

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY**

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMPRENSIVA EN LOS  
ALUMNOS DEL 6º GRADO, GRUPO "B" y "C" DE LA ESCUELA  
PRIMARIA RURAL "VICTORIANO GONZÁLEZ" DE SAN  
BARTOLO, TUXTEPEC, OAXACA.

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

AUTOR: EDILBERTO DÁVILA CASTRO

ASESORA: LORENA PIÑA GÓMEZ

TUXTEPEC, OAXACA.

MAYO DE 2006

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMPRENSIVA EN  
LOS ALUMNOS DEL 6º GRADO, GRUPO “B” y “C” DE LA  
ESCUELA PRIMARIA RURAL “VICTORIANO GONZÁLEZ”  
DE SAN BARTOLO, TUXTEPEC, OAXACA.

Tesis presentada

por

Edilberto Dávila Castro

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mayo de 2006

## **Dedicatoria y agradecimientos**

A mis padres Alejandra y Moisés por su comprensión y apoyo incondicional en todos los momentos de mi vida.

A ese ser que no veo, pero siento su presencia en mi vida y me impulsa a seguir luchando y vencer todos los obstáculos que se me presentan.

A todos los maestros del ITESM por sus valiosas enseñanzas que contribuyeron a mi formación profesional en esta etapa.

## **Resumen**

La lectura es una de las habilidades básicas que la escuela primaria tiene a su cargo desarrollar en los alumnos, ya que es el medio por el cual se puede acceder a gran parte del conocimiento acumulado a lo largo de la historia y depositado en libros impresos o en medios electrónicos. Sin embargo, las deficiencias de los escolares en comprensión lectora llevan a cuestionar la efectividad de la enseñanza en la mayoría de los centros educativos.

El presente estudio fue un intento por esclarecer las causas de la falta de comprensión lectora en los alumnos de dos grupos de 6° grado de la escuela primaria “Victoriano González” de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca, ello desde la perspectiva de su enseñanza, por lo que la indagación se centró en las acciones de los docentes para promover la lectura comprensiva en sus aulas de clase.

El proceso en la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y los datos se recabaron a través de entrevistas en profundidad y observaciones participantes. Tales datos se analizaron e interpretaron mediante la triangulación que dio como resultado una descripción rica en detalles y que ayudó a explicar que existe una escasa promoción de lectura comprensiva debido al desconocimiento y deficiente implementación de estrategias de lectura por parte de las docentes.

## Índice de contenidos

Dedicatoria y agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Índice de contenidos.....	v
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	1
Introducción.....	1
1.1 Contexto.....	6
1.2 Definición del problema.....	8
1.3 Preguntas de investigación.....	11
1.4 Objetivos.....	11
1.5 Justificación.....	12
1.6 Beneficios esperados.....	13
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	14
Capítulo 2. Fundamentación teórica.....	16
2.1 Antecedentes (estado de la cuestión).....	16
2.2 Marco teórico.....	19
2.2.1 Lenguaje, comunicación y escritura.....	20
2.2.2 La lectura en la sociedad actual.....	24
2.2.2.1 La lectura como instrumento de aprendizaje.....	26
2.2.3 Antecedentes de la lectura en la educación formal.....	29
2.2.4 Modelos teóricos de la lectura.....	31
2.2.4.1 Modelo tradicional de lectura.....	32
2.2.4.2 Modelo interactivo de lectura.....	35
2.2.4.3 Modelo transaccional de lectura.....	37
2.2.5 La enseñanza de la lectura en la escuela primaria.....	38
2.2.5.1 El enfoque comunicativo y funcional.....	45
2.2.6 La lectura comprensiva y su enseñanza desde un enfoque cognitivo.....	50
2.2.7 Estrategias para la comprensión lectora.....	59
2.2.7.1 Muestreo.....	61
2.2.7.2 Predicción.....	62
2.2.7.3 Formulación de inferencias.....	64
2.2.7.4 Automonitoreo o autocontrol.....	65

Capítulo 3. Metodología.....	68
3.1 Enfoque metodológico.....	68
3.2 Método de recolección de datos.....	72
3.2.1 Técnicas de recolección de datos.....	73
3.2.2 Construcción de instrumentos de recolección de datos.....	77
3.3 Escenario de investigación.....	80
3.3.1. Selección de participantes del estudio.....	81
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	83
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	111
5.1 Conclusiones.....	111
5.2 Recomendaciones.....	116
Referencias bibliográficas.....	120
Anexos.....	127
Apéndice A. Entrevista a los docentes.....	127
Apéndice B. Entrevista a los alumnos.....	141
Apéndice C. Entrevista al director.....	165
Apéndice D. Entrevista a tutores de los alumnos.....	169
Apéndice E. Guión de observación participante.....	178
Apéndice F. Registro anecdótico de una clase del 6° grado, Grupo “B”.....	179
Apéndice G. Comparación entre niveles de lectura y rendimiento académico en el 6° grado. Grupo “C”.....	182
Apéndice H. Ficha de contextualización institucional.....	183
Currículum Vitae.....	184

## Índice de tablas

Tabla 1. Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría concepción de lectura comprensiva.....	86
Tabla 2. Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría procesos de apropiación de la lecto-escritura.....	88
Tabla 3. Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría propósito de la lectura.....	90
Tabla 4. Cantidad y variedad de libros observados en las aulas de clase de la institución participante en la investigación.....	92
Tabla 5. Registro de tiempos asignados a la lectura en las observaciones realizadas a los grupos participantes del estudio.....	94
Tabla 6. Registro de actitudes asumidas por las docentes durante actos de lectura en sus grupos de clase.....	96
Tabla 7. Registro de estrategias de lectura implementadas por las docentes durante las observaciones realizadas en los grupos de clase.....	100
Tabla 8. Comparación entre niveles de lectura y rendimiento Académico en el 6º grado, grupo “B”.....	107
Tabla 9. Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría evaluación de la lectura.....	109

## Índice de figuras

Figura 1. Categorías conceptuales y su interrelación en el proceso de enseñanza de la lectura comprensiva.....	84
Figura 2. Las estrategias de lectura que recomiendan los materiales bibliográficos de la SEP y su porcentaje de utilización en las aulas de clase observadas.....	100



## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

### **Introducción**

A lo largo de la historia se han creado diversas instituciones cuyas tareas asignadas responden a las necesidades de organización, crecimiento y desarrollo de una sociedad, la escuela es una de ellas y desde su instauración ha tenido como misión primordial el preparar a las generaciones jóvenes para insertarlas en el medio social en el que se desempeñarán en el futuro. Sin embargo, tal encomienda en la actualidad es cuestionada con severidad, pues no hay duda de que los resultados obtenidos no son los esperados y distan mucho de satisfacer las exigencias de una sociedad como la de hoy.

La escuela primaria que es uno de los pilares básicos que da inicio con el proceso de socialización y en donde se adquieren las herramientas fundamentales que permitirán a los alumnos no sólo entender su realidad, sino apropiarse de ella y transformarla en beneficio propio y colectivo, ha tenido serias dificultades para justificar sus deficiencias o demostrar sus logros.

Cuestiones como el bajo desarrollo de la competencia lectora es uno de los problemas representativos y con urgente necesidad de resolver, ya que en la actualidad y ante la eminente globalización, leer comprensivamente es una habilidad indispensable si se quiere sacar provecho del enorme cúmulo de información que a diario circula por los diferentes medios electrónicos y que es necesario seleccionar y procesar pues la información carece de valor por si misma. De ahí que el presente documento es un acercamiento a un tema por demás polémico como es la promoción de la lectura, sobre todo porque la escuela primaria que es la responsable de su enseñanza aún no logra

hacer de esta habilidad la herramienta que permita a los alumnos construir aprendizajes significativos al desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo al leer y que redunde en autonomía intelectual para la apropiación de los conocimientos depositados de forma impresa en los libros de texto gratuitos y demás materiales con los que se tenga contacto dentro y fuera de la escuela.

A pesar de que la lectura no es considerada como un conocimiento de naturaleza conceptual en el que se estudien definiciones y hechos como base para futuros aprendizajes, y tampoco procedimental en el sentido de que no existen instrucciones o pasos rígidos que habría que indicar al alumno para que aprenda la lectura, sino más bien, es una destreza que se adquiere sobre la marcha y practicándola, por lo tanto no puede ser enseñada con una metodología única y que culmine con resultados invariables. En este estudio se concibe precisamente como una destreza que puede ser desarrollada a través de la ejercitación individual de los alumnos y con el apoyo del docente implementando estrategias diversas que despierten en aquellos el interés por leer y descubrir los beneficios que ello conlleva tanto en el ámbito escolar y social, ya sea como instrumento de apropiación del bagaje cultural o como posibilidad de recreación personal.

El objetivo que orienta a la investigación es analizar las acciones que realizan los docentes de la escuela primaria “Victoriano González” para favorecer la lectura comprensiva de los alumnos del 6º grado grupos “B” y “C” a fin de encontrar las causas del bajo nivel en la adquisición de aprendizajes significativos al leer textos dentro y fuera de la escuela, que presentan los alumnos. Tal propósito implica el conocimiento

de las concepciones de los docentes sobre lectura comprensiva, la relación entre estrategias de lectura implementadas por éstos últimos y el nivel de comprensión de los alumnos al leer textos diversos, así como también la concordancia entre lo que el docente realiza en el aula y lo que los programas oficiales de educación básica le recomiendan. Todo lo anterior bajo la consigna de que la lectura comprensiva es una transacción entre el lector y el texto, en donde el primero al leer asume un papel activo que le permite construir nuevos significados de acuerdo a un tiempo y espacio determinado en el que se realiza el acto de lectura.

De esta forma, al presente trabajo lo conforman 5 capítulos; el primero de ellos abarca aspectos generales que ubican al problema de la lectura en un contexto determinado en el que se presenta; en este caso en dos grupos de una escuela primaria pública, también se define el problema de la investigación, se plantean las preguntas y se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar con el mismo, posteriormente se justifica la realización del estudio mediante el establecimiento del valor social, teórico, práctico y metodológico que representa el llevarlo a cabo, por ende se dan a conocer los beneficios esperados a la institución participante y a la sociedad en la que aquella se inserta; sin dejar de mencionar la delimitación y limitaciones de las que fue objeto el estudio al momento de su realización.

El capítulo II presenta una revisión de los estudios previos que se han efectuado acerca del problema de la lectura, sus resultados y su influencia en la conformación de nuevas concepciones teóricas que indican la necesidad de un cambio de enfoques en su enseñanza y promoción, sobre todo en los inicios de este siglo XXI cuando el

conocimiento contenido en los libros y demás medios de información representa la posibilidad de integrarse a un mundo cada vez más globalizado y por lo tanto la lectura comprensiva el instrumento para lograrlo. De ahí que en dicho capítulo se definan conceptos de lectura desde distintas perspectivas así como sus implicaciones al ser retomados por los docentes para el desarrollo de sus prácticas educativas en las aulas escolares del nivel primaria.

El proceso seguido para la realización del estudio es incluido en el capítulo III, en el que se presenta el enfoque metodológico adoptado, el método de recolección de datos con sus instrumentos utilizados y los participantes, así como el escenario investigado. Es importante mencionar que al ser el tema de la lectura comprensiva un problema específico que sucede diariamente en las aulas de clase y en la interacción de los docentes con los alumnos, se hace necesario entrar al terreno de los hechos, observar, entrevistar y compartir las vivencias con los implicados, y ello es posible al adoptar un enfoque cualitativo el cual permite explicar y describir la realidad tal como sucede, con sus particularidades que la definen lo cual ayuda a comprender el porqué del fenómeno indagado. De esta forma y en el presente estudio la intención de tales acciones se encaminan a determinar que la deficiencia de la lectura comprensiva en los alumnos de la institución es resultado de un empleo inadecuado de estrategias de enseñanza por parte de los docentes.

En el capítulo IV se presentan los resultados, producto del análisis realizado de los datos recabados mediante los instrumentos de investigación; para ello se utilizan

tablas y gráficas de diferentes tipos tratando de que la presentación de dichos resultados sea más comprensible y permita hacer algunas contrastaciones que los validan.

Finalmente el capítulo V incluye las conclusiones pues es de esperarse que al término de toda investigación puedan formularse ciertas afirmaciones a partir de los resultados obtenidos, las cuales lleven a la reflexión del tema abordado y al mismo tiempo dejen abierta la posibilidad de nuevas intervenciones en que se profundicen aspectos no superados en el presente estudio.

## 1.1 Contexto

La Escuela Primaria Rural “Victoriano González” con Clave 20DPR0661S perteneciente a la zona escolar 122 de San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca se ubica en la calle reforma No. 5 de la localidad de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca, a 300 Km de la capital del Estado.

La comunidad está situada a 14 metros sobre el nivel del mar y se ubica sobre los márgenes del río Papaloapan; su clima es caluroso húmedo, con lluvias abundantes durante gran parte del año por lo que su vegetación es variada, compuesta principalmente de árboles frutales como son el mango, naranjo, guayabo, aguacate, tamarindo, entre otros.

San Bartolo no cuenta con importantes fuentes de empleo razón por la que los habitantes regularmente se desempeñan como obreros, comerciantes o profesionistas en la Ciudad de Tuxtepec que se encuentra a aproximadamente a 10 minutos de la comunidad en transporte terrestre.

Por la cercanía que tiene con la Ciudad de Tuxtepec, en San Bartolo se han establecido centros educativos del nivel superior y medio superior entre los que destacan el Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA), el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), una universidad particular y además de contar con las instituciones de educación básica como son una escuela secundaria técnica, un jardín de niños y la escuela primaria.

El edificio que actualmente ocupa la escuela primaria data de 1953, pues anterior a esta fecha la escuela se encontraba en otras instalaciones de la misma localidad de San

Bartolo. En un principio la escuela empezó funcionando con 3 profesores por lo que era considerada de organización incompleta y no fue hasta 1975 cuando se conformaron los seis grados atendidos cada uno por un profesor.

Actualmente la escuela se compone de 14 aulas de clase, una biblioteca, una sala de cómputo, dos baños, una plaza cívica y una cancha de básquetbol. El organigrama de la escuela se conforma de una directora, 15 profesores y 2 intendentes. De los 15 docentes, 11 son licenciados en educación primaria, 2 son profesores con normal básica, 1 cuenta sólo con estudios de bachillerato y 1 es licenciado en educación física.

La matrícula que compone a la escuela es de 385 alumnos inscritos, distribuidos en 14 grupos, dos grupos de cada grado escolar excepto el tercero y el sexto grado en donde son tres grupos.

Al pertenecer la escuela al sector público ésta se rige con base a la Ley general de educación y por los Planes y Programas de estudio editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), motivo por el cual la educación que ahí se imparte es similar a todas las escuelas públicas del país.

La escuela primaria “Victoriano González” tiene como misión, ofrecer servicios educativos de calidad contribuyendo al desarrollo armónico de las capacidades de los alumnos, promoviendo en ellos actitudes de autonomía para resolver sus problemas, no solo en la escuela, sino en su vida diaria. Y como visión, detectar los problemas actuales de la institución e irlos superando mediante el diseño de proyectos en el que se involucra a docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

Los alumnos que asisten a esta escuela primaria provienen de distintos estratos sociales pues entre los tutores de los mismos se pueden encontrar campesinos, obreros, comerciantes y profesionistas, sien embargo por el predominio de los tres últimos, a los alumnos de manera general se les podría ubicar en un nivel socioeconómico medio.

## **1.2 Definición del problema**

En los inicios de este siglo XXI y ante los cambios vertiginosos que se están presentando es necesario el replanteamiento de algunas de las problemáticas educativas que tienen que ver directamente con el mejoramiento de la calidad de la educación en México, pues de ello dependerá que el sistema educativo mexicano responda a la encomienda inicial y a las exigencias actuales de la sociedad.

La enseñanza de la lecto-escritura ha sido uno de las tareas fundamentales asignadas a la educación básica, ya que es, y sobre todo la lectura, una de las herramientas casi únicas de apropiarse del conocimiento almacenado en los libros de manera gráfica. De ahí, que sea polémico y controversial adentrarse en el terreno de la lectura, sobre todo por los deficientes resultados hasta ahora obtenidos y por la relación directa que esto tiene en la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos.

La escuela ha sido por tradición la encargada de preservar la cultura legitimada por la sociedad y al mismo tiempo se le ha asignado la tarea de transmitirla a las generaciones jóvenes, quienes a su vez valoran tal cultura a la que se denomina conocimiento.

La enseñanza que es la acción ejercida por los profesores para transmitir el conocimiento se ha centrado por lo regular en la verbalización, sin embargo los avances



que ha habido en el terreno de la educación obligan a replantear los postulados de esta metodología y el intento de adoptar nuevas formas de enseñanza en las que el papel del alumno en la construcción del conocimiento es más activo; siendo la lectura una de las formas por las que el educando puede aprender.

A pesar de que el aprendizaje de la lectura comúnmente se adquiere desde los primeros años de la educación primaria, al parecer no ha servido de mucho para hacer al alumno más autónomo en la construcción de su conocimiento, pues al llegar a los grados superiores en donde la exigencia de comprender e interpretar lo que se lee es mayor, difícilmente lo logra y termina haciendo sólo la decodificación de grafías. De ahí la importancia que tiene realizar esta investigación ya que la lectura comprensiva es una de las habilidades básicas que el alumno debe adquirir desde los primeros años de la escolarización e ir la perfeccionando en los siguientes para liberarse de la sumisión y poder practicar el autoaprendizaje dentro y fuera de la escuela. Es entonces el tema a investigar: La enseñanza de la lectura comprensiva en los alumnos del sexto grado, grupo “B” y “C”, de la escuela primaria “Victoriano González” de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca.

El hecho de cuestionar la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación básica no conlleva a negar su promoción, ya que en los Planes y programas de estudio (1993) implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) explícitamente favorecen su abordaje e inclusive se han editado materiales bibliográficos complementarios que apoyan a dicha intención, por ejemplo los ficheros didácticos. Aunado a ello, el enfoque sobre el que versa la asignatura de Español es comunicativo y

funcional lo cual implica que la lectura no es un acto pasivo, sino de interacción entre el lector y el texto y cuyo resultado es la comprensión de significados que llevan al disfrute personal ya sea por el simple placer de leer o por la utilidad y beneficio que de un acto de lectura resulta.

