



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**



**DIFICULTADES EN EL PROCESO DE LA COMPRESIÓN LECTORA
EN ALUMNOS DE UN SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA CIUDAD
DE CELAYA, GUANAJUATO**

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Herlinda Becerril Torres

DIRECTORA DE TESIS

Dra. María de Lourdes Palacios González



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

En primer lugar, le agradezco a Dios por darme la vida, la salud y la fortaleza para poder lograr este sueño que por un momento creí imposible.

Agradezco profundamente a mi esposo Víctor y a mis hijos Manuel y Derek, por todo su apoyo y amor incondicional, y por darme la libertad de volar, tan alto como he deseado.

Quiero expresar mi gratitud a mi madre: Herlinda Torres Rubio, la mujer que más admiro en el mundo, por su dedicación y entrega para con cada uno de sus hijos, y por su generosidad para con los míos.

De igual forma, mi agradecimiento hasta el cielo, es para mi padre: Vicente Becerril Rangel (q.e.p.d), quien fue mi mejor ejemplo de superación, y por transmitirme el gusto por el estudio, los libros y la música.

También quiero agradecerles a mis hermanos, Belinda, Marco, Vicente, Bedelia, Silvia, Carmen, Catalina, Edmundo, Heberto, Roxana y Yunuen; a los primeros seis, por toda su ayuda y su apoyo en momentos de necesidad, y a los cinco más pequeños, por haber sido mis mejores compañeros de infancia.

Finalmente agradezco de una manera muy especial y sincera, a mi asesora, la Dra. María de Lourdes Palacios González, por su generosidad al compartir sus conocimientos conmigo, por su gran disposición siempre que la necesité, y por su apoyo y motivación durante todo el proceso de mi trabajo.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema	
1.1 El problema de la comprensión lectora en sexto grado de primaria.	12
1.2 Pregunta general de investigación	14
1.2.1 Preguntas específicas de investigación	14
1.3 Estado del conocimiento de la comprensión lectora	15
1.3.1 Un breve análisis del estado del conocimiento.....	20
1.4 Justificación	22
1.5 Objetivo general.....	23
1.5.1 Objetivos específicos.....	23
1.6 Hipótesis	23
Capítulo 2. Marco teórico	
2.1 Conceptos sobre la lectura.....	26
2.2 La comprensión lectora	28
2.3 Modelos teóricos que explican el proceso de la comprensión lectora	29
2.3.1 Modelo ascendente	30
2.3.2 Modelo descendente	31
2.3.3 Modelo interactivo	31
Figura 1. Modelos teóricos que explican el proceso de la comprensión lectora.	33
2.4 El proceso de la comprensión lectora	33
Figura 2. Ciclos en el proceso de la comprensión lectora	35
2.5 Elementos que intervienen en la comprensión lectora	36
2.5.1 El lector.....	37
2.5.2 El texto.....	38
2.5.3 El contexto	39
2.6 Factores que pueden afectar el desarrollo de la comprensión lectora.	40

2.6.1 Decodificación deficiente	41
2.6.2 Desconocimiento del significado de las palabras	42
2.6.3 Falta de concentración	43
2.6.4 Poca motivación y promoción de la lectura	43
2.6.5 Escasa enseñanza y uso de estrategias de comprensión lectora	44
Tabla 1. Factores que afectan el desarrollo de la comprensión lectora	45
2.7 Estrategias cognitivas para la comprensión de las lecturas	46
2.7.1 Estrategias para inferir.....	47
2.7.2 Estrategias para predecir.....	47
2.7.3 Estrategias para procesar la información	48
2.8 Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos.....	49
2.8.1 Estrategias metacognitivas previas a la lectura	50
2.8.2 Estrategias metacognitivas durante la lectura	51
2.8.3 Estrategias metacognitivas después de la lectura	53
Tabla 2. Estrategias para la comprensión lectora.	54
Capítulo 3. Metodología	
3.1 Diseño de la investigación.....	55
3.2 Contexto comunitario.....	57
3.4 Contexto escolar	59
3.3 Sujetos de la investigación	60
3.5 Ingreso al campo	61
3.6 Observación participante.....	62
3.7 Diario de campo.....	63
3.8 Entrevista semiestructurada.....	65
Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos	
4.1 Categorías de análisis.....	68
4.2 Interpretación de datos	69
Conclusiones	80
Recomendaciones	82

Referencias	86
Anexos	90
Cuadro 1. Entrevista a Santiago	90
Cuadro 2. Entrevista a Génesis.....	91
Cuadro 3. Entrevista a Edgar Abraham	93
Cuadro 4. Entrevista a Sidartha	94
Cuadro 5. Entrevista a Brandon.....	95
Cuadro 6. Entrevista a Antonio	96
Cuadro 7. Entrevista a Marco	97
Cuadro 8. Diario de campo: Lectura en voz alta.....	99
Cuadro 9. Diario de campo: Lectura silenciosa	100

“Crear situaciones de oralidad feliz que permitan un nuevo recorrido,
un desvío por ese tiempo en el que las palabras son masticadas,
mordidas o bebidas como leche o miel,
al mismo tiempo que abren hacia otros mundos, otros posibles”

(Petit, 2015, p. 163)

Introducción

El presente trabajo de investigación nace por el interés de conocer el proceso de lectura en un grupo de alumnos de sexto grado de primaria, con el objetivo de identificar y analizar las dificultades que presentan los niños de este nivel escolar durante el desarrollo de su comprensión lectora a través de la observación de las actividades cotidianas dentro del aula, con la finalidad de detectar los factores tanto internos como externos que pueden afectar el desarrollo de la comprensión de textos. Fue de importancia para el presente estudio identificar las estrategias que el docente enseña a sus alumnos, así como las que ellos aplican de manera individual para poder comprender lo que leen. Todo lo anterior a partir de la hipótesis que me planteé, en relación a que los niños de sexto grado de primaria presentan dificultades en el desarrollo de su comprensión lectora.

El motivo de tratar el tema de la comprensión lectora tiene su origen en mi experiencia personal a través del gusto que desde niña he tenido por la lectura, y su hábito que me acompañó desde entonces; no obstante, cuando comencé mi formación en la licenciatura en Pedagogía, tuve ciertas dificultades al tratar de comprender lecturas complejas para poder realizar mis actividades, y fue ahí donde entendí que hay textos que requieren más, que solo el gusto por leerlos. De igual modo pude valorar la importancia que tiene, no solo leer un texto, sino comprenderlo, darle ese sentido del que habla Kenneth Goodman: “El proceso de lectura no consiste en el reconocimiento de palabras, sino en dar sentido a lo impreso” (Goodman, 2006, p.26).

Aunado a lo anterior, durante mi servicio social, me integré a un programa llamado “Fomento a la lectura en niños de primaria” que dirige la UNAM, el cual consistió en leerles a seis grupos

de niños de primero y segundo grado, una hora diaria, de lunes a viernes durante seis meses; y complementar las lecturas con actividades lúdico-recreativas, que tenían la finalidad de promover el hábito, la comprensión y el gusto por la lectura. Al finalizar mi servicio, y gracias a la observación directa con los niños, pude detectar que la mayoría de ellos presentaban dificultades para poder comprender los textos.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) la lectura juega un papel esencial en el proceso educativo, y su comprensión va de la mano con lograr un buen rendimiento escolar; sin embargo, en las actividades cotidianas dentro del aula se presentan ciertas cuestiones que afectan dicho proceso y que deben ser estudiadas con detenimiento, para poder plantear soluciones y aplicar acciones pedagógicas que mejoren el proceso de la comprensión lectora.

La deficiente comprensión lectora en el nivel primaria es una realidad que se vive diariamente dentro de las aulas de nuestro país, lo comprueban los resultados de las evaluaciones ENLACE Y EXCALE que aplicó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) respectivamente, en el año 2015; en donde prácticamente la mitad de los alumnos (49.5 por ciento) de 6° grado de primaria, presentaron un desempeño insuficiente, ya que solo fueron capaces de seleccionar información sencilla que se encontraba explícitamente en textos descriptivos (Márquez, 2017).

Por lo anterior mencionado, se consideró fundamental estudiar en este trabajo de investigación, con apoyo de la etnografía, las dificultades que los niños presentan diariamente en su proceso lector para lograr la comprensión, y que los datos y resultados que se obtengan de éste, puedan servir como herramienta que aporte medidas para mejorar las prácticas escolares en este nivel educativo.

Esta investigación de tipo cualitativa se realizó a través de un proceso etnográfico que, según Rosana Guber, implica “la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2011, p.19), y permitió conocer y analizar el proceso de la comprensión lectora que se vive dentro del aula de manera directa. El trabajo de campo se llevó a cabo durante la clase de español del ciclo escolar 2017-2018, de un grupo de sexto grado, de una escuela primaria de la ciudad de Celaya, Guanajuato, que por motivos de confidencialidad se omitió su nombre.

Este trabajo está estructurado por una introducción, cuatro capítulos, las conclusiones, las recomendaciones y la bibliografía. En el primer capítulo se plantea el problema de la comprensión lectora a nivel primaria, específicamente en el sexto grado; se formulan las preguntas de investigación con base al problema detectado, y se estructura el estado del conocimiento, dando a conocer algunos antecedentes de trabajos de investigación que han tratado el problema de la comprensión lectora. Así mismo se expresa la justificación del mismo, estableciendo los objetivos y la hipótesis que guían el desarrollo del presente trabajo.

El segundo capítulo refiere los conceptos sobre la lectura y la comprensión lectora, presentando los modelos teóricos que han explicado el desarrollo de la lectura y su comprensión en las últimas décadas. Así mismo, se describe el proceso lector, desde la perspectiva de autores como Isabel Solé y Goodman, quienes han realizado estudios importantes en el tema de la lectura. También se señalan los elementos que intervienen en la comprensión de la lectura, y los factores, tanto internos, como externos, que pueden afectar el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos dentro del salón de clase. De igual forma, se dan a conocer las estrategias cognitivas que el docente enseña a sus alumnos, así como las estrategias metacognitivas que los alumnos utilizan para poder lograr la comprensión de los textos.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología de tipo cualitativa y etnográfica, empleada para la realización de esta investigación, describiendo el contexto comunitario y escolar en donde se llevó a cabo el trabajo de campo, así como las características de los alumnos que formaron parte de la investigación y quienes son considerados como los sujetos de estudio. De igual forma en este mismo capítulo se describe el ingreso al campo, detallando los instrumentos y las técnicas etnográficas que se utilizaron.

En el capítulo cuatro se analizan los datos que se obtuvieron del trabajo de investigación, se presentan las conclusiones de los resultados, y se comparten algunas recomendaciones. En la parte final se colocan las referencias bibliográficas consultadas para la realización de este trabajo, y los anexos, en donde se presentan las entrevistas realizadas a los alumnos, y la narración de mi diario de campo, compartiendo situaciones que ocurrieron algunos de los días que permanecí dentro del aula.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

“A un niño, cada uno le da lo que tiene sentido para uno.
Más adelante, el niño lo hará suyo, o no. Abrirá otras puertas”

(Petit, 2015, p.26)

En este primer capítulo se plantea el problema de la comprensión lectora en sexto grado de primaria, con base en los resultados que se han obtenido en pruebas nacionales e internacionales en el área de lectura, presentando algunos datos estadísticos que muestran el nivel en el que se encuentra, tanto nuestro país, comparado con los otros países participantes, como la Entidad Federativa y la escuela primaria en la que se hizo el trabajo de campo, definiendo las preguntas que guiarán el trabajo de investigación. Así mismo, se desarrolla el estado del conocimiento de la comprensión lectora, presentando algunas investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre el tema, señalando su proyecto de trabajo, la metodología que siguieron y los resultados que se obtuvieron, justificando en relación con dichos estudios, la pertinencia y realización de esta investigación. En la última parte de este capítulo, se establecen los objetivos que guían el presente estudio y se formula la hipótesis que se pretende comprobar.

1.1 El problema de la comprensión lectora en sexto grado de primaria.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje de toda persona, y es en los primeros grados de la educación primaria donde se inicia la enseñanza de la lecto-escritura, para que, en años posteriores los niños empiecen a desarrollar la comprensión de la misma; sin embargo, la mayoría de los alumnos llegan a sexto grado sin comprender lo que leen, y no se puede decir que el problema es del niño, que no sabe leer y no comprende, o de los padres que no lo ponen a leer en casa, Alma Carrasco lo señala de forma contundente: “La comprensión se enseña, se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela” (Carrasco, 2003, p. 131).

Ahora bien, si necesitamos comprobar la falta de comprensión de textos en nuestros niños, los resultados de las pruebas tanto nacionales, como internacionales, nos revelan los bajos niveles en competencia lectora en nuestro país.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) en coordinación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) evalúa de manera sistemática cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años de edad que cursan al menos el primer grado de secundaria en las áreas de Ciencias, Lectura y Matemáticas, y los resultados del año 2015, ubican a México en el lugar 58 de 70 países participantes, y en el último lugar de los 35 miembros de la OCDE, obteniendo 423 puntos en el área de lectura, con una puntuación media de 493. Lo que indica que el 42% de los estudiantes que realizaron esta prueba, no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura. (INEE, 2015). Cabe mencionar que, aunque esta prueba se realiza a estudiantes que en su mayoría cursan la secundaria o la

educación media superior, refleja sin duda, el rezago educativo que se tiene desde la educación primaria.

En cuanto a resultados nacionales, y delimitando la Entidad y la institución escolar en donde se realizó esta investigación, la Evaluación del Logro, referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), una de las modalidades del Plan Escolar para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicada por el INEE a estudiantes de sexto grado de primaria y tercero de secundaria en junio de 2015, ubican al Estado de Guanajuato, en el lugar 26 de 28 Estados evaluados (INEE, 2015).

Respecto a los resultados de esta prueba, en la escuela primaria donde se realizó el trabajo de campo, de los 62 alumnos evaluados de los dos grupos de sexto grado, el 34.4% de ellos, tienen un nivel insuficiente de los aprendizajes clave del currículum en el área de Español, por lo que se le asigna a esta primaria, la luz color naranja, en el “Semáforo de Resultados Educativos”, que es el nuevo formato de publicación de resultados de la Evaluación del Logro Referida a Centros Escolares (ELCE) de PLANEA, indicando el término “de panzazo”, para clasificarla de acuerdo a su nivel de calidad educativa (INEE, 2015).

Con los datos anteriores, se deduce la deficiencia en la comprensión de la lectura en nuestros alumnos, y se puede especular que, el rezago se trae desde los primeros años de escuela, y no se logra corregir al concluir la educación primaria, afectando el rendimiento escolar en los siguientes niveles educativos, y repercutiendo en el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento, ya que si el estudiante no sabe leer bien y mucho menos comprende lo que lee, no podrá entender, desde indicaciones sencillas para realizar una tarea o un examen, hasta resolver problemas matemáticos, o incluso comprender cómo funciona la ciencia.

En relación con lo anterior, en los últimos sexenios, nuestro gobierno ha implementado en sus programas sectoriales de educación, estrategias y líneas de acción que promueven el desarrollo de la comprensión lectora, no obstante, la realidad dentro de las aulas continúa presentando el mismo problema año con año, lo que lleva a pensar que es posible que, dentro de éstas, se puedan encontrar las causas y las posibles soluciones a tan preocupante problema.

1.2 Pregunta general de investigación

- ¿Qué dificultades presentan los alumnos de un sexto grado de primaria en el proceso de su comprensión lectora?

1.2.1 Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo es el proceso de la comprensión lectora en un niño de sexto grado dentro del aula?
- ¿Qué factores afectan el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado?
- ¿Qué estrategias cognitivas aplica el docente para lograr la comprensión lectora en sus alumnos?
- ¿Qué estrategias metacognitivas utilizan los alumnos de sexto grado para poder comprender lo que están leyendo?

1.3 Estado del conocimiento de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un tema que se ha estudiado durante años, desde diversas perspectivas, en varias disciplinas y por muchos expertos e interesados en estudiar este proceso tan complejo, y a la vez tan importante, no solo en la formación educativa de toda persona, sino en su desarrollo afectivo y social.

Las investigaciones aquí expuestas, y que anteceden al presente trabajo, permitirán adentrarnos un poco más en el tema de la comprensión lectora y su estudio, en los últimos años, al conocer los objetivos por las que fueron realizadas, el enfoque y diseño que se les dio, la metodología que se utilizó y los resultados que se obtuvieron en cada una de ellas.

En 2015, Osorio, realizó una investigación mixta con diseño cuasiexperimental, titulada “La elaboración de material didáctico como variable que favorece la comprensión lectora y la autoestima en niños de sexto grado de primaria”, y cuyo objetivo era conocer si la aplicación del taller “Elaboración de material didáctico” favorece la comprensión lectora y la autoestima en niños de sexto grado de una primaria en Cuernavaca, Morelos. Para esto, se trabajó con dos grupos, uno experimental y otro de control no equivalentes. Se utilizó la prueba de *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-2)*, que se aplica en 4º, 5º y 6º grados de primaria, en alumnos que presentan algunas dificultades de aprendizaje, y que permite determinar si la falta de comprensión lectora es una de las causas de las mismas; por lo que el autor la empleó para evaluar el desempeño de la comprensión lectora en los grupos que formaron parte de la investigación; al igual que el *Inventario de autoestima de Coopersmith*, para medir la autoestima de los niños, y la *Rúbrica o matriz de verificación*, para valorar el desempeño y creatividad. Se les aplicó un pre-test y un pos-

test, tanto al grupo experimental como al de control. Se elaboró el material didáctico y las cartas descriptivas con las actividades planteadas.

