las estrategias de decodificación, comprensión y metacognición, como se muestra en la siguiente transcripción de una secuencia grabada en el aula:

Maestra: ¡Muy bien! Entonces ... ¿qué vamos a hacer hoy? Recordad que un gran objetivo que tenemos es aprender a leer bien, ¿sí? ¿Leeremos el texto en voz alta, de acuerdo? Después responderemos unas preguntas sobre el texto en una hoja que os repartiré. ¿De acuerdo? ¿Sí? ¿En esta hoja qué trabajaremos? [...] los medios de transporte y la comprensión del texto, las dos cosas a la vez. Proyecto la lectura, así compartimos el texto y las imágenes. Después también proyectaré las preguntas. ¿De acuerdo?⁵ (DFI 1, Intervención personal grabada en el aula, 2018)

⁵ Las transcripciones de las sesiones grabadas de aula mantienen el carácter espontáneo y natural de la lengua oral. Hemos querido mantener esa vivacidad para respetar el contexto y la situación en que se producen.

El docente guía el proceso en una secuencia organizada que plantea a la vez dos objetivos conectados: por un lado, alcanzar el significado y la representación del mundo que plantea el texto y, por otro, proveer estrategias para la comprensión inferencial y la comprensión crítica mediante el modelaje y la participación. La estimulación del diálogo, recogiendo y valorando las distintas aportaciones, forma parte del proceso de comprensión con el fin de obtener un nivel interpretativo del texto que, para la mayoría del alumnado de educación primaria, sería difícil de alcanzar individualmente (Trigueros, Sandoval & Lozano, 2020). En síntesis, consideramos la enseñanza-aprendizaje de la lectura como un conocimiento pedagógico imprescindible en la formación inicial de maestros. Los futuros docentes deben dominar su enseñanza además de conocer las estrategias lectoras (Shulman, 1987; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019).

1.3. Metodología observacional en la formación didáctica

En la experiencia que se presenta a continuación los estudiantes del Grado de Educación Primaria conducen sesiones guiadas de comprensión lectora en el aula escolar. Estas sesiones se graban para, en un visionado posterior, realizar el análisis de su actuación de forma individual y grupal. Los Docentes en Formación Inicial (DFI) se reconocen en los videos como profesionales, identifican las acciones relevantes que realizan en el aula y conectan sus conocimientos sobre la enseñanza con la práctica escolar. Tanto Santagata (2010) como Sherin (2007) plantean como un tema crucial en la formación inicial de maestros el desarrollo de una visión profesional. Para Sherin (2007) la *Professional Vision for Teachers* incluye dos procesos en una fase activa: (1) prestar atención a los elementos importantes de la enseñanza y (2) razonar sobre ellos para dar sentido a lo que está sucediendo en el aula.

Posteriormente, Santagata (2014) incorpora una fase anterior o preactiva de planificación y otra posterior o postactiva de reflexión sobre la acción desarrollada. Las grabaciones en video de las sesiones de comprensión lectora favorecen la actividad de análisis en la fase postactiva, posibilitan la conexión con los objetivos, los contenidos formativos y permiten una evaluación estructurada (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013). Kersting, Givvin, Thompson, Santagata y Stigler (2012) apoyan la importancia de analizar sesiones de enseñanza presentadas en video para, por un lado, mejorar la capacidad de los docentes en el análisis de las mismas y, por otro, para ayudarles a proponer mejoras en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Gaudin y Challiès (2015) en su revisión destacan la necesidad de incrementar la utilización del material audiovisual en la formación docente para (a) proporcionar mejores condiciones de observación sobre el desarrollo de las clases, el rol docente y la actividad de los alumnos, (b) proveer de nuevas posibilidades de análisis mediante herramientas tecnológicas más potentes para la categorización, videoanotación y almacenamiento e (c) informar a la comunidad profesional sobre la implementación de mejoras para futuras reformas educativas a nivel institucional.

De este modo, en la experiencia que se presenta utilizamos los registros videográficos de los DFI como una estrategia para la formación en didáctica de la comprensión lectora. El salto de la teoría a la práctica y su relación sigue siendo un desafío principal en la formación inicial. No se trata solamente de experimentar cambios para mejorar la conexión de los marcos conceptuales con la actuación docente, sino también de conocer los beneficios y limitaciones de la práctica educativa.

1.4. Formación dual de docentes de educación primaria

La formación inicial de maestros ha sido entendida como una de las claves fundamentales en la mejora de los resultados en Educación Primaria, así como de la eficiencia y calidad del sistema educativo. En las últimas décadas la discusión sobre cómo debe realizarse esta formación ha estado en el centro del debate educativo. Como proponen Melief, Tigchelaar, Korthagen y van Rijswijk (2010) el modelo de Formación Realística del Profesorado se basa en un cierto equilibrio entre los momentos de actividad profesional en la escuela y de formación en la universidad. Las dinámicas de integración de los aprendizajes se producen en ambos escenarios, relacionando teoría y práctica mediante procesos reflexivos donde la propia actividad profesional constituye el material de observación y análisis. La formación dual favorece la interconexión teoría-práctica, pone el foco en los eventos docentes relevantes, en su revisión y en el desarrollo de una visión profesional docente (Peguera, Curto, Ianos & Coiduras, 2021).