Sin embargo y a pesar de que las autoridades educativas han tenido la firme intención de promover la lectura comprensiva en las aulas de educación básica, tal propósito no se ha logrado concretar, surgiendo con ello interrogantes que cuestionan el por qué el problema prevalece, pues basta con asomarse a un grupo escolar para darse cuenta de las dificultades que presentan los alumnos en un sexto grado de primaria, ya no al interpretar el significado de un escrito, sino simplemente en su reconstrucción textual, ello demuestra que no existe una competencia lectora desarrollada y que hay deficiencias marcadas que es urgente atender.

Por lo anterior es necesario entrar en contacto con la realidad de las aulas de clase e indagar en la práctica pedagógica que realizan los profesores para analizar posibles causas de la problemática de la falta de comprensión lectora.

La concreción de lo expresado anteriormente puede llevar a la explicación de la problemática estudiada, si tomamos en cuenta que el logro de los propósitos educativos no se determina sólo por lineamientos propuestos o impuestos desde la teoría, sino que depende de factores diversos que interaccionan cuando el currículo se pone en práctica en la realidad, siendo uno de ellos y a lo mejor determinante, como lo es el docente y su formación profesional, su vocación, sus expectativas, entre otros.

Por lo tanto, conocer las acciones que realizan los docentes en el aula para promover la comprensión lectora en los alumnos, así como las concepciones que ellos tienen de lo que significa ser un lector competente y de cómo se llega a serlo, representa una valiosa oportunidad de profundizar en la realidad y confrontarla con la teoría existente sobre el tema, para de ahí partir y proponer alternativas que ayuden a superar deficiencias que en muchos centros educativos aún prevalece.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles son las estrategias de lectura que utilizan los docentes en el salón de clase para promover la lectura comprensiva?
- ¿El conocimiento adecuado de estrategias de lectura por parte de los docentes es congruente con la forma en que promueven la lectura comprensiva en el aula?
- ¿Qué tiempo en promedio utilizan semanalmente los docentes para promover la lectura comprensiva en el aula?
- ¿De qué forma evalúan los docentes la comprensión lectora de sus alumnos?

### **1.4 Objetivos**

#### **Objetivo general**

- Analizar las acciones que realizan los docentes de la escuela primaria “Victoriano González” para favorecer la lectura comprensiva de los alumnos del 6º grado, grupo “B” y “C” a fin de explicar las causas de un bajo nivel en la adquisición de aprendizajes significativos al leer textos dentro y fuera de la escuela.

#### **Objetivos específicos**

- Determinar cuáles son las estrategias de lectura que utilizan los docentes en el aula para promover la lectura comprensiva.
- Obtener la definición de los docentes de lo que es la lectura comprensiva.
- Establecer la relación que existe entre la comprensión lectora de los alumnos y la utilización adecuada de estrategias de lectura por parte de los docentes en el salón de clase.
- Analizar la concordancia entre las estrategias de lectura empleadas por el docente en el aula y las recomendadas oficialmente en los materiales bibliográficos de apoyo.

### **1.5 Justificación**

Se parte, en la presente investigación, del supuesto de que la lectura comprensiva es una de las actividades fundamentales en la escuela primaria, pues de ello depende en gran medida el avance exitoso del alumno no sólo en la materia de español sino en todas las demás materias que conforman el currículo de este nivel. De ahí que sea necesario estudiar de qué manera se está llevando a cabo su enseñanza dentro de las aulas escolares, pues informes recientes emitidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2004) han demostrado que la comprensión lectora de los alumnos de educación básica en México es deficiente con respecto a otros países más desarrollados.

Con base en lo anterior, investigar sobre la enseñanza de la lectura comprensiva en la educación primaria significa ofrecerle a los profesores de este nivel otras alternativas de intervención, en una actividad que por su aparente simpleza y cotidianeidad con la que actualmente se enseña, no se logran percibir sus deficiencias

sino hasta que se le pretende utilizar como instrumento de apropiación de conocimientos escritos.

La investigación es conveniente desde el punto de vista pedagógico, ya que el aclarar las estrategias por las que el alumno se apropia de los significados al leer textos escolares y de otra índole, así como la forma en la que los profesores promueven dicha actividad en los salones de clase puede trazar la ruta hacia el análisis y la reflexión de los logros o deficiencias que hasta hoy se tienen en este aspecto de la educación primaria.

De igual forma, este estudio podría ser el detonante para replantear las prácticas de la enseñanza de la lectura en el centro educativo en el que se lleva a cabo, así como servir de marco referencial para el diseño de proyectos escolares encaminados a hacer de la lectura una actividad verdaderamente significativa para los alumnos de la escuela primaria.

## **1.6 Beneficios esperados**

Hasta el presente ciclo escolar en la escuela Primaria “Victoriano González” de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca no existe un estudio preciso que aclare las causas del problema de la comprensión lectora de los alumnos, por ende la enseñanza de la lectura comprensiva si es que se lleva a cabo, no tiene un sustento sólido como podría ser el nivel de lectura que poseen los educandos en la actualidad y que guíe sistemáticamente su planeación y desarrollo por parte de los profesores. Por lo tanto, este estudio aportará una valoración objetiva del problema, analizando las causas y sus implicaciones, así como las necesidades de una revaloración de lo que significa leer comprensivamente y la manera de promoverlo.

Los directamente beneficiados serán los profesores y los alumnos del centro educativo, ya que al contar con un documento que especifique la magnitud del problema de la incomprensión lectora en la comunidad en donde se realizará el análisis, podrán emprender acciones concretas, delegando responsabilidades a quienes corresponda, pues es bien sabido que el aprender a leer no se limita a la escuela, sino que va más allá y la trasciende; de esta forma los resultados de estas acciones podrán verse finalmente reflejados en un mayor rendimiento escolar, pues no se debe pasar por alto que uno de los beneficios principales de la enseñanza de la lectura comprensiva es precisamente convertirla en un instrumento de aprendizajes significativos para los alumnos.

A pesar de que esta investigación se limita a dos grupos de sexto grado, sus beneficios abarcan a la institución en general, pues los resultados satisfactorios que surjan del mismo servirán de incentivo al personal docente para seguir indagando en otras problemáticas que se tengan en la escuela, erradicando de esta forma y poco a poco la idea equivocada que se tiene de que la investigación científica no aporta beneficios concretos a la práctica docente en las aulas escolares.

### **1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación**

El presente estudio se realizó en la Escuela Primaria Rural “Victoriano González”, con clave 20DPR0661S perteneciente a la zona escolar No. 122, de la comunidad de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca, México. Se enfoca específicamente a dos profesores asignados a grupos de sexto grado, con una cantidad de 23 y 25 alumnos respectivamente.

Con la investigación se indagó sobre las acciones que realizan los docentes de la mencionada escuela para favorecer la lectura comprensiva de los alumnos a fin de explicar las causas de un bajo nivel en la adquisición de aprendizajes significativos al leer textos dentro y fuera de la escuela.

El periodo para las actividades de cada una de las etapas de la investigación abarcó desde la primera semana del mes de agosto de 2005 hasta la segunda semana del mes de febrero de 2006, haciendo algunos ajustes al cronograma establecido inicialmente, por cuestiones de búsqueda de fuentes bibliográficas para sustentar el estudio. Quizá esto último fue una de las limitaciones que más interfirió para la concreción de la tesis, pues la ubicación geográfica de la localidad en donde se encuentra la institución del grupo estudiado por el tesista carecía de bibliotecas con suficientes fuentes documentales así como de librerías especializadas, por lo que se vio en la necesidad de acudir a otras ciudades para adquirir la bibliografía requerida.

## **Capítulo 2. Fundamentación teórica**

### **2.1 Antecedentes (estado de la cuestión)**

Al plantear un tema de investigación es pertinente revisar todo aquello que se ha escrito sobre el mismo, pues como bien lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2003) “al acudir a los antecedentes, nos podemos dar cuenta de cómo ha sido tratado un problema específico de investigación” (p. 65).

Es así como el tema de la promoción de la lectura comprensiva, no es la excepción, pues se han encontrado algunos trabajos de investigación tanto a nivel local, nacional e incluso internacional que aunque no están enfocados directamente en la educación básica, sí demuestran la preocupación que ha habido sobre el problema, incluso existe material bibliográfico que plantea algunos postulados teóricos que aluden directamente a los procesos de comprensión lectora en los alumnos.

La investigación que ahora se presenta lleva como título: “La enseñanza de la lectura comprensiva en los alumnos del 6º grado, grupo ‘B’ y ‘C’ de la escuela primaria rural ‘Victoriano González’ de san Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca”, surge desde el contexto de dicha escuela y su comunidad. En esta institución el problema de la incomprensión lectora y sus repercusiones es vigente, sin embargo se ha hecho poco por solucionarlo, pues en palabras de la Directora del centro escolar, en el año 2002 por indicaciones de la supervisión a la que pertenece dicha escuela, se elaboró un proyecto en el que sus objetivos se encaminaban a encontrar alternativas para superar las deficiencias en cuanto a la comprensión lectora de los alumnos; desafortunadamente dicho proyecto no tuvo



seguimiento al no contar con la formalidad necesaria en su implantación, por tal motivo no trascendió y quedó en el intento.

Revisando las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora en el campo educativo, al parecer existen aquellas que se enfocan a las acciones de los docentes y sus formas de enseñar la lectura en el aula, en tanto que otras centran sus procesos en la evaluación de la comprensión que los alumnos presentan al ser expuestos a determinados textos, estas últimas le restan importancia a situaciones, como es el empleo adecuado de estrategias de enseñanza por parte de los docentes o a la influencia situacional de los alumnos; lo cual toman muy en cuenta las primeras. Al respecto Pikulsky (1998, citado por Bono, Donolo y Rinaudo) menciona en un artículo de reciente publicación, que al parecer en la última década del siglo XX se está dando un resurgimiento de procedimientos valorativos que remiten a las pruebas cuantitativas y a las de opción múltiple en lectura.

Como ejemplos de evaluaciones cuantitativas centradas en la comprensión de los alumnos se pueden mencionar la que a nivel nacional en el año 2004 realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) creado por decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002; en ésta se presenta un informe de resultados obtenidos de una serie de evaluaciones aplicadas a los alumnos de educación básica con el fin de obtener un diagnóstico preciso acerca de la situación actual de dichos alumnos en las materias de español y matemáticas, enfatizando en la primera de ellas la comprensión lectora.

La aplicación de las evaluaciones estuvieron orientadas a detectar en qué medida los alumnos de primaria y secundaria mostraban haber adquirido las habilidades lectoras

a que se refieren los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), encontrando finalmente que el dominio de habilidades lectoras es muy inferior al de los estudiantes de países más desarrollados, incluso existen diferencias marcadas entre los diferentes sectores del mismo Sistema.

Otra investigación descriptiva y exploratoria empleando una metodología cuantitativa y cualitativa llevada a cabo por Rosas, Jiménez, Ribera y Yáñez (2003) documentan, cómo utilizan los alumnos de 5° y 8° de educación básica las estrategias de comprensión lectora en una clase de lectura, todo ello desde una perspectiva cognitiva. Esta investigación también describe los modos de enseñanza de los docentes durante las clases. Concluye al final que los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para procesar los textos y que los profesores durante las actividades de lectura no fomentan el desarrollo de estrategias de más alto nivel cognitivo.

En tanto que Bustamante (2001) enfrenta el problema de la comprensión lectora desde el análisis de los desaciertos que presentan los alumnos de educación primaria al leer los textos escritos, apoyándose en el modelo de análisis de errores propuesto por Vaca (1997) en el que la comprensión del texto implica la inferencia y ello de acuerdo con el momento de desarrollo lector del alumno. Por lo tanto, Bustamante demuestra en su estudio la relación que existe entre los conocimientos ortográficos y la comprensión de la lectura.

Por su parte Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987) citados por Quintana (2000) enfocan sus investigaciones hacia el maestro y las actividades que realiza en el aula, así como a sus concepciones acerca de lo que es aprender a leer,

encontrando que la mayoría de los profesores consideran que la comprensión lectora es producto de una correcta oralización del texto.

Estas son sólo algunas de las investigaciones que se han publicado hasta el día de hoy, pero en México y en otros países que comparten el mismo problema se siguen planteando estudios sobre el tema de la lectura, pues entender el proceso de apropiación de la misma da la pauta a diseñar programas encaminados a la formación de lectores competentes, además de asegurar su buena enseñanza en las instituciones de educación formal prioritariamente.

## **2.2 Marco teórico**

En el presente capítulo se desarrolla una serie de categorías y conceptos que definen el tema de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria, se revisan concepciones de los modelos teóricos utilizados en el presente y en el pasado, las bases que los sustentan, las críticas a sus fortalezas y debilidades, todo desde una perspectiva holística, pues se considera que la situación actual del problema de la lectura es producto de diversas corrientes de pensamiento en la humanidad, pero también de las situaciones contextuales en donde se concretan las acciones; que tienen que ver con sujetos que interactúan en una heterogeneidad de historias personales. Por tal razón, para abordar el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria se hace necesario comenzar explicando la interrelación de los conceptos lenguaje, comunicación y escritura, pues de los mismos emerge y se activa lo que se conceptualiza como lectura.

Por otra parte, la lectura tiene su razón de ser, en la funcionalidad que se le atribuye en esta época, de ahí la pertinencia de tomar en cuenta a la sociedad como

promotora de la lectura y a ésta como instrumento de aquella. Sin embargo, para entender la problemática de la comprensión lectora no es suficiente el conocer sólo el valor que representa el desarrollo de habilidades lectoras en el siglo XXI, sino entender los orígenes que llevaron a esta habilidad a gozar de tal reconocimiento, más aún cuando es el centro de muchos debates que buscan explicar su problemática, pero en la realidad su enseñanza no refleja mejoras visibles.

Autores como Felipe Garrido, Kenneth Goodman, Margarita Gómez, Emilia Ferreiro, Louis Rosenblatt, Frank Smith, Ana Teberosky, entre otros, son algunos de los que han profundizado en la temática de la lectura y sobre todo, han hecho aportes significativos para el campo de la educación en este rubro. Es por ello que muchos de sus planteamientos son retomados en este marco teórico para dar fundamento al problema de “La enseñanza de la lectura comprensiva en los alumnos del 6º grado, grupo “B y C” de la escuela primaria rural ‘Victoriano González’ de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca”.

### **2.2.1 Lenguaje, comunicación y escritura**

Saber comunicarse con los demás, sacar provecho de lo que la comunicación ofrece hoy en día, son dos habilidades de orden vital para poder considerarse parte de un mundo cada vez más globalizado y con un vasto cúmulo de conocimientos por aprender.

La comunicación inicia desde que el individuo nace o quizá antes; el llanto del niño es el primer intento de expresar sus necesidades a la persona que lo cuida, y ésta a su vez interpreta tales conductas para auxiliarle (Castañeda, 1999). Más adelante y conforme el niño va creciendo, comenta el mismo Castañeda, que a través de la

socialización que tiene en su entorno, gradualmente se apropia del lenguaje oral o lengua materna, lo cual le permite integrarse plenamente a la primera institución social que es la familia y también a hacer uso de una de las formas de comunicación convencionalmente reconocidas.

Por lo tanto, se considera que el lenguaje es desarrollado a partir de una historia de socialización gradual del niño, en donde intervienen estados mentales, únicos y personales. Al respecto Espejo (1990) considera que desde una perspectiva psicológica el ser humano se desarrolla y al mismo tiempo logra un equilibrio, resultado de este proceso se forman estructuras psicológicas que a su vez dan origen al pensamiento y al lenguaje. El mismo Espejo menciona que el pensamiento y el lenguaje, si bien, en principio son instrumentos rudimentarios en el niño, después, y “apenas a partir de los 18 meses aproximadamente logran introducir al ser humano en la dimensión histórico social” (p. 49).

Lo descrito anteriormente denota que el lenguaje oral se adquiere a partir del interés que tiene el ser humano de satisfacer necesidades, primeramente individuales y después sociales, pero siempre se desarrolla en la convivencia con los demás, ahí encuentra su razón de ser. Espejo (1990) considera al lenguaje como un instrumento operacional, en el sentido de que es una creación del hombre, susceptible de ser manipulado para su mejoramiento; la convencionalidad de su valor cultural que la comunidad le asigna, lo hace un instrumento útil desde una perspectiva social y en constante evolución.

Por otra parte, la comunicación no se limita al lenguaje oral, pues el ser humano en su intento y también necesidad de registrar y compartir con sus semejantes, ha creado otras formas de comunicación que le han permitido dejar constancia de hechos cotidianos o trascendentales en su devenir histórico, tal es el caso de la escritura que por su función comunicativa; Gómez, Villarreal, González, López y Jaramillo (2000) la consideran eminentemente social. Es así que después de una evolución gradual, que empieza con las pinturas rupestres en las cavernas o con la escritura pictográfica, como da inicio lo que hoy es el lenguaje escrito y que guarda estrecha relación con el lenguaje oral. De hecho, Espejo (1990) manifiesta que la escritura representada en un mensaje de un texto literario por ejemplo, se denomina señal lingüística literaria, y tal señal es la manifestación del lenguaje organizado al que la sociedad reconoce como lengua y en el caso de la escritura, como lengua escrita.

La escritura desde sus inicios es concebida como medio de representación de significados, pues con ella se plasmaban acontecimientos que sucedían en la vida de las personas, tanto reales como ficticios, pero siempre con el claro objetivo de comunicar un hecho, un sentimiento o una emoción, o incluso, argumentan Palacios, Muñoz y Lerner (2000) el comunicarse consigo mismo. Esto último lleva al surgimiento de otra forma de comunicación que es la lectura, cuyas bases encuentran sustento precisamente en el lenguaje escrito y en el lenguaje oral, ya que como lo menciona Vaca (2001, p. 18) “Psicológicamente, la escritura es un medio de comunicación, fuertemente ligado a la lengua, que permite ejercer actos comunicativos en producción (redacción) y en interpretación (lectura)”.