Los resultados arrojaron que la aplicación del taller “Elaboración de material didáctico” no fue estadísticamente significativo para incrementar la comprensión de la lectura y el fortalecimiento de la autoestima en los niños de sexto grado; sin embargo, con el uso de la Rúbrica o matriz de verificación se logró mejorar el comportamiento grupal y las habilidades sociales individuales.

En 2014, Aguillón, presentó su tesis: “El proceso de comprensión lectora en niños escolares de 11 años”, con un enfoque cuantitativo y un diseño transversal descriptivo, no experimental, donde se analizaron las características léxicas, sintácticas y semánticas del proceso de comprensión lectora en 30 niños escolares de 11 años de edad, que cursaban sexto grado de educación básica en tres escuelas públicas del Estado de México, mediante la prueba *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R)*. Se les aplicó también un cuestionario de antecedentes neurológicos y psiquiátricos.

En los resultados se encontraron dificultades a nivel léxico: en la precisión y en la automatización; en el proceso sintáctico: hubo déficit en la comprensión de estructuras gramaticales en el lenguaje oral que se extiende a los procesos de lectura; y a nivel semántico: dificultad en el almacenamiento de la información en la memoria de trabajo y uso deficiente de estrategias para la elaboración de la macroestructura. También se encontró falta de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo y dificultades en la realización de inferencias.

En 2014, Arroyo, elaboró su trabajo de investigación: “Estrategias y actividades de la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de 6º grado de primaria” utilizando una metodología etnográfica participativa. Aplicó estrategias pedagógicas para mejorar la

comprensión lectora en alumnos de sexto grado de una primaria del municipio de Amecameca, Edo. de México, con base en el programa nacional 11+5 acciones para ser mejores lectores y escritores, del ciclo escolar 2012-2013, organizada en actividades para desarrollar a lo largo de 11 meses, distribuidas en 5 líneas de acción (biblioteca escolar, biblioteca de aula, vinculación curricular, lectura y escritura en familia, otros espacios para leer) más un compendio de cinco actividades permanentes en el aula (lectura en voz alta a cargo del docente, círculo de lectores en el aula, lectura de cinco libros en casa, lectores invitados al salón de clases, índice lector del grupo) y el registro de avance del proyecto de biblioteca escolar de la SEP.

Con los resultados se detectaron problemas de aprendizaje de comprensión lectora de los alumnos que estudian en las escuelas urbanas del municipio de Amecameca, en el Estado de México. Se llegó a la conclusión de que los alumnos no comprenden lo que leen porque el docente le da poca importancia, no fomenta apropiadamente la comprensión de la lectura y no aplica las técnicas y estrategias apropiadas para la comprensión lectora, argumentando que no hay tiempo o que es una tarea exclusiva de primer grado.

En 2013, Gutiérrez, llevó a cabo una investigación cuantitativa y cualitativa, con diseño pre experimental de pre prueba-post prueba, titulada: "Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado grupo "B" de educación primaria de la institución educativa "Fe y alegría n°49", en Piuna Perú, y cuyo objetivo era la implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de un sexto grado. En dicho estudio se aplicó una prueba de entrada para evaluar la capacidad de comprensión lectora, se aplicaron las estrategias participativas para mejorar la comprensión de textos de los alumnos y, finalmente, una prueba de salida para comprobar la efectividad de las estrategias implementadas.

Con la aplicación de estrategias de comprensión, los alumnos lograron desarrollar la capacidad intelectual, poniendo en juego determinados recursos que van regulando la actividad, por lo tanto, mejoraron su comprensión. Así se afirma que la aplicación de las estrategias participativas dio como resultado superar las limitaciones de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

En 2013, De Melo desarrolló un trabajo de investigación nombrado: “La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6° año de primaria”, aplicando un enfoque cuantitativo, con diseño experimental, aplicando análisis correlacional con valor explicativo parcial. El estudio se realizó en dos Institutos particulares de Monterrey, Nuevo León, con una muestra de 74 alumnos divididos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. El diseño del estudio presentó un pre-test y un post-test. Los instrumentos utilizados incluyeron el *Test Prolec-Se (Evaluación Procesos Lectores)*, que sirve para evaluar y detectar dificultades lectoras en adolescentes de 12 a 18 años; y *la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*, el cuál es un cuestionario autoadministrado para la evaluación de la autopercepción de las habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura de los niños hispano-hablantes de 8 a 13 años de edad. Para verificar algunos parámetros antes del entrenamiento metacognitivo, se empleó un cuestionario a los padres y maestros, y una observación cuantitativa.

Al final se encontró una diferencia significativa en todas las pruebas del grupo experimental, respecto al grupo control. Conforme a los resultados, se confirmó la hipótesis planteada: “a mayor entrenamiento metacognitivo en la lectura de textos en los alumnos de primaria, se generará mayor conciencia y comprensión lectora”.

En 2012, Sánchez, realizó una investigación cuantitativa, con diseño descriptivo comparativo, no experimental; titulada: “Comprensión lectora en sexto grado de primaria de dos instituciones

(estatal y privada) de un distrito con alto índice de pobreza: Callao”; con el objetivo de conocer la comprensión lectora de un grupo de sexto grado de primaria de una escuela estatal y una privada en Callao, Perú. Se trabajó con una muestra conformada por 91 alumnos de sexto grado: 64 alumnos de la institución educativa estatal y 27 de la institución privada. El instrumento aplicado fue la prueba de *comprensión lectora ACL6* (Catalá, G., Molina, E., Catalá, M. & Monclús, R., 2001) adaptada por (Ortega & Ramírez, 2009).

Los resultados obtenidos señalaron que existen diferencias significativas a favor de la institución educativa estatal frente a la institución educativa privada en la comprensión lectora global y las dimensiones reorganizacional e inferencial.

En 2012, Elosúa, García, Gómez, López, Pérez y Orjales, presentaron en España una investigación cuantitativa, con diseño evolutivo de tipo transversal, con el título: “Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3° y 6° de Primaria: aspectos evolutivos y educativos”, que tenía como finalidad analizar los aspectos evolutivos y educativos en las habilidades lectoras y el rendimiento escolar. Para esto, se seleccionaron dos grupos de edad y nivel escolar diferentes: 3° y 6° de Primaria, de un colegio público en el norte de la Comunidad de Madrid, con un nivel social y cultural medio. Los participantes de 3° de primaria fueron 33 y los participantes de 6° fueron 45 en total. Para estudiar el patrón evolutivo de las relaciones entre las habilidades lectoras de decodificación se utilizó una prueba de ortografía y otra de segmentación de palabras; y para la comprensión, se usó una nueva *Prueba de Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora DARC*, que consiste en leer tres textos narrativos breves, que describen relaciones transitivas entre un conjunto de términos reales e imaginarios; y *la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R*, así como su relación con el rendimiento escolar en lengua y matemáticas.

Los resultados evidenciaron que las puntuaciones de 6° fueron más altas que las de 3° en las cuatro medidas de las habilidades lectoras. Así mismo se encontraron correlaciones entre las habilidades lectoras y el rendimiento escolar en cada uno de los cursos (3° y 6°). La comparación del conjunto de las correlaciones en los cursos de 3° y 6° grados mostró que la mayoría de las correlaciones fueron más altas en 6° que en 3° grado. Estos resultados se interpretaron a la luz de algunos modelos teóricos actuales sobre el desarrollo de las habilidades lectoras.

1.3.1 Un breve análisis del estado del conocimiento

Analizando los estudios anteriores se encontró que una de las relaciones con el presente trabajo, es la comprensión lectora como su objeto de estudio, estableciendo como su objetivo principal, o por lo menos como uno de sus objetivos, analizar el proceso de la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria en alguna institución escolar, ya sea pública o privada, planteando la comprensión lectora como un problema que está presente, no solo en México, sino también en otros países como España y Perú.

Ahora bien, a excepción de Arroyo, que utiliza una metodología solo de tipo cualitativa, al igual que esta investigación, los demás autores recurren al enfoque cuantitativo o mixto. Algunos trabajaron con grupos experimentales (Osorio, 2015, Gutiérrez, 2013 y De Melo, 2013) implementando estrategias de lectura y aplicándoles pre test y post test para conocer su nivel de comprensión lectora, antes y después del trabajo de investigación; apoyándose en instrumentos de medición estandarizados, como la *Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora ECL-2* (Osorio,2015), la *Batería de evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R* (Aguillón,2014, Elosúa y otros, 2012), la *Escala de Conciencia Lectora ESCOLA* (De Melo

,2013), la *Prueba de Comprensión Lectora ACL6* (Sánchez, 2012) y la *Prueba de Comprensión DARC* (Elosúa y otros, 2012).

Al respecto de estas pruebas estandarizadas, cabe mencionar que son de gran ayuda para proporcionar datos estadísticos a partir de los cuales el investigador podrá conocer las fortalezas y los problemas que presenta un grupo específico de estudiantes, en este caso, en cuanto a su comprensión lectora; no obstante, estas pruebas pueden llegar a generalizar los resultados, dejando de lado cuestiones que tienen que ver con las dificultades reales que el alumno de manera individual, presenta día con día durante sus prácticas de lectura, impidiendo reconocer problemas, y por ende, posibles soluciones.

Entre los hallazgos de estos estudios, podemos resaltar la implementación de estrategias de lectura por parte del investigador, que lograron mejorar significativamente la comprensión de textos de los alumnos (Gutiérrez, 2013); se encontraron algunas dificultades en el proceso lector (Aguillón, 2014); hubo diferencias significativas en la comprensión lectora entre una escuela de gobierno y una privada (Sánchez, 2012); y existió correlación entre las habilidades lectoras y el rendimiento escolar (Elosúa, García, Gómez, López, Pérez y Orjales, 2012).

Todos estos resultados, así como las aportaciones conceptuales y teóricas que cada investigación aquí expuesta nos da, son de gran valor, y servirán como referencia para este proceso investigativo y su buen desarrollo; con la simple y única finalidad de construir nuevo conocimiento.

1.4 Justificación

Partiendo del análisis de las investigaciones anteriores e identificando las limitaciones que pueden llegar a tener los datos cuantitativos, se considera pertinente la realización de este trabajo de investigación bajo una metodología etnográfica, frente a la necesidad de poder observar y entender de una forma directa, la realidad que los niños viven dentro del salón de clase, durante sus prácticas de lectura.

En relación a esto, es importante mencionar el papel que juega el maestro en el tema de la comprensión lectora y su problemática, ya que, en las últimas décadas, éste se ha visto en la necesidad de modificar algunos aspectos en su práctica docente dentro del aula para promover la lectura y desarrollar su comprensión, aunque muchas veces solo sea para satisfacer las exigencias de un sistema que le exige resultados, y que no precisamente prioriza la comprensión y el aprendizaje significativo en cada uno de los alumnos, generalizando los logros que no reflejan la realidad dentro del salón de clases, impidiendo para algunos trabajos de investigación cuantitativa, identificar problemas que permitan buscar mejoras en la enseñanza escolar.

Guber, nos dice al respecto: “un investigador social difícilmente pueda comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido, los agentes son informantes privilegiados pues solo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran” (Guber, 2011, p.16).

De acuerdo con lo anterior, existen diferentes problemáticas dentro del ámbito educativo que muchas veces no se pueden explicar ni entender desde la metodología cuantitativa, es evidente entonces que, con la realización de un trabajo etnográfico se puede obtener información valiosa que refleje con más claridad la realidad dentro del aula; y si ésta se enriquece con la perspectiva

del investigador y se fundamenta teóricamente con autores que han estudiado el tema de la lectura y su comprensión a profundidad, se puede describir el proceso lector y las dificultades que pueden presentar los niños dentro de éste, de una forma más directa, reflexiva y analítica, aportando nuevos conocimientos en el estudio de la comprensión lectora y su problemática; por lo cual es importante que se establezcan los objetivos que definirán la finalidad de esta investigación, y la hipótesis que se pretende comprobar al término de ésta.

1.5 Objetivo general

- Identificar qué tipo de dificultades presentan los alumnos de sexto grado de primaria durante el proceso de su comprensión lectora dentro del aula.

1.5.1 Objetivos específicos

- Observar, describir y analizar el proceso de la comprensión lectora de un grupo de alumnos de sexto grado de primaria, desde la práctica cotidiana dentro del aula.
- Analizar los factores tanto internos como externos que afectan el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado.
- Identificar las estrategias que el docente enseña a los alumnos y las que éstos últimos aplican de manera individual durante sus prácticas de lectura para lograr la comprensión.

1.6 Hipótesis

“Los alumnos de un grupo de sexto grado en una primaria de la Ciudad de Celaya, Guanajuato presentan dificultades en el desarrollo de su comprensión lectora”.

Si bien es cierto que cada estudiante tiene intereses y necesidades específicas en su aprendizaje, y que el contexto en el que vivimos en la actualidad demanda nuevas habilidades para la vida, el tema de la comprensión lectora no puede pasar a segundo plano en todo proceso educativo, pues con tecnología o sin ella, la lectura es una competencia básica para adquirir todo conocimiento.

Sabemos que el problema de la deficiente comprensión lectora en nuestros estudiantes persiste hasta el día de hoy en nuestro país, y es importante seguir realizando nuevas investigaciones que nos permitan entender mejor el proceso de la lectura y su comprensión, para poder descubrir nuevos elementos que nos conduzcan a mejorarla.

Capítulo 2

Marco Teórico

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles.
Es indagar en la realidad para comprenderla mejor,
es distanciarse del texto y asumir una postura crítica
frente a lo que se dice y lo que se quiere decir,
es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”
(Lerner, 2001, p.115)

El segundo capítulo expone los conceptos sobre la lectura y la comprensión lectora, presentando algunos de los modelos teóricos que han surgido al paso de los años y que han tratado de explicar el proceso lector. Así mismo, tanto Solé como Goodman, describen la forma como se lleva a cabo este proceso, cada uno desde su perspectiva. En este mismo capítulo se señalan los elementos que intervienen en la lectura y los factores que pueden afectar el desarrollo de la comprensión lectora, ya sean internos o externos al lector. También se dan a conocer las estrategias cognitivas que el docente puede enseñar a sus alumnos, así como las estrategias metacognitivas que son controladas y autorreguladas por los lectores para poder lograr su comprensión. Cabe mencionar que todos los conceptos y elementos que conformarán este marco teórico servirán como referencia para lograr una mejor comprensión de la realidad observada durante el estudio etnográfico que se realizó, y que será analizada más adelante.

2.1 Conceptos sobre la lectura

Todavía hace algunas décadas se concebía a la lectura como el acto de decodificar letras y palabras, y relacionarlas al sonido que les correspondía, por lo que la única preocupación en la enseñanza escolar primaria era que el niño aprendiera a conocer las letras del alfabeto, para comenzar a deletrear por sílabas, después leer las palabras, más tarde las frases, y finalmente, el texto completo, sin la necesidad de que comprendiera lo que estaba leyendo (Solé, 1999).

Con el paso de los años, la concepción de la lectura se ha ido modificando debido a los contextos y a las necesidades sociales, culturales y de lenguaje que éstos han requerido, asociándola a procesos mentales más complejos, donde intervienen la adquisición de habilidades cognitivas y la aplicación de una serie de estrategias, donde el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus experiencias, que lo conducen a la comprensión del texto, y que van más allá de un simple proceso mecánico.

De acuerdo con los razonamientos anteriores, es importante conocer los conceptos de algunos autores expertos en el tema de la lectura:

Para Solé, leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1999, p. 17).

Coincidiendo con Solé, Mabel Pipkin expresa que la lectura es “una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector” (Pipkin, 1998, p.37).

Siguiendo con la misma idea, Margarita Gómez Palacio nos dice al respecto: “concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado” (Gómez, 1995, p.24).

También Trevor Cairney asume que “la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado” (Cairney, 2002, p.11).

Por su parte, Michel Petit concibe a la lectura de una forma más profunda, es decir, como parte esencial en la vida del hombre, y nos comparte que “leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta (...) para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad” (Petit,2015, p.47).

Otro concepto de lectura que engloba muchas de las ideas anteriores, es el de Carrasco, quien nos dice que la lectura: “es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito” (Carrasco, 2003, p.131).

En todos los conceptos mencionados, identificamos a la lectura como una acción recíproca entre el texto y el lector, enfatizando en ésta la construcción de significado y el uso de estrategias por parte de este último, en conjunto con la información que el mismo texto explícita o implícitamente le ofrece, y que le ayudarán a comprender lo leído.

Complementando los conceptos anteriores, Goodman, define a la lectura como “un proceso constructivo donde dos lectores jamás producirán el mismo significado para el mismo texto y ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor” (Goodman, 2006, p.18-19).

Solé también lo menciona: “aunque el contenido del texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes extraigan de él distinta información” (Solé, 1999, p. 18).

De manera más explícita, Díaz y Hernández, afirman que “la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica” (Díaz y Hernández, 2002, p.275).

2.2 La comprensión lectora

En la actualidad, la mayoría de los autores que han estudiado a la lectura, la conciben como la relación que se da entre el texto y el lector, mediante un proceso dinámico que conducirá a este último a construir significado, es decir, a lograr la comprensión lectora; y para poder entender mejor este concepto se expondrá aquí lo que algunos autores expresan sobre la comprensión de textos:

Entre los conceptos, tenemos el de Gómez Palacio, quien señala que la comprensión lectora “es la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva” (Gómez, 1995, p. 24).