En una concreción de formación dual, se desarrolla la siguiente experiencia de videoanálisis sobre sesiones guiadas de comprensión lectora en las siguientes fases: (1) formación en el aula universitaria, siguiendo la propuesta de Hornsby (2000), considerada de forma contrastada por su claridad y eficiencia (Ford & Opitz, 2008); (2) los DFI desarrollan un conjunto de sesiones guiadas de comprensión lectora en el aula escolar.

2. Método

Esta investigación es de tipo exploratorio sobre una experiencia de formación inicial docente en modalidad dual. Utilizamos el estudio de caso, con un diseño observacional nomotético, puntual y multidimensional, por su aproximación espacial y temporal a un fenómeno complejo, cuya singularidad puede ser representativa de un contexto (Anguera, 2020; Thomas, 2021; Yin, 1994). Para el tratamiento de los datos utilizamos básicamente

una metodología cualitativa, movilizando procedimientos cuantitativos para controlar la concordancia entre observadores (Cohen, 1960).

2.1. Objetivos

El objetivo principal de esta experiencia es evaluar los resultados de una propuesta formativa sobre comprensión lectora donde se requiere a los DFI el uso de metodología observacional en el análisis de los registros videográficos sobre su actuación en el aula. Como objetivos específicos se plantean:

- Identificar las categorías de comprensión lectora que los DFI seleccionan de sus intervenciones para el análisis.
- Analizar en qué grado los DFI identifican adecuadamente los videos que seleccionan de su práctica con los criterios presentados en la rúbrica de diseño y análisis de sesiones guiadas de comprensión lectora.
- Conocer la autoevaluación de los participantes en relación con la categoría de comprensión lectora identificada.

2.2. Participantes

La muestra está formada por 89 DFI de 2º curso del Grado de Educación Primaria en modalidad dual (Universidad de Lleida), con una media de edad de 20,2 años (DS=1,4), donde un 65,2% son mujeres. Este grupo realiza su formación en el grado con una intensificación de la actividad formativa en los centros escolares desde el inicio de los estudios: en 1º en escuelas urbanas, en 2º en escuelas rurales, en 3º en escuelas de máxima complejidad durante 2 días a la semana y en 4º con un Prácticum intensivo, de 3 meses y medio en las tres tipologías de centros anteriores. Esta investigación se circunscribe en las materias de Didáctica de la Lengua, Prácticum y en los seminarios de integración teórico-práctico. Los DFI conducen y graban sesiones guiadas de comprensión lectora en escuelas rurales, con alumnado de distintas edades compartiendo la actividad.

2.3. Instrumento y procedimiento

Se construye *ad hoc* el Sistema de Categorías para el Diseño y Análisis de Sesiones Guiadas de Comprensión Lectora a partir de los marcos formativos en materia de la didáctica de la comprensión lectora (Ford & Opitz, 2008; Hornsby, 2000; Queralt, 2012; Solé, 2006). Como se muestra en el tabla 1, está compuesto por 3 criterios y 14 categorías, validado por dos observadores expertos en didáctica de la lengua, según las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada & Sánchez-Algarra, 2020).

Tabla 1. Sistema de Categorías para el Diseño y Análisis de Sesiones Guiadas de Comprensión Lectora.

CRITERIO: ANTES DE LA LECTURA
<p>CATEGORÍA: PRESENTA LA ESTRUCTURA / Código: ABE</p> <p>Descripción: El / la docente explica la estructura de desarrollo de la sesión (antes, durante y después). Presenta el texto y trata sobre la tipología textual. Se plantean los objetivos, los criterios para evaluar con éxito la tarea. Se pregunta sobre el sentido de aprender a leer.</p>
<p>CATEGORÍA: ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS / Código: ABC</p> <p>Descripción: El /la docente introduce la lectura conectando con las experiencias previas del alumnado, mediante una conversación para la compartición de conocimientos previos. A partir de la percepción visual, se centra la atención en el título, ilustración, palabras en negrita, ... para realizar hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto</p>
<p>CATEGORÍA: IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES / Código: ABD</p> <p>Descripción: El/la docente presenta, pregunta, identifica palabras y expresiones desconocidas e invita a compartir su significado para facilitar la comprensión. Destaca palabras o expresiones, pregunta, explícita o recuerda sobre la estrategia utilizada para extraer el significado de los términos desconocidos.</p>
<p>CATEGORÍA: MODELAJE / Código: ABM</p> <p>Descripción: El/la docente se muestra como modelo para ayudar, motivar, organizar el trabajo que el alumnado realizará autónomamente. Presenta ejemplos significativos para facilitar la comprensión de conceptos o procedimientos relacionados con la lectura.</p>
CRITERIO: DURANTE LA LECTURA
<p>CATEGORÍA: APOYO A LA COMPRENSIÓN / Código: DUS</p> <p>Descripción: El / la docente proporciona información, ideas, sugerencias, o realiza preguntas como ayudas a la comprensión de un pasaje. Comparte significados, recapitula las ideas principales, promueve la relación de las más relevantes. Establece pequeñas conversaciones colectivas para compartir temas, dificultades de comprensión, deducciones, respuestas.</p>
<p>CATEGORÍA: MODELAJE / Código: DUM</p> <p>Descripción: El /la docente modela la lectura. Lee en voz alta, de forma expresiva y cuidadosa utilizando recursos de dramatización, entonación y ritmo, consciente que es un modelo ante los alumnos. Lee, también, en silencio a la vez que el alumnado (modelaje de lectura autónoma). Acompaña la acción explicando como lo hace. Se auto cuestiona y se responde en voz alta.</p>