La lectura como instrumento de comunicación sólo adquiere sentido cuando lo plasmado en un papel o en algún otro medio, encuentra eco en un receptor, que en el caso de la lectura se denomina lector. Este último forma parte fundamental para que se complete el ciclo de la comunicación en la lectura, el otro sería el transmisor. Según Smith (1989) la comunicación requiere de la interacción de estos dos participantes. Y es en tal interacción donde se activan procesos cognitivos, del transmisor por buscar la forma idónea de comunicar la información al receptor, y de éste el empleo de estrategias para interpretar, de acuerdo a sus condiciones individuales, el mensaje para reconstruirlo en significados propios.

El lenguaje en la escuela primaria es la base en el que se sustentan todos los procesos que en la misma se gestan; el ingreso de los alumnos a esta institución es condicionado en un principio por la competencia del lenguaje hablado, ya que éste funge como el puente de comunicación para el aprendizaje de la lengua escrita, que pasa a ser posteriormente el instrumento de apropiación de conocimientos impresos en los libros.

El dominio del lenguaje, sobre todo el escrito es lo que determina en gran medida la permanencia y avance del alumno en la escuela. Son los textos impresos la fuente principal de conocimientos en los centros escolares públicos, a tal grado de contar con libros de texto gratuitos proporcionados por el gobierno. En los primeros años de la educación primaria el docente adopta el papel de mediador entre el alumno y el texto, en etapas posteriores como en el sexto grado, el alumno desempeña un rol más activo en la comunicación con los materiales escritos; en este grado se puede decir que convergen con mayor intensidad lenguaje oral y lenguaje escrito, el primero para socializar

significados y aprendizajes, y el segundo para aprender autónomamente. Pero finalmente ambos tienen un fin común, la comunicación.

De esta manera, la lectura de textos escritos se convierte en el lenguaje mediante el cual los seres humanos argumentan y razonan sus ideas y las de otros, comparten visiones acerca del mundo que les tocó vivir, y aún más, como lo menciona Melo (1993), “la lectura es esencial para lograr un dominio del lenguaje, tanto en su función literaria como en su función de comunicación pragmática y conceptual” (p.7).

### **2.2.2 La lectura en la sociedad actual**

Es por todos sabido que en la actualidad existe una preocupación creciente en lo que a la lectura respecta, pues los avances tecnológicos y la apertura de las fronteras de la información ha posibilitado a que se tenga acceso a una gran cantidad de información que hasta hace poco no se tenía, y que por ende, invita a ser leída. Lo anterior se ve reforzado, según Ramírez (2002) por la tecnología de la información que obliga a mayores y mejores destrezas en los ciudadanos de esta época. Es por ello que el tema de la lectura vuelve a ser polémico una vez más, en el sentido de cómo puede transformar a los usuarios de ésta en procesadores de información y sobre todo que la traduzcan en conocimientos útiles para su crecimiento personal y social.

De esta forma, las instituciones en general, llámese sector empresarial, sector educativo, prestadores de servicios, etc. tienen en sus planes o quizá ya estén empleando estrategias para sacar provecho de la información disponible en los diferentes medios de comunicación, y en ello la lectura juega un papel importante.



Sin embargo el centro de interés por la lectura no se encierra sólo a los beneficios que pueda traer a quienes hagan uso de ella, sino también a las desigualdades que podría conllevar su privación; ya que al manejarse la mayor parte de la información en medios electrónicos como las computadoras conectadas al Internet se corre un riesgo, tal como sugiere la afirmación de Cebrían (1998) que pronostica que “Las diferencias entre los distintos estamentos sociales se verán agigantadas por esta nueva frontera existente entre los ciudadanos enchufados y los desenchufados” (p. 23) y esto sobre todo en países donde la equidad todavía no es alcanzada y la oportunidad de conectarse al Internet y de leer un libro es reducida ya sea por factores económicos o culturales.

Otro de los puntos en los debates de la lectura es también la forma en que ésta se concibe, pues ante la oleada de información que circula en los diferentes medios de comunicación, sobre todo aquellos que manejan lo escrito, implica redefinir a qué se le puede considerar lectura, pues si se habla de beneficios de tal actividad entonces surge la preocupación de cómo regular la gran diversidad de esa información que no siempre resulta benéfico leer, pues actualmente existe una tendencia creada por la misma sociedad tecnologizada, a priorizar la imagen y la forma, en detrimento de lo escrito, lo que trae consigo que la mayor parte de lo que se lee sea de poco valor formativo, como asegura Ramírez (2002) “se lee menos y se lee más de manera mecánica; en su lugar la imagen y la información oralizada parecen ejercer una atracción contundente en la mayoría de los habitantes de la naciente sociedad de la información” (p. 6).

La escuela primaria no es ajena al interés que despierta la lectura en la sociedad actual, de hecho contempla entre sus propósitos dentro de la materia de Español, hacer

de esta destreza una herramienta de comunicación y aprendizaje que permita a los alumnos ser autónomos en la construcción de sus conocimientos. Y es de esperarse, cuando se puede percibir que si bien no todos los estudiantes, sí una parte de ellos y sobre todo en los sectores urbanos, el uso de los medios informáticos como la computadora y el Internet a veces supera a la escasa información que la escuela primaria les ofrece a través de los libros de texto o el docente. De ahí que los alumnos quizá estén empezando a leer más fuera de la escuela que dentro de la misma, al menos en la escuela Primaria “Victoriano González” de la localidad San Bartolo Tuxtepec, Oaxaca de donde parte el presente estudio; lo cual requiere entonces de una promoción más decidida de hábitos de lectura comprensiva, sobre todo para que se apoye a los alumnos a discriminar lo irrelevante de lo útil de toda la vasta información que existe, y puedan beneficiarse de vivir en la sociedad de la información.

Es así como la lectura en la sociedad actual no sólo se convierte en el instrumento de aprendizaje idóneo para la sociedad del conocimiento o de la información, sino también en tema de discusión por la controversia que desata su enseñanza en los centros escolares, las opiniones de sus oponentes que difaman su utilidad y los riesgos en su desigual utilización en los diferentes sectores poblacionales.

### **2.2.2.1 La lectura como instrumento de aprendizaje**

Aceptar el valor de la lectura en la sociedad actual, conlleva a explicar en qué radica tal valor y uno de los más convencionales es como instrumento de aprendizaje. Existen suficientes afirmaciones de especialistas en la materia y también de aquellos que aún no siendo reconocen sus beneficios.

Dice Cosem (s. f., citado por Jolibert y Gloton, 2003) que “la lectura es un medio privilegiado de comunicación, conocimiento y formación, pues es descubrimiento y recreación del lenguaje escrito” (p. 100) y que además es el instrumento con el que se puede aprehender al mundo e intervenirlo; se entiende entonces que quien practica la lectura posee el poder para controlar su mundo.

Uno de los promotores activos de la lectura como lo es Savater (citado por Argüelles, 2001) argumenta que leer es abrirse al mundo y construir la humanidad en los individuos, así como incentivar su espíritu crítico al enfrentarse a lo desconocido, sobre todo en estos tiempos en los que la influencia de los medios de comunicación como la televisión tiende a enajenar a las personas con su programación basada en la comercialización con imágenes, obstaculizando en cierto grado la reflexión. Esto conlleva a considerar que leer o practicar la lectura es útil para el desarrollo personal de los individuos tanto en la esfera psíquica como en la esfera social, ya que aparte de ser un medio de reconocimiento del mundo en que se vive, también se promueve el desarrollo de una personalidad con la cual se juzga la realidad circundante.

Por lo tanto, no es extraño escuchar afirmaciones tales como: que la lectura es la llave que abre las puertas a la sociedad del conocimiento (Millán, 2001) o que la lectura es un instrumento de liberación; en ambas expresiones se alude a un alto valor que tienen el practicar el hábito de la lectura, y no es para menos, si se toma en cuenta, que se vive en una época en la que se afirma y se acepta que es el conocimiento la fuente de riqueza y crecimiento económico que sostendrá a las sociedades del futuro.

Por otra parte al ser la escuela la institución mediante la cual las sociedades preparan a sus ciudadanos para satisfacer las necesidades de orden social, económico y cultural, resulta obvio que la lectura ocupe un papel preponderante entre las enseñanzas que se imparten en la actualidad en las aulas escolares, sobre todo en el nivel de educación primaria, al ser vista como la panacea que por un lado subsane los altos índices de reprobación de las escuelas ya que se considera que la deficiencia de ésta es en gran parte la causa de bajos niveles de aprendizaje. Y por otro lado, se ha aceptado que formar alumnos lectores traerá consigo de manera automática el desarrollo y crecimiento del país; y es precisamente en la escuela primaria donde se enfatiza aún más su enseñanza por ser ahí donde comienza tal aprendizaje y sobre todo al responsabilizar al nivel de educación básica de los deficientes resultados hasta hoy obtenidos y de la repercusión que ello conlleva en los niveles superiores de educación al querer hacer de la lectura el instrumento de aprendizaje que permite tener acceso a saberes diversos que ofrece la sociedad del conocimiento.

Parker (s.f., citado por Villamizar, 2003) asegura que “información es poder” (p. 87), tal afirmación es motivo por el que en la sociedad contemporánea se está en la búsqueda incesante de la fórmula que permita sacar el mayor provecho de la información que circula por todas partes y en los formatos más diversos y novedosos. Dice Dertouzos (1997) que en la actualidad “podemos concluir con certeza que como promedio, cerca de la mitad de todos los negocios del mundo industrial podría verse afectada por el mercado de la información” (p. 250). Son éstos los argumentos que le dan a la lectura la relevancia que hoy en día goza como instrumento de aprendizaje.

### **2.2.3 Antecedentes de la lectura en la educación formal**

Hablar de promoción de la lectura en la educación formal implica tener presente las condiciones en las que se ha llevado a cabo su enseñanza en las aulas a lo largo de la historia, o al menos a partir de la época en que se le otorgan a la escuela primaria las facilidades para tal práctica. De esta manera, se puede decir que en la educación formal se crearon ciertas condiciones al implementarse los libros de texto gratuitos en 1960 cuando el presidente de la república Adolfo López Mateos, comenta Greaves (2001) se aprueba la propuesta del encargado de la Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet para la edición y distribución por parte del Estado de los libros de texto gratuitos, lo cual cumplía con lo establecido en la Constitución de 1917 sobre la gratuidad de la educación primaria. Tal hecho representó un gran avance para la alfabetización en México pero también limitaba la lectura a textos únicos por la obligatoriedad de su uso exclusivo en las escuelas.

De ahí la razón por la que tradicionalmente los docentes del nivel primaria centren aún hoy en día sus enseñanzas casi de forma exclusiva en esos textos, incluso según Larios (2001) son “los únicos documentos de lectura existentes en las comunidades aisladas con funciones literarias y referenciales” (p. 201), situación que lleva a suponer la deficiente promoción de la lectura en los alumnos, al no contar con materiales variados y suficientes.

Por otra parte, la utilización de los libros de texto gratuitos como único material de consulta y de lectura en las aulas escolares y fuera de ellas quizá ha propiciado en los alumnos el desinterés, sobre todo si se considera que tales libros en manos de los

docentes en gran medida han interferido en la búsqueda e implementación de estrategias variadas de enseñanza no sólo de la lectura sino de todo el conocimiento por enseñar en ese nivel de educación, producto de tal situación es la dificultad y falta de motivación de los alumnos hacia el aprendizaje autónomo que los libros de texto podrían ofrecer, pues más que placer por leer y buscar el conocimiento, tales libros han sido motivo de sanción o instrumento para calificar y ubicar a los alumnos en un status como estudiantes.

En años posteriores a 1960 se han realizado diversos cambios al sistema educativo mexicano, en especial a la educación primaria, pero siempre ha estado presente el objetivo primordial de este nivel que es la enseñanza de la lecto-escritura, el cual no se ha logrado concretar en toda la extensión del término, tal vez, según Garrido (2004) por las creencias que el sistema educativo mexicano tienen acerca de lo que es leer, escribir y formar lectores, así como por otras cuestiones escolares y no escolares.

Se puede decir que los materiales didácticos en los que se han apoyado los alumnos, los métodos o modelos de enseñanza utilizados por los docentes y el entorno social en que se encuentre inmersa la institución son factores que han determinado de una u otra forma la promoción de la lectura comprensiva. De ahí, que explicitar tales factores en esta investigación, y retomando a Lerner (2001) “aportan así un conjunto de saberes a partir de los cuales podemos interrogar las prácticas actuales para entenderlas y definir las mejor” (p. 92), o bien aceptar que la situación actual con respecto a la lectura comprensiva de los alumnos de la escuela primaria “Victoriano González” que es donde parte este estudio tiene que ver no sólo con voluntades o acciones individuales de los

docentes de tal institución, sino también con todo un sistema de prácticas y creencias que se han ido consolidando a lo largo del tiempo en el Sistema Educativo Mexicano.

En otro apartado de este estudio se aborda con más detalle la manera como se ha venido promoviendo la enseñanza de la lectura en la escuela primaria a partir de incluirla en los planes y programas de estudio como un contenido que debe tratarse.

#### **2.2.4 Modelos teóricos de la lectura**

Como todo conocimiento institucionalizado, llámese habilidad, destreza o valor; para su enseñanza formal y al menos en la escuela, se ha categorizado en lo que se denomina teoría, la cual y según García, Secundino y Navarro (2002) es aquella mediante la cual se describe y se afirma cómo y de qué manera aprenden los alumnos con ayuda del profesor u otros auxiliares. Una teoría agrupa a un conjunto de conceptos que se interrelacionan para tratar de explicar la realidad. De esta manera, para explicar la forma en la que los individuos se relacionan con el texto escrito para considerar que se está poniendo en práctica lo que se denomina lectura comprensiva, los modelos teóricos de la lectura partiendo de supuestos que conciben y ubican a los participantes del acto lector en una u otra situación, pueden ser catalogados en distintos modelos teóricos cuyas características propias los diferencia unos de otros a tal grado que en ocasiones se ubican en posiciones extremas de un continuo.

De esta manera, en la escuela primaria y en la enseñanza de la lectura, al parecer se entremezclan en un solo hecho rasgos de los diferentes modelos de lectura, aún cuando los docentes expresen en teoría trabajar con sólo uno de ellos, pero en la realidad, tal vez inconscientemente e influenciados por experiencias personales y de otra

índole se ponen en práctica acciones que denotan cierto eclecticismo. Por tal motivo, se hace indispensable que en una investigación que pretenda describir formas de enseñanza de la lectura en grupos de educación primaria, como es el caso de este estudio, deba tener presente las categorías y conceptos que le dan nombre a cada uno de los modelos teóricos de lectura que los estudiosos del tema han determinado; ya que ello permitirá comprender y explicar los mecanismos que se siguen al implementar actos de lectura y por ende predecir los resultados a los que se llegaría, así como sus implicaciones.

Algunos de los modelos más representativos de la lectura ya sea por su arraigo en la educación formal o por su postura divergente e innovadora hacia lo establecido y disfuncional son: el modelo tradicional de lectura, el modelo interactivo de lectura y el modelo transaccional de la lectura. Estos tres modelos serán explicados en los apartados siguientes.

#### **2.2.4.1 Modelo tradicional de lectura**

El modelo tradicional de lectura ha sido llamado de diferentes formas, tales como: teoría de transferencia de información, teoría “Bottom up” (de la base al tope) o teoría tradicional del proceso de lectura. La característica primordial de este modelo es el énfasis que le da al texto para el aprendizaje de la lectura. Comentan sobre este modelo Ferreiro y Teberosky (1999) que “Lo primero en el aprendizaje es la mecánica de la lectura (descifrado del texto) que da lugar posteriormente, a una lectura ‘inteligente’ (comprensión del texto leído) culminando con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación” (p. 18). Concebida la lectura desde esta perspectiva se convierte en un proceso divisible y lineal, en el que su aprendizaje debe seguir cierto orden



inflexible para poder llegar al objetivo que es comprender lo que el autor del texto quiso plasmar.

La anterior concepción conlleva a la asignación de roles específicos a los que intervienen en un acto de lectura, como son: el autor, el texto y el lector. El autor es quien construye significados únicos que transcribe al texto escrito, el texto es el portador del significado que su autor decidió comunicar, y al lector le corresponde consumir del escrito los significados elaborados previamente por el autor. En tal cuestión subyace la idea, que para el aprendizaje de la lectura es suficiente con que el alumno logre decodificar el sonido y al mismo tiempo traducir los símbolos impresos en el texto pues se considera que ese es el primer paso del proceso lineal que le dará sentido a las palabras, oraciones, párrafos y lectura en general para comprenderlo. Al respecto dice Quintana (2000) que ello induce a la aceptación quizá equivocada de que es en las palabras y enunciados donde se encuentra el significado del texto y por lo tanto la tarea del lector se reduce a descubrirlo.

La concepción reduccionista de que leer no es más que decodificar lo escrito en sonido tiene sus orígenes en el método sintético para el aprendizaje de la lecto-escritura, en dicho método se sobrevalora el papel que juega la correspondencia entre lo oral y lo escrito en el aprendizaje de la lectura, regularmente se parte de los elementos mínimos del lenguaje escrito que son las letras. Algo similar ocurre con el método fonético, cuyo sustento se encuentra en la lingüística, en este método se parte de lo oral, aislando el sonido de la unidad mínima que es el fonema, el cual se hace corresponder con el grafema (letras), de esta forma, grafema-fonema da origen a las primeras sílabas que el

alumno debe repetir de forma oral y escrita, para después formar palabras y oraciones que constituirán los párrafos de un escrito. (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Bettelheim y Zelan (1983, citados por Villamizar, 2003) sostienen que es innegable que para dominar la habilidad lectora será indispensable la adquisición de las habilidades básicas, tales como el descifrado y la pronunciación de las palabras que no se conocen, sin embargo centrar en estas habilidades la comprensión lectora es limitante y sin ningún mérito que vaya más allá de su valor de entrenamiento, en todo caso, la decodificación que se hace de la grafía sólo tendría sentido si se concibe como parte de un proceso global para alcanzar la meta que es aprender a leer y escribir.