Por su parte, Díaz y Hernández nos dicen que: “es una actividad constructiva completa de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz y Hernández, 2002, p.275).

De una forma concisa, Carrasco afirma que “leer es comprender, y comprender es una construcción de las personas que leen” (Carrasco, 2003, p.130).

En cuanto a Goodman, el autor explica la diferencia entre comprender y comprensión, señalando que “comprender es el proceso de dar sentido al lenguaje escrito, y la comprensión es el significado que resulta” (Goodman, 2006, p.180).

Englobando los razonamientos anteriores sobre los conceptos de lectura y su comprensión, ahora podemos construir un solo concepto que fundamente esta investigación, definiendo a la comprensión lectora como un proceso durante el cual, el lector, teniendo claros los objetivos que lo llevan a leer, utiliza una serie de estrategias que le servirán para propiciar una interacción con lo escrito, y poder así, interpretar la información que el texto contiene.

2.3 Modelos teóricos que explican el proceso de la comprensión lectora

Desde el momento en el que el lector comienza a leer, hasta que la lectura termina, o éste realiza una pausa por algún motivo, se lleva a cabo un proceso en el que el lector hace uso de sus recursos cognitivos y metacognitivos que, aplicados de manera estratégica, le ayudarán a construir el significado del texto (Goodman, 1986).

Durante los últimos años en los que la lectura ha sido estudiada con más detenimiento, se han desarrollado varios modelos, planteados desde diferentes perspectivas, con la finalidad de poder explicar cómo se lleva a cabo el proceso lector; y a continuación se describirán algunos de ellos.

2.3.1 Modelo ascendente

También es conocido como bottom-up, que traducido al español es de abajo hacia arriba. Con este enfoque, el proceso de lectura se lleva a cabo de manera secuencial y jerárquica, en el que el lector comienza decodificando lo más sencillo, que serían las letras, para continuar con lo más complejo, como lo son las palabras y las frases (Solé, 1999).

Si analizamos un poco, este modelo ha estado presente en todos nuestros libros de texto desde hace muchas épocas hasta la actualidad, y no solo en el área de español, sino en todas las demás materias. Como parte de la metodología de este enfoque, el alumno, después de haber leído un texto, debe responder una serie de preguntas, ya sea que estén escritas enseguida del texto o que el maestro las formule, siguiendo siempre la misma dinámica de preguntas y respuestas, que rara vez contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora (Canet, et al, 2005).

Víctor Moreno nos dice al respecto: “este modelo o sistema de aproximación a los textos, ignora que una persona puede responder correctamente a todas las preguntas que se le hagan y, sin embargo, no comprender el texto en cuestión. Y, al revés, puede contestar mal a las preguntas, y comprobarse, a posteriori, que sí comprende y entiende el texto” (Moreno, 2003, p.20), por lo que es un modelo que no tiene como prioridad la comprensión, sino la decodificación.

Siguiendo con los mismos razonamientos, el autor señala que, en este enfoque, se tiene la idea errónea de que entre más preguntas se hagan al alumno, mejor comprenderá lo que leyó, así mismo, se cree que el hecho de buscar en el diccionario las palabras desconocidas por el grupo en general e incluso dominar la habilidad de encontrarlas, no les garantiza la comprensión del texto. (Moreno, 2003).

2.3.2 Modelo descendente

Conocido también como modelo top-down, y su interpretación al español es de arriba hacia abajo; se puede decir que es totalmente opuesto al ascendente, ya que se parte de las predicciones que realiza el lector sobre el posible significado del texto, con base en sus conocimientos previos y a sus experiencias, buscando comprobar esas predicciones durante la lectura. En este modelo el proceso de lectura también es secuencial y jerárquico, pero en este caso, se da de forma descendente (Solé, 1999); el lector comienza la lectura desde una estructura global del texto, es decir, con las palabras, frases o fragmentos, y en sentido descendente va analizando sus componentes, como las letras y los sonidos.

Lo que se puede resaltar de este método es que le da prioridad a la comprensión lectora y al lector como sujeto activo dentro del proceso, no obstante, como lo dice Moreno: “para este método, la información que el lector aporta al texto tiene mayor importancia para su comprensión que lo que el mismo texto dice” (Moreno, 2003, p.20), por lo que sería muy difícil que el lector adquiriera conocimientos nuevos con este tipo de enfoque.

2.3.3 Modelo interactivo

Surge en los años ochenta, y es el resultado de las aportaciones de varios modelos desde una perspectiva interactiva que desarrollaron varios autores a lo largo de esa década: Rumelhart, 1981; Stanovich 1980; Taylor y Taylor, 1983 y Perfetti, 1985-1986 (citados por Tejada, 2001) siendo Solé una de las autoras que más ha analizado y adoptado este modelo de lectura en los últimos años, reconociendo de éste, sus aportaciones al ámbito educativo y de investigación, y

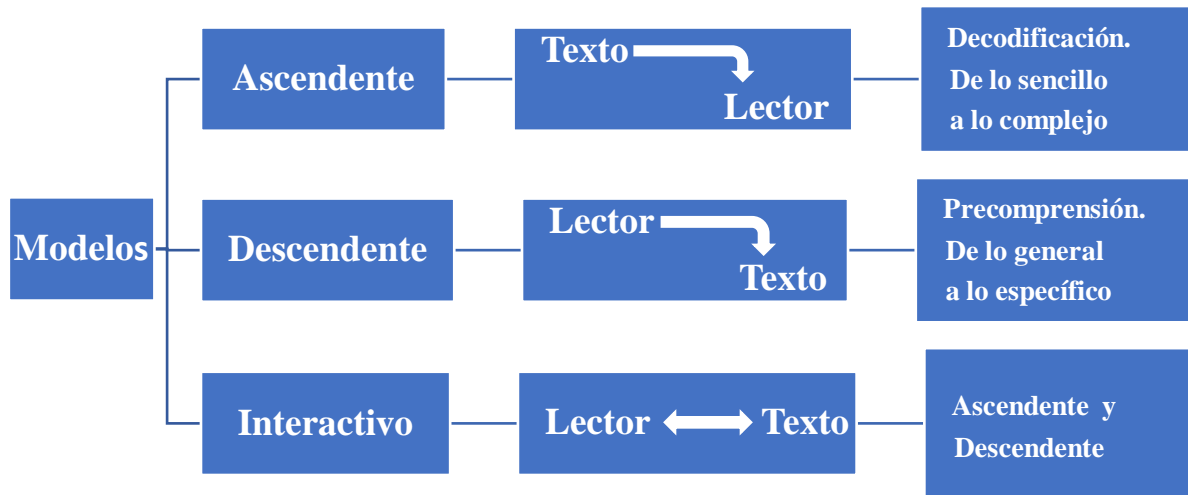
considerándolo como uno de los modelos teóricos más interesantes y prometedores en la enseñanza de la comprensión lectora. (Solé, 1987).

Con el modelo interactivo se logran juntar las diferencias de los dos modelos anteriores (ascendente y descendente) e integrar sus conceptos más relevantes: texto y lector, pero no de manera exclusiva a cada uno por separado, sino teniendo ambos una interacción dentro del proceso de la lectura, tomando en cuenta además, el contexto en el que se da la situación de la lectura; y hasta en la actualidad sigue siendo el modelo del que parten la mayoría de los autores e investigadores para explicar cómo se lleva a cabo el proceso lector.

Solé (1999) explica que, el modelo interactivo no se centra ni en el lector ni en el texto, aunque sí reconoce el papel que el lector juega dentro del proceso, al aplicar sus conocimientos previos para llegar a la comprensión lectora. Con este enfoque, el proceso de lectura se desarrolla de manera simultánea mediante procesos ascendentes y descendentes; ya que el lector, al iniciar con la lectura de un texto, este último le ha creado ya ciertas expectativas que se procesarán en diferentes niveles de forma ascendente, hasta llegar a niveles más altos; pero también le generará expectativas conforme avance la lectura, a nivel semántico, es decir en su significado global, lo que conducirá al lector a verificarlas, apoyándose de un nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente.

Sintetizando la información anterior, la Figura 1 muestra de manera gráfica la relación que se da entre los elementos involucrados, según el enfoque que cada modelo explicativo le da, con base al papel que desempeña durante el proceso lector,

Figura 1. Modelos teóricos que explican el proceso de la comprensión lectora.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.4 El proceso de la comprensión lectora

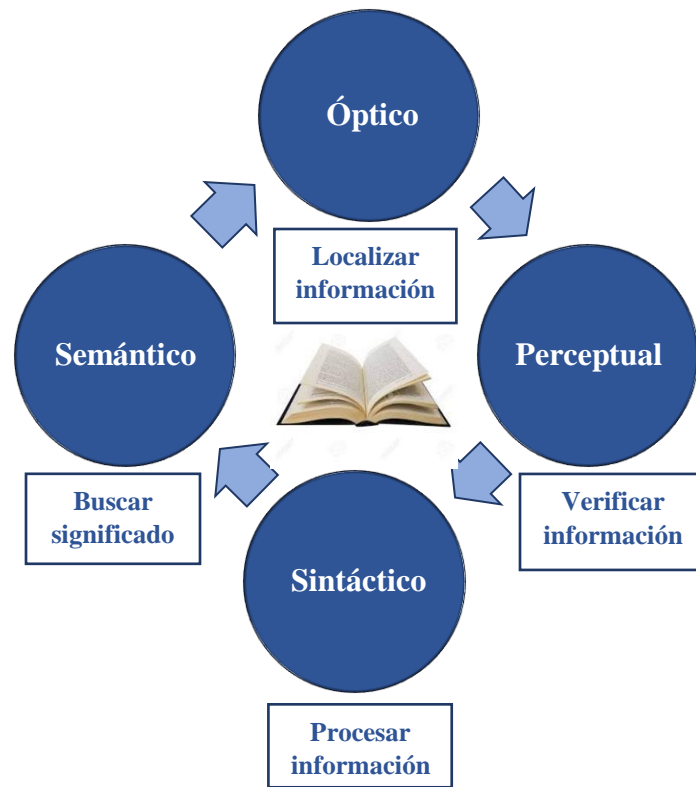
Goodman (1986) manifiesta que, para que en el proceso de la lectura se logre la comprensión, es necesario tomar en cuenta las habilidades y capacidades de cada lector, sus propósitos, el contexto sociocultural en el que vive, su dominio de la lengua, sus conocimientos previos, sus esquemas conceptuales y sus actitudes. Todos estos elementos harán que el lector interactúe con el texto de manera personal, y logre construir su propio significado, sobre la base de lo que solamente él conoce; y así será con cada uno de los lectores, sin importar que estén leyendo la misma lectura.

El autor señala que el proceso de la comprensión lectora se da de forma cíclica, y está compuesto por cuatro ciclos:

1. Se inicia con el ciclo óptico, que le permite al lector localizar la información que considera pertinente con el solo hecho de fijar su mirada en un pequeño fragmento del texto, omitiendo la que no necesita.
2. Se sigue con un ciclo perceptual, en el que el lector guía su lectura con base a sus expectativas, lo que le permitirá verificar si la información que está leyendo tiene relación con lo que creyó encontrar en el texto.
3. Después se pasa por un ciclo gramatical o sintáctico, en donde el lector debe conocer la estructura de las palabras y la forma en la que se enlazan, así como los signos de puntuación, que le ayuden a predecir e inferir la información del texto, y poder así, procesarla.
4. Por último, se llega al ciclo semántico o de significado, que se considera el más importante dentro del proceso de lectura, en él se unen los otros tres ciclos; y conforme el lector va construyendo el significado y va procesando la información e incorporándola a sus esquemas de conocimiento, el significado también se va reconstruyendo, ya que está llegando nueva información y ésta se debe acomodar a la información con la que ya cuenta el lector.

Todos estos ciclos, según Goodman, se van dando de forma gradual y continua, como se muestra en la Figura 2, y pueden repetirse tantos ciclos sean necesarios para lograr la comprensión, o simplemente no completarse, si el lector va directamente al significado del texto (Goodman, 1986).

Figura 2. Ciclos en el proceso de la comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Por su parte, Solé, coincidiendo en ciertos puntos con Goodman, ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector, como un sujeto activo que procesa la información del texto, por lo que el primero tendrá que ser hábil para decodificar lo que viene impreso en el segundo, pero también el lector deberá conocer y aplicar diferentes estrategias que lo ayuden a comprender el contenido del texto.

La autora señala que, para que se logre la comprensión lectora es necesario que el lector realice tres funciones primordiales durante el proceso de lectura: “predecir, verificar, construir una interpretación” (Solé, 1999, p.20).

En el contexto escolar, las predicciones, anticipaciones o hipótesis, son las ideas que el alumno supone que encontrará en la lectura antes de comenzar a leerla, a partir de sus conocimientos previos y experiencias, y de lo que también el texto le ofrece a simple vista, a través de su título y sus ilustraciones.

A medida que avanza la lectura, los estudiantes irán verificando sus predicciones, y si logran comprobarlas podrán ir construyendo una interpretación de lo leído. Pero también puede ser que sus hipótesis no sean correctas, por lo que los lectores deben saber que pueden equivocarse, pero también que pueden tener una nueva oportunidad para formular nuevas hipótesis a lo largo de toda la lectura.

Esta práctica enfocada en el modelo interactivo, la determinará el maestro dentro del aula, al propiciar que sus estudiantes anticipen lo que puede venir en el texto, como una forma de motivarlos a seguir leyendo, para que puedan comprobar si lo que anticiparon es cierto, y al mismo tiempo alentarlos a seguir realizando y verificando predicciones durante toda la lectura, que los conduzca a encontrarle un significado a lo que leen.

2.5 Elementos que intervienen en la comprensión lectora

Existen tres elementos clave que juegan un papel fundamental en el proceso de la comprensión lectora: el lector, el texto y el contexto, los cuales se relacionan e interactúan entre sí, y a la vez cada uno contribuye de manera particular para que se logre la comprensión, por lo cual se considera necesario describir en qué consiste cada uno de ellos.

2.5.1 El lector

Un lector puede ser todo individuo que lee, o aquel que tiene el hábito de leer (Real Academia Española RAE) los dos conceptos son válidos, pero en nuestra cultura se utiliza más para referirse a la persona que tiene el gusto y el interés por leer y lo hace de manera habitual.

En la escuela se puede identificar a los estudiantes como lectores, pues, aunque no precisamente les guste a todos leer, si lo hacen de manera habitual, ya sea como parte de sus prácticas de lectura o para realizar sus actividades académicas en todas sus materias.

Ahora bien, el lector dentro del proceso de lectura, es aquel agente que lleva a cabo el acto de leer, aplicando sus diferentes habilidades, conocimientos y experiencias, así como las estrategias de lectura que considera necesarias para poder entender el texto (Colomer, 1997)

En palabras de Moreno “el texto sin lector existe, pero no es (...) el texto recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta, cuando alguien le mide su temperatura” (Moreno, 2003, p.24).

En ese mismo sentido, cada lector es único, y por lo mismo, le dará un significado muy particular a cada texto. Todos los alumnos en los diferentes grados, tienen distintas capacidades y destrezas, y aunque su educación y su contexto sociocultural puede ser semejante, cada uno de ellos ha desarrollado su propia estructura conceptual con base en su edad y a lo que ha aprendido a lo largo de su vida, tanto en la escuela, como de sus experiencias personales; lo que le permitirá construir su propio significado de la lectura (Moreno, 2003).

2.5.2 El texto

Un texto está formado por un conjunto de oraciones que se relacionan entre sí y que, de acuerdo a la intención del autor y la forma como organizó el contenido, comparte al lector, múltiples y variados conocimientos (Moreno, 2003).

Existen diferentes tipos de texto dependiendo de su estructura y la información que intentan comunicar; Solé (1999) en su libro “Estrategias de lectura”, presenta las siguientes clasificaciones de los tipos de texto, que son los que los alumnos de primaria leen con más frecuencia:

a) Textos narrativos: llevan un orden temporal o causal de los acontecimientos, muchos de ellos están organizados por una parte inicial, un problema que generará una acción para poder ser resuelto, y una parte final (Solé, 1999). Un ejemplo de éstos son los cuentos, las leyendas y las novelas, que son muy comunes en los libros de texto de todos los grados de educación primaria.

b) Textos descriptivos: intentan describir algo o a alguien por medio de sus características, sus partes o cualidades, o realizando comparaciones (Solé, 1999). Este tipo de texto también son comunes en los libros de texto y en los diccionarios.

c) Textos expositivos: dan a conocer información sobre un tema determinado, analizando y detallando los datos con el fin de explicar de manera clara, el tema (Solé, 1999). Se pueden encontrar en los libros de texto, principalmente en las materias de ciencias.

d) Textos instructivos-inductivos: pretenden, por medio de una serie de instrucciones, inducir a los lectores a aprender alguna acción (Solé, 1999). Los instructivos de cómo usar algún objeto o de cómo realizar alguna actividad son un ejemplo de este tipo de textos, y a los niños les son familiares por estar incluidos también en sus libros escolares.