<p>CATEGORÍA: COMPRENSIÓN LITERAL / Código: DUL Descripción: El /la docente formula preguntas de comprensión literal y de reconocimiento explícito. Plantea preguntas cuya respuesta se encuentra directamente en el texto y son fáciles de identificar.</p>
<p>CATEGORÍA: COMPRENSIÓN INFERENCIAL / Código: DUF Descripción: El /la docente formula cuestiones de comprensión inferencial e interpretativa. Plantea preguntas cuya respuesta no se encuentra directamente en el texto. Es necesario deducir, predecir, entrever, inferir, ... plantear hipótesis que se verificarán o rechazarán. Se promueve la interacción del texto con los conocimientos previos del lector.</p>
<p>CATEGORÍA: COMPRENSIÓN CRÍTICA / Código: DUC Amplitud: El /la docente formula preguntas de comprensión crítica para obtener una interpretación personal, valorativa, sobre el contenido y los personajes, aportando opinión, emitiendo juicios, interpretando distintos sentidos, ... La respuesta aporta un posicionamiento crítico y subjetivo ante la situación planteada.</p>

CRITERIO: DESPUÉS DE LA LECTURA
<p>CATEGORÍA: ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN / Código: DEE Descripción: El /la docente presenta la estructura de la actividad y muestra un modelo a seguir. Comprueba la consecución de los objetivos de la sesión. Explica en qué consiste la actividad que se les propone, qué haremos y cómo lo haremos. Ofrece apoyos o modelos (visuales, escritos y gestuales para la actividad).</p>
<p>CATEGORÍA: EVALUACIÓN COMPRENSIÓN LITERAL / Código: DEL Descripción: El /la docente comprueba el grado de consecución de los objetivos de la lectura, centrándose en la comprensión literal. Comprueba la respuesta literal extraída del texto.</p>
<p>CATEGORÍA: Evaluación comprensión inferencial / Código: DEF Amplitud: El/la docente comprueba el grado de consecución de los objetivos de la lectura en relación con la comprensión inferencial. Solicita explicaciones sobre cuestiones que requieren la realización de inferencias sobre el texto, mediante la interpretación más allá de la literalidad.</p>
<p>CATEGORÍA: Evaluación comprensión crítica / Código: DEC Descripción: El /la docente comprueba el grado de consecución de los objetivos de la lectura en relación con la comprensión crítica. Solicita un posicionamiento crítico ante la situación planteada. Interpela al alumnado a expresar y argumentar una opinión a partir de criterios o un posicionamiento propio u otro determinado (puntos de vista según cultura, religión, historia, moral).</p>
<p>CATEGORÍA: Supervisa, regula y valora la actividad / Código: DES Descripción: El /la docente realiza el seguimiento y supervisa el desarrollo de la actividad del alumnado: resolución de tareas y producciones. Atiende individualmente o en grupo al alumnado en escucha activa. Ofrece respuestas, realiza preguntas de ayuda, felicita, provoca, invita a la reflexión. Solicita la valoración sobre el grado de consecución de los objetivos establecidos.</p>

Los DFI a partir de la formación recibida recorren las siguientes fases: preactiva o de formación y planificación, activa o de implementación docente en el aula (grabación en video) y postactiva, de análisis de las grabaciones en video (figura 1). En un primer momento, los alumnos reciben formación en la universidad sobre la didáctica de la comprensión lectora junto al encargo de intervención en sus respectivos centros escolares, donde conjuntamente con el tutor/a seleccionan los textos a trabajar y se planifican distintas sesiones guiadas de comprensión lectora. En un segundo momento, desarrollan y graban sus intervenciones en el aula, considerando las distintas estrategias y atendiendo a los eventos relevantes de su actuación en relación a la comprensión literal, inferencial y crítica. Todas las grabaciones fueron autorizadas mediante consentimiento informado atendiendo a los derechos de imagen y criterios éticos según la legislación vigente. Finalmente, seleccionan cuatro videos, que entregan en un espacio habilitado en Internet, correspondientes al sistema de categorías: un fragmento del “Antes de la lectura” donde se hace hincapié en la formulación de hipótesis y predicciones; dos fragmentos del “Durante la lectura”, para promover la comprensión inferencial más allá de la literalidad; y uno del “Después de la lectura”, donde se recapitula, se evalúa y se realiza una comprensión crítica.