En el modelo tradicional de la lectura, por lo tanto, se reconoce que el significado de un texto escrito se encuentra en las letras, palabras y oraciones, y que el lector al leerlo transfiere a su cerebro la información tal y como se le ofrece. Esto justifica que al aspirante a lector se le imponga lo que debe de leer y cómo leerlo, ya que supuestamente, en el caso de la educación formal, el docente es quien previamente conoce los significados que el alumno debe descubrir al leer determinado texto que se le encomiende.

Al resumir lo planteado sobre el modelo tradicional, la lectura es un acto pasivo de descifrado, que consiste en la extracción de significados inequívocos que un autor depositó en el texto, al leer el lector transfiere de forma mecánica a su cerebro el significado descubierto, reduciendo de esta forma el leer, tal como lo menciona Smith (1989) “en poco más que memorizar las reglas seleccionadas para decodificar y en practicar su uso” (p. 13).

### **2.2.4.2 Modelo interactivo de lectura**

Se podría decir que el modelo interactivo de lectura surge a finales de los sesenta apoyándose en los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva, como crítica u objeción al modelo tradicional de lectura; teóricos como Kenneth Goodman y Frank Smith enfatizan las limitaciones de aceptar que la lectura es un acto de mera decodificación de grafías en sonidos y que el lector sólo es el receptor pasivo de significados. Ellos en sus teorías restituyen un papel activo al lector y sus conocimientos previos, y es esto último lo que caracteriza al modelo interactivo de la lectura.

Para Goodman (1982, citado por Quintana, 2000) desde un enfoque psicolingüístico el fenómeno de la lectura implica los siguientes supuestos: a) La lectura es proceso del lenguaje, b) Los lectores son usuarios del lenguaje, c) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y c) Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de su interacción con el texto.

Las anteriores afirmaciones predicen una nueva concepción de lectura, en donde la comunicación interactiva entre autor, texto y lector es dinámica. Smith (1989) confirma tal predicción cuando argumenta que “la lectura puede ser considerada en términos muy generales como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor” (p. 23). El mismo Smith considera que en esa interacción que se establece en el acto de lectura intervienen para la construcción de significados, entre otros, la información visual y la no visual; la primera es aquella que el texto presenta, como es el código escrito que conforman al documento; la segunda hace referencia a la información que la persona ya tiene en su cerebro y que

por lo regular utiliza para interpretar los fenómenos que le rodean. De esta forma, el lector que en el modelo tradicional no era más que simple depositario de conocimientos que una lectura le proporcionaba, en el proceso interactivo que plantean Kenneth Goodman y Frank Smith es el lector quien decide finalmente lo que quiere comprender.

La lectura en el modelo interactivo, según Gómez, Villareal, López, González y Adame (1995) es definida como la “relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva” (p. 24). Por su parte Bono, Donolo y Rinaudo (1998) consideran que el modelo interactivo de la lectura otorga especial importancia a los conocimientos de base o previos y al contexto en el que se da la situación de lectura, así como también a las estrategias que el lector pone en juego para alcanzar su objetivo que es la comprensión.

Desde estos postulados, leer involucra procesos cognoscitivos, pues los significados construidos por el lector en un acto de lectura implican recuperar información de su memoria, entendiéndose por memoria de acuerdo con Smith (1989) “a la manera en que podemos introducir nueva información a nuestras mentes, de cómo podemos retenerla ahí; y otras veces, para designar cómo podemos extraer nuevamente la información” (p. 56). Es entonces la relación entre conocimientos previos del lector antes de leer y lo que el texto le ofrece lo que posibilita crear los nuevos significados y que podría denominarse como lectura comprensiva. Al respecto Carrasco (1999, citado por Bustamante, 2001) le asigna a la lectura un carácter socio-constructivista, pues

considera que los conocimientos previos agrupados en esquemas en el cerebro del lector son adquisiciones sociales que éste utiliza al momento de leer y construir su comprensión.

El proceso lineal en la práctica de la lectura propio del modelo tradicional, es remplazado en la concepción interactiva, por un proceso en paralelo de varios niveles en el que texto-código escrito y lector-conocimiento previo no se subordinan sino que se apoyan mutuamente para construir conocimientos o significados. De ahí que la comprensión de un texto no dependa sólo de la intención que el autor del mismo quiso transmitir, sino también de los esquemas previos que el lector emplea para intentar la comprensión; por lo tanto, mencionan McGinitie, María y Kimmel (2002) que “Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación de significado” (p. 34), los mismos autores agregan que buscar el significado del texto es parte de un proceso activo de formulación de hipótesis que se comprueban o se rechazan durante la lectura.

#### **2.2.4.3 Modelo transaccional de lectura**

Al modelo transaccional de la lectura se le considera como la continuación o ampliación de las teorías interaccionistas, Rosenblatt y Shanklin son sus representantes. En éste modelo de lectura se entiende como “transacción” a la relación doble y recíproca que se da entre el sujeto cognoscente (lector) y el objeto por conocer (texto), se enfatiza ese proceso recíproco que ocurre en el acto de lectura (Dubois, 1991).

En el modelo transaccional la situación, el entorno y la ocasión del acto de la lectura determinan en gran medida la comprensión y por ende el significado. Para Rosenblatt, (1978, citado por Cairney, 1992) la lectura se da en un espacio y momento determinado en el que se reúnen lector y texto, cada uno con historias y situaciones

particulares, que sin embargo, entablan transacciones dando paso a la creación de un “poema” (texto) nuevo, diferente al que se conserva en el texto escrito así como del texto que el lector almacena en su memoria.

El contexto y el propósito del lector son también factores preponderantes en el proceso de transacción ya que la interrelación que se entabla conlleva a tomar decisiones que conducen al logro de los objetivos, sin embargo, tales decisiones pueden ser influidas por la intensidad de los propósitos y del momento en que se esté viviendo. De esta manera los significados que se construyan podrán ser relativos y propios a la situación presente. De ahí que Cairney (1992) considere que “El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales” (p. 31), esto explica también el porqué al leer un mismo texto en momentos distintos se comprenden situaciones nuevas que en lecturas pasadas no se habían percibido.

En este modelo se cree, y según Cairney (1992) que “el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera ‘mayor que’ el texto escrito o que los conocimientos previos del lector” (p. 29), se puede decir que no hay significados preestablecidos en ninguno de los entes del acto lector, sino que estos surgen en la transacción que se erige cuando se está leyendo.

### **2.2.5 La enseñanza de la lectura en la escuela primaria**

La educación en México desde los años posrevolucionarios ha sido considerada como el motor del cambio y desarrollo del país, por tal motivo, la alfabetización es una de las metas que todos los gobiernos se han propuesto lograr y siendo la educación primaria uno de los primeros niveles obligatorios hasta hace poco, se le encomienda la

tarea de enseñar a leer y escribir. En una entrevista escrita, Gómez (1999) expresa que ante la urgente necesidad de alfabetizar a la población en los primeros años posrevolucionarios, se crearon numerosas escuelas de dudosa calidad, pues los maestros que se empleaban para atenderlas no estaban del todo preparados, de ahí que la primer deficiencia que se hace visible es la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que es uno de los propósitos básicos en el nivel primaria.

Hoy en día, al igual que en el pasado, la falta de dominio de la lectura determina en gran medida un alto índice de reprobación en las escuelas primarias y por otro lado, la utilidad que de ella se espera, ya no fuera, sino dentro del mismo contexto educativo deja mucho que desear. Razón por la que según Gómez (1999) en el año de 1974 se comienzan a desarrollar en México una serie de investigaciones que cuestionan la enseñanza de la lectura, pues se ha considerado que la enseñanza basada en el descifrado de grafías no es suficiente para una lectura de calidad. Entendiéndose por lectura de calidad a la lectura comprensiva y con significado. En el caso de este marco teórico la lectura de calidad es aquella que va más allá de la traducción del sistema escrito en efectos sonoros, la lectura comprensiva debe ser, retomando una definición de Rosenblatt (1978, citado por Goodman, 2002) “una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto” (p. 18).

De esta forma, los resultados de las investigaciones realizadas en las aulas de clase, para buscar causas de las deficiencias de la lectura han ido conformando una basta literatura que coinciden en que es la forma en que se está promoviendo el desarrollo de

esta habilidad lo que no ha permitido el logro de lo que en los Planes y programas de estudio de educación primaria se proponen en la actualidad, como es, que los alumnos: “Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético” (SEP, 1993, p. 15).

De acuerdo con estudios realizados por Jiménez, Artiles y Yáñez (1997) a los docentes se les puede clasificar en dos grupos según sus creencias para la enseñanza de la lectura, en el primero; a aquellos cuyas creencias se centran en el contenido o texto, y en el segundo; a aquellos quienes cuyas creencias se centran en el alumno. De hecho, concuerdan varios expertos en el tema de la lectura, que en la escuela primaria predomina el primer grupo, pues tal como lo menciona Garrido (2001) que el ejercicio cotidiano de leer y estudiar en los centros escolares ha implicado memorizar, sin que sea preciso comprender.

Al parecer la lectura en la escuela primaria se ha concebido como la búsqueda de significados a través de la decodificación del texto, en donde es suficiente con descifrar las palabras y las oraciones para comprender lo que el autor plasmó, o bien como lo expresa Ferreiro y Teberosky (1989) cuando dicen que en la concepción tradicional de la lectura se cree que “el significado aparece en algún momento, mágicamente, atraído por la oralización” (p. 349).

Los docentes de la escuela primaria tienen la idea arraigada de que la lectura comprensiva es sólo el resultado de una buena oralización, que se traduce en una pronunciación correcta al leer en voz alta o en silencio, creen que una vez que el alumno



logra pronunciar sin tartamudeos todas las palabras de un texto, automáticamente comprende lo que lee. Al respecto comentan Ferreiro y Gómez (2002) que tales ideas se agrupan en una teoría que considera que “leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos” (p. 15), se entiende con ello que la comprensión es más un trabajo de visualizar y pronunciar adecuadamente o que una buena visión es lo que determina la comprensión.

Sin embargo dice Smith (1989) que a los ojos se les atribuye demasiados méritos por la visión, cuando en realidad éstos sólo son el medio por los que el cerebro elige lo que se debe mirar y que el cerebro para construir los significados sólo usa una parte de la información que los ojos identifican, el resto es conocimiento previo que el alumno ya posee en su memoria y que usa al momento de estar leyendo. La idea de Smith pone en duda el valor que los docentes otorgan a la lectura sin equivocaciones y con entonación casi perfecta para que el alumno comprenda.

Por otro lado e independiente al proceso por el que se crea que se aprende a leer comprensivamente, se encuentra la manera en que se ha manejado a la lectura en los planes y programas de estudio de la educación primaria. En éstos, hasta hace poco se había considerado que la lectura es un conocimiento que debería ser aprendido, tal como si se tratara de un concepto de ciencias naturales por ejemplo, cuando en realidad y según Garrido (2004) “La lectura y la escritura no son una suma de conocimientos: son artes –en su acepción de oficios, saberes prácticos, quehaceres que se adquieren por ejercicio y emulación” (p. 44), de esta manera, la lectura concebida como destreza y no como conocimiento, es cuestión de práctica, por lo tanto se aprende a leer leyendo.

Entendida equivocadamente la enseñanza de la lectura comprensiva en la escuela primaria como un conocimiento específico que tratar, se ha impulsado su aprendizaje haciendo énfasis en los aspectos gramaticales y sintácticos del lenguaje, como es la identificación de letras, palabras y sílabas; la dicción adecuada al leerlas en un texto se cree que es suficiente para la comprensión. Aspecto que Goodman (2002) no comparte, pues él considera que tal creencia se aparta de la comprensión como base del proceso de lectura. Aprender a leer comprensivamente inicia con un propósito por el cual hacerlo, pues ello impulsará a la búsqueda y construcción del significado en el texto.

En la escuela primaria, según Gómez (1995) la concepción mecanicista sobre el aprendizaje inicial de la lecto-escritura y los fines educativos para tal aprendizaje que erróneamente se reconocen en el acto mismo de aprender a leer y a escribir, ha llevado a que una vez que el alumno logra el reconocimiento, descifrado y sonorización de las grafías, su uso se limita al de instrumento para extraer información para fines educativos, pero aún más, se le hace sentir como un quehacer tedioso por la forma en que se le utiliza y se le evalúa; descontextualizando así al sistema de escritura y por ende a la lectura como objeto de uso social.

La promoción de la lectura comprensiva en el aula de educación primaria se concreta en lecturas en voz alta o en silencio y por lo regular bajo la observación inquisidora del docente quien decide lo que se habrá de comprender, o de los mismos alumnos que atentos a los errores de dicción o entonación sancionan al que está leyendo a veces con comentarios que evidencian la falta y otras para cambiar de lector. Por lo tanto, comentan Greene y Ackerman (1995, citados por López y Rodríguez, 2003) que la

lectura de los alumnos queda supeditada a los propósitos establecidos por la escuela y a las decisiones de valoración y evaluación de los docentes. En tanto que Jolibert y Gloton (2003) aseguran que:

Los programas escolares imponen la lectura para aprender –y también para explicar, es decir, analizar, despellejar, descortezar: el libro y el autor se convierten en esqueletos, en láminas anatómicas de las que ha desaparecido la circulación de la sangre, el soplo de la vida. En ese momento se ve cuestionada y amenazada toda una imagen de la persona en su relación con el libro (p. 51).

Ante tal afirmación es entendible que la lectura comprensiva en la escuela primaria más que incentivar su práctica se obstruye, y se coarta el deseo de los alumnos para desarrollar sus habilidades lectoras.

El utilitarismo escolar con el que se ha hecho ver a la lectura en la escuela primaria ha contribuido a que la comprensión de los textos sólo se dirija hacia aquello que es necesario aprender o memorizar para aprobar exámenes o interrogatorios del profesor, de tal manera que una vez que la lectura cumple con tal función no hay un motivo por el cual seguir cultivando dicha habilidad y más aún cuando los resultados de las evaluaciones evidencian su deficiente dominio, de ahí que Melo (1993) afirme que aprender a leer en el medio escolar sea un proceso tedioso, que tiene como consecuencia la producción de unos lectores mediocres que ven a la lectura como un esfuerzo y no como disfrute. De esta forma, pocos serán los lectores que lean comprensivamente, si se considera que para convertirse en un buen lector se logra practicando la lectura y disfrutando por lo que de ella se obtiene.

Otro de los aspectos por considerar y que la escuela primaria ha valorado por sobremanera es la utilización de materiales de lectura casi únicos como son los libros de texto gratuitos editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en sí los libros gratuitos no son el problema, sino la forma en que se les está usando y la dependencia que se tiene de ellos, tal como comenta Greaves (2001) “para muchos han sido y siguen siendo, el único recurso para su aprendizaje” (p. 211). De esta forma, la promoción de la lectura queda limitada a textos específicos y seleccionados desde instancias que a veces olvidan las diferencias contextuales hacia quienes dirigen tales materiales. Y sobre todo, comenta Garrido (2001) “que los lectores no se forman en los libros de texto, en los libros para estudiar, sino en los otros libros, en los libros para leer, en el ejercicio cotidiano de la lectura voluntaria” (párr. 15).

Planteada de esta forma la problemática de la lectura, se torna interesante para investigarse en el nivel de educación primaria y más aún en una institución como la Escuela Primaria “Victoriano González” de donde parte este estudio y en la que los docentes reconocen el problema y sin embargo no logran concretar acciones significativas para su superación. Quizá al analizar lo que hacen y dicen los actores de esta escuela, pueda contribuir en cierta medida a saber en dónde radica mayormente el problema, ya que la promoción de la lectura comprensiva tiene mucho que ver con el docente en aspectos como: comprensión de procesos cognitivos—tanto de los propios como el de los alumnos—, actitudes adoptadas en el proceso de enseñanza, espacios físicos, materiales utilizados, disposiciones en planes y programas de estudio del nivel, entre otros. Aproximarse a la interrelación de todo lo anterior y esclarecer cómo se

determinan unos con otros podría ser la base de una comprensión holística de la problemática, lo cual conllevaría a la toma de decisiones con un sustento más sistemático para la mejora.

### **2.2.5.1 El enfoque comunicativo y funcional**

Como se menciona en un apartado anterior a este estudio, el lenguaje ha sido y sigue siendo uno de los principales instrumentos de comunicación que el ser humano ha utilizado para la convivencia con sus semejantes y entre los más clásicos, por llamarlos de alguna manera, están el lenguaje oral y el lenguaje escrito, que son básicos para apropiarse de otros conocimientos. El primero es adquirido de manera casi inconsciente, pues el niño desde que nace entra en contacto con éste y lo va aprendiendo poco a poco, desde el hogar y sin ninguna sistematización rígida; según Labinowicz (1987) la imitación forma parte importante en la adquisición del lenguaje del niño. Éste aprende a hablar utilizando en un principio palabras sueltas, para después ir combinando dichas palabras y construir las frases, pero no en un proceso lineal, sino a través de una construcción cognitiva en la que entran en juego las hipótesis del niño que tiene que ir comprobando o rechazando.

En cambio, a la escritura se le ha postergado el aprendizaje hasta que los niños inician los primeros años de la escolaridad y en la escuela primaria; paralelo a tal aprendizaje comienza también el de la lectura; ambos aprendizajes a diferencia del lenguaje oral; la escuela ha supuesto que los alumnos ingresan a la misma sin antecedentes previos de tales variantes del lenguaje y los ha fragmentado ubicándolos en rubros de lingüística y gramática estructural. Su enseñanza se ha reducido, comentan

Martínez, Vásquez, Ynclán, Praga e Inclán (2000) a la decodificación de grafías, ejercicios de copia y dictado en el cuaderno y a la memorización de reglas gramaticales.

Actualmente y ante la polémica hacia la educación primaria por las deficiencias de los alumnos en el uso del lenguaje en sus diferentes formas, en 1993 se lleva a cabo una reforma en Planes y programas de estudio en el Sistema Educativo Mexicano de éste nivel y en el que una de las finalidades básicas para el Español es desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos, lo cual significa: aprender a utilizar el lenguaje oral y escrito en cualquier ámbito de la vida cotidiana (SEP, 1993). A pesar de que ésta ha sido una prioridad desde hace mucho tiempo en la escuela primaria, los resultados aún siguen pendientes, prueba de ello es la dificultad que tienen los estudiantes en todos los niveles educativos y en la vida cotidiana al enfrentarse a situaciones en las que se trata de hacer uso del lenguaje en sus diversas variantes.