Por tanto, cualquiera que sea la forma como se clasifiquen, pueden encontrarse dentro de un mismo libro y de una misma área disciplinar, textos de distinta naturaleza (expositiva, descriptiva, instructiva, narrativa) y por consiguiente, pueden estar implicados distintos procesos cognitivos y el uso de estrategias específicas por parte de los lectores, para poder comprenderlos (Moreno, 2003), pues como Solé lo dice de manera simple: “no es lo mismo leer un informe de investigación que una aventura de Tintín” (Solé, 1999, p. 71).

Por lo anterior, se considera de gran relevancia que los alumnos aprendan a identificar los diferentes tipos de textos, ya que éstos funcionarán como esquemas de interpretación y despertarán en ellos diferentes expectativas que los ayudarán a guiar su lectura (Solé, 1999). También les permitirá activar, con sus conocimientos previos, sus esquemas mentales, para poder relacionar la información que el texto les presenta, y lograr con más facilidad, una lectura comprensiva (Moreno, 2003).

2.5.3 El contexto

Según Moreno, el contexto hace referencia al entorno material en donde se lleva a cabo el acto de la lectura, y señala que también se refiere al medio físico o simbólico que se deriva del contenido del mismo texto (Moreno, 2003).

El lugar en donde comúnmente leen los niños, es en el aula, como parte de su formación académica; en la casa para hacer sus tareas; y en la biblioteca ocasionalmente cuando tienen que investigar algún tema en específico.

En cuanto al contexto que forma parte del texto, ya está determinado dentro de éste, y muchas veces ayuda al lector a inferir el significado del vocabulario desconocido para él, y posiblemente lo guíe en la interpretación que le dará a su contenido.

Por su parte, Teresa Colomer (1997) expone que el contexto encierra tanto las condiciones que el mismo lector determina para su lectura (la intención o el interés que tiene en el texto), como las que provienen de su ámbito social, que, en el caso de la lectura en el aula, son comúnmente las que determina el maestro (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, y el tiempo que se le destina).

Esta autora enfatiza que la relación entre el lector, el texto y el contexto, influye en gran medida en la posibilidad de comprender la lectura, es por eso que debe cuidarse la conexión entre estos tres elementos, ya que, si un alumno se enfrenta a un texto muy complejo para él, no podrá haber una unión entre el lector y el texto. De igual forma un alumno que lee un texto, que, en cierta medida, es fácil de comprender, pero lo hace en voz alta, provocará una separación entre el texto y el contexto. (Colomer, 1997).

2.6 Factores que pueden afectar el desarrollo de la comprensión lectora.

Hay ciertos factores, tanto internos como externos, que pueden afectar el buen desarrollo de la comprensión lectora de un alumno dentro de clase, estos factores pueden ser muchos y muy diversos, entre los que podemos encontrar los siguientes:

2.6.1 Decodificación deficiente

Cuando el niño aprende a decodificar o descodificar, como también se puede nombrar, y que Solé define como “la enseñanza de los fonemas, que permite transmitir la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y las letras que los representan” (Solé, 1999, p. 50) logra identificar los signos o el conjunto de signos gráficos del texto, es decir las letras y las palabras, y relacionarlas con el sonido del lenguaje que les corresponde.

A pesar de que la decodificación se practica a lo largo de toda la escolarización primaria, existen muchos estudiantes, todavía en sexto grado, que se enfrentan con serios problemas para poder leer fluidamente, y la falta de dominio de esta habilidad impide muchas veces que el alumno logre comprender lo que está leyendo, pues al detenerse cuando no puede pronunciar bien una palabra, o la cambia por otra parecida, e incluso muchas veces sus mismos compañeros o el maestro le corrigen, se siente obligado a hacer una pausa, lo que puede provocar que pierda el hilo conductor que le permite llevar una secuencia en la lectura, impidiendo de esta forma, concentrarse para poder comprender el texto.

Se dice que la decodificación no es la habilidad principal para lograr la comprensión, pero sí para saber leer de manera fluida, lo que ayudará en gran medida a concretarla, y es imprescindible saber hacerlo lo mejor posible. Solé manifiesta al respecto que: “leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar” (Solé, 1999, p. 43).

Ahora bien, el hecho de que los niños no sepan o no puedan decodificar correctamente no solo es causa de no poder leer de manera fluida, también la falta de práctica de la lectura o la inseguridad que tienen los niños al leer frente al grupo puede ser un factor que esté provocando una decodificación deficiente.

2.6.2 Desconocimiento del significado de las palabras

Se considera que, el niño desde que comienza a hablar, va construyendo su vocabulario, usándolo en su vida cotidiana, y muchas de las palabras nuevas que va aprendiendo, ya en edad escolar, las encuentra precisamente en la lectura, para luego comenzar a usarlas como parte de su vocabulario, tanto en el lenguaje oral, como escrito. En relación a esto, Goodman nos dice que: “no hay caminos cortos que puedan darnos las palabras que necesitemos antes de que las usemos” (Goodman, 1996, p. 82).

Coincidiendo con Goodman, si el niño no utiliza cierta palabra en su vocabulario común, no le será familiar cuando la lea o escuche en alguna lectura, por lo que es muy normal que los niños, en cualquier tipo de texto con el que tengan contacto, encuentren una o varias palabras nuevas para ellos, lo que hace que, por lo general, detengan su lectura por un momento, para tratar de encontrarle sentido o relación con el contexto de lo escrito, preguntar qué significa a sus compañeros o maestro, o en su defecto, decidir buscarlo en el diccionario.

El problema aquí no es tanto el hecho de que el niño no conozca el significado de la palabra, sino el tener que interrumpir su lectura cada vez que encuentra una palabra nueva, y que muchas veces ni siquiera es necesario conocer su significado para comprender el texto, además de impedir que se mantenga una secuencia que le permita al niño, concretar la comprensión.

Sobre lo anterior, Moreno, manifiesta que: “conviene no olvidar que la mayoría del vocabulario que se le obliga al alumnado a buscar en un diccionario apenas si incide en la comprensión general del texto leído” (Moreno, 2003, p.43) señalando que, la mayoría de las palabras que comúnmente los niños desconocen, no alteran el sentido del texto, incluso, si se quitaran del texto, éste se mantendría igual en su significación global. (Moreno, 2003).

2.6.3 Falta de concentración

La concentración es un requisito básico para poder construir el significado de un texto y lograr su comprensión, sin embargo, los lectores pueden pasar muchas veces un largo tiempo leyendo unas cuantas hojas de un libro, y al terminar, no recordar de lo que trató. Esto puede pasar porque recorrieron lo escrito con la mirada, pero posiblemente tenían la mente desconectada del texto pensando en otras cosas, y precisamente concentrarse, en palabras de Patricia García Ranz, es: “dirigir tu atención exclusivamente al texto que lees” (García, 2005, p.23).

Continuando con las ideas de García, pueden ser dos los factores que inciden en que un lector no se concentre a la hora de leer: “las condiciones ambientales inadecuadas y las condiciones físicas y mentales inadecuadas” (García, 2005, p.22). Las primeras relacionadas con el medio físico del aula: la iluminación, la ventilación y el ruido; y las segundas asociadas a las condiciones físicas de cada alumno en particular: su estado físico, mental y emocional, su postura, entre otros aspectos.

2.6.4 Poca motivación y promoción de la lectura

Solé expresa que: “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (Solé, 2009, p.56), y por consiguiente también la posibilidad de construir una interpretación de lo leído con mayor facilidad.

Promover la lectura en los niños y ayudarlos a que encuentren motivos para leer es una labor compartida entre escuela, familia y sociedad, no obstante, por ser el lugar en donde ellos tienen más contacto con los libros, por lo menos con sus libros de texto, la institución educativa es la que tiene la mayor responsabilidad de cultivar el interés y el gusto por la lectura en los educandos.

Por su parte, dentro del aula le corresponde al maestro motivar a sus alumnos a leer, creando el ambiente adecuado para propiciar una lectura comprensiva y su práctica habitual, despertando en ellos el interés sobre los temas que van a leer y enseñándoles al mismo tiempo estrategias que los ayuden a encontrarle sentido a los textos; y si un niño logra comprender la lectura, será más factible que se sienta motivado a seguir leyendo, y no solo dentro del aula, sino que comenzará a interesarse tal vez por los libros que hay en casa, por el periódico del abuelo o por algún libro que vio en la biblioteca o en Internet. Por el contrario, si un niño no encuentra motivación alguna en la lectura, difícilmente logrará ser un buen lector.

2.6.5 Escasa enseñanza y uso de estrategias de comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora son acciones específicas que un lector realiza para poder procesar activamente el sentido y los significados de un texto. Carrasco comparte que: “los lectores que conocen las estrategias y las utilizan adecuadamente para restablecer la comprensión de un texto, son lectores competentes o que cumplen con el cometido de leer comprendiendo” (Carrasco, 2003, p.132), por lo que sin duda su enseñanza en la escuela es imprescindible, con el objetivo de formar lectores autónomos, que, de acuerdo a Solé, son aquellos lectores que son capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión, crear relaciones entre lo que leen y lo que ya saben, cuestionar su propio conocimiento y poder cambiarlo, enfrentarse a cualquier tipo de texto y ser capaces de aprender a partir del contenido que éste les ofrece (Solé, 1987); y que con el paso del tiempo la lectura pueda convertirse en una de las principales fuentes de conocimiento a lo largo de toda la formación educativa de cualquier estudiante.

Si bien, el aprendizaje y la aplicación de estrategias por parte del alumno en sus prácticas de lectura, le proporcionará las herramientas y los recursos necesarios para saber leer

comprensivamente, favoreciendo su aprendizaje significativo y autónomo, el hecho de que los niños desconozcan o no dominen estrategias de comprensión lectora, les dificultará su proceso lector, pudiendo provocar en ellos, desmotivación y falta de interés hacia la lectura.

Debido a su importancia dentro del proceso lector, las estrategias de lectura ameritan ser estudiadas más ampliamente, por lo que se clasificarán y desarrollarán con más detalle más adelante.

Una síntesis de los factores que afectan el desarrollo de la comprensión lectora, y que se describieron con anterioridad, los expone la Tabla 1 que se muestra a continuación.

Tabla 1. Factores que afectan el desarrollo de la comprensión lectora

Categoría	Factores que afectan el desarrollo de la comprensión lectora
Factores internos	<ul style="list-style-type: none"> -Decodificación deficiente. -Desconocimiento del significado de las palabras. -Falta de aplicación de estrategias metacognitivas de comprensión lectora.
Factores externos	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de concentración. -Escasa enseñanza de estrategias cognitivas de comprensión lectora. -Poca motivación y promoción de la lectura.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.7 Estrategias cognitivas para la comprensión de las lecturas

Armando Morles define a las estrategias cognitivas como: “estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en los textos escritos” (Morles, 1991, p. 358); y según Calixto Gutiérrez y Honorio Salmerón, al aplicar el lector este tipo de estrategias, se pondrán en marcha procesos dinámicos y constructivos de manera consciente e intencional para que éste pueda construir una representación mental del texto escrito. (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Para que el alumno pueda construir significado debe aprender y saber utilizar estrategias de lectura, y es el maestro quien puede enseñárselas, para que el educando aprenda a observar y explorar el texto, y conforme avance en su lectura pueda apropiarse de su contenido e interactuar con él, y de esta forma, le encuentre sentido a lo que está leyendo.

Ahora bien, los lectores pueden desarrollar distintas estrategias mientras leen y las pueden ir modificando con base a las características del texto y a la meta que estos mismos desean alcanzar con dicha lectura, por lo tanto, las estrategias cognitivas pueden ser de varios tipos de acuerdo a la función que cada una en particular tenga dentro del proceso lector, y al uso que cada lector le dé, dependiendo de lo que requiera para poder comprender su lectura.

Existen gran variedad de estrategias que pueden servir para ayudar al lector a comprender las lecturas, por tal motivo, solo se describirán en el siguiente apartado, en las que muchos autores coinciden y que consideran básicas en el proceso de la comprensión lectora (Solé, 1999; Goodman, 1986; Millán, 2010).

2.7.1 Estrategias para inferir

De acuerdo a Nerva Millán, este tipo de estrategias le darán al lector la capacidad de deducir o sacar la conclusión de alguna información que no está explícita en el texto a partir del significado del contenido que ya conoce o de lo que le parece familiar (Millán, 2010).

Goodman nos dice al respecto que, los lectores usan estrategias de inferencia para determinar lo que no viene explícito en la lectura, pero también puede inferir lo que más adelante se hará explícito, e incluso el lector puede utilizar la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando existe un error de imprenta. (Goodman, 1986).

Con referencia a lo anterior, así como los niños pueden encontrar mucha información literal en las lecturas y las historias que leen, también se enfrentarán a contenido donde tendrán que inferir lo que el texto expone de manera no explícita; de ahí la importancia de que el profesor enseñe a sus alumnos estrategias inferenciales que les ayuden a deducir, razonar, juzgar, sacar conclusiones e ir más allá de la información literal y superficial que el texto les presenta, logrando progresar considerablemente en la construcción del significado.

2.7.2 Estrategias para predecir

Parafraseando a Carrasco el lector tiene tres razones para predecir:

1. Porque nuestro lugar en la Tierra siempre está cambiando, y por lo general pensamos más en lo que ocurrirá que en lo que está ocurriendo en ese momento de nuestra vida.
2. Porque hay mucha imprecisión y distintas maneras de ver las cosas que estamos viviendo.

3. Porque la predicción nos da la opción de elegir una alternativa de entre varias posibles (Carrasco, 2003).

Así mismo, la autora señala que, debido a la cantidad de información que abarcan las predicciones, éstas pueden ser globales o focales, las primeras tienen que ver con cada una de las decisiones que nos conducen a llegar a una meta final; las segundas están relacionadas con aspectos específicos de la lectura (Carrasco, 2003).

Con el uso de estrategias de predicción, el lector podrá adelantarse a lo que dice el texto, activando sus conocimientos previos, para después comprobar si acertó o no. Un ejemplo, puede ser cuando con solo leer el título u observando las ilustraciones, el lector predice de qué puede tratar la lectura.

2.7.3 Estrategias para procesar la información

Este tipo de estrategias engloba distintas acciones que requieren la atención del lector hacia el texto, y de acuerdo a Millán, estas acciones deben ser las siguientes:

a) Focalizar. El lector deberá definir el significado de la información que viene en el texto para poder determinar la intención del autor, que le permita buscar respuestas a sus interrogantes y verificar las hipótesis que se formuló.

b) Integrar. El lector deberá integrar a sus esquemas mentales, la nueva información que está recibiendo del texto, para poder realizar una sola interpretación de lo leído.

c) Verificar. El lector deberá comprobar hasta qué punto las interpretaciones que se hicieron son coherentes con lo escrito (Millán, 2010).

2.8 Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos

Sonia Osses y Sandra Jaramillo definen a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Osses y Jaramillo, 2008, p.193).

Ahora bien, este tipo de estrategias aplicadas a la comprensión de la lectura, permiten al sujeto, usar y controlar de manera consciente y oportuna, las acciones que considere necesarias para lograr la comprensión. Esto también le concede una mayor responsabilidad y un papel más activo dentro del proceso lector (Millán, 2010).

Las estrategias metacognitivas han tomado gran relevancia en los últimos años, debido a su importancia dentro del proceso lector, pues como Javier Burón lo dice: “no basta con que un alumno se dé cuenta de que no entiende, necesita conocer qué estrategias remediales debe usar para entender (...) deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces” (Burón, 2002, p.19).

De lo anterior se desprende la importancia de que, en el ámbito escolar se propicie la metacognición, y que el maestro no solo enseñe a sus alumnos y les reitere la necesidad de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas cada que leen, sino que los oriente y acompañe de tal modo, que el alumno reflexione y decida qué estrategias le pueden servir para lograr la comprensión del texto, comprobando al aplicarlas, si le funcionaron para lograr su cometido.

Las estrategias metacognitivas, según Gutiérrez y Salmerón, se clasifican en función del momento en el que se utilizan, ya sea, antes, durante o después de la lectura, por lo que con base en lo que estos autores plantean, se desarrollará cada una de ellas en los siguientes puntos.

2.8.1 Estrategias metacognitivas previas a la lectura

Gutiérrez y Salmerón (2012) priorizan cuatro acciones importantes antes de que el lector comience a leer, que le pueden ser de gran utilidad para lograr darle sentido al texto:

a) Determinar el género discursivo: es importante que los alumnos puedan reconocer los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos...), ya que esto les permitirá identificar previamente su estructura, les facilitará interpretar y organizar la información, pudiendo hacer predicciones con base al tipo de información que le será comunicada. “Por tanto, es adecuado y conveniente que los escolares desarrollen capacidades para detectar el tipo de texto que van a leer y qué tipo de información se espera que representen en su mente; ello facilitará su planificación y organización de la información en base a la estructura textual de un discurso determinado” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.186).

b) Determinar la finalidad de la lectura: los alumnos deben saber que las estrategias que aplican para comprender sus lecturas, no siempre perseguirán el mismo objetivo, independientemente del tipo de texto que vayan a leer; por lo tanto, es importante que los niños sepan para qué están leyendo determinada lectura, ya sea para responder a preguntas previamente planteadas, para encontrar información relevante y relacionarla con otra información de otro texto, o para aprender de algún tema nuevo (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

c) Activar conocimientos previos: es necesario que los alumnos se cuestionen sobre lo que conocen del tema que van a leer, relacionándolo con otros textos que hayan leído y que recuerden si toca la misma temática o si presenta similitudes o diferencias, de esta forma, los niños activarán sus conocimientos previos con el fin de facilitar la comprensión del texto (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

d) Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas: esta estrategia está estrechamente relacionada con la anterior, ya que, si el lector logra reflexionar sobre lo que ya sabe del tema, o si el título o las ilustraciones le dicen algo, podrá hacer predicciones sobre lo que puede encontrar en el texto. Por consiguiente, es relevante promover en los alumnos este tipo de estrategias, donde ellos generen preguntas de las que les gustaría obtener respuesta una vez que comiencen a leer el texto, ir formulando nuevas preguntas conforme avance la lectura, e ir verificando las predicciones que realizaron antes de la lectura, facilitándoles de esta forma la comprensión del mismo (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

2.8.2 Estrategias metacognitivas durante la lectura

Mientras el lector está leyendo, es relevante que también utilice estrategias que le faciliten la construcción de significado, Gutiérrez y Salmerón (2012) señalan las siguientes al respecto:

a) Identificar palabras que necesitan ser aclaradas: este tipo de estrategias pueden facilitarle al lector el acceso al significado de palabras clave para la comprensión lectora, por lo que es importante que los escolares desarrollen habilidades como lo es el uso correcto del diccionario, subrayando quizá las palabras para posteriormente buscarlas, sin interrumpir su lectura, conocer sinónimos y palabras que se relacionan semánticamente, e ir integrando poco a poco a su vocabulario aquellas palabras nuevas y que utilizan con frecuencia.