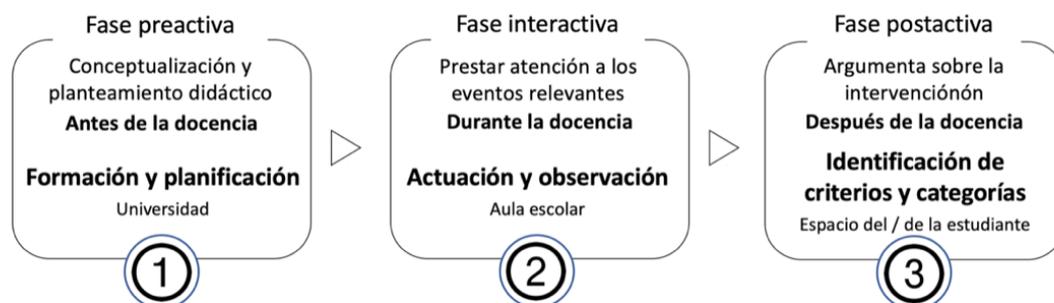


Figura 1. Fases de la experiencia de análisis de la intervención en el aula en sesiones guiadas de comprensión lectora.

El conjunto de entregas finales se conforma por 356 fragmentos de video de aproximadamente 4 minutos que se analizan para identificarlos con la rúbrica de sesiones guiadas de comprensión lectora. Además de compartir con el

profesorado las secuencias, cada estudiante responde un cuestionario en línea de autoevaluación donde identifican cada video con un criterio y categoría, expresan en una escala de calificación de 4 valores (ninguno, poco, bastante, mucho) el grado en que el video representa dicho criterio e indican en una escala de 4 valores su autoevaluación. Así, se analizó la matriz de correlaciones Spearman, con IBM SPSS Statistics versión 24, entre la identificación de la secuencia con el criterio y categoría y la autoevaluación presentada por los DFI.

La evaluación de las secuencias de video entregadas se realiza por tres evaluadores, profesores de la Facultad de Educación de los Departamentos de Pedagogía y de Didácticas Específicas, que identifican cada una de ellas con uno de los criterios y una de las categorías del instrumento. Se acuerda, ante la presencia de más de una categoría en las secuencias de video, identificar aquella que se manifiesta de forma más clara y consistente. Para garantizar la univocidad y calidad en el análisis, los evaluadores contrastan sus identificaciones en criterio y categoría con las entregas de 18 participantes, el 20% de la muestra. Como resultado de la confiabilidad interevaluadores, calculada con la *Kappa de Cohen* en *SDIS-GSEQ* versión 5, interpretamos los coeficientes de concordancia expresados en la tabla 2 como muy buenos (Cohen, 1960). Alcanzado este grado de confiabilidad o reproducibilidad se evalúan individualmente el resto de videos y se comparten para una evaluación conjunta aquellos que se consideran confusos o más problemáticos de identificar.

Tabla 2. Valores de los índices de Kappa de Cohen a los grupos de categorías por criterios.

	Observad. 1 y 2	Observad. 1 y 3	Observad. 2 y 3
Antes lect.	1.00	1.00	1.00
Durante lect.	.78	.72	.80
Después lect.	.85	.85	1.00

3. Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados y su discusión en el orden en que se han presentado anteriormente los objetivos específicos. En relación al primer objetivo, en la tabla 3 se presenta la distribución de las 410 unidades de video entregadas a partir de la identificación por criterios y categorías realizada por los expertos.

Tabla 3. Frecuencias de distribución de los videos % por criterios.

Criterio	Categorías	Código	F. videos	%
Antes de la lectura	Presentación de la estructura	ABE	20	19,4
	Activación de conocimientos previos	ABC	67	64,9
	Identificación de dificultades	ABD	7	6,8
	Modelaje	ABM	3	2,9
Durante la lectura	Ayuda a la comprensión	DUS	41	19,6
	Modelaje	DUM	23	11,0
	Comprensión literal	DUL	37	17,7
	Comprensión inferencial	DUF	69	33,0
	Comprensión crítica	DUC	39	18,6
Después de la lectura	Evaluación de la comprensión literal	DEL	25	24,0
	Evaluación de la compr. inferencial	DEF	26	25,0
	Evaluación de la comprensión crítica	DEC	28	26,9
	Estructura actividad comprensión	DEE	10	9,6
	Supervisión y regulación	DES	15	14,4
			410	

Se encontraron 97 registros correspondientes a categorías del “Antes de la lectura”, con el predominio de la categoría “Activación de conocimientos previos” (69%). Los DFI realizan cuestiones sobre el título y la ilustración que acompaña el texto. Estas son formas de crear expectativas y promover conexiones entre los elementos más destacables visualmente del texto con sus conocimientos curriculares o extracurriculares, tal y como observamos en la transcripción de una de estas prácticas:

DFI: Si yo os enseño esto, de que creéis que puede ir la lectura? (muestra imágenes: Torre Eiffel, un avión, un tren y un coche en la pizarra digital). [...] **DFI:** De acuerdo, más o menos de un viaje. ¿Qué semana se acerca ahora que haremos fiesta? **Alumna:** Semana Santa. **DFI:** Semana Santa. ¿Y? **Alumno:** ¡Yo voy de viaje en Semana Santa, vamos

en tren! **DFI:** Además del viaje y viendo el resto de imágenes que podríamos suponer también... [la DFI señala la pizarra digital donde están las imágenes proyectadas].