En el Plan y programas de estudio 1993 de educación primaria adoptan el enfoque comunicativo y funcional, cuyas bases descansan en supuestos que las investigaciones de las tres últimas décadas del siglo XX han ofrecido, los cuales y de acuerdo con Martínez, Vásquez, Ynclán, Praga e Inclán (2000) son:

- El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso largo y complejo que inicia antes que el niño ingrese a la escuela y se extiende aún después del primer y segundo año de primaria, tal vez hasta la secundaria.

- Al ser el lenguaje un producto social, es entonces en las acciones cotidianas de la vida en sociedad en donde se debe partir para su aprendizaje y darle su significado.

- El alumno al llegar a la escuela trae una amplia competencia en el lenguaje, así como nociones de la estructura del mismo.

- La frecuencia y calidad de los contactos que tiene el alumno con la escritura es lo que le permitirá descubrir la estructura de ésta; el principio alfabético.

- El aprendizaje inicial de la lectura es sólo el principio de un proceso que debe continuarse promoviendo durante los seis años de la escuela primaria y los tres de la secundaria.

- La comprensión lectora es producto de complejos procesos intelectuales en los que se emplean conocimientos previos del alumno y conocimientos que la escuela y el medio le proporcionan.

Las anteriores premisas dan sustento para que con base en el enfoque comunicativo y funcional se planteen acciones concretas que deben abordarse en la escuela primaria para hacer de la enseñanza del lenguaje una actividad significativa para los alumnos, de ahí que en los Programas de estudio de Español de educación primaria 2000 se mencione que “Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan los mensajes” (SEP, 2000, p. 7).

El enfoque comunicativo y funcional no hace a un lado las cuestiones ortográficas y de lingüística, propias del enfoque tradicional o formalista como se le ha denominado, más bien, propone su aprendizaje, pero durante el proceso de enseñanza, en un contexto de utilidad, pretende que el alumno descubra la necesidad de tomar en

cuenta las convencionalidades de la lengua para poder ser entendido en una comunicación viva entre sus compañeros, maestro y todos los que le rodean.

El enfoque comunicativo y funcional pretende hacer que los alumnos del primer ciclo de la educación primaria se apropien de la lengua escrita y hablada mediante actividades que partan de sus conocimientos previos, pues como lo menciona Harste y Burke (2002) al afirmar que los niños aún antes de enfrentarse al sistema de enseñanza formal ya han desarrollado “nociones claves sobre la manera que opera la escritura por medio de continuas experiencias naturales con diversos materiales escritos en sus culturas respectivas de usuarios de la lengua escrita” (p. 55); entonces, de lo que se trata es que el maestro aproveche esos conocimientos del alumno para de ahí diseñar situaciones que al igual que como el niño aprendió a hablar de forma natural, también lo haga al escribir y leer, o al menos así lo perciba.

La funcionalidad es básica para el desarrollo de las competencias comunicativas, el alumno debe sentir la necesidad de aprender a escribir y de leer, y esto sólo se puede lograr en la medida en que lo que esté aprendiendo tenga alguna relación con su vida cotidiana y con sus intereses; no se aprende a leer por leer, se lee cuando existe un motivo que incita a hacerlo, o como lo menciona Gómez (1995) cuando cita un ejemplo de una de las necesidades por escribir y dice que “la necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oralmente” (p. 15).

Comprender las premisas que sustentan al enfoque comunicativo y funcional es vital para la enseñanza de la lectura comprensiva, y los docentes que laboran en los



grupos de educación primaria de cualquier institución no deben pasarlo por alto, se puede decir que el enfoque comunicativo y funcional es la respuesta al por qué dirigir la enseñanza de la lectura de cierta manera y no de otra. Por otra parte, al indagar una realidad para describir situaciones que permitan la comprensión de procesos de lectura significa reconocer actitudes y hechos de los sujetos investigados acordes al enfoque descrito en este apartado, ya que ello permitiría determinar la tendencia hacia una promoción de lectura comprensiva o mecanicista.

De esta forma, los principios en los que se basa el enfoque comunicativo-funcional para la enseñanza del español, giran en torno a un aprendizaje “centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral y basado en la reflexión sobre la lengua” (SEP, 2000, p. 14). De ahí, que desde el inicio y cuando el alumno ingresa a la primaria, en la lectura se debe privilegiar más la comprensión sobre el aprendizaje memorístico, las actividades de lectura y escritura deben propiciar la reflexión, pues ésta los conducirá a ir descubriendo de forma autónoma las convencionalidades de la lengua y apropiarse de ella.

En el enfoque comunicativo y funcional el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso gradual y diferenciado, ya que no todos los alumnos lograrán al mismo tiempo tal adquisición, pues ello dependerá de qué tan involucrados estén o hayan estado en actos de lectura y escritura en sus contextos de origen (SEP, 1993). Por tal razón, es necesario entender que los dos primeros grados de la escuela primaria, apenas son el comienzo de un largo proceso que el niño tiene que recorrer y en el que irá poco a poco

apropiándose de los elementos de la lengua que le permitirá ser un individuo competente en el uso de la misma.

### **2.2.6 La lectura comprensiva y su enseñanza desde un enfoque cognitivo**

Hablar de la enseñanza de la lectura comprensiva según Ferreiro y Teberosky (1999) más que centrarse en metodologías y técnicas es necesario entender primero los procesos cognitivos por los que se llega a ser un buen lector. Esto es lo que permitirá al docente intervenir oportunamente y auxiliar al alumno cuando lo requiera, ya que la lectura como tal no es un conocimiento del que tengan que seguirse los pasos rígidos de un método para reconstruirlo, sino todo lo contrario, como lo menciona Goodman (2002) implica otorgar libertad al alumno, pues se aprende a leer teniendo el autocontrol de la propia lectura; y además es la práctica de la lectura lo que desarrolla las habilidades que paulatinamente forman al lector competente, entendiéndose a éste como aquél que selecciona las estrategias más adecuadas para intervenir un texto y comprenderlo.

Actualmente, autores como Kenneth Goodman, Frank Smith, Emilia Ferreiro, Louise Rosenblatt, han tratado de definir lo que es la lectura, con más coincidencias que diferencias en sus definiciones; sobre todo haciendo énfasis en una lectura comprensiva, con significado, aquella que lleve al lector al goce y a la construcción de nuevos significados; ellos coinciden en que el aprendizaje de la lectura y por lo tanto su enseñanza trasciende al simple descifrado con el que se ha concebido a este acto, además consideran que la lectura implica interacción, transacciones, activación de procesos

cognitivos por parte del lector, y precisamente la teoría cognitiva, según Bono, Donolo y Rinaudo (1998) es la que sostiene que “en el desarrollo de la lectura interactúan diferentes factores que inciden en la comprensión” (párr. 26). Se podría decir que la lectura comprensiva se circunscribe dentro de lo social y que su desarrollo implica la comunicación constante entre el lector y el texto.

El proceso de lectura según Goodman (2002) se conforma de cuatro ciclos, los cuales son: ciclo óptico; en el que el cerebro a través del ojo busca lo que espera encontrar, ciclo perceptual; la predicción en este ciclo desempeña un papel importante pues dependiendo de la capacidad de predecir pautas de lenguaje se le dará sentido al texto, reduciendo la atención excesiva a información irrelevante, ciclo gramatical; aquí la predicción y la inferencia son determinantes en el sentido de que la utilización de elementos claves en la oración como son sus nexos, sufijos gramaticales y puntuación llevan al lector a predecir formas en que será más fácil abordar el texto, y ciclo de significado; en este ciclo los lectores deben ser capaces de establecer en las cláusulas del texto las interrelaciones, pues en estas interrelaciones es donde se construyen los significados.

Los ciclos de la lectura que propone Goodman (2002) se determinan unos a otros ya que cada ciclo precede y sigue a otro ciclo, sin embargo no es determinante el que cada ciclo concluya en su totalidad para pasar al siguiente, ya que el lector al estar centrado en el significado en ocasiones puede saltar o dejar a la mitad un ciclo por detectar, por ejemplo, irrelevante cierta información o predecir de acuerdo con sus conocimientos previos. Esta concepción del proceso de la lectura lleva a entender el

porque los autores estudiosos del tema critican la preocupación excesiva que los docentes ponen a la lectura sin equivocaciones que el alumno debe hacer y a la recomendación de leer cuidadosamente para pronunciar con claridad total cada una de las palabras del texto.

Lo planteado anteriormente hace ver que la comprensión de la lectura no lo determina la lectura pausada, respetando con exageración los signos ortográficos, ya que la discriminación que un lector realiza de ciertos elementos del texto, por considerarlos innecesarios para su objetivo de lectura no siempre afecta a la construcción de significados, de hecho Smith (1989) considera que “la comprensión exige una lectura relativamente rápida” (p. 51) pues ello evita un estancamiento en detalles visuales del texto, lo que podría producir una visión tubular; la cual consiste en la incapacidad de procesar o darle significado a una gran cantidad de información visual, como es el código escrito.

De igual forma expresa Smith (1989) que la lectura debe ser selectiva, pues el buen lector no utiliza toda la información contenida en un texto, sino sólo muestras que complementa con conocimientos previos para construir la comprensión. De esto se deduce que al estar leyendo; omitir ciertas palabras, incluso enunciados completos en un texto, tampoco interfiere en la construcción del significado, siempre y cuando sean sólo ideas secundarias que apoyen a la idea principal.

Otro aspecto de la lectura es que ésta depende de la información no visual o conocimientos previos; entre menos dependa un lector de información visual menos probabilidad habrá de sobrecargar al cerebro y provocar la visión tubular (Smith, 1989).

Esto demuestra que la comprensión no depende de qué tan extensa sea la cantidad de texto que se pueda retener en el cerebro, sino de la calidad de las muestras de texto seleccionadas para procesarlas con los saberes que ya se poseen. De ahí que no tenga sentido tratar de evaluar la comprensión de los alumnos con la cantidad de información que retengan, pues más bien, con ello se estaría midiendo la capacidad de memoria que es diferente a la comprensión.

Es común observar en las aulas de educación primaria cómo los docentes centran sus enseñanzas en la memorización, se preocupan demasiado por lograr que los alumnos acumulen una gran cantidad de información que aunque no comprendan puedan recordar lo más exactamente posible cuando se les interroga; se olvida el proceso privilegiando sólo el resultado. La lectura comprensiva en este caso, más que facilitar su desarrollo se obstaculiza; no hay oportunidad para construir significados a partir de lo que se lee, lo que tiene valor es la repetición textual y la aceptación pasiva de las ideas de otros. Por lo tanto, incluir en esta investigación los fundamentos de la lectura desde una perspectiva cognitiva posibilita identificar en las aulas acciones tendientes a este enfoque, pues no se debe dar por hecho que en la realidad los docentes sigan los preceptos de un único modelo de enseñanza de la lectura.

La enseñanza de la lectura comprensiva implica el reconocimiento por parte de los docentes de que los procesos cognitivos que se activan cuando el lector entra en contacto con el texto son los que definen la comprensión y la construcción de significados. Dice Smith (1989) que el maestro debe ser sensible a las complejidades tanto de los niños como de la lectura” (p. 206). Por lo tanto, el docente debe partir de

este conocimiento para poder intervenir más que como enseñante, como un guía o apoyo para incentivar al alumno para que lea, sin que éste sienta el temor de que será evaluado, ya que la lectura es una destreza que se desarrolla a partir del descubrimiento que el alumno hace de que leer es un acto placentero. Al respecto, Melo (1993) afirma que lo que debe fundar la enseñanza de la lectura en los niños, es que ésta sea atractiva, interesante y maravillosa.

Por su parte, Garrido (2004) argumenta que “la lectura y la escritura más que enseñarse se heredan, se contagian” (p. 44). Y aunque en esta investigación la intención principal no se centra en determinar cómo formar lectores; sin embargo para que se promueva la enseñanza de la lectura comprensiva, es necesario que el alumno lea y tenga gusto por la lectura pues sólo leyendo se desarrollan las estrategias que llevan a la comprensión lectora.

El Sistema Educativo Mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública, y en su intento por mejorar la enseñanza de la lectura en la escuela primaria ha editado materiales de apoyo para todos los grados de este nivel, entre los que destaca para el sexto grado, el fichero de actividades didácticas SEP (1998), en el que se recomiendan, entre otras cosas, estrategias de lectura para ser empleadas por el docente en los actos de lectura que implemente con los alumnos; tales estrategias son:

**-Ideas principales.** Se pretende que el alumno conozca y aprecie la novela como género literario, esto a través de la lectura en episodios.

**-Activación de conocimientos previos, propósito y predicciones.** Con esta estrategia se busca que el alumno desarrolle la comprensión de la lectura recuperando su experiencia, estableciendo objetivos y prediciendo antes del acto de lectura.

**-Uso de fuentes de información.** Se trata de motivar al alumno a que mediante el uso de diversas fuentes de información enriquezca sus conocimientos.

**-Idea central en párrafo y texto.** Busca desarrollar en el alumno la identificación de ideas principales ya sea en el párrafo o en el texto completo, esto mediante la facilitación de un escrito en donde las ideas principales de los párrafos se identifiquen con claridad.

**-Formulación de preguntas, conversación y acciones a partir de lo leído.** Esta estrategia busca desarrollar la comprensión del alumno y que valore el uso de la información. Se sugiere que después de leer un texto se inicie con una conversación sobre lo leído, comentando temas o detalles interesantes, emocionantes o divertidos. También se puede invitar a formular preguntas de distintos tipos; de contenido, de interpretación personal y preguntas de análisis crítico. La lectura de un texto también puede dar origen a otras actividades relacionadas con el tema como elaboración de carteles, representaciones teatrales, escritura de cartas, etc.

**- Relación entre conocimientos previos y nuevos.** Para esta estrategia se invita a retomar algún texto informativo de cualquiera de las asignaturas del plan de estudios y mediante una recuperación de los conocimientos previos que deben ser anotados en el pizarrón, posteriormente se plantea preguntas el mismo alumno, que deben ser buscadas en el texto, para que al final se compare si lo que se encontró con las preguntas coincide con los conocimientos previos expresados al principio.

- **Distinción entre hechos y opiniones.** Se busca que mediante la lectura de revistas y periódicos, guiado por el profesor el alumno desarrolle la habilidad para distinguir hechos y opiniones.

- **Comprensión de referencias textuales.** Se pretende que mediante esta estrategia el alumno desarrolle su habilidad de comprensión de las referencias textuales, esto primero mediante la explicación de qué son las referencias textuales; para después mediante ejemplos reales analizar frases con referencias textuales, de preferencia en lecturas que resulten complejas por esta causa.

Otras de las estrategias que se sugieren en los libros de español para el maestro de los otros grados, pues para el sexto grado no se editó, pero que es importante mencionar ya que por lo regular hacen uso de tales estrategias aún sin contar con dichos libros.

- **Audición de lectura.** Consiste en la lectura de un texto en voz alta, puede ser el maestro o un alumno competente; el resto del grupo sigue en sus libros dicha lectura. Se considera que con esta modalidad de lectura el alumno descubre las características de la lectura, además de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

- **Lectura guiada.** Con esta modalidad se espera que el alumno aplique estrategias de predicción, anticipación, muestreo, inferencias, confirmación y autocorrección. Esto mediante el planteamiento de preguntas de distinto tipo antes de iniciar con la lectura.

- **Lectura compartida.** Esta forma de lectura pretende la enseñanza a partir del planteamiento de preguntas al texto; a través de la lectura en equipo coordinada por un



guía que puede ser uno de los alumnos, al final de la lectura analizan la pertinencia de las preguntas y respuestas con relación al texto leído.

- **Lectura comentada.** Es una lectura en equipo, durante y al final de la misma se pueden hacer comentarios; se considera que esto permite al alumno descubrir nueva información al escuchar los comentarios de sus compañeros.

- **Lectura independiente.** Con esta forma de lectura se permite al alumno seleccionar y leer libremente los libros o textos de acuerdo a su gusto y propósito particular.

Por su parte Smith (1989) y a pesar de que argumenta que no existe fórmula específica que asegure la enseñanza efectiva de la lectura, proporciona algunas recomendaciones en las que el docente deberá estar muy atento para poder intervenir y facilitar en los alumnos el acto de lectura; las cuales son:

- Asegurarse que los niños tengan oportunidad de leer.
- Ofrecer una gran cantidad de libros impresos significativos.
- Auxiliar al alumno cuando éste lo requiera por alguna dificultad que se le presente.
- Proporcionar un modelo cuando los niños demuestren poca relevancia en la lectura.
- Brindar la confianza a los niños para que éstos lean sin el temor de que serán evaluados.
- Evitar la observación obsesiva en los errores que el niño pudiera cometer al estar leyendo un texto, o en la interpretación del mismo.
- Otorgar la libertad de que la lectura sea un acto social en el que se compartan textos y la ayuda no sólo sea del docente sino entre todos los miembros de un grupo.

- Permitir al alumno que juzgue la facilidad o dificultad de los textos que se le proporcionen y elija sus gustos lectores.
- Comprender las situaciones que pueden hacer difícil la lectura en los alumnos tales como: la concentración en detalles del texto que origina la visión tubular, la sobrecarga a la memoria a corto término, lectura lenta, ansiedad de no cometer errores al leer, falta de asistencia cuando el alumno requiere ayuda, corrección demasiado insistente por parte del profesor y sus compañeros.
- Ayudar a la evocación de conocimientos previos del alumno que se relacionen con su lectura.
- Estimular a los alumnos para que predigan, comprendan y disfruten al estar leyendo.