Aunado a lo anterior, los autores sugieren que: “es conveniente que, además, los lectores noveles usen estrategias que les permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.188), lo que también será de gran utilidad durante la comprensión de la lectura.

b) Releer, parafrasear y resumir entidades textuales: releer es una estrategia que ayuda al alumno a corregir de manera adecuada alguna falla de comprensión.

Parafrasear también puede ser de gran ayuda, pues el hecho de que el niño pueda decir la información con sus propias palabras le podrá facilitar el comprender mejor aquel contenido complejo y poder expresarlo de una manera más sencilla.

El resumen, puede ser otra estrategia de gran utilidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando e integrando en un texto más corto, la información más relevante del texto (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

c) Representación visual: el que los alumnos usen las representaciones gráficas para lograr comprender alguna información, está justificada según Gutiérrez y Salmerón por cuatro razones:

“Induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; y, por tanto, facilita el uso de esa información” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.188).

d) Detectar información relevante: no toda la información de un texto es relevante para poder comprenderlo, así que los estudiantes deben aprender a identificar y seleccionar la información relevante de un texto y descartar la que no lo es, esto les facilitará el poder construir una representación global del mismo (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

2.8.3 Estrategias metacognitivas después de la lectura

Solé (1999) señala que, la comprensión de un texto no acaba cuando el lector termina de leerlo, así que es necesario que después de la lectura todavía aplique algunas estrategias para reforzar la comprensión y comprobar si realmente entendió el texto. De acuerdo con Gutiérrez y Salmerón (2012) éstas pueden ser:

a) Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado: después de la lectura es oportuno que el docente enseñe a sus alumnos a revisar las preguntas y predicciones que hicieron antes y durante su lectura, utilizando toda la información del texto. También deben aprender a comprobar si lograron el propósito que se establecieron antes de comenzar a leer y valorar el nivel de comprensión que consideran que alcanzaron. (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

b) Construcción global de representación mental: este tipo de estrategias le ayudarán al lector a crear una idea global del texto por medio de representaciones visuales, como los resúmenes, mapas conceptuales o cualquier otra representación gráfica que les facilite la comprensión textual; de esta forma, el lector puede comprobar si realmente comprendió el texto o tiene dificultades para hacerlo. (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

c) Finalidad comunicativa: Es de suma importancia que el maestro permita a sus alumnos compartir con sus compañeros lo que entendió del texto y discutir sus puntos de vista sobre lo que leyeron; pues además de favorecer el desarrollo de su competencia comunicativa, les permite a sus estudiantes comprobar si comprendieron la historia, y poder aclarar sus dudas con sus compañeros y maestro, al tiempo que pueden ser más conscientes de los procesos que intervienen en la lectura, y este conocimiento pueda ser una herramienta para su autorregulación. (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Con base en las ideas anteriormente expuestas, se presenta en la tabla 2, una breve síntesis sobre las estrategias que pueden ser utilizadas por cualquier lector, para poder comprender sus lecturas.

Tabla 2. Estrategias para la comprensión lectora.

Estrategias para la comprensión lectora	
Cognitivas	Metacognitivas
<p>Para inferir:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deducir información no explícita. -Decidir lo que el texto debería decir, ante un error de imprenta. <p>Para predecir:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activar conocimientos previos. -Anticiparse al contenido del texto. <p>Para procesar información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Focalizar el significado del texto. -Integrar nueva información. -Verificar hipótesis. 	<p>Previas a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar tipo de texto. -Determinar finalidad de la lectura. -Activar conocimientos previos. -Hacer predicciones. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar palabras desconocidas. -Releer, parafrasear y resumir. -Usar representaciones visuales. -Detectar información relevante. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisar el proceso lector. -Crear idea global del texto. -Compartir puntos de vista.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Haciendo un análisis de todos los referentes teóricos y conceptuales que conforman este marco teórico, se puede concluir que, éstos logran sustentar el problema que presenta esta investigación, reconociendo la importancia y complejidad del estudio de la lectura y su comprensión, así como cada uno de los elementos que la conforman y que permitirán asociar la teoría con los referentes empíricos que surgieron del estudio etnográfico, logrando de esta forma contribuir al conocimiento del desarrollo de la comprensión lectora, enfocada a la realidad que se vive dentro de un salón de clase.

Capítulo 3

Metodología

“Te doy lo que a mi modo de ver es lo más bello,
le darás el uso que quieras, pasarás a tu vez lo que ames a tus hijos
o a aquellos en cuyo camino te cruces”
(Petit, 2015, p.26)

Dentro del presente capítulo se expone la metodología seleccionada para el desarrollo de esta investigación, detallando las técnicas e instrumentos que sirvieron para recopilar la información que se pretendía obtener con respecto a la problemática que presentan los alumnos de un grupo de sexto grado de primaria en el proceso de su comprensión lectora dentro del aula. Así mismo se describe el contexto comunitario y escolar en donde se realizó el trabajo de campo, así como las características generales de los sujetos de la investigación, narrando los pormenores del ingreso al campo.

3.1 Diseño de la investigación

Para poder conocer las dificultades que presentan los alumnos de un sexto grado de nivel escolar primario durante el desarrollo de la comprensión de los textos que leen, consideré necesario utilizar las bases de la etnografía, por ser un enfoque que me permitiría observar directamente a los niños y conocer la forma de trabajar del docente, durante la práctica de sus lecturas dentro de clase.

La autora Irma Encinas la sustenta, señalando que el diseño etnográfico en la investigación educativa “nos permite descubrir en los contextos escolares las diversas interacciones relacionadas con actividades, ideologías, valores, motivaciones, perspectivas y creencias entre profesores, alumnos, padres de familia y el propio investigador, describirlas en detalle y aportar datos significativos que, una vez interpretados, permiten comprender la realidad estudiada, en la forma más completa posible” (Encinas, 1994, p.44).

Elegí una escuela primaria de la ciudad de Celaya, Guanajuato, en la que me permitieran permanecer dentro del salón durante la clase de español, por un periodo prolongado, para poder observar a los alumnos y al maestro sin interferir en sus actividades, ni distraerlos; por lo que utilicé la técnica de la observación participante, ya que como Carmen Álvarez lo menciona: “para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar "de mosca en la pared", para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible” (Álvarez, 2008, p.7).

Para documentar los datos observados, utilicé como instrumentos etnográficos el diario de campo y las entrevistas. En el diario describí cada una de mis estancias en el salón, y para las entrevistas elegí a los niños aleatoriamente y se las apliqué durante el último mes de mi investigación, tiempo en el que consideré que ellos ya estaban más familiarizados con mi presencia y yo ya tenía un avance significativo en mi investigación.

Desde mi llegada, conocí e interactué con Mariana, una de las alumnas de sexto grado, grupo “A”, que hizo el papel de informante en el periodo que duró la investigación. También revisé algunos trabajos de los niños, que el maestro me facilitó y que les asignaba después de las lecturas, los cuales consistían en contestar una serie de preguntas explícitas, referentes a la lectura que habían leído ese día, y al final de las respuestas, los niños debían realizar un dibujo sobre lo que

para ellos había sido lo más representativo de la historia. Estos trabajos me permitieron tener una idea del nivel de comprensión que tenían los alumnos del grupo, en general.

Las evidencias las integré con fotografías y audios tomados y grabados dentro del aula, durante el periodo de mi observación.

3.2 Contexto comunitario

La escuela primaria en donde llevé a cabo el trabajo de campo, se encuentra en el municipio de Celaya, que pertenece al Estado de Guanajuato, y se ubica en la parte oriente de la Entidad; colinda al norte con los municipios de Juventino Rosas y Comonfort, al este con Apaseo el Grande y Apaseo el Alto, al sur con Tarimoro, y al oeste con Cortázar y Villagrán. Tiene una extensión territorial de 548 km².

La población fundada en 1572 ha crecido considerablemente en las últimas dos décadas, y de acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en ese año, Celaya contaba con 494,304 habitantes, de los cuales el 48.1% eran hombres y el 51.9% mujeres (INEGI, 2015).

Además de ser famosa por la producción y comercialización de su tradicional cajeta, Celaya forma parte, junto con otras ciudades, del corredor industrial del Bajío, por lo que ha logrado crecer en los últimos años en la industria automotriz, agroalimentaria, de línea blanca y de alimentos, hasta llegar a ser el tercer municipio con mayor importancia económica y de población de todo el Estado de Guanajuato.

En cuanto a educación, Celaya cuenta con un gran porcentaje de población que tiene acceso a la educación básica, sin embargo, a pesar de que se ha registrado un aumento en el promedio de años de escolaridad en la población de 15 años y más, los porcentajes de población que tiene acceso y concluye la educación media y superior son notablemente inferiores; aún existe una proporción del 6.4 % de la población que es analfabeta, y un 5.5% de personas mayores de 15 años que no tiene acceso a servicios educativos (PMD, 2018).

En contraste, existe una creciente población de niños que asiste al nivel preescolar, con un total de 63.7%; aunque los rangos más altos de la población que asisten a la escuela son los de primaria, de 6 a 12 años con 97.8%, y de secundaria, con 94.9%. Posteriormente decrece un poco más de la mitad de los jóvenes en nivel medio superior (PMD, 2018).

Existen en el municipio 813 planteles educativos en todos los niveles, y son los planteles de educación básica los más numerosos con 631; en donde estudian alrededor de 110,143 alumnos, 80% de los cuales lo hacen en instituciones del sector público (PMD, 2018).

Los recursos humanos destinados a la formación educativa, según cifras de la SEP en el año 2017, estuvieron 10,670 docentes laborando, los cuales daban formación a un aproximado de 171,197 estudiantes (PMD, 2018).

En lo que respecta a los servicios públicos, el 99.5% de las viviendas en el municipio cuenta con energía eléctrica lo que corresponde a 128,944 viviendas, mientras que el 0.4%, correspondiente a 5,183 viviendas no cuenta con energía eléctrica. De igual manera un porcentaje significativo de la población no cuenta con conexión a Internet (PMD, 2018).

Referente a la calidad de vida en Celaya, según el Informe de la ONU-HÁBITAT sobre las ciudades prósperas, el índice general de calidad de vida es relativamente bueno con un puntaje de

64.06, sin embargo, la ciudad tiene índices promedios bajos en cuanto a seguridad y espacios públicos, ya que hay tasas altas de homicidios y poca accesibilidad a espacios públicos abiertos e insuficientes áreas verdes (ONU-HÁBITAT, 2018).

3.4 Contexto escolar

La institución escolar donde realicé el trabajo de campo es de carácter público y se encuentra ubicada en la ciudad de Celaya, Guanajuato. Cuenta con 2 grupos de cada grado, desde primer año hasta sexto, y en el ciclo escolar 2017-2018 tuvo un total de 423 alumnos y 16 personas laborando: la directora, 12 docentes, 2 conserjes y un maestro de educación física.

La construcción de la escuela tiene 12 aulas en uso, una biblioteca, cuatro cuartos de baño con 23 tazas sanitarias, 3 áreas deportivas, una de ellas funciona como patio cívico, y un área que es utilizada como estacionamiento con capacidad para 10 vehículos aproximadamente. Tiene servicio de luz eléctrica, agua potable, drenaje, teléfono e Internet. En general sus instalaciones son amplias y se encuentran en buen estado, aunque no siempre limpias.

En lo que respecta al aula de clases del grupo de sexto grado donde se llevó a cabo la observación, tiene una capacidad para 36 mesabancos, uno para cada alumno, quedando un espacio reducido en los pasillos entre cada fila; y al frente, el área es suficiente para el pizarrón, una mesa sencilla y una silla para el profesor. El aula tiene la ventilación adecuada, pero hay poca iluminación.



Imagen 1. Grupo de sexto grado, grupo “A” generación 2012-2018.

3.3 Sujetos de la investigación

El grupo de alumnos que participó en el estudio etnográfico para el trabajo de investigación estaba conformado por 34 alumnos: 16 niñas y 18 niños, cuya edad oscilaba entre los 11 y los 13 años.

Más de la mitad de los niños del grupo, eran vecinos de la colonia donde se ubica la escuela primaria; una colonia, relativamente nueva en la ciudad, pues fue creada en 1985 aproximadamente, conformada casi toda, por unidades habitacionales de interés social. La mayoría de las familias de los niños pertenecían a la clase socioeconómica Media Baja, sus padres trabajaban como obreros en alguna fábrica perteneciente al corredor industrial de la región o a la ciudad de Celaya; como comerciantes de algún negocio propio ubicados en la misma colonia, o empleados de comercios dentro de la ciudad.

Sus familias estaban conformadas por lo general, por cuatro miembros: papá, mamá y un hermano más. En algunos casos, vivían con ellos sus abuelos maternos o paternos.

En cuanto a sus características de personalidad, la mayoría de ellos eran niños extrovertidos y sociables, curiosos y ávidos por aprender cosas nuevas, inquietos, pero con un buen comportamiento dentro del salón, tanto con su maestro, como con sus compañeros, mostrando siempre respeto hacia las normas y reglas establecidas dentro de la escuela y el aula; y creando un ambiente de cordialidad y camaradería entre ellos, que permitía sentirse bienvenido en el grupo, aunque no lo expresaran verbalmente.

3.5 Ingreso al campo

Para poder tener acceso a la institución escolar, fue necesario hablar previamente con el Profesor Rafael Mosqueda Soria, Lic. en Educación Primaria, al que conozco desde hace varios años, y quien es amigo de la Profesora Yolanda Bocanegra Roque, directora de la primaria donde realicé mi trabajo de campo. Cabe mencionar que previamente había visitado otras escuelas para pedir acceso, y me lo negaron, así que, pienso que, lamentablemente para poder entrar a una institución escolar para realizar un trabajo de investigación, en muchas ocasiones se debe conocer a alguien que labore en la institución, o algún intermediario que pueda abogar para lograr la autorización. Tal vez no siempre es así, pero en mi caso se presentó, y considero que ésta puede ser una limitación importante para el investigador.

Después de resolver esta situación, asistí el día jueves 22 de marzo del año 2018 a la escuela primaria, para hablar con la Profesora Yolanda, quien había aceptado recibirme. Me presenté como egresada de la carrera de Pedagogía y le expuse los motivos de mi trabajo de campo, solicitando

su autorización para la realización del mismo. Ese mismo día, me presenté al maestro titular de uno de los grupos de sexto grado, a quien expliqué brevemente en qué consistiría mi trabajo etnográfico.

Me comprometí con la directora a llevarle al día siguiente, mi solicitud de autorización por escrito, donde justificaría mi presencia dentro del salón de clase y especificaría las actividades que realizaría, durante un periodo de tres meses, de lunes a viernes, a partir del día 9 de abril, fecha en el que regresaban a clases de vacaciones de Semana Santa, al viernes 6 de julio de 2018, día en que el terminaría ese ciclo escolar.

3.6 Observación participante

En palabras de Guber, la observación participante “consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población” (Gúber, 2011, p. 52).

Con esta técnica, se enriquece la recogida de datos, ya que los sujetos investigados pueden comentar anécdotas, opiniones y conceptos, al mismo tiempo que, el investigador observa actividades y conductas, que ayudarán a interpretar mejor, el entorno a investigar y la materia de estudio. (Encinas, 1994).

Utilicé la observación participante, considerada como la técnica más utilizada en la etnografía, por la facilidad que me concedía de poder acceder de manera personal, a la información que necesitaba para lograr los objetivos establecidos en mi trabajo de investigación, y que de otra forma hubiera sido imposible obtener. Eduardo Restrepo dice al respecto: “mediante su presencia, el

investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde (...) Esto le permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar” (Restrepo, 2016, p.39).

Desde el primer día de mi observación me presenté con el grupo y les expliqué en qué consistiría mi tarea dentro del salón, la mayoría de los niños se mostraron indiferentes. En los primeros días se distraían al voltear a verme con frecuencia, pero conforme pasó el tiempo comenzaron a acostumbrarse a mi presencia.