Por lo contrario, solo un 3% de los registros de este criterio corresponden al “Modelaje”, con la expresión del pensamiento en voz alta del DFI ante el título del texto, ilustraciones y otras anotaciones (autor, biografía, expresiones en negrita), así generando predicciones sobre el contenido.

En segundo lugar, de los 209 registros de categorías del criterio “Durante la lectura”, el 33% corresponden a la categoría de “Comprensión inferencial”. Los DFI en el aula plantean preguntas que van más allá de la literalidad del texto, requiriendo al alumnado la interpretación, como mostramos en la siguiente transcripción:

DFI [Leyendo la lectura]: “Mi padre es el mejor del mundo, es fuerte, cariñoso y divertido y nadie lo gana al parchís. Pero tiene un problema, mi padre ronca mucho y no me deja dormir. Por eso he decidido cambiarme de padre”. ¿Vosotros creéis que se puede cambiar de padre? **Alumnado:** ¡No! **DFI:** [Siguiendo la lectura] “Puede que me convenga más el padre de Pau. [...] Pero, el padre de Pau trabaja en el extranjero y lo ve muy poco. Él le compra todo lo que quiere porque solo lo ve un día. Ni el padre de Dani que pincha, ni el de Berta que fuma, ni el del Pau que siempre está viajando me gustan.” [el DFI detiene la lectura] Vosotros a veces habéis sentido, por ejemplo, ¡ay! yo quisiera tener este padre porque no sé qué... **Alumnado:** ¡Yo sí! **DFI:** ¿Qué emoción creéis que nos muestra la lectura? **Alumna:** Celos. **Alumno:** ¿Envidia?

En cambio, solamente el 11% de los registros corresponden a “Modelaje”, cuando acompañan la lectura autónoma de los alumnos con momentos donde el docente realiza una lectura dramatizada.

Por último, de los 104 registros del “Después de la lectura”, un 27% se enmarca en el criterio de “Evaluación de la comprensión crítica”, donde los DFI interpelando al alumnado comprueban el grado de consecución de los objetivos de la lectura para que muestren una opinión o posicionamiento con relación al contenido.

DFI: Acabamos de leer el “Mito del rey Midas”, ¡menuda historia! ¿Qué os ha parecido el personaje principal de este cuento? ¿Cuál creéis que es el mensaje o enseñanza que quiere transmitir?

Contrariamente, solo el 10% de los registros corresponden a la Estructura de la actividad de comprensión ofreciendo procedimientos especificativos sobre la tarea de finalización de la actividad, con el fin de evaluar los resultados de comprensión.

Con relación al segundo objetivo la identificación de las secuencias con los criterios de lectura se constatan identificaciones discrepantes entre los estudiantes y los expertos en un 5% de las secuencias correspondientes a los criterios “Durante la lectura” y “Después de la lectura”. Esto indica que la mayoría de los DFI han adquirido la estructura didáctica de la sesión guiada de comprensión lectora, diferenciando adecuadamente los tres momentos.

Por otro lado, como se ha comentado en el apartado de Procedimiento, en la revisión de los 365 vídeos iniciales se detectaron 54 que representaban dos categorías (gráfico 1), por lo tanto, estos videos no estaban correctamente divididos en unidades por los DFI. En consecuencia, en la investigación han contabilizado como dos unidades de video consecutivas. De esta forma se obtuvieron 410 unidades de análisis para el estudio.

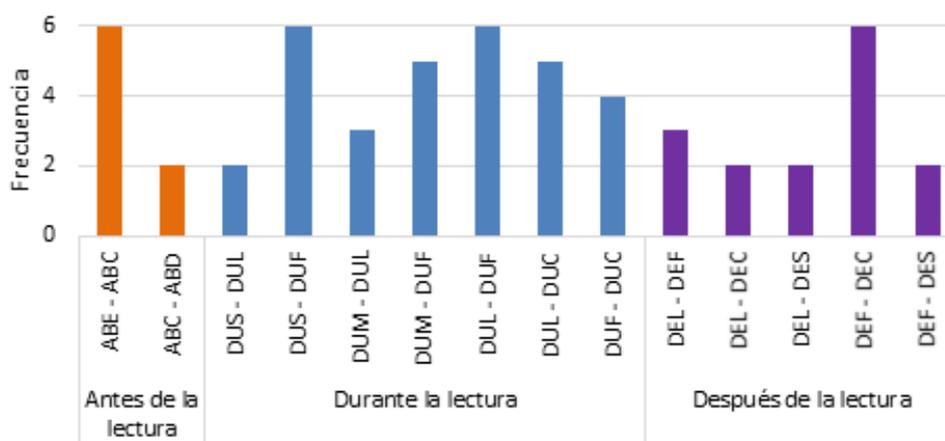


Gráfico 1. Videos iniciales de los DFI que representan dos categorías.