Las anteriores recomendaciones más que englobarse en una metodología específica, son sólo acciones concretas que el docente debe conocer y reflexionar para que pueda emplearlas en el aula de clase, a veces de forma diferenciada con cada alumno, pues como lo mencionan Ferreiro y Teberosky (1999) al referirse a la teoría de Piaget en la adquisición de la lectura y la escritura, ellas argumentan que el sujeto: “Aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (p. 29). Por lo tanto, cada lector es diferente y usa de forma personalizada sus estrategias para construir significados en el texto, razón por la cual la lectura comprensiva no debe limitarse a metodologías rígidas que coarten la libertad y estilo personal del alumno al abordar la lectura.

El papel más importante del docente en la enseñanza de la lectura, será más bien, la de mediador, entendiéndose por esto, como el que asiste al alumno para impulsarlo a que alcance sus objetivos propuestos en el acto de lectura, o como lo menciona Vigotsky (1986, citado por Barboza y Saenz, 2000) proporcionarle el andamiaje adecuado en un aprendizaje asistido que lleve al alumno a una zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es definida por Vigotski (1978, citado por Álvarez y del Río, 1999) como “la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual (ZDP) y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces” (p. 114).

### **2.2.7 Estrategias para la comprensión lectora**

Si se asume que la lectura es un proceso constructivo en el que el lector y el texto entablan una transacción que permite la creación de nuevos significados en un tiempo y espacio determinado (Rosenblatt, 1978, citado por Goodman, 2000); entonces se debe entender que la actividad lectora es compleja ya que implica la activación de procesos cognitivos por parte del lector al intentar construir los significados. De esta forma el sujeto cognoscente utiliza en sus procesos cognitivos estrategias diversas que le ayudan a satisfacer su necesidad de conocimiento al existir previamente una motivación inmersa en un objetivo al realizar el acto de lectura.

Por lo tanto, las estrategias empleadas al momento de leer determinan en gran medida la comprensión y la construcción de significados. Tal razón obliga a dejar en claro ¿Qué se entiende por estrategia? De acuerdo con Goodman (2002) “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 21). Es el uso de

las estrategias lo que permite elegir al lector la mejor forma de abordar un texto y en palabras del mismo Kenneth Goodman, tales estrategias no hay manera de desarrollarlas sino a través de la misma lectura.

Por su parte Printchard (1983, citado por Carrasco, 2003) considera que la estrategia “Es una acción deliberada que un lector voluntariamente realiza para desarrollar la comprensión” (p. 132). Se puede decir entonces, que el dominio que se tenga de ciertas estrategias al leer marcará la diferencia entre una lectura comprensiva y una lectura mecánica.

Actualmente se considera que los buenos lectores son aquellos que al enfrentarse a un texto utilizan las estrategias más adecuadas para obtener la comprensión y construir significados; no existen estrategias específicas para leer determinados textos, más bien, al momento de leer se desarrollan o se modifican.

Es indispensable entonces que los docentes de la escuela primaria permitan a los alumnos la práctica de una lectura más libre, facilitándoles materiales variados en los que sea necesario el ensayo de diferentes estrategias de acuerdo al estilo del texto; es tal vez en las aulas de la escuela primaria donde los alumnos tienen la mayor oportunidad de convertirse en lectores competentes en tanto que es en este nivel donde la lectura ocupa un alto porcentaje en el Programa de estudios; además de que al ser la lectura una destreza es más probable que se adquiera el hábito de leer comprensivamente si se inicia su práctica a edades tempranas.

Entre las estrategias de comprensión lectora más conocidas según Garrido (2004) se encuentran el muestrear, memorizar, imaginar, predecir o anticipar, inferir o deducir,

confirmar y corregir y aprovechar la información no sensorial. En tanto que Carrasco (2003) retomando a Emilia Ferreiro considera que las estrategias básicas que actualmente se conocen son: muestreo, predicción, formulación de inferencias y automonitoreo o autocontrol. Es esta última clasificación la que se abordará con más detalle ya que tienen especial énfasis en los documentos bibliográficos oficiales de los docentes de educación primaria que es donde se centra este estudio.

### **2.2.7.1 Muestreo**

El muestreo es una estrategia que el lector emplea para reconocer el texto y seleccionar del mismo sólo aquella información que le apoya para interpretar lo que el enunciado o párrafo contiene (Garrido, 2004) de esta manera, cuando se pone en práctica el acto de lectura, en realidad no se le brinda atención a todas las letras palabras y enunciados, sino que se elige lo más relevante y a partir de ello, junto con los conocimientos previos se realiza la comprensión. Smith (1989) le otorga gran importancia al muestreo pues considera que la lectura debe ser selectiva ya que el cerebro podría sobrecargarse de tomar en cuenta toda la información visual, que es el código impreso, además de que la velocidad con que se lee implicaría conservar en el cerebro gran cantidad de información, lo cual no es posible por el corto tiempo en el que se puede leer un texto. De ahí que el mismo Smith considere que:

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto. El cerebro debe ser parsimonioso, haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto (p. 51).

En la estrategia del muestreo, el conocimiento previo es de vital importancia, ya que entre más conocimiento previo se posea, menos información visual se requerirá al momento de realizar la lectura (Smith, 1989). Ésta es una respuesta al porqué en los modelos interaccionistas y transaccionales de la lectura se afirma que en la lectura puede haber tantas formas de comprensión como lectores haya.

Para Carrasco (2003) cada lector realiza el muestreo de forma única y específica, de acuerdo a lo que considere que puede ayudarlo a comprender el texto que esté leyendo. Carrasco también afirma que las acciones que se realizan en la estrategia de muestreo son: reconocer las características del texto escrito, buscar palabras clave y releer partes previas del texto y/o adelantar la lectura de algunas partes del mismo.

Smith (1983) y Carrasco (2003) coinciden en que la lectura comprensiva implica en principio el reconocimiento del texto, que lleva al lector a la selección de sólo algunas muestras del escrito evitando con ello la atención excesiva en todo el código gráfico y sus detalles. El muestreo entonces permite desechar información irrelevante que sólo distraería la atención del lector si centrara la atención en ella.

### **2.2.7.2 Predicción**

La predicción es la idea previa que se tiene acerca del significado de un texto, es anticipar con ayuda del muestreo lo que muy posiblemente conducirá cierta afirmación o planteamiento dentro de un párrafo o incluso el contenido de un texto completo. Al respecto Goodman (2002) asegura que los lectores utilizan estrategias de predicción al anticipar el final de una historia, al justificar una explicación en la estructura de una oración compleja y el final de una palabra si ésta no apareciera completa.

La predicción es definida por Smith (1989) como “la eliminación previa de las alternativas improbables” (p. 78), o bien el mismo Smith agrega que “la predicción significa formular preguntas y la comprensión dar respuesta a esas preguntas” (p. 78). De hecho, la predicción conlleva a la formulación de hipótesis por comprobar, situación que motiva al lector a mantenerse a la expectativa para satisfacer sus deseos de conocimiento.

En tanto que Anderson y Pearson (1984, citados por Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano 2004) sostienen que los buenos lectores formulan predicciones, con base a hipótesis razonables que se ajustan a las muestras seleccionadas de información visual y no visual; de esta manera, mientras leen también están prediciendo. En cambio, comenta Smith (1989) que los lectores que centran su atención en exceso en cada palabra que compone al texto enfrentan problemas al predecir y por lo tanto tendrán también problemas para comprender.

La predicción cobra importancia si se concibe la posición cambiante del hombre en el mundo, ante la ambigüedad de formas para interpretar las cosas que se presentan y por lo tanto, la predicción permite de todas las alternativas posibles seleccionar sólo alguna.

Para Carrasco (2003) las estrategias relacionadas con la predicción y anticipación son: el uso del conocimiento sobre el tema y el uso de la sintaxis, las frases conocidas y el estilo del escritor. Es la combinación de estas acciones lo que permite hacer una predicción casi siempre acertada, pues como bien lo menciona Smith (1989) cuando dice que “Nuestra teoría es tan eficiente que cuando nuestras predicciones fallan nos

sentimos sorprendidos” (p. 76), situación que pocas veces ocurre, al menos en el caso de la lectura si se usan los conocimientos previos sobre el tema y de la estructura de los textos.

### **2.2.7.3 Formulación de inferencias**

Al estudiar la comprensión lectora, las inferencias forman parte fundamental en el proceso de construcción de significados. Johnston (1989, citado por Gómez, 1995) las define como “actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente” (p. 28), son las inferencias las que permiten comprender ciertos aspectos del texto que aunque no aparezcan explícitamente en el mismo, se intuyen a partir del significado de lo leído. Incluso la falta de comprensión de una palabra no es motivo en ciertas ocasiones para darle sentido a lo que se lee, pues como menciona Quintana (2000) que los lectores competentes al enfrentarse a una situación en la que haya errores tipográficos o el extravío de una parte del texto, usan recursos como las pistas contextuales, la comprensión lograda hasta ese momento y su conocimiento general para reconstruirle un significado coherente al texto a pesar de la parte faltante.

A través de las inferencias los lectores competentes van formulando sus conclusiones del material de lectura, apoyándose en sus conocimientos previos y en la información visual que el texto les ofrece (Garrido, 2004). Es muy común que en un escrito el autor intencionalmente hable en un sentido figurado, lo cual requiere por parte del lector el empleo de su habilidad para inferir o deducir lo que se quiso dar a entender con ese juego de palabras.



En tanto que Goodman (2002) menciona que las estrategias de inferencia son un medio poderoso que los lectores utilizan para complementar la información visual del texto, y esto por medio del conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas mentales que todo individuo ya posee. De esta forma, no sólo se infieren omisiones, o significados implícitos de un texto, sino también otras situaciones que más adelante podrían explicitarse.

Para que un lector pueda realizar inferencias, según Carrasco (2003) “debe realizar conexiones de diverso tipo” (p. 137), tales como: movilizar el texto interno y realizar conexiones. Lo primero implica, de acuerdo a la misma Carrasco, un proceso cognitivo en el que para la construcción del significado se moviliza de forma sincronizada el conocimiento potencial, generando conexiones entre varios recursos del mismo conocimiento, y lo segundo hace referencia a la relación que el lector le asigna a la información con los elementos del texto y esto a su vez con la información previa que él mismo posee, de tal manera que se llegan a establecer una serie de conexiones entre elementos del texto, información del lector y pistas que el texto ofrece a modo de justificar vacíos de información.

#### **2.2.7.4 Automonitoreo o autocontrol**

Todo lector durante al acto de lectura hace predicciones previas; a la capacidad para emplear estrategias que confirmen o rechacen tales predicciones es lo que se conoce como autocontrol (Carrasco, 2003). El autocontrol está asociado también con la autocorrección, y de acuerdo con la misma Carrasco, ayuda a “reconsiderar la información disponible cuando ésta no responde a sus expectativas” (p. 133). De esta

forma, los buenos lectores según Garrido (2004) están constantemente vigilando su lectura aún en forma inconsciente, ya que esto les permite descubrir sus equivocaciones que tuvieron en el muestreo, en las predicciones o en las inferencias.

Por su parte Solé (1992) considera que una forma que el lector puede utilizar para comprobar continuamente su estado de comprensión al estar leyendo, es mediante la recapitulación periódica y la autointerrogación; ella describe una serie de preguntas que el lector se puede hacer durante la lectura las cuales son:

¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado o capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que traigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos? (p. 99).

Para Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992, citados por Quintana, 2000) los lectores eficientes poseen características bien definidas que los diferencia de los principiantes, entre las que se destaca el monitoreo de la comprensión durante todo el proceso de la lectura; esta atención que tienen los lectores al leer los hace conscientes de lo bien o lo mal que están leyendo, lo cual les permite emplear estrategias que corrigen las deficiencias en la lectura.

Poner en práctica la estrategia de automonitoreo o autocontrol al confirmar o rechazar predicciones permite al lector asegurar la comprensión o al menos como lo menciona Goodman (2002) es una forma en que el lector manifiesta su interés por comprender lo leído. Quizá esta es una de las estrategias que le permiten al alumno lector tomar el control de su propio aprendizaje, pues al estar consciente del acto que

está llevando a cabo y de las objetivos y metas que tiene al realizarlo, tiene la posibilidad de autorregularse y sobre todo, como bien lo menciona Solé (1992) de tomar las decisiones más adecuadas que lo conduzcan al logro de los propósitos establecidos.

## Capítulo 3. Metodología

Es indudable que la realidad social al ser un entramado de relaciones exige para su investigación de una serie de procedimientos y estrategias que guíen de forma sistemática y planificada el análisis de las situaciones o fenómenos en estudio. De esta manera, en una investigación científica es la construcción de una metodología la que orientará el proceso a seguir. Según Taylor y Bogdan (1987) “El término metodología designa el modelo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p. 15). Por lo tanto, la elección de una u otra metodología dependerá de las preguntas de la investigación, de los objetivos y alcances que el investigador pretenda en su estudio.

En el presente capítulo se describe un enfoque metodológico que fundamenta el proceso mediante el cual se diseñaron y aplicaron los instrumentos de intervención a la realidad, así como la interpretación de los datos recabados con las diferentes técnicas; sin dejar fuera al universo indagado que contextualiza al escenario en el que suceden los hechos producto de la interacción de los sujetos participantes y que le dan sentido o justifican a la investigación.

### 3.1 Enfoque metodológico

Desde hace varias décadas en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas, cada una desde planteamientos diferentes han tratado de comprender y explicar la realidad social. Una de éstas es el positivismo, el cual es bien representado por August Comte (1844) y Emile Durkheim (1895). Los positivistas, según Pérez (2001) “buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (p. 18), lo que significa que

la manifestación de un fenómeno social no está influido por la voluntad de las personas, sino que dicho fenómeno está sujeto a leyes que lo determinan, y en dado caso, es el fenómeno quien influye externamente sobre el individuo. Otra de las perspectivas teóricas es la fenomenológica que ha tenido gran tradición en la filosofía y sociología, sobre todo en trabajos de Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962, 1967. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (p. 16). De esta forma, la realidad puede ser comprendida desde el entendimiento que el investigador tenga sobre lo que perciben las personas como significativo en sus vidas y escenarios cotidianos.

La presente investigación se inserta en la perspectiva fenomenológica, ya que antes que formular hipótesis que predigan las causas de la problemática de la lectura en las aulas de educación primaria, se acude con los implicados directos; con los docentes y los alumnos; se les escucha, se les observa, se trata de entender sus razones por las que actúan de una u otra manera al desarrollar sus actividades; pues como bien lo menciona Pérez (2001) “Los problemas tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones” (p. 28).

Por lo tanto, el proceso que se desarrolla en cada fase de esta investigación se orienta desde un enfoque cualitativo; ya que analizar las acciones que realizan los docentes de la escuela primaria “Victoriano González” para favorecer la lectura comprensiva de los alumnos de sexto grado implicó reconstruir esa realidad desde la

perspectiva de los actores que la viven, pues de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) “Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p. 20), con ello se pretendió ir más allá de una explicación del problema basada en datos estadísticos, más bien y al igual que Pérez (2001) se considera que la “realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás” (p. 27). De ahí que, y de acuerdo a la misma Pérez, con el enfoque cualitativo en esta investigación, “se pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso” (p. 32).

Al optarse en este estudio por una metodología cualitativa, se enfatiza en el mismo la rigurosa descripción de las acciones que realizan los docentes en el salón de clase para emplear estrategias que apoyan a los alumnos a la práctica de habilidades lectoras, que les permiten comprender lo que leen y construir significados; pues de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Al estar centrada la investigación cualitativa en estudios de nivel micro, en ocasiones a hechos específicos y sin pretender generalizarlos a la totalidad permite profundizar en el análisis de las situaciones y ofrecer una comprensión amplia del fenómeno, desde la perspectiva de aquello que es significativo para los protagonistas e interpretado cuidadosamente por el investigador, de ahí que Taylor y Bogdan (1987)

consideren que “Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario” (p. 33). De esta manera, al describir las formas en las que los docentes conciben su tarea en la promoción de la lectura comprensiva, lo que realmente hacen al desempeñarse frente a sus alumnos y lo que estos últimos perciben; conforman un conjunto de valiosos datos que son contrastados con supuestos teóricos sobre la correcta enseñanza de la lectura; producto de tales acciones es la comprensión del fenómeno sustentado en la teoría científica y recreado por el investigador, pues finalmente como lo menciona Sáez (1988, citado por Pérez, 2001) “La teoría es una reflexión en y desde la práctica” (p. 27).

En toda investigación desde un principio se definen sus alcances, pues ello en cierta forma determinará las estrategias para realizar la indagación y obtener ciertos resultados. En el caso de esta investigación, se circunscribe dentro de los estudios transeccionales descriptivos pues la intención fue que a partir de la recolección de datos en un tiempo único, describir una situación como lo es la enseñanza de la lectura comprensiva, todo ello con base en el reconocimiento de lo que significa leer comprensivamente y del cómo se manifiesta este hecho en el aula escolar. Al respecto comentan Hernández, Fernández y Baptista (2003) que “en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas para así describir lo que se investiga” (p. 118).

A pesar de que en el enfoque cualitativo no se manejan variables que determinen la correlación entre las mismas; comentan Hernández, Fernández y Baptista (2003) que

“los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones o relaciones aunque sean poco elaboradas” (p. 120). De tal manera, que en este estudio se intenta en cierta medida predecir que la falta de un conocimiento adecuado, por parte de los docentes, de estrategias de promoción de la lectura contribuye a una lectura poco comprensiva de textos en los alumnos de sexto grado de educación primaria; sin pretender con ello medir ni manejar deliberadamente las variables, ya que la investigación es no experimental y por lo tanto, como lo mencionan los mismos Hernández, Fernández y Baptista; este tipo de investigación es “sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido” (p. 269).

### **3.2 Método de recolección de datos**

Al estar inserta la presente investigación en la perspectiva fenomenológica, se eligieron para la recolección de los datos, métodos acordes con esta tradición, pues según Valenzuela (2004) el fenomenólogo por lo regular usa métodos cualitativos que permiten comprender el fenómeno al procesar la rica y compleja información proporcionada por los participantes en un estudio. Al respecto agregan Hernández, Fernández y Baptista (2003) que en un estudio cualitativo el fenómeno es estudiado desde su ambiente natural, en el que se presta singular atención a los personajes implicados; sus comportamientos y actuación, lo que piensan y cuáles son sus actitudes, entre otras. Esta forma de estudiar la realidad es lo que le da el nombre de investigación naturalista a los estudios cualitativos.