Durante mis observaciones me sentaba en un mesabanco de alguno de los alumnos que no asistía a clase ese día, y cuando se presentaban los 36 alumnos del grupo, que por lo general era en los días que se les aplicaban los exámenes, me sentaba al frente, al lado del pizarrón, en una sillita.

En la mayoría de las ocasiones traté de no interferir durante la clase, a menos que el profesor me lo pidiera, por ejemplo, para elegir al alumno que compartiría al día siguiente una lectura o para apoyarlo en explicar con algún ejemplo, una palabra desconocida que los niños encontraban en alguna lectura.

3.7 Diario de campo

De acuerdo a Restrepo, el diario de campo “es un cuaderno o libreta de notas en la que escribe el etnógrafo durante sus estadias en terreno. Son notas escritas todos los días, de ahí su nombre de diario. Como estas notas son escritas sobre lo sucedido durante la investigación en terreno, es un tipo muy particular de diario: uno de campo” (Restrepo, 2016, p.45).

El diario de campo, considerado de gran importancia en la etnografía, fue el instrumento principal para describir lo que acontecía cada uno de los días que tuve la oportunidad de permanecer dentro del salón de clase, de lo contrario hubiera sido casi imposible recordar cada detalle de mi observación. Restrepo, manifiesta al respecto que: “sin diario de campo los datos se pasean frente a las narices del investigador sin que éste tenga cómo atraparlos, organizarlos y otorgarles sentido para su investigación” (Restrepo, 2016, p.44).

En un cuaderno escolar que utilicé como diario de campo, registraba fecha, hora de inicio de clase y hora en que terminaba la práctica de la lectura en el grupo observado. Desde el primer día que tuve acceso a la escuela para solicitar la autorización de mi estancia en el lugar, describí en las primeras hojas de mi diario, el entorno físico que alcancé a observar; y así mismo, lo hice los días que se me permitió asistir durante los tres meses establecidos, narrando cada detalle que consideré importante para mi estudio.

El tiempo en el que permanecía dentro del salón, observaba por algunos minutos y hacía las anotaciones pertinentes, apoyándome con audios y tomando videos con mi celular. Procuraba llegar unos 15 minutos antes de que comenzara la clase, para poder platicar con Mariana, la alumna que hizo el papel de informante, o con algún otro alumno que me saludaba y me preguntaba sobre mi trabajo.

Fuera de la escuela y casi de manera inmediata complementaba mi observación con los audios o videos, y leyendo nuevamente lo que había escrito para recordar con más detalle lo observado y cerciorarme de no omitir ningún dato que pudiera servir para mi trabajo.



Imagen 3. Compartiendo la lectura

3.8 Entrevista semiestructurada

Para ampliar la información que no me fue posible obtener con mi observación participante, me apoyé de la entrevista semiestructurada, la cual consiste en realizar una serie de preguntas abiertas, previamente diseñadas, pero que también son flexibles de acuerdo al diálogo e interacción que se vaya creando entre ambos y a las respuestas que los entrevistados vayan dando. Restrepo señala al respecto que “estas entrevistas se elaboran dentro de una investigación para ofrecer datos relevantes que ayuden al investigador a comprender más adecuadamente la problemática que está estudiando” (Restrepo, 2016, p. 55).

Formulé previamente una serie de preguntas que dieran pauta y orden al diálogo con los niños, con la finalidad de que pudieran hablar libre y abiertamente sobre el tema, y al mismo tiempo, poder ampliar la pregunta o formular una nueva de acuerdo a la respuesta del entrevistado. Así que, redacté varias preguntas con base en el tema de mi investigación y a los objetivos que

pretendía alcanzar y que consideré relevantes, para que los niños me platicaran sobre su experiencia enfocada hacia la lectura y su comprensión. Algunas preguntas fueron las siguientes:

- ¿Te gusta leer?
- ¿Comprendes lo que lees?
- ¿Qué es lo que más se te dificulta cuando lees?
- ¿Qué haces cuando no comprendes lo que estás leyendo?

Fue relevante iniciar la entrevista con un diálogo cotidiano que los hiciera sentir tranquilos, y a medida que transcurría la entrevista se pudiera crear una conversación en donde el niño se sintiera en confianza y con la libertad de compartir lo que en el momento pensaba o sentía. Cabe mencionar que los niños están más acostumbrados a que les hagan preguntas cerradas y con fines evaluativos, por lo que muchas veces no dan pauta a iniciar un diálogo más abierto y flexible.

Las entrevistas fueron realizadas a diez alumnos de sexto grado, grupo “A”, de los cuales, seis eran niños y cuatro niñas, de entre 11 y 12 años de edad, de clase media baja en la mayoría de ellos, respecto a su nivel socioeconómico. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 15 y 25 minutos con cada niño y las realicé fuera del salón, en el patio cívico. Grabé cada una de ellas con el audio de mi celular y las transcribí posteriormente en un documento de texto, para poder analizarlas con detenimiento.

La metodología en cualquier proyecto de investigación es un requisito fundamental que le permite al investigador ordenar y sistematizar el proceso de su estudio, por lo que el método etnográfico y sus técnicas e instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación, y que

se describieron en este capítulo, me permitieron reunir de una manera ordenada, la información suficiente y necesaria para mi investigación, y al analizarla, poder saber si se lograron alcanzar los objetivos establecidos al inicio de mi proyecto.

Así mismo, fue de gran importancia indagar sobre el contexto comunitario en el que se encuentra la institución escolar a la que pertenecen los alumnos del grupo observado, resaltando que la interacción que se da entre los miembros de una comunidad escolar con el entorno en el que viven, sin duda, determina y explica su comportamiento y la relación que tienen con los demás.

En cuanto al contexto escolar, es éste el que le da particularidad a la escuela y la distingue de las demás, y sin duda el ambiente físico, social y cultural que se crea dentro de ésta, es una influencia fundamental en la dinámica de convivencia entre sus miembros y en el desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.



Imagen 2. Leyendo en silencio.

Capítulo 4

Análisis e interpretación de datos

“Arrojo palabras a quienes me escuchen o me lean,
con la esperanza de que recojan algunas,
mientras que otras permanecerán sobre la arena”
(Petit, 2015, p.85).

En este cuarto y último capítulo se organizan, analizan e interpretan las observaciones, las entrevistas y el material recopilado durante el trabajo de campo, con la finalidad de extraer aquellos datos que son relevantes en relación con los objetivos del estudio, clasificándolos por categorías para poder analizarlos. En este mismo capítulo se plantean algunas recomendaciones, tomando como consideración los resultados que se obtuvieron, una vez que se analizaron e interpretaron los datos.

4.1 Categorías de análisis

Después de obtener los datos en el trabajo de campo, fue necesario clasificarlos y categorizarlos, para poder analizarlos, y para esto, Woods, 1989, citado por Encinas (1994) “propone ligar los datos lo más estrechamente que sea posible, a través de la triangulación, de la intensificación, la interacción o cualquier otra técnica, para así lograr una información consistente” (Encinas, 1994, p.51).

Tomando como referencia lo anterior, y para poder crear las categorías que explicaran el proceso de la comprensión lectora en el grupo observado, utilicé la técnica de la triangulación, que me permitió contrastar las ideas de los autores expuestos en el marco teórico, la realidad observada dentro del aula, y la interpretación que fui dando a los datos que obtenía durante mi trabajo de campo; organizándolos, reduciéndolos y clasificándolos en las siguientes categorías:

- 1. La lectura:** significado que le atribuyen a la lectura los alumnos de un sexto grado de primaria.
- 2. La comprensión lectora:** percepción y experiencia en la comprensión lectora en los alumnos de un sexto grado.
- 3. Modelos teóricos de la comprensión lectora:** modelos utilizados dentro del aula durante las prácticas de lectura del grupo observado.
- 4. Factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora:** factores externos e internos que afectan el desarrollo de la comprensión lectora en el grupo de sexto grado.
- 5. Estrategias de comprensión lectora:** estrategias de lectura que el docente enseña a sus alumnos, y las que ellos utilizan de manera personal, para comprender los textos.

4.2 Interpretación de datos

- 1. La lectura:** significado que le atribuyen a la lectura los alumnos de un sexto grado de primaria.

Respecto a esta categoría, presento lo que Génesis, una alumna del grupo de sexto grado, de 11 años de edad, me compartió en una entrevista, cuando le pregunté qué significaba para ella, leer:

“Yo pienso que leer es una obligación, a mí no me gusta leer en el salón, porque me obligan a hacerlo, y yo creo que solo lees cuando te interesa o quieres hacerlo” (Génesis, 12 de junio de 2018).

Observo que, Génesis concibe al acto de la lectura como algo que se da, solo si el lector está dispuesto a realizarlo; y asociando esta idea con los conceptos sobre la lectura de los autores planteados en el marco teórico, puedo deducir que ese interés, es lo que hará que el lector pueda tener bien definidos los objetivos por los cuales va a leer cierto texto, esos objetivos de los que habla Solé (1999) en su concepto de lectura, para que éstos puedan conducir al lector a construir el significado de lo escrito, ese significado en el que todos los autores coinciden.

Ahora conozcamos la opinión que tiene Brandon sobre la lectura:

“Para mí la lectura es algo divertido, porque viajas a un mundo desconocido, donde entre más lees, más sabes de la historia” (Brandon, 18 de junio de 2018).

A diferencia de Génesis, Brandon concibe a la lectura como algo divertido y que debe hacerse con constancia; y al compartir que puede viajar a otro lugar a través de la historia que lee, está dando muestra de la relación y la interacción que se da entre el lector y el texto, y que tanto enfatizan la mayoría de los autores.

2. La comprensión lectora: percepción y experiencia en la comprensión lectora en los alumnos de un sexto grado.

Con relación a este concepto, Marco, de 12 años de edad, me platicaba en su entrevista:

“A mí me gusta mucho leer porque puedo imaginar una historia en mi mente sin tener que verla con mis ojos, y lo bonito es que cada quien puede imaginar los lugares o a los personajes como uno quiera, por ejemplo, yo a la abuelita de la lectura de “la historia de la abuela” me la imagino como a la mía, y pienso que cada uno de mis compañeros piensan en la suya... bueno si es que la tienen” (Marco, 22 de junio de 2018).

Aquí Marco comparte su gusto por leer e imaginar a los personajes y lugares de la historia como él quiere, resaltando la libertad que tiene, al igual que sus compañeros, de construir su propio significado, confirmando lo que Goodman (2006), Solé (1999) y Díaz (2002) exponen sobre la lectura y la relevancia que tiene el lector como sujeto activo en dicho proceso.

Por su parte, Michel de 12 años, me platicaba su experiencia con la lectura, unos minutos antes de que el maestro entrara a clase:

“Es que a mí sí me gusta leer, lo que pasa es que no entiendo nada...en mi casa mi mamá tiene libros y una vez me puse a leer uno como de cien páginas, y no entendí ni una palabra” (Michel, 18 de abril de 2018).

En este caso, Michel manifiesta su gusto por leer y su iniciativa de hacerlo en casa, sin sentirse presionada, como podría sentirse dentro del salón de clase, sin embargo, no logra interactuar con el texto, mucho menos construir significado; de ahí la importancia de enseñar a los niños estrategias de lectura que puedan utilizar dentro y fuera de clase, con la intención de que a los niños no se les dificulte tomar cualquier tipo de libro y puedan entenderlo sin necesidad de que el maestro o alguien más, les resuelva las dudas que les van surgiendo durante la lectura.

3. Modelos teóricos de la comprensión lectora: modelos utilizados dentro del aula durante las prácticas de lectura en el grupo observado.

De los tres modelos teóricos que explican el proceso de la comprensión lectora: ascendente, descendente e interactivo, identifiqué la presencia de dos de ellos que se utilizan con más frecuencia dentro del aula del grupo observado.

Uno de ellos fue el modelo ascendente, que tiene como característica cuando se presenta dentro del salón de clase, que después de la lectura, el maestro formule a sus alumnos, una serie de preguntas explícitas sobre lo que trata el texto (Canet, et al, 2005); y lo pude observar en el siguiente caso:

Al inicio de clase, el maestro pidió a sus alumnos que sacaran su libro y buscaran la lectura llamada “la pobreza”, indicándoles que cuando encontraran una palabra que no conocieran, la subrayaran para buscar más tarde su significado. Pidió a Mariana que comenzara a leer el primer párrafo de la lectura. Al terminarlo, el maestro se dirigió a sus alumnos:

- A ver niños díganme “¿quiénes son los personajes del cuento?”

Muchos de los alumnos respondieron casi a coro:

- “El hombre pobre y el hombre rico”, el maestro hizo la siguiente pregunta:

- “¿Quién vivía con el hombre pobre?”

Nuevamente se escuchó la respuesta por parte de la mayoría de los niños:

“-La pobreza” (9 de abril de 2018).

Se puede ver con este breve ejemplo, que el modelo ascendente sigue vigente en la actualidad, y es parte de la metodología de enseñanza dentro de muchas de las aulas, pues podemos observar

cómo el maestro formula preguntas que el texto presenta de manera explícita, y que, por consiguiente, la mayoría de los niños tienen claras las respuestas.

Como ya lo mencioné anteriormente, en el modelo interactivo, el lector debe aplicar sus conocimientos previos para crear expectativas sobre la lectura e ir verificándolas conforme ésta avanza, para lograr así, la comprensión (Sole, 1999); y lo pude identificar en la siguiente situación:

Esa mañana, el maestro solicitó a sus alumnos que sacaran su libro de lecturas, y desde su escritorio comenzó a darles indicaciones:

“-La lectura de hoy se llama “no era el único Noé”, antes de empezar a leerla quiero que observen los dibujos y me digan si pueden saber de qué trata la historia”.

(Los niños observaron por unos minutos el título y los dibujos) uno de los niños llamado Sidartha, contestó:

- “Maestro, creo que es el relato de la Biblia sobre el diluvio y el Arca de Noé”.

El maestro sin responderle, volvió a dirigirse a los niños:

- “A ver ¿algún otro que quiera participar?”, varios de los alumnos dijeron casi a coro:

- “Sí, es sobre el Arca de Noé”.

El maestro sin afirmar o negar dijo:

- “Muy bien, ahora comencemos la lectura”.

Siguiendo la dinámica que casi siempre utilizan para leer, Ángel levantó la mano, y el maestro le dijo que iniciara leyendo el primer párrafo, a unos pocos renglones de terminarlo, Abraham ya

estaba levantando la mano para ser él, el siguiente en leer, sin embargo, antes de terminar, Ángel interrumpió su propia lectura:

“- ¿Maestro por qué en una parte del texto en donde dice “El que todo lo sabe” la palabra “El” la escriben con mayúscula?”, a lo que el maestro dijo:

- “A ver ¿alguien sabe por qué?, varios niños contestaron:

- “Porque se trata de Dios”. Hasta aquí los alumnos seguían firmes en su predicción.

Ángel terminó de leer su párrafo, después continuó Abraham, y enseguida Vanesa. A los 15 minutos el maestro les dijo que hasta ahí leerían por ese día, y que continuarían al día siguiente, ya que la historia constaba de 16 capítulos, y les llevaría varios días leerla. (11 de abril de 2018).

En la situación presentada, pude identificar el modelo interactivo, ya que, desde el inicio de la lectura, los niños realizaron predicciones sobre ésta, guiándose por el nombre de Noé escrito en el título, sin detenerse mucho en el sentido real de la frase, para predecir que se refería a la historia del Arca de Noé. También se basaron en los dibujos de los animales y de unas canoas que aparecían en las hojas impresas del texto, y que, haciendo uso de sus conocimientos previos, los relacionaron con la historia de la Biblia, que la mayoría de las religiones les enseñan.

Conforme fue avanzando la lectura en los siguientes días, los niños verificaron que no se trataba de la historia que narra la Biblia, pero que sí tenía ciertas similitudes con ésta, y a medida que iban interactuando con el contenido del texto y construyendo significado, dedujeron que podría haber sido una historia paralela a la de Noé, comprendiendo ahora sí, el sentido del título “no era el único Noé”.

4. Factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora: factores externos e internos que afectan el desarrollo de la comprensión lectora en un grupo de sexto grado.

Con base en los factores externos que pueden afectar el desarrollo de la comprensión lectora desarrollados en el marco teórico, compartiré las condiciones ambientales que observé durante mi investigación en el aula de sexto grado:

- Hay poca iluminación. Incluso, durante el tiempo en el que se realizó el estudio etnográfico, hubo un problema en la instalación eléctrica del salón, lo que obligó a los niños a trabajar sin luz por tres días.
- Se escucha mucho ruido afuera del salón. Durante los días en la que se hizo la observación los niños de los salones cercanos gritaban constantemente, percibí que la maestra de uno de los grupos tenía que alzar mucho la voz o casi gritar para ser escuchada por sus alumnos.

En cuanto a factores internos, pudiendo considerar las condiciones físicas y mentales de los alumnos observé:

- Una mala postura a la hora de leer. La mayoría de los niños adopta una postura incorrecta, ya que apoyan sus brazos en su mesa banco y su cabeza en éstos, casi pegados al libro.
- Se distraen con facilidad y constantemente durante su práctica de lectura. Muchos niños con frecuencia platican entre ellos o realizan tareas o trabajos de otras materias.
- Cansancio físico y mental. Varios niños expresaban sentirse cansados por no dormir lo suficiente. En una ocasión Brandon, uno de los alumnos se quedó dormido, y el maestro lo reprendió, el niño se justificó diciendo que se había desvelado haciendo la tarea, provocando en el maestro una sonrisa burlona. Brandon continuó cabeceando durante todo el tiempo que duró la lectura.