En algunas unidades de video se presentan dos categorías que se suceden consecutivamente o bien que inducen a identificaciones de diversas categorías. A continuación, presentamos la transcripción y análisis de dos secuencias, en ambas las DFI manifiestan un propósito de implicación cognitiva del alumnado en la tarea requiriendo un pensamiento evaluativo sobre el texto.

En la tabla 4 la DFI 1 encadena cuestiones diferenciadas con demandas distintas atendiendo a la comprensión del texto, primero comprensión inferencial y, posteriormente, comprensión crítica para volver a la inferencial.

Tabla 4. Secuencia del “Después de la Lectura” con categorías consecutivas.

	Contexto: Grupo 6º E. Primaria (escuela rural). Ámbito curricular: Ciencias Sociales. Texto expositivo.	Después de la lectura: Después de leer un texto la DFI construye con el grupo un mapa conceptual, a partir de distintas cuestiones de carácter inferencial (DEF) y crítico (DEC).
DFI 1: <i>Muy bien. ¿Cuál es la próxima palabra o expresión que habéis subrayado?</i>		
Comprensión inferencial. Reconocimiento de una idea importante para un viaje aéreo. DEF		
Alumnado: <i>Es aconsejable llegar al aeropuerto una hora y media antes de la salida del avión.</i>		
DFI 1: <i>¿Esto tiene relación con alguna información del viajero? ¿Qué pensáis?</i>		
Comprensión inferencial. Identificación de la información en la documentación del viajero. DEF		
Alumnado: <i>Sí, esto se explica en la documentación del viaje, con el billete del vuelo.</i> (señalan el lugar del billete donde se explicita esta instrucción).		
DFI 1: <i>Por lo tanto, ¿cómo deberíamos seguir el mapa conceptual?</i>		
Comprensión crítica. Evaluación en base a criterios sobre la construcción del mapa conceptual. DEC		
Alumnado: <i>Se trata de otro tema. Hay que dibujar una flecha nueva hacia el otro lado.</i>		
DFI 1: <i>¿Y que podríamos escribir?</i>		
Comprensión inferencial. Solicitud de un concepto o idea breve para el mapa conceptual. DEF		
Alumnado: <i>Hora de presentación.</i>		

En la tabla 5 se transcribe una secuencia con una cuestión de carácter ambiguo y abierto –“¿Cuál es el mensaje de esta historia?”– que permite al alumnado varias interpretaciones sobre la demanda. La formulación de la pregunta por parte de la DFI 2 se muestra ambigua porque el pronombre interrogativo relacionado con el sujeto de la cuestión permite numerosas respuestas e interpretaciones. El emisor no puede dar un mensaje inequívoco y ello posibilita que el receptor (alumnado) interprete y complete la información dada por la DFI 2 según sus propios criterios y conocimientos previos. La pregunta abierta (la referencia al mensaje en genérico) permite que el receptor complete la interpretación de la cuestión, tal y como señalan las teorías de la recepción y en función de su propio contexto, de sus habilidades lectoras (Falguera, 2019). Y así, responda inferencial o críticamente. Se trata en estos casos de una simultaneidad interpretativa de la cuestión que permite los dos tipos de respuesta.

La identificación del conocimiento pedagógico del contenido ya ha sido expresada por algunos autores como Shulman (1987). La aparición de criterios relacionados con las diferentes categorías supone una mayor dificultad de identificación de cada una de ellas. Así, para dicha identificación consideramos la transcripción del discurso y los indicadores léxicos. Como vemos en el momento de plantear preguntas para la comprensión lectora al alumnado deben considerarse los marcadores léxicos y discursivos necesarios para desambiguar el lenguaje. En el caso ejemplificado, la pregunta podría haberse planteado de formas diferentes para la interpretación inferencial –“¿Qué entendemos del mensaje moral de esta historia?”– que para la interpretación crítica –“¿Como podemos aplicar a nuestra vida el mensaje de la historia?”–. Además, parece evidente que la correcta interpretación crítica únicamente puede darse con posterioridad a la consecución de una buena interpretación inferencial.

Tabla 5. Secuencia del “Después de la lectura” con diversas categorías.