Lo planteado anteriormente fue motivo para ubicarse en el salón de clase, observar lo que ahí se vive, conversar con los protagonistas; entrevistarlos para conocer sus puntos de vista respecto a la enseñanza de la lectura; pues el conocimiento que brinda la información recabada desde el terreno de los hechos permitió primeramente contextualizar al problema, para después describirlo y comprenderlo, ofreciendo algunas explicaciones de utilidad para los participantes.

Las afirmaciones antes expuestas llevan a determinar que el método de recolección de datos es naturalista y etnográfico, sin recaer en un estudio puramente descriptivo ya que al procesar los datos no solo se limita a registrar los acontecimientos tal como suceden, sino también se realizan interpretaciones a partir de lo observado y de lo que los protagonistas expresaron; de ahí que como lo menciona Valenzuela (2004) a las personas se les considera como informantes de los cuales se puede aprender. Es entonces a través de lo que se observa en el aula de clase y de lo que los docentes, alumnos, padres de familia y director expresan; como se describe el fenómeno de la enseñanza de la lectura comprensiva en los alumnos de sexto grado, así como sus implicaciones para el aprendizaje significativo.

### **3.2.1 Técnicas de recolección de datos**

En la investigación cualitativa las técnicas más usadas para la recolección de los datos son: la observación participante, la entrevista, el estudio de casos, el análisis de contenido, los perfiles, los grupos de discusión (Pérez, 2001). En este estudio se opta por la observación participante y la entrevista.

De acuerdo con Ander (1983) “La observación es un procedimiento de recopilación de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente en el contexto real en donde desarrolla normalmente sus actividades” (p. 197), mediante la observación se logra percibir no sólo códigos de lenguaje verbal de los individuos, sino también sus actitudes y sus reacciones en el momento preciso en el que se dan los acontecimientos y la interacción con los demás, esto permite que la comprensión del problema al ser descrito sea más válido, ya que se disminuye el riesgo de falsear la información por parte de los involucrados al querer encubrir situaciones que no se desearían dar a conocer.

La observación participante consiste según Ruiz (1999) en obtener la información observando directamente la situación desde dentro, involucrándose en las actividades del grupo social. En este estudio se eligió tal técnica al considerar que la convivencia con los actores del problema, era una posibilidad más de descubrir percepciones justo en el momento en que se viven los acontecimientos, además de la posibilidad de hacer inferencias sobre concepciones de lectura comprensiva a partir de lo que hacen y dicen los actores en la interacción cotidiana, o los roles que juegan en el acto de lectura lo cual permite al investigador reconstruir la realidad y ubicarla en un modelo teórico de lectura que explique sus consecuencias para el aprendizaje.

Utilizar la observación como técnica para recolectar datos, requiere de la elaboración anticipada de un guión de observación, pues ello guía al investigador a centrar su atención mayormente en aquellas acciones relevantes del problema indagado, aunque ello no signifique que no se observen otras acciones que aparentemente no

correspondan al tema de la investigación, ya que como lo mencionan Taylor y Bogdan (1987) “incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas, cuando se la ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo” (p. 75). Por otra parte, confiar sólo en la memoria para guardar los datos de la observación, es correr el riesgo de omitir información importante para el análisis e interpretación del problema estudiado, por lo que Valenzuela (2004) comenta que es necesario apoyarse con notas de campo para el registro de lo observado. En el caso de esta investigación se utilizó un cuaderno de notas.

Es en el cuaderno de notas donde se detallan de forma escrita las observaciones que se hacen en el terreno de los hechos. Al respecto Taylor y Bogdan (1987) consideran que “la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas” (p. 74). Una de las características de la investigación cualitativa es precisamente que mediante las notas de campo se describen a personas, acontecimientos, conversaciones, sentimientos, acciones e intuiciones que permiten comprender el problema ubicándose lo más cerca posible de la realidad tal cual sucede.

Otra de las técnicas utilizadas para recabar la información fue la entrevista; la cual según Ander (1983) consiste en una conversación entre dos personas por lo menos; uno es el entrevistador y otro u otros los entrevistados; estas personas dialogan acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional. Al respecto Benney y Hughes (1970, citados por Taylor y Bogdan, 1987) consideran que la entrevista “es ‘la herramienta de excavar’ favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre

relatos verbales” (p. 100). La forma de administrar una entrevista determina a que ésta pueda ser: entrevista estructurada o formal y entrevista no estructurada o informal.

Para los efectos de esta investigación se utilizó la entrevista no estructurada, que desde un enfoque cualitativo, comentan Hernández, Fernández y Baptista (2003) se le puede denominar entrevista cualitativa; en tanto que Taylor y Bogdan (1987) también le llaman como entrevista en profundidad, cuyas características son la flexibilidad tanto en la formulación de sus preguntas como en su administración. Como bien lo mencionan los mismos Hernández, Fernández y Baptista, este tipo de entrevista más que un interrogatorio en orden estricto, se trata de una conversación entre el entrevistador y el entrevistado; en donde el experto es este último por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado.

Las preguntas que componen el guión en una entrevista en profundidad no estructurada, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1983) son preguntas abiertas que parten de planteamientos globales para ir acercándose paulatinamente al tema indagado, además de que el investigador tiene la libertad de manejarlas flexiblemente. Por lo tanto, al surgir el tema de la promoción de la lectura comprensiva, de una temática más general como lo es la lectura, fue indispensable formular preguntas, que en el caso de los docentes, rescataran primeramente la concepción de lectura que tenían, para después plantear cuestiones más específicas como la comprensión de la misma y sus estrategias para promoverla.

Al igual que en la observación participante, la técnica de la entrevista también requiere de ciertas herramientas para registrar la información, algunas de ellas pueden

ser: grabaciones de audio o video, apuntes y notas en libretas, computadoras personales o de bolsillo, entre otros. En el caso de la presente investigación se utilizó la grabación de audio, por considerar al igual que Taylor y Bogdan (1987) que éste “permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria” (p. 130). Uno de los aspectos que se cuidaron al utilizar este dispositivo de audio es que para evitar la intimidación de las respuestas de los entrevistados, se buscó que fuera lo menos visible durante la entrevista.

### **3.2.2 Construcción de instrumentos de recolección de datos.**

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información en el estudio fueron seleccionados considerando el enfoque, las preguntas y los objetivos de la investigación. De esta manera, al ser el objetivo general del estudio “Analizar las acciones que realizan los docentes de la escuela primaria “Victoriano González para favorecer la lectura comprensiva de los alumnos del 6º grado grupo “B” y “C” a fin de explicar las causas de un bajo nivel en la adquisición de aprendizajes significativos al leer textos dentro y fuera de la escuela”; se hizo necesario elegir un instrumento que diera cuenta de la realidad tal como sucedía en el aula, y la observación participante satisfacía tal necesidad.

La planeación de la observación participante se llevó a cabo a partir de la construcción de un guión de observación en el que se especificaron indicadores que clasificaban los datos de acuerdo a acciones específicas de los actores en el salón de clase, de esta forma, aunque tal guión no pretendió centrar la observación sólo en determinados hechos, sí inducía al investigador a poner especial interés en aquellas

conductas que correspondían al problema indagado, además de que permitió al momento de transcribir la información en las notas de campo; un cierto orden que facilitara el procesamiento y análisis para presentar los resultados. Algunas de los indicadores que incluyó el guión de observación son los siguientes: a) Estrategias utilizadas por los docentes para promover la lectura comprensiva en el grupo, b) tiempo empleado por los docentes para promover actos de lectura en el salón de clase, c) actitudes de los docentes y los alumnos durante los actos de lectura implementados en el aula de clase, entre otras.

La observación participante se llevó a cabo durante cinco días de la semana con un tiempo aproximado de una hora diaria.

Con respecto a la elección de la entrevista en profundidad, ésta obedeció a la necesidad de saber más allá de lo observado, sobre todo de aquellos aspectos que no se exteriorizan con las acciones pero que condicionan el actuar de los individuos, pues finalmente la enseñanza no sólo de la lectura, sino de todo conocimiento tiene que ver con la formación profesional del docente, su vocación, su situación laboral, su situación económica, social, etc. Al respecto comentan Taylor y Bogdan (1987) que las entrevistas en profundidad “permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente” (p. 108).

El diseño de las entrevistas que se aplicaron en esta investigación se inicia con la elaboración de los guiones de preguntas abiertas, las cuales abarcaron; para el docente aspectos sobre la temática de la lectura como son: definiciones de lectura, conocimiento

de estrategias de lectura, formas de implementación de la lectura en el aula, materiales para la promoción lectora, tiempos para abordar la lectura, formas de evaluación de la lectura, entre otras. Para el alumno; concepción de lectura, formas de lectura, gustos lectores, materiales de lectura, usos de la lectura, etc. Para la directora de la institución; programas de lectura implementados en la escuela, importancia de la promoción lectora en la institución, materiales de lectura con que cuenta la escuela, etc. Y para los padres de familia; niveles de estudio, costumbre lectora, valoración de la lectura, etc.

La realización de las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual para los docentes, directora y padres de familia y en equipos de 2 para los alumnos; la primera modalidad por el interés de que los adultos expresaran lo más honestamente posible sus formas de pensar sin el temor de la crítica de sus congéneres. La segunda modalidad por la creencia de que la timidez de algunos alumnos cuando se les interroga individualmente no les permite expresar sus juicios con amplitud, lo que se podría contrarrestarse creando un clima de más confianza al sentirse acompañado de un compañero de su clase escolar. Las entrevistas se llevaron a cabo después de la hora del recreo y en un salón de clase desocupado para evitar interrupciones.

Por otra parte, también se debe aclarar que a pesar del orden establecido de las preguntas en el formato de la entrevista, éste no se siguió estrictamente en el momento de su realización, pues más que nada se obedeció a la fluidez y curso que tomó la conversación que entablaron entrevistador y entrevistado; incluso se integraron otras preguntas que no se tenían contempladas pero que al momento surgieron espontáneamente como complemento de las respuestas dadas. Por lo tanto, la realización

de las entrevistas se llevó a cabo en un clima de confianza y armonía que brindó al entrevistado la libertad de expresarse con naturalidad y espontaneidad, con la certeza de que lo que expresase no sería juzgado.

### **3.3 Escenario de investigación**

La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria Rural “Victoriano González” de la localidad de San Bartolo, Tuxtepec, Oaxaca. Esta comunidad se le puede ubicar en un estrato socioeconómico medio, pues gran parte de la población se dedica al comercio o son obreros sindicalizados, además de contar con todos los servicios públicos e instituciones desde el nivel básico hasta el superior.

El edificio que ocupa la institución se compone de 14 aulas de clase, dirección, biblioteca, sala de computación, baños, explanada de actos cívicos y cancha de básquetbol. Las condiciones materiales en las que se encuentran todos los espacios físicos de la escuela son de un estado regular, ya que hacen falta impermeabilizar los techos para evitar filtraciones de agua, así como la instalación de ventiladores suficientes en cada aula de clase, pues el clima de la localidad es caluroso lo cual provoca ciertas incomodidades a los docentes y alumnos.

La institución cuenta con una población estudiantil de 385 alumnos inscritos, que conforman 14 grupos en total; la planta docente la componen 15 profesores frente a grupo, de los cuales 5 son varones y 10 son mujeres, una directora técnica y un intendente. El nivel de estudios del personal docente es variado pues los hay con formación de bachillerato, normal básica, normal licenciatura y especialidad de normal superior.



### **3.3.1 Selección de participantes del estudio**

Por el carácter cualitativo de este estudio, los sujetos investigados se eligieron de manera no probabilística, que según Rojas (2002) este tipo de muestreo se divide en muestreo no probabilístico de cuotas y muestreo no probabilístico intencional, este último es el que se adopta en esta investigación, en el cual comenta el mismo Rojas, los sujetos investigados son seleccionados al tomar en cuenta la información relevante que puedan ofrecer de acuerdo con los indicadores que se exploran. En tanto que Ruiz (1999) lo denomina muestreo de opinión y argumenta que:

El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (p. 64).

De esta manera, para el análisis sobre la promoción de la lectura comprensiva en los alumnos de educación primaria que fue el aspecto central de la investigación se eligieron a dos grupos escolares de sexto grado, pues se consideró que el problema se refleja más intensamente en dichos grados, ya que los docentes en tales niveles se esfuerzan en cierta forma por lograr que los alumnos lean comprensivamente para poder apropiarse de los conocimientos, que por lo regular les ofrecen los libros de texto gratuitos, al menos dentro del aula de clase. Por lo tanto, los grupos elegidos ofrecieron posibilidades reales de comprender la problemática indagada.

Cada grupo en estudio estuvo integrado por 22 y 25 alumnos respectivamente; el primero con catorce varones y ocho niñas, el segundo con doce varones y trece niñas; el total de alumnos en ambos grupos fue de cuarenta y siete, con edades que oscilaron entre los diez y los quince años, todos residentes en la localidad; de los cuales se seleccionaron para ser entrevistados a doce alumnos; seis en cada grupo y eligiendo igual cantidad de niñas y de varones, lo cual representó un 25% del total. Cabe hacer mención que los alumnos participantes en la entrevista correspondieron a aquellos con mayor y menor desempeño en lectura según las docentes titulares de los grupos estudiados.

Con respecto al personal docente se entrevistaron a las dos profesoras titulares de los grupos y a la directora de la institución.

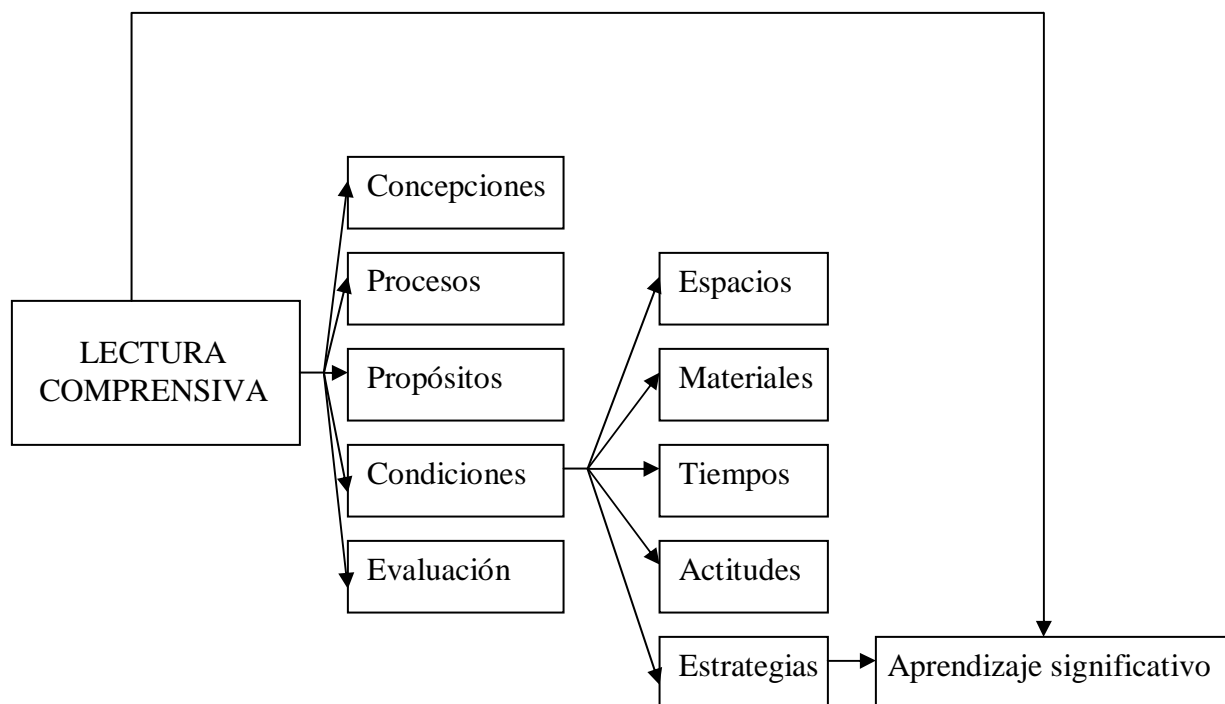
De los 47 padres de familia que son tutores de los educandos en los grupos escolares investigados, se entrevistaron a doce de ellos, los correspondientes a los alumnos elegidos para ser entrevistados también. Tal decisión obedece a la necesidad de validar la información proporcionada por ambos grupos con base al contraste que se haga de lo expresado.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la investigación, el cual consiste en la interpretación de las percepciones de docentes, alumnos, director y padres de familia; todos involucrados de una u otra forma en un fenómeno educativo por demás importante como lo es la lectura comprensiva y su promoción en la escuela primaria.

La interpretación de los datos se lleva a cabo mediante la triangulación la cual consiste en “contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas” (Pérez, 2001, p. 51), pues según la misma Pérez afirma, es de esta forma como se puede explicar de manera más rica y profunda la conducta humana ya que se hace desde varios puntos de vista. Por lo tanto, el análisis e interpretación es respaldado por las entrevistas realizadas a la población participante del estudio y en las observaciones hechas por el tesista, por lo que los juicios que ahí se emiten tienen sustento en la evidencia de tales instrumentos y en la teoría que fundamenta el marco teórico de la investigación.

Con la intención de seguir un orden y obedeciendo a la necesidad de responder a las preguntas y objetivos planteados al inicio de la investigación se emplean una serie de categorías conceptuales, que el tesista consideró pertinente explicitar en el siguiente esquema de análisis, que permitirá visualizar con mayor claridad la forma en la que se irán presentando los hallazgos.



*Figura 1.* Categorías conceptuales y su interrelación en el proceso de enseñanza de la lectura comprensiva.