- Nerviosismo e inseguridad al leer frente al grupo. Con respecto a este factor, considero oportuno compartir las respuestas de algunos de los niños, cuando les pregunté si les gustaba leer frente al grupo.

Santiago: “-A veces, porque a veces cuando no puedo pronunciar bien una palabra, me trabo y me pongo nervioso, y no me gusta eso” (Santiago, 11 de junio de 2018).

Génesis: “-Más o menos, porque cuando leo así con los compañeros me pongo nerviosa, y cuando leo yo así normal, no” (Génesis, 12 de junio de 2018).

Brandon: “A veces porque a veces me dan nervios y cuando me equivoco será un error que luego todos me lo marcarán, y me lo marcarán y me lo marcarán” (Brandon, 18 de junio de 2018).

Antonio: “-No, porque me da pena, me da como ansias, no sé” (Antonio, 21 de junio de 2018).

Marco: “-Pues no tanto, porque a veces hay gente que se ríe, o que está muy distraída y no te pone atención y eso te mortifica porque sabes que no te están poniendo atención” (Marco, 22 de junio de 2018).

Puedo deducir que esta situación puede ser un factor que impida que el alumno pueda lograr una buena decodificación como lo señala Isabel Solé (1999) quien enfatiza la importancia de la decodificación en el proceso de la lectura y su comprensión.

La información anterior deja en evidencia que estas condiciones, tanto ambientales, como personales, pueden ser factores importantes que impidan el buen desarrollo de la comprensión de los lectores dentro del aula.

5. Estrategias de comprensión lectora: estrategias de lectura que el docente enseña a sus alumnos, y las que ellos utilizan de manera personal, para comprender los textos.

En relación con las estrategias cognitivas para inferir, que explican Millán (2010) y Goodman (2006) pude observar que el maestro promueve en sus alumnos este tipo de estrategias, preguntándoles sobre cuál puede ser el significado de alguna de las palabras que no viene explícita en el texto, pero que la pueden inferir por el contexto en el que se desarrolla la historia, como en el siguiente ejemplo:

En la lectura de “la historia de la abuela” que los niños leyeron en una ocasión, había una frase donde se mencionaba lo siguiente:

“Un martes, a medianoche, doña María descansa para siempre”

En este caso, los niños utilizaron estratégicamente la inferencia para deducir que doña María había muerto, aunque el texto no lo señalara explícitamente.

Ahora bien, las estrategias para predecir que Carrasco (2003) describe, también son propiciadas por el maestro, aunque no con mucha frecuencia, ya que, a veces, al inicio de algunas de las lecturas, les preguntaba a los niños sobre qué pensaban que trataría la historia que leerían ese día, haciendo que los niños participaran con sus predicciones y las pudieran verificar conforme avanzaba la lectura.

Otra estrategia que el maestro les enseña, es el uso del diccionario, y que Gutiérrez (2012) señala, ya que, antes de comenzar la lectura el maestro les indicaba a los niños que si encontraban una palabra desconocida, la subrayaran, para buscarla posteriormente, sin embargo, los niños interrumpían la lectura cada vez que no conocían el significado de una palabra; el maestro les pedía

que la buscaran en su diccionario, o les preguntaba si alguien de ellos conocía su significado, y si los niños no sabían, la buscaba en Internet con su celular, para poder explicárselas.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, de acuerdo a la clasificación de Gutiérrez (2012) algunos de los niños me compartieron las que utilizan cuando se les dificulta comprender la lectura:

Santiago: “-Lo leo, y si no lo entiendo lo vuelvo a leer, y si no entiendo una palabra, la busco en el diccionario” (Santiago, 11 de junio 2018).

Génesis: “-Primero lo leo yo así en silencio, y luego lo digo en voz alta. Si no lo entiendo le digo al maestro que no le entiendo aquí y ya él me explica” (12 de junio de 2018)

Abraham: “-yo me imagino la historia, si no le entiendo, me paro en una coma y como que leo rápido otra vez a ver si le entiendo, si no cuando acabo la lectura, la vuelvo a leer” (Abraham, 13 de junio de 2018).

Sidarta: “-yo cuando no entiendo me regreso a la lectura para entenderle mejor, que tal si no lo leí bien” (Sidarta, 14 de junio de 2018).

Con los testimonios anteriores puedo identificar que los niños aplican de manera personal, pocas estrategias durante y después de la lectura cuando se enfrentan con el problema de no poder comprender el texto, la más común es la de releer; y las estrategias antes de la lectura son con las que el maestro introduce a los niños a la historia que están por comenzar a leer, las cuales también observé que son solo algunas de las que Gutiérrez menciona (2012).

A manera de conclusión de los cuatro capítulos desarrollados en este trabajo de investigación, puedo señalar que toda la información que pude recopilar en mi trabajo de campo y que pude analizar e interpretar, en contraste con la investigación documental que realicé, ponen en evidencia, la realidad que se vive de manera cotidiana, dentro del salón de clase, de un grupo de alumnos de sexto grado de nivel primaria, en relación al proceso que se da en su comprensión lectora durante sus prácticas de lectura.

Las entrevistas y algunas narraciones de mi diario de campo las presento más adelante en formatos de tablas, para una mejor presentación y comprensión de las mismas.

Conclusiones

Una vez desarrollado y culminado este trabajo de investigación, en el que llevé a cabo una búsqueda en fuentes documentales, que dieran a conocer antecedentes de investigaciones realizadas sobre la lectura y su comprensión, además de teorías, conceptos, aportaciones e ideas desarrolladas por distintos autores respecto al tema, y realizar un trabajo de campo bajo un enfoque etnográfico, en el que organicé, analicé e interpreté los datos obtenidos, pude comprobar la hipótesis que me planteé al inicio de esta investigación, en relación a que los niños de sexto grado de primaria presentan dificultades en el desarrollo de su comprensión lectora; logrando al mismo tiempo su objetivo general: identificar qué tipo de dificultades presentan los alumnos de sexto grado de primaria durante el proceso de su comprensión lectora dentro del aula; y sus objetivos específicos: observar, describir y analizar el proceso de la comprensión lectora de un grupo de alumnos de sexto grado de primaria desde la práctica cotidiana dentro del aula; analizar los factores tanto internos como externos que afectan su desarrollo de la comprensión lectora e identificar las estrategias que el docente les enseña y las que ellos aplican de manera individual durante sus prácticas de lectura para lograr la comprensión; llegando a las siguientes conclusiones:

- Los alumnos presentan problemas de fluidez y mala pronunciación, cambio u omisión de las palabras al leer los textos, asociados a la falta de práctica habitual de la lectura, tanto en el salón de clase, como en casa; y ligado a lo anterior, a la inseguridad y nerviosismo que les causa el leer en voz alta a sus compañeros.
- La mayoría de los niños tienen dificultades para concentrarse, ya sea al momento de leer de manera individual en voz baja, o para escuchar a la persona que está leyendo al grupo

en voz alta, debido al ambiente no adecuado dentro del salón de clase: poca iluminación y ruido en el exterior; y por la distracción que se propicia constantemente entre pares.

- Se destina muy poco tiempo a la práctica de la lectura dentro del aula, dando prioridad a otras materias o a actividades de tipo extracurricular.
- El docente no fomenta en los estudiantes el hábito, el gusto y el interés por leer, convirtiendo a la lectura dentro del aula en una práctica mecánica, sin despertar en los alumnos la emotividad, la afectividad, la creatividad e imaginación en cada una de las historias que leen, y que pueden ser elementos clave para que los niños le encuentren sentido a los textos y desarrollen adecuadamente una comprensión lectora.
- El profesor no utiliza suficientes estrategias cognitivas y no promueve la metacognición en sus alumnos, por lo que éstos no saben cuándo, cómo, ni qué estrategias deben aplicar para poder comprender los textos.
- Hay poca participación por parte de los padres de familia en el fomento a la lectura en sus hijos en casa, ya que, de acuerdo a los testimonios que los niños compartieron, ambos padres trabajan, siendo poco el tiempo que conviven con ellos, dándole prioridad a realizar juntos otro tipo de actividades, como ver televisión o jugar videojuegos.

Recomendaciones

Con base en las conclusiones expuestas, las recomendaciones que comparto podrían ser de utilidad para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora, no solo en un sexto grado de educación primaria, sino incluso en cualquiera de los seis grados escolares. Están dirigidas especialmente al docente, resaltando la importancia de que sea principalmente en la escuela y dentro del aula, donde los niños adquieran el gusto, el interés, y, sobre todo el hábito de leer. Si ellos logran experimentar el placer que provoca la lectura y descubren su capacidad para comprender lo que leen, podrán hacerlo en cualquier parte y para toda su vida.

Las recomendaciones son las siguientes:

- El maestro puede utilizar técnicas en sus alumnos que les ayuden a mejorar la fluidez en la lectura, practicando con ellos la pronunciación correcta de las palabras, enseñándoles el ritmo y el tono de voz apropiado para leer el texto. Una técnica que puede utilizar es la que nos comparten Natalia Ferrada y Paola Outón (2017), que lleva como nombre: la lectura en parejas o lectura conjunta; y consiste en los siguientes pasos:
 1. El maestro selecciona una variedad de textos que sean de interés para los niños, que no superen las cien palabras y que estén un poco más arriba de su nivel lector.
 2. Reúne a los niños en parejas: un niño con mejor habilidad lectora que el otro.
 3. Ofrece los textos a los alumnos.
 4. Da instrucciones respecto a la dinámica de lectura, enfatizando la importancia de leer lo mejor posible.

5. Les explica que deben escuchar con mucha atención a su compañero y corregir los errores que vaya teniendo, para poder advertirle; e ir registrándolos en una hoja de papel, que el maestro entregará a cada pareja.
6. El maestro se encargará de corregir, motivar, orientar y resolver dudas que les vayan surgiendo a sus alumnos (Ferrada y Outón, 2017, p.50).

La lectura en parejas podría beneficiar a los maestros que cuentan con recursos y tiempo limitados dentro del aula, ya que no tendrían que dar atención personalizada a cada niño, y sus alumnos tendrían la oportunidad de ir perfeccionando la técnica, conforme la practicasen cotidianamente.

- Recomiendo que el maestro busque espacios de lectura con un ambiente adecuado para promover la atención y la concentración en la lectura, así como su gusto y hábito; por ejemplo, visitar la biblioteca de la escuela los viernes de cada semana, en donde después de leer un libro que un alumno diferente elija cada vez, el maestro realice una actividad lúdico-recreativa para complementar el tema de la lectura; pueden incluso salir al patio de la escuela cuando se trate de alguna actividad donde requieran moverse con libertad.

Cabe mencionar que, la biblioteca puede ser también un lugar donde los niños puedan crear una relación directa con los libros, intercambiar opiniones de las historias que lean, o pedir prestado algún libro que les llamó la atención por el título y las ilustraciones de la portada para llevarlo a casa y leerlo con su familia.

- Es esencial que el maestro transmita a través de su propia experiencia, el gusto, el interés y el placer por la lectura en sus alumnos. Algunos ejemplos podrían ser, compartiendo con ellos su libro favorito, platicándoles cómo fueron sus inicios en la lectura, o tal vez las historias que su mamá o papá le contaban de pequeño, o los libros que le leían; para que

los niños logren apropiarse poco a poco de los textos, de las imágenes y de un mundo de posibilidades que les ofrece la lectura; enseñándoles a establecer de esta forma, como lo comparte Michele Petit en su libro *leer el mundo*, “una relación afectiva, sensible, y no solo cognitiva con los libros” (Petit, 2015, p. 163).

- Se sugiere que el maestro enseñe a sus alumnos, actividades y técnicas concretas que puedan realizarse de manera cotidiana en el aula, y que, con su práctica constante, generen estrategias eficaces que puedan mejorar su comprensión lectora. Como ejemplo, tenemos algunas que nos comparte Ángel Sáenz (2012):

a) Para mantener la atención, está “la técnica del piloto encendido”, la cual pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura, de su grado de comprensión. “Al final de cada oración, el alumno pone un signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos casos puede optar por la relectura de la oración, o bien, esperar a terminar la lectura y volver sobre ellas. Además, va subrayando las palabras o expresiones que no entiende bien. Una vez que ha terminado la lectura resume el proceso de comprensión seguido” (Sanz, 2012, p. 144).

b) Para planear por el texto y descubrir la estructura, se presenta “la técnica de la mirada panorámica” que tiene como finalidad que el alumno pueda tener una idea aproximada de lo que trata la lectura, y de cómo está más o menos estructurada. “Esta técnica consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final, de tal forma que se ha “escaneado” mentalmente el texto en pocos minutos. Es una buena técnica para realizar un primer acercamiento al texto y formarse una primera idea del contenido del mismo” (Sanz, 2012, p. 149).

- Recomiendo que el docente emprenda actividades de lectura para propiciar la participación de los padres de familia, ya sea dentro del salón de clase, invitando a un padre de familia un día de la semana asignado a compartir una lectura frente al grupo, o solicitando alguna actividad de lectura, que los niños tengan que hacer en conjunto con sus padres en casa, pidiéndoles que, después de leer en familia, realicen una actividad referente al tema de la lectura, puede ser un dibujo, una reseña escrita o un juego; pidiendo en éste último una evidencia, como una fotografía o un video para compartirlo después con sus compañeros en el salón de clase.

Referencias

- Aguillón Solís, C. (2014) *El proceso de comprensión lectora en niños escolares de 11 años*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/0712529/Index.html>
- Álvarez Sanz, C. (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Gazeta de Antropología, 24 (1) 1.15. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Arroyo Tinoco, M. G. (2014) *Estrategias y actividades de la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de 6º grado de primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Pedagogía. Universidad Alzate de Ozumba, UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2014/junio/0714694/Index.html>
- Burón Orejas, J. (2002) *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao España: mensajero.
- Cairney T. H. (2002) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid España: Morata.
- Carrasco, A. (2003) *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (17) 129-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Revista Signos, 20, 6-15.
- De Melo, L. B. G. (2013). *La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria*. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey, 4(7), 39-47. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570539>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Encinas, Ramírez, I. (1994) *El modelo etnográfico en la investigación educativa*. Educación, 3(5), 43-57.
- Ferrada Quezada, N. y Outón Oviedo, P. (2017). *Estrategias para mejorar la fluidez*

- lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión*. En: Investigación en la Escuela, 92, 46-59. Recuperado de: <https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/91/R91-4.pdf>
- García Ranz, P. (2005) *Super lectura para estudiantes*, México: Selector S.A de C.V.
- Gómez Palacio, M. y Villareal M. B. (1995) *La lectura en la escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP, México.
- Goodman, K. (1986) el proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del Desarrollo. En: Ferreiro, E. y M. Gómez (Comp.), *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-27) México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. *Enunciación*, 8(1) 77-98. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3462>
- Goodman, K. (2006) *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Argentina: Siglo veintiuno.
- Gutiérrez, P.C. (2013) *Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado "b" de educación primaria de la institución educativa "Fe y alegría n°49*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. Universidad de Piura, Perú. Recuperado de: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1811/MAE_EDUC_103.pdf
- Gutiérrez Braojos, C. y Pérez, H. S. (2012) *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, (16)1,183-202. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825>
- INEGI (2015) División municipal. Guanajuato. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gto/territorio/>
- Lechuga, R. A (2016). *La práctica docente en educación musical: una aproximación etnográfica*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Pedagogía. UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/0751792/Index.html>

- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Márquez, A. (2017) *Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo* Revista: Perfiles Educativos, (155), 3-18 UNAM. México. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250922001.pdf>
- México en PISA (2015) Resultados de evaluaciones. Recuperado de:
<https://local.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- Millán, L. N. (2010) *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. (16) 109-133. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Moreno, V. (2003) *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y cultura.
- Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. En A. Puente (Comp.). En: *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 346-362).
- ONU-HÁBITAT (2018) Índice básico de las ciudades prósperas. Recuperado de:
http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/cpi/2015/11007_Celaya.pdf
- Osorio Flores, C. (2015) *La elaboración de material didáctico como variable que favorece la comprensión lectora y la autoestima en niños de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/0742788/Index.html>
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Petit, M. (2015) *Leer el mundo*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin Embón, M. (1998) *La lectura y los lectores ¿cómo dialogar con el texto?* Rosario: Homo Sapiens.
- Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes. Resultados PLANEA (2015).
Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea-2015/>

PMD (2018) Plan Municipal de Desarrollo Celaya 2018-2040. Recuperado de:

https://www.celaya.gob.mx/cya/wp-content/uploads/2019/02/plan_municipal_desarrollo-celaya-2040.pdf

Restrepo, E. (2016) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá, Colombia: Envión Editores

Sánchez Mancilla, A. E. (2012) *Comprensión lectora en sexto grado de primaria de dos instituciones (estatal y privada) de un distrito con alto índice de pobreza: callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Psicopedagogía. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/707>

Sánz, M.Á. (2012). La mejora de la comprensión lectora. En: *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Materiales para la formación del profesorado. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/141705825.pdf#page=125>

Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y aprendizaje*, 10 (1-13).

Solé, I. (1999) *Estrategias de lectura*, Barcelona, España: Graó.

Solé, I. (2009). *Motivación y lectura*. *Aula de innovación educativa*, 179 (56-59).