	Contexto: Grupo 4º, 5º y 6º E. Primaria (escuela rural). Ámbito curricular: Lengua. Texto literario.	Después de la lectura: Después de leer un cuento la DFI pregunta sobre el significado general del texto.
DFI 2: <i>¿Estáis todos aquí?</i> [levanta el brazo llamando la atención del grupo].		
Alumnado: <i>Sí.</i>		
DFI 2: <i>¿Qué objetivos os he planteado antes de empezar esta lectura? Divertirnos, aprender palabras nuevas y...</i>		
Alumno: <i>...comprender lo que nos explica esta historia.</i>		
DFI 2: <i>¡De acuerdo! ¿Cuál es el mensaje de esta historia? De uno en uno, me gustaría que me explicarais el sentido de esta historia. Fijaros en la oración “Liliana dudaba de la veracidad de la propuesta”.</i>		
Comprensión Inferencial: Interpretación del contenido.	Comprensión Crítica: Valoración en base a una escala de valores.	
DEF +	DEC	
Alumno 1: <i>No dejarnos convencer con ideas extrañas o ideas raras como dice la historia.</i>		
Alumno 2: <i>Es necesario ver si lo que nos proponen está bien para nosotros. A veces hay que decir que no.</i>		

En los análisis realizados hemos observado mayores dificultades en la categorización “Presentación de la estructura” y “Activación de conocimientos previos” dentro del criterio “Antes de la lectura”. Por ejemplo, en los videos se observa a los futuros maestros presentando los objetivos y el desarrollo de la sesión mientras preguntan a los alumnos “¿De qué puede tratar la historia si hoy vamos a trabajar los valores?”. Por otro lado, la ambigüedad debida a la interpretación del lenguaje entre categorías de “Durante la lectura” es mayor, como ya detectan los DFI en la puntuación del grado de identificación de sus videos. Los evaluadores han detectado que estas coincidencias suceden especialmente en las categorías de “Comprensión crítica” y “Comprensión inferencial”, cuando el estudiante del grado solicita a la vez al alumno de Educación Primaria una interpretación y valoración, o cuando la pregunta induce a confusión. Por ejemplo, ante la cuestión “¿Qué crees que está sucediendo?”, el alumnado puede responder con una interpretación inferencial o valorando críticamente la situación desde su escala de valores. En estos casos los evaluadores han acordado la identificación con una categoría principal y con otra secundaria. Igualmente, esta conexión sigue presente en los videos del “Después de la lectura”, donde se detecta que la “Evaluación de la comprensión inferencial” y la “Evaluación de la comprensión crítica” son las que más veces trabajan los DFI de forma conjunta en sus sesiones.

La actitud de los estudiantes respecto a la actividad deviene también una información de análisis y estudio para comprobar la implementación de la práctica y la integración de los conocimientos por su parte (Izquierdo-Magaldi, Melero Zabal & Villalón Molina, 2020). En la tabla 6 se presenta el grado de identificación del video con la categoría y la autoevaluación sobre la actuación de los DFI que el registro audiovisual muestra una adecuada actuación docente – valores entre 1 y 4 –. Las altas puntuaciones que los DFI se entregan pueden justificarse en el planteamiento de la actividad, al escoger autónomamente el momento de la sesión que mejor representa el criterio y la categoría del sistema. También por tratarse de una intervención didáctica preparada con el sistema de categorías.

Tabla 6. Identificación con la categoría y Autoevaluación de los videos.

	Estadístico	Identificación	Autoevaluación
Antes de la lectura	Media	3.39	3.38
	DS	.49	.55
Durante la lectura	Media	3.26	3.21
	DS	.80	.64
Después de la lectura	Media	3.37	3.42
	DS	.53	.58
Total	Media	3.32	3.30
	DS	.55	.61

La correlación de *Spearman* entre identificación de la secuencia con el criterio y categoría y autoevaluación es significativa, con valor .51, que nos indica la existencia de una relación positiva entre las variables. Es decir, en la medida que los estudiantes identifican de forma más consistente el video con uno de los tres criterios, también se realizan autoevaluaciones más positivas sobre su actuación en el aula. Observamos una autoevaluación media menor en el criterio del “Durante la lectura”. Entendemos que esto es así, porque es donde se dan mayores dificultades con la diferenciación de comprensión Inferencial y comprensión crítica.

4. Conclusiones

El Sistema de Categorías para el Diseño y Análisis de Sesiones Guiadas de Comprensión Lectora como instrumento conceptual, en el centro de la experiencia, permite preactiva y postactivamente la conexión del saber teórico con la acción docente. La metodología observacional mediante el videoanálisis favorece la apropiación de esquemas de acción propuestos desde la didáctica (Gaudin & Chaliès, 2015). La utilidad del registro audiovisual se hace patente cuando situamos el foco de atención en la conducción de la sesión, acompañando la adquisición de la conciencia metalingüística y de las habilidades de pensamiento más allá de los procesos de decodificación (Abott & Wingard, 1985).