En el desarrollo de la presente investigación dos profesoras de la Escuela Primaria “Victoriano González” fueron las protagonistas en la enseñanza de la lectura comprensiva, a las que se mencionarán como docente o profesora B y C respectivamente, por lo tanto se les entrevistó y observó en su quehacer cotidiano dentro de las aulas de clase. En principio, su forma de concebir el concepto de lectura fue pieza clave para entender el fenómeno en su dimensión global. Es así que para la profesora B la lectura es la decodificación de los signos ortográficos, ya sea letras, acentos, puntos, etc., ella considera que el alumno participa en actos de lectura una vez que logra descifrar y oralizar los signos gráficos (véase Apéndice A), en tanto que la profesora C

considera que la lectura es un componente que es indispensable para poder entender muy bien la lengua española.

La concepción de lectura de la profesora B se apega a una teoría conductista, ya que el significado de lo que se lee está en los signos gráficos del texto, y el alumno, al descifrarlo encuentra una idea o un conocimiento que el escritor trató de plasmar en ese texto. La profesora C más que definir a la lectura, la percibe como el instrumento mediante el cual se entiende a la lengua española; se intuye que cuando se refiere al término *entiende* hace alusión a dominar las reglas del idioma español en su variante escrita. La lectura en este caso, al igual que la profesora B, se centra en el descifrado, en el dominio de las convencionalidades del lenguaje escrito que permiten la oralización de las letras, palabras, enunciados y párrafos que componen a un texto.

La forma de concebir a la lectura por parte de la profesora B concuerda en cierta forma con lo que para ella significa leer pues según expresa en la entrevista, el acto de leer implica comprender el texto y saber interpretarlo (véase Apéndice A). La expresión “comprender el texto y saber interpretarlo” alude a una particular interpretación que no acepta otras posibilidades de entendimiento, por lo tanto reduce el leer a la extracción de un único significado. Por su parte, la profesora C al entrevistarla (véase Apéndice A) expresó que ella entiende que saber leer es indispensable porque prácticamente todo lo que existe alrededor se capta a través de la lectura; como puede verse le otorga al acto de leer la función de instrumento de apropiación de conocimientos.

Con respecto a la categoría que indaga acerca de la lectura comprensiva, (véase Tabla 1) se pudo constatar en el presente estudio que las profesoras y directora sí

consideran que uno de los objetivos al leer un texto es la comprensión del contenido, sin embargo, antes de tener una idea precisa acerca del proceso que ello implica y que debería formar parte de la conceptualización que manejen, centran más su atención en el resultado o en la forma de comprobar la comprensión que los alumnos alcanzan. De esta manera las docentes están más preocupadas en la cuantificación numérica de los errores de oralización que las ayuden a determinar quiénes son los buenos o deficientes lectores, que en el proceso para alcanzar la habilidad.

Tabla 1

*Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría concepción de lectura comprensiva.*

<b>Pregunta</b>	<b>Docente B</b>	<b>Docente C</b>	<b>Directora</b>
<b>8. ¿Qué entiende usted por lectura comprensiva?</b>	<b>Que el alumno comprenda, entienda el texto leído y que se pueda comprobar su comprensión que alcanzó.</b>	<b>Después de leer, los niños al hacerte los comentarios deben estar acordes a lo que leyeron.</b>	<b>Como un acto que logra encontrar el significado en los textos impresos.</b>

Lo anterior lleva a afirmar que las concepciones de lectura, tanto de la profesora B como de la profesora C tienen tanto rasgos de un modelo tradicional como interactivo pues se reconoce que el fin de la lectura es la comprensión, sin embargo, consideran que el significado de un texto escrito se encuentra en las letras, palabras y oraciones, y que el lector al leerlo transfiere a su cerebro la información tal y como se le ofrece. Aunado a ello está el control que denotan hacia la comprensión del texto al expresar la necesidad de comprobarla, tal cuestión hace pensar que la eficiencia de un lector puede medirse en

términos cuantitativos o mediante ciertos estándares que determinan el grado alcanzado; lo cual llevaría entonces a preconcebir de cualquier texto impreso los significados que cada lector que leyera ese escrito tendría que construir. La lectura comprensiva, se reduce, en este caso a interpretación única.

En la actualidad, y al menos en las aulas de educación primaria en las que el tesisista llevó a cabo su investigación, se detectó y se comprobó que convergen tanto concepciones tradicionalistas como constructivistas y que las profesoras adoptan una u otra de acuerdo con su formación profesional, a sus creencias y quizá hasta cómo fueron enseñadas ellas mismas, lo que trae consigo que la lectura sea promovida con estilos diversos que no siempre conducen a resultados favorables acordes con los postulados de las teorías más recientes en las que se fundamentan los Planes y programas de estudio de la educación primaria.

Aunado a las concepciones de lectura están también la categoría de los procesos ya que el conocimiento de los mismos por parte de las docentes determina en gran medida el que éstas puedan entender las etapas por las que los alumnos atraviesan para convertirse en lectores competentes desde que se apropian de la lecto-escritura. De esta forma, las respuestas de las docentes según las entrevistas, (véase Tabla 2) denotaron que ellas consideran el aprender a leer como parte de un proceso ya que manejan términos como *interés del niño* y *esfuerzo cognitivo* por descifrar grafías, ello en concordancia con su desarrollo evolutivo en el que se activan estructuras mentales del sujeto, lo cual se acerca a una concepción constructivista, pues como argumentan Martínez, Vásquez, Ynclán, Praga e Inclán (2000) que el aprendizaje de la lengua escrita

es un proceso largo y complejo que inicia antes que el niño ingrese a la escuela y se extiende aún después del primer y segundo año de primaria, tal vez hasta la secundaria.

Tabla 2

*Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría procesos de apropiación de la lecto-escritura.*

<b>Pregunta</b>	<b>Docente B</b>	<b>Docente C</b>
<b>2. ¿Cómo considera usted que se aprende a leer?</b>	<b>De acuerdo al interés, de forma gradual con metodologías como PRONALEES, el aprendizaje es por palabras y sonidos.</b>	<b>Aprendemos a leer sin necesidad de tener una grafía, los niños empiezan a leer desde preescolar a través del dibujo, después por su mismo interés, intentan descifrar las grafías convencionales que acompañan a algunos dibujos.</b>

Intentando ir más allá del conocimiento que las docentes y directora tienen acerca de cómo se aprende a leer se hizo necesario saber si tal conocimiento era la base en la que sustentaban la adquisición de la lectura comprensiva, por lo que se manejó la categoría que hace referencia a las condiciones necesarias para que el alumno aprenda a leer comprensivamente (véase Apéndice A) y (véase Apéndice C), y por sus opiniones se pudo constatar que las docentes poseen un conocimiento limitado sobre las condiciones necesarias para la promoción de una lectura comprensiva, ya que ninguna de las dos logró emitir una respuesta adecuada que incluyera si no todos, al menos la mayoría de los aspectos indispensables para el desarrollo de tal habilidad, incluso desconocen acciones de gran relevancia como es la activación de estrategias de muestreo, predicción, inferencias y automonitoreo; lo que mencionaron son apenas algunos aspectos tales como la lectura veloz, el hábito lector y materiales de lectura



interesantes, quizá la directora es quien más se aproximó a lo que el alumno requiere para leer comprensivamente, ya que ella hizo alusión a la activación de un proceso y a tener un propósito por el cuál leer, pues mencionó al enfoque comunicativo y funcional. Al respecto comentan Ferreiro y Teberosky (1999) que hablar de la enseñanza de la lectura comprensiva más que centrarse en metodologías y técnicas es necesario entender primero los procesos cognitivos por los que se llega a ser un buen lector y a partir de ahí diseñar las situaciones didácticas que faciliten su aprendizaje.

Para promover la lectura comprensiva aparte de conocer los procesos cognitivos que se activan en el alumno cuando éste lleva a cabo actos de lectura, es necesario crear ciertas condiciones que faciliten y conduzcan la enseñanza de manera tal que los educandos descubran en esa actividad una forma efectiva de aprendizaje y recreación. Una de tales condiciones es que los docentes conozcan los propósitos por los cuales enseñarán la lectura. Y el propósito general que se enuncia para el nivel de educación primaria es que los alumnos “Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético” (SEP, 1993, p. 15). Sin embargo, y según los registros de entrevistas se puede afirmar que las docentes de la institución investigada desconocen el objetivo que el Plan y programa de estudio propone lograr en el componente de lectura, (véase Tabla 3), a grandes rasgos ellas creen que los alumnos deben dominar la lectura comprensiva; ante tal expresión poco explicativa surge una interrogante ¿Pero cómo promoverla si para ello es indispensable saber también que ésta es la consecuencia de

otras acciones? que al parecer las docentes desconocen, tales como desarrollar el hábito lector lo que a su vez implica disfrutar de lo que se lee, contar con cierta cantidad y variedad de textos, etc.

La falta de conocimiento por parte de las docentes sobre los propósitos que guíen sus acciones en lo que respecta a la lectura, podría reflejarse en un bajo nivel en el logro de la comprensión lectora de los alumnos de la institución investigada, y por lo tanto en las metas prescritas en el Plan de estudios para el nivel de educación primaria; de hecho la directora del centro escolar, al ser entrevistada (véase Apéndice C) consideró que de los propósitos que se plantean en dicho Plan sólo en un 70% se están logrando ya que al leer en las aulas sólo se hace con fines de búsqueda de información y no de esparcimiento y recreación.

Tabla 3

*Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría propósito de la lectura.*

<b>Pregunta</b>	<b>Docente B</b>	<b>Docente C</b>
<b>4. ¿Cuáles son los propósitos para la lectura que le marca el Plan y programa de estudio de educación primaria?</b>	<b>No me los sé bien, pero considero que el alumno debe egresar de la escuela primaria con habilidad para leer textos diversos, que reflexione y comprenda para desarrollar su lenguaje.</b>	<b>Uno de los propósitos y al menos desde primer grado es que el alumno empiece a leer pero al mismo tiempo empiece a respetar las reglas ortográficas; en sexto que sea una lectura comprensible.</b>

Una de las condiciones básicas para la promoción de la lectura comprensiva es precisamente contar con instalaciones físicas adecuadas en dónde llevar a cabo actos de lectura, como pueden ser bibliotecas o aulas con adecuada iluminación y ventilación.

Según se pudo observar, en las aulas investigadas, éstas no cuentan con espacios específicos para la lectura o al menos por la distribución del mobiliario en dichos salones, éste ocupa la mayor parte del área. Y en la escuela a pesar de que existe una biblioteca (véase Apéndice E) tampoco se encontraba funcionando, y por comentarios de los alumnos con el tesista la biblioteca en realidad funge como salón de clase por el incremento de la matrícula escolar de la institución. No es posible formar buenos lectores si se tienen limitantes como las mencionadas, ya que para el aprendizaje de la lectura se exige un mínimo de condiciones, y sentirse cómodo al leer es determinante para crear el hábito, que en el futuro lleve a formar lectores competentes que más que aprender textos interactúen con ellos.

Aunado a los espacios físicos están los materiales de lectura, pues según Smith (1989) y a pesar de que argumenta que no existe fórmula específica que asegure la enseñanza efectiva de la lectura, recomienda tomar muy en cuenta que los niños tengan oportunidades de leer, ofreciéndoles una gran cantidad y variedad de libros significativos. Condición que las profesoras observadas no cumplen en sus aulas de clase, pues según se pudo observar y cuantificar (véase Tabla 4) es escasa la variedad de libros de géneros literarios diversos que se poseen, por ejemplo, no se encontró en ninguna de las dos aulas textos pertenecientes a poesías, obras dramáticas, leyendas, coplas y documentos como periódicos. Por otro lado y a pesar de que una de las docentes cuenta con aproximadamente 58 libros editados por la SEP y otras editoriales, en entrevista (véase Apéndice A) ambas afirman limitar la lectura a los libros de texto

gratuito, según comentan por carecer de tiempo suficiente para leerlos debido a la sobrecarga de trabajo académico.

Tabla 4

*Número y variedad de libros observados en las aulas de clase de la institución participante en la investigación.*

<b>Géneros literarios y otros</b>	<b>Cantidad en Grupo “B”</b>	<b>Cantidad en Grupo “C”</b>
<b>Novela</b>	<b>7</b>	<b>2</b>
<b>Cuento</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>Leyenda</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Fábula</b>	<b>1</b>	<b>-</b>
<b>Poesía</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Copla</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Obras dramáticas</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Textos informativos</b>	<b>9</b>	<b>-</b>
<b>Periódicos</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Revistas</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>Libros de texto gratuitos</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
<b>Diccionarios y enciclopedias</b>	<b>2</b>	<b>-</b>

Si en las aulas observadas por el tesista no se ofrecen las posibilidades a los alumnos de practicar la lectura, éstos difícilmente encontrarán otros espacios, ya que en sus hogares no existe una cultura de lectores que supla las deficiencias que prevalecen en la escuela primaria de la presente investigación, pues según lo mencionado por los tutores de los educandos en la entrevista (véase Apéndice D) la mayoría de ellos dijeron no leer otro tipo de libros que no sean los de texto gratuito, en tanto que los alumnos confirman (véase Apéndice B) lo dicho por sus tutores al expresar que sólo cuentan en sus casas entre 1 y 5 libros diferentes a los de texto gratuito. Por lo tanto en los hogares de los educandos tampoco existe cantidad ni variedad de materiales de lectura.

Los libros de texto con los que cuentan las aulas de la institución en la que se realiza este estudio, si bien no son un obstáculo total para la promoción de la lectura comprensiva, pero tampoco son suficientes para lograr el propósito de la escuela primaria de formar lectores de calidad, ya que para ello se requiere que los alumnos tengan al alcance una amplia gama de títulos de diversos géneros literarios que les permitan ir formando sus gustos lectores y sobre todo que descubran los distintos estilos e intenciones al abordar un texto, pues como bien lo comenta Garrido (2001) “que los lectores no se forman en los libros de texto, en los libros para estudiar, sino en los otros libros, en los libros para leer, en el ejercicio cotidiano de la lectura voluntaria” (párr. 15).

Al considera a la lectura como una destreza que se adquiere a base de la práctica e incluso a través del ensayo y el error, entonces el tiempo que se le dedique a tal actividad será determinante para su aprendizaje. Según observaciones y entrevistas a las docentes investigadas (véase Apéndice A) ellas no priorizan en sus planeaciones de clase un tiempo específico a la lectura, al parecer dan por hecho que esta destreza se desarrollará automática e implícitamente durante el tratamiento de los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas, sin embargo, tal suposición resulta poco favorable si las estrategias al desarrollar dichos contenidos no son las adecuadas, pues finalmente como lo menciona Garrido (2004) “La lectura y la escritura no son una suma de conocimientos: son artes –en su acepción de oficios, saberes prácticos, quehaceres que se adquieren por ejercicio y emulación” (p. 44), de esta manera, la lectura concebida como destreza y no como conocimiento, es cuestión de práctica, por lo tanto se aprende a leer leyendo.

A pesar de que las docentes del estudio no incluyen en sus planeaciones semanales tiempos específicos a prácticas de lectura con sus alumnos, lo que confirman éstos últimos en entrevista (véase Apéndice B), sin embargo, en las observaciones que realizó el tesista en las aulas de clase se constató que en promedio se lee 43.3 minutos en alguna de las asignaturas que se abordan durante un día de clase, lo cual hace un total de 7. 2 horas semanales de las 22. 5 horas de clase totales en una semana escolar.

En la tabla 5 que a continuación se presenta se pueden observar los tiempos asignados a lectura en cada uno de los grupos observados.

Tabla 5

*Registro de tiempos asignados a la lectura en las observaciones realizadas a los grupos participantes del estudio.*

	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>	<b>Tiempo total</b>
<b>6° Grado Grupo B</b>	46 min.	41 min.	35 min.	41 min.	43 min.	206 min.
<b>6° Grado Grupo C</b>	38 min.	45 min.	52 min.	45 min.	47 min.	227 min.

Sobre las diferencias de tiempos entre lo expresado por las docentes y lo observado en sus prácticas cotidianas podría suponerse que ellas consideran actos de lectura cuando el fin de la misma es la búsqueda de información o la realización de actividades que sugieren los libros de texto gratuito de los alumnos. No consideran actos verdaderos de lectura cuando se lee por gusto o simplemente por recreación, y esto es entendible hasta cierto punto si se toma en cuenta que por tradición la escuela ha hecho de la lectura, no una actividad placentera, sino el instrumento principal de aprendizaje y

apropiación de los conocimientos que ahí se promueven, y aún mas en esta era de la globalización cuando se dice, según Millán (2001) que la lectura es la llave que abre las puertas a la sociedad del conocimiento o que la lectura es un instrumento de liberación; en ambas expresiones se alude el alto valor que tienen el practicar el hábito de la lectura, y no es para menos, si se toma en cuenta que se vive en una época en la que se afirma y se acepta que es el conocimiento la fuente de riqueza y crecimiento económico que sostendrá a las sociedades del futuro, de ahí que leer se comience a ver desde un enfoque utilitarista más que por placer.

Las actitudes asumidas por los docentes al momento de realizar actos de lectura influyen en gran medida para que los alumnos se formen un criterio positivo o negativo sobre lo que significa leer. Al respecto, las profesoras de los grupos de ésta investigación y según los datos arrojados por los instrumentos de observación, ellas por lo regular controlaban lo leído en las aulas, al decidir: qué leer, cómo leer, cuándo leer, qué significados extraer en un texto. Por otro lado, al hacer recomendaciones constantes durante los actos de lectura en voz alta daban a entender que la manera en que debe abordarse un texto es única y que cualquier dificultad de pronunciación, omisión, fluidez debe corregirse de inmediato (véase Tabla 6), sin embargo dice Bettelheim y Zelan (1983, citados por Villamizar, 2003) que es innegable que para dominar la habilidad lectora será indispensable la adquisición de las habilidades básicas, tales como el descifrado y la pronunciación de las palabras que no se conocen, sin embargo centrar en estas habilidades la comprensión lectora es limitante y sin ningún mérito que vaya más allá de su valor de entrenamiento, en todo caso, la decodificación que se hace de la

grafía sólo tendría sentido si se concibe como parte de un proceso global para alcanzar la meta que es aprender a leer y escribir.

Tabla 6

*Registro de actitudes asumidas por las docentes durante actos de lectura en sus grupos de clase.*

Actitudes	Docentes	
	Docente 6° “B”	Docente 6° “C”
¿Permite una lectura libre sin interrupciones?	no	algunas veces
¿