Tejada, H. (2001). *Metáfora y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas*. *Lenguaje*, 28 (36-58).

Anexos

Los formatos de los cuadros donde presento las siguientes entrevistas y las narraciones de mi diario de campo, fueron tomados de la Tesis titulada “*La práctica docente en educación musical: una aproximación etnográfica*” de Aurora Lechuga Rodríguez (2016), con algunas adecuaciones, con base a lo que pretendía dar a conocer en los mismos. Utilicé este tipo de formatos, porque me permitieron presentar la información de una manera ordenada, sencilla y entendible para el lector.

Cuadro 1. Entrevista a Santiago

<p>Nombre: Santiago Martínez López Alumno de sexto grado de primaria Edad: 12 años Fecha: lunes 11 de junio de 2018 Investigadora: Herlinda Becerril Torres Duración de la entrevista: 22 min. (de 8:15 a 8:38 a.m.)</p>
<p>Inv: ¿Te gusta leer Santiago?</p> <p>Santiago: Sí, aunque a veces vengo, así como desanimado.</p> <p>Inv: ¿Y por qué te sientes así?</p> <p>Santiago: porque a veces me duermo tarde, y tengo que levantarme temprano.</p> <p>Inv: ¿Lees en tu casa?</p> <p>Santiago: A veces...tengo un cuento en mi casa que me gusta mucho leerlo.</p> <p>Inv: ¿Ah, sí, y cómo se llama?</p> <p>Santiago: Se llama “los ogros y los pequeños cerditos”</p> <p>Inv: ¿Por qué te gusta ese cuento?</p> <p>Santiago: Porque está muy bonito.</p> <p>Inv: ¿Qué es lo que más se te dificulta cuando lees?</p>

Santiago: Que a veces no puedo pronunciar bien las palabras, como una vez estábamos leyendo un poema en otro idioma y se me dificultaba mucho poder pronunciarlas.

Inv: ¿Qué haces para poder comprender un texto?

Santiago: Lo leo, y si no lo entiendo lo vuelvo a leer, y si no entiendo una palabra, la busco en el diccionario.

Inv: ¿En tu casa te motivan a leer?

Santiago: Sí, mi hermano a veces me dice que lea.

Inv: ¿Te gusta venir a la escuela?

Santiago: antes no me gustaba la escuela, no trabajaba y sacaba puro seis, pero ahora poco a poco he ido subiendo de calificaciones, ya le he echado más ganas. Mi mamá me dice que debo venir a la escuela para tener un mejor futuro.

Inv: ¿Te gusta leer frente al grupo?

Santiago: A veces, porque a veces cuando no puedo pronunciar bien una palabra, me trabo y me pongo nervioso, y no me gusta eso.

Cuadro 2. Entrevista a Génesis

Nombre: Génesis Beiza Vera

Alumna de sexto grado de primaria

Edad: 11 años

Fecha: martes 12 de junio de 2018

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Duración de la entrevista: 18 min. (de 8:15 a 8:33 a.m.)

Inv: Dime Génesis ¿Te gusta leer?

Génesis: Más o menos

Inv: ¿Por qué más o menos?

Génesis: Es que aquí me pongo nerviosa y en mi casa porque me da flojera.

Inv: ¿Te gusta leer frente al grupo?

Génesis: Más o menos, porque cuando leo así con los compañeros me pongo nerviosa, y cuando leo yo así normal, no.

Inv: ¿En tu casa te motivan a leer?

Génesis: Sí, mi mamá me ha dicho que me ponga a leer, pero no me gusta.

Inv: ¿Qué significa para ti, leer?

Génesis: yo pienso que leer es una obligación, a mí no me gusta leer en el salón, porque me obligan a hacerlo, y yo creo que solo lees cuando te interesa o quieres hacerlo.

Inv: ¿Tú crees que es importante leer?

Génesis: Sí, para que aprendas a leer.

Inv: ¿Cuándo estás leyendo un texto y no logras comprender algo, ¿qué haces?

Génesis: Primero lo leo yo así en silencio, y luego lo digo en voz alta. Si no lo entiendo le digo al maestro que no le entiendo aquí y ya él me explica.

Inv: ¿Y cuando estás en tu casa?

Génesis: Le pregunto a mi hermano.

Inv: ¿Qué materia es la que más se te dificulta?

Génesis: La de español, porque me cuesta trabajo leer.

Inv: ¿Crees que en la escuela promueven la lectura?

Génesis: Yo siento que no...hay una biblioteca, pero casi nunca nos llevan.

Inv: ¿En el salón de clase el maestro los motiva a leer?

Génesis: Sí, luego nos dice pónganse a leer esta lectura y ahorita que venga les pregunto y se sale.

Cuadro 3. Entrevista a Edgar Abraham

Nombre: Edgar Abraham Rodríguez Tirado
Alumno de sexto grado de primaria
Edad: 12 años
Fecha: miércoles 13 de junio de 2018
Investigadora: Herlinda Becerril Torres
Duración de la entrevista: 16 min. (de 8:10 a 8:26 a.m.)

Inv: ¿Te gusta leer Abraham?

Abraham: A veces

Inv: ¿Por qué a veces?

Abraham: Porque no siempre me gustan las lecturas que leemos.

Inv: ¿Y qué tipo de lecturas te gustan?

Abraham: Pues son diversas, por ejemplo, las de la Biblia, a veces los comics y lecturas que luego nos pone el maestro que me interesan.

Inv: ¿Tus papás te motivan a leer?

Abraham: Más que nada en mi religión.

Inv: ¿Qué religión profesas?

Abraham: Soy Testigo de Jehová, y ahí estudiamos la Biblia y al momento de estudiarla leemos.

Inv: Y en clase, ¿el maestro los motiva a leer?

Abraham: Pues a partir de que entramos de las vacaciones de Semana Santa, antes como que ya empezábamos a leer y ya después de eso empezamos a leer cada mañana...rara vez es cuando no leemos.

Inv: ¿Tú crees que es importante la lectura para tu aprendizaje?

Abraham: Sí porque puede ayudarnos a mover mejor nuestra boca.

Inv: ¿Qué haces cuando no entiendes bien un texto?

Abraham: Yo me imagino la historia, si no le entiendo, me paro en una coma y como que leo rápido otra vez a ver si le entiendo, si no cuando acabo la lectura, la vuelvo a leer

Inv: ¿Qué es lo que más se te dificulta para poder comprender un texto?

Abraham: Una palabra que está como trabalenguas, como que está rara, y a veces palabras simples no me acuerdo cómo son, por ejemplo, la palabra “opciones” a veces cuando la leo me confundo y luego la vuelvo a leer y ya la entiendo.

Cuadro 4. Entrevista a Sidartha

Nombre: Sidartha Milton Jiménez Mendoza

Alumno de sexto grado de primaria

Edad: 12 años

Fecha: jueves 14 de junio de 2018

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Duración de la entrevista: 15 min. (de 8:15 a 8:30 a.m.)

Inv: ¿Te gusta leer Sidartha?

Sidartha: Sí (emite una risita nerviosa)

Inv: ¿Lees en tu casa?

Sidartha: Algunas veces.

Inv: ¿Tus papás te motivan a leer?

Sidartha: Sí.

Inv: ¿Cómo hacen para motivarte?

Sidartha: Me dicen que me ponga a leer.

Inv: ¿Por lo general, comprendes lo que lees?

Sidartha: Sí

Inv: Cuando no entiendes, ¿qué haces?

Sidartha: Investigo por Internet cuando estoy en mi casa y cuando estoy aquí en el salón me regreso a la lectura para entenderle mejor, que tal si no lo leí bien.

Inv: ¿En general que es lo que más se te dificulta cuando lees?

Sidarta: la separación de las palabras.

Inv: ¿Qué tipo de lecturas te gustan más?

Sidarta: Las de misterio.

Inv: ¿Tú crees que es importante la lectura en tu aprendizaje?

Sidarta: Sí.

Inv: ¿Por qué crees que es importante?

Sidarta: no sé, pero creo que es bueno que sepamos leer.

Cuadro 5. Entrevista a Brandon

Nombre: Brandon Axel Soto Gutiérrez

Alumno de sexto grado de primaria

Edad: 11 años

Fecha: lunes 18 de junio de 2018

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Duración de la entrevista: 20 min. (de 8:15 a 8:35 a.m.)

Inv: ¿Te gusta leer Brandon?

Brandon: Más o menos.

Inv: ¿Por qué más o menos?

Brandon: Porque a veces como que hay palabras que no les entiendo, y otras si les entiendo y a veces unas de las historias o cuentos sí me llaman mucho la atención.

Inv: ¿Te gusta pasar al frente del salón a leer?

Brandon: A veces porque a veces me dan nervios y cuando me equivoco será un error que luego todos me lo marcarán, y me lo marcarán y me lo marcarán.

Inv: ¿Generalmente comprendes lo que lees?

Brandon: A veces, porque a veces si pongo atención y a veces no pongo atención.

Inv: Cuando no comprendiste lo que leíste ¿qué haces?

Brandon: Intentar recordar lo que leyeron o leí.

Inv: ¿Lees en tu casa?

Brandon: Sí.

Inv: ¿Tus papás te motivan a leer?

Brandon: Sí, me ponen a leer.

Inv: ¿Qué tipo de lecturas te gustan más?

Brandon: De acción, de suspenso y de drama.

Inv: ¿Para ti qué es la lectura?

Brandon: Para mí la lectura es algo divertido, porque viajas a un mundo desconocido, donde entre más lees, más sabes de la historia.

Inv: ¿Crees que es importante la lectura?

Brandon: Sí porque luego de grande la vas a necesitar para los trabajos.

Cuadro 6. Entrevista a Antonio

Nombre: Antonio Olvera Cornejo

Alumno de sexto grado de primaria

Edad: 12 años

Fecha: jueves 21 de junio de 2018

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Duración de la entrevista: 17 min. (de 8:15 a 8:32 a.m.)

Inv: ¿Te gusta leer Toño?

Antonio: Sí, por las historias, lo que a mí me gustan son los comics.

Inv: ¿Te gusta pasar al frente a leer?

Antonio: No, porque me da pena, me da como ansias, no sé.

Inv: ¿Qué te gusta más leer en voz baja, en voz alta o que alguien más te lea?

Antonio: Leer en voz baja

Inv: ¿Comprendes lo que lees?

Antonio: Hay veces que sí lo entiendo rápido y otras veces lo tengo que volver a leer, y cuando encuentro una palabra que no entiendo la subrayo y ya la comprendo bien, o luego la busco en el diccionario.

Inv: ¿Dedicas tiempo para leer en tu casa?

Antonio: A veces sí me pongo a leer.

Inv: ¿En tu casa tus papás leen?

Antonio: No, pero mi abuelito sí, él me hace leer el periódico o libros.

Inv: ¿Crees que es importante la lectura?

Antonio: Sí, para poder leer las recetas.

Inv: ¿Tú quieres leer recetas?

Antonio: Sí, porque quiero ser doctor cuando sea grande.

Cuadro 7. Entrevista a Marco

Nombre: Marco Antonio Galván Villagómez

Alumno de sexto grado de primaria

Edad: 12 años

Fecha: viernes 22 de junio de 2018

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Duración de la entrevista: 20 min. (de 8:15 a 8:35 a.m.)

Inv: ¿Te gusta leer Marco?

Marco: Sí, mucho

Inv: ¿Por qué te gusta mucho leer?

Marco: A mí me gusta mucho leer porque puedo imaginar una historia en mi mente sin tener que verla con mis ojos, y lo bonito es que cada quien puede imaginar los lugares o a los personajes como uno quiera, por ejemplo, yo a la abuelita de la lectura de “la historia de la abuela” me la imagino como a la mía, y pienso que cada uno de mis compañeros piensan en la suya... bueno si es que la tienen.

Inv: ¿Por lo general, comprendes lo que lees?

Marco: Sí, a veces.

Inv: Cuándo no puedes comprender alguna lectura, ¿qué haces?

Marco: Recorro tal vez al maestro o a mí mamá para que me expliquen tal vez esa palabra o ese enunciado que no entendí.

Inv: ¡Ah! ¿Entonces también lees en tu casa?

Marco: Sí, cuando termino un libro, mis papás me dan otro.

Inv: ¿Qué tipo de lectura te gusta más?

Marco: De terror o de suspenso.

Inv: ¿Qué es lo que más te gusta de leer?

Marco: Las historias que puedes encontrar, pues puedes encontrar desde una historia triste hasta una historia que se relacione con tu vida cotidiana.

Inv: ¿Y qué es lo que menos te gusta de leer?

Marco: A veces que no son muy claras para las personas que van dirigidas, por ejemplo, algunas lecturas que son para niños a veces algunas palabras son muy complicadas o palabras muy sofisticadas.

Inv: ¿Qué es lo que se te dificulta más cuando lees?

Marco: Tal vez no entender algunas palabras o signos de puntuación, no entender muy bien las emociones que tratan de representar los personajes al momento de estar leyendo.

Inv: ¿Te gusta pasar al frente del grupo a leer a tus compañeros?

Marco: Pues no tanto, porque a veces hay gente que se ríe, o que está muy distraída y no te pone atención y eso te mortifica porque sabes que no te están poniendo atención.

Inv: ¿Te gusta leer en voz baja o que alguien más te lea?

Marco: Me gusta más escuchar que alguien más lea, porque yo comprendo más cuando me lo están diciendo y no al momento de leer.

Cuadro 8. Diario de campo: Lectura en voz alta

Fecha: miércoles 30 de mayo de 2018

Práctica de lectura en un día cotidiano dentro del aula

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Hora de inicio: 8:10 a.m. Hora de término: 8:25 a.m.

El maestro inicia la clase a las 8:10 de la mañana, recordándoles a sus alumnos que el día viernes no tendrán clases, ya que la mayoría de ellos presentarán su examen para su ingreso a la Secundaria. Después les dice:

Mtro: -Hoy no van a leer ustedes, yo les voy a leer.

Grupo: - ¡Aaaah! (Se escucha de manera general, una exclamación de desacuerdo)

Mtro: Guarden silencio. El título de la lectura es: “El almohadón de plumas”. ¿Ustedes saben qué es un almohadón?

Vanesa: Sí, es una almohada

Mtro: -Muy bien.

El maestro comienza a leer y después de terminar el primer párrafo, les pregunta:

Mtro: -A ver, ¿qué entendieron de lo que leí?

Se escuchan algunos breves comentarios de dos alumnos. Observo que Karol, el niño que está sentado a mi lado, se apresura a realizar la tarea de otra materia, en ocasiones voltear a ver al maestro y después echa un vistazo rápido a su libro de lecturas que tiene a un lado del libro con el que está trabajando.

El maestro continúa la lectura, pero muchos de los niños están distraídos al igual que Karol, haciendo otras actividades; y cuando el maestro les pregunta sobre la lectura sólo cuatro niños, de los 35 que asistieron hoy, están participando.

Al terminar de leer, el maestro les dice a sus alumnos:

Mtro: -A ver, ahora escriban en una hoja con sus propias palabras, lo que entendieron de la lectura, y hagan un dibujo.

Algunos niños le expresan al maestro que no entendieron la lectura.

Mtro: -No es necesario que escriban toda la historia, solo lo que entendieron.

Los niños no muestran mucho interés en hacer la actividad. Braulio de manera espontánea y picaresca, le pregunta al maestro: - ¿Quiere la hoja en blanco?

Cuadro 9. Diario de campo: Lectura silenciosa

Fecha: lunes 4 de junio de 2018

Práctica de lectura en un día cotidiano dentro del aula

Investigadora: Herlinda Becerril Torres

Hora de inicio: 8:20 a.m. Hora de término: 8:40 a.m.

El maestro inicia la clase a las 8:20 comentándoles a sus alumnos que la última lectura de su libro es muy larga, así que la leerán por partes.

Mtro: -la lectura se titula “palabras de caramelo”. Realizarán una lectura silenciosa hasta la página 121, al terminar de leer, alguien pasará al frente a compartir con sus compañeros lo que entendió de la lectura.

Grupo: -yo no traigo mi libro maestro (se escucha una voz, y enseguida otra) -yo tampoco.

Mtro: - los que no traen su libro guarden silencio y dejen leer a sus compañeros. Pónganse a leer o a hacer otra cosa.

Los niños comienzan a leer en silencio. Observo que se distraen con mucha facilidad y que su postura no es la correcta, pues están recargados en sus brazos, casi pegados al mesabanco.

Después de estar leyendo por 15 minutos, el maestro les dice que ya dejen de leer.

Mtro: ¿Encontraron alguna palabra que no conocen?

Braulio: Si maestro, la palabra “jaimas”.

Mtro: A ver búsqüenla en el diccionario

Los niños la buscan, pero no logran encontrarla. El maestro la busca en su celular.

Mtro: aquí dice que jaimas es como una casa de campaña, pero en Arabia Saudita les dicen jaimas.

Enseguida le pide a Santiago que pase al frente para que les comparta a sus compañeros lo que entendió de la lectura. Él pasa y comienza a hablar ante un gesto de desaprobación de varios de sus compañeros, quienes exclaman que de eso no trata la lectura.

El maestro le pide a Santiago que se siente, y le dice a Sidartha que pase él, el niño comienza a compartirles lo que entendió de la lectura. Después pasa Michel y al final Abraham.

El maestro no hace ningún comentario, solo se limita a decirles que hasta ahí le dejarán, y que el día de mañana continuarán. Su práctica de lectura termina a las 8:40.