La experiencia es valiosa si se trata en un tiempo extenso que permita, al finalizar el proceso, una visualización y análisis compartido en el aula universitaria. La discusión sobre la sesión guiada de comprensión lectora y sobre la facilitación de una comprensión profunda del texto favorece una mayor integración teoría – práctica en la formación dual. El sistema de categorías ha resultado adecuado para la adquisición de un esquema básico en didáctica de la lengua. Desde el punto de vista de la categorización de las acciones docentes para la comprensión lectora, una de las principales conclusiones es que, aunque estén bien definidas en la literatura, su adaptación y presentación en el aula no se produce siempre de forma nítida. Si leer es un acto de construcción, tal y como plantea Pennac (2006), un acto de creación permanente, la comprensión lectora también se construye y, en consecuencia, las categorías lectoras basculan entre sí.

En algunos videos se identifican como fronterizas dos categorías, especialmente en lo que se refiere a comprensión inferencial y crítica. Este hecho puede deberse a las propias dificultades de los DFI en el momento de identificarlas y de trasladarlas a la sesión en el aula; o, también, porque su aplicación está sujeta a una necesaria contextualización y al hecho de que, ante la pregunta del docente, el alumnado responde de forma amplia, superando la propia pregunta, mezclando lo inferencial y lo crítico superponiendo ideas que corresponden a ambas categorías. De ahí que un objetivo de futuro sea focalizar el trabajo en el diseño de las cuestiones realizadas al alumnado en el aula, considerando los marcadores léxicos, para facilitar y dirigir la respuesta previsible del estudiante hacia el objetivo docente.

Por último, destacar que la intervención didáctica realizada con el videoanálisis responde a un planteamiento innovador que ha conseguido motivar a los DFI como se ha evidenciado en la autoevaluación. Los DFI han adquirido estrategias, han sido capaces de llevarlas a la práctica con alumnos de educación primaria y, posteriormente, analizarlas para asentar los conocimientos adquiridos de la comprensión lectora en las escuelas. Los resultados de esta experiencia muestran como la conexión teórico-práctica hace posible la adopción por parte de los DFI de situaciones profesionales reales, alejadas de simples propuestas didácticas de carácter general. La incorporación sistemática del análisis de la actividad docente resulta un ejercicio necesario como hábito de desarrollo profesional con relación a la práctica educativa en el aula.

5. Referencias bibliográficas

- Abott, G., & Wingard, P. (1985) *The Teaching of English as an international language: a practical guide*. Glasgow: Collins.
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 49, 49-70. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran, M., Sherin, G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for educational research online*, 5(1), 90-114. <https://www.waxmann.com/artikelART102716>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Cervetti, G. (2019). Five decades of comprehension research: informing the future. *Journal of literacy research*, 51, 1, 123-131. <https://doi.org/10.1177%2F1086296X18823835>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Coiduras, J., Blanch, À. & Barbero, I. (2020). Initial teacher education in a dual-system: Addressing the observation of teaching performance. *Journal: Studies in Educational Evaluation* 64, 100834. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100834>
- Falguera García, Enric. (2019). Alicia en el laberinto intertextual: del hipertexto a la pantalla. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 18(2), 65-74. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1891
- Ford, M.P. & Opitz, M.F. (2008). A National Survey of Guided Reading Practices: What We Can Learn from Primary Teachers. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 309-331. <https://doi.org/10.1080/19388070802332895>
- Fumagalli, J.C., Barreyro, J.P., & Jaichenco, V.I. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103- 128. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.103>
- Hornsby, D. (2000). *A Closer Look at Guided Reading*. Armadale: Eleanor Curtain.
- Izquierdo-Magaldí, B., Melero Zabal, Á., & Villalón Molina, R. (2020). Actitudes y sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 275-284. <https://doi.org/10.5209/rced.63164>
- Kersting, N., Givvin, K., Thompson, B., Santagata, R., & Stigler, J. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Education Research Journal*, 49(3), 568-589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>
- Lane, H.B., Hudson, R.F., Leite, W.L., Kosanovich, M.L., Taylor, M., Fenty, N.S., & Wright, T. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Peguera Carré, M.C., Curto Revete, A., Ianos, M.A., & Coiduras Rodríguez, J.L. (2021). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN: A case study. *Revista De Investigación Educativa*, 39(1), 111-130. <https://doi.org/10.6018/rie.415271>

- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., & Zuñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Queralt, E. (2012). *Llegir, més enllà de les lletres: Interioritats de didàctica de la lectura*. Lleida: Pagès editors.
- Santagata, R. (2010). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51. <https://doi.org/10.1177/0022487108328485>
- Santagata, R. (2014). Towards ambitious teaching: using video to support future teachers reasoning about evidence of student learning. *Recherche et formation*, 75, 95-110. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2180>
- Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs, En R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2016). L'aprenentatge de la lectura en lectors debutants... i el seu ensenyament. *Llengua, Societat i Comunicació*, 14, 13-20. <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.3>
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage Publications Limited.
- Trigueros, M., Sandoval, I., & Lozano, M.D. (2020). Ways of acting when using technology in the primary school classroom: contingencies and possibilities for learning. *ZDM Mathematics Education* 52, 1397–1409. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01171-9>
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Londres: Sage Publications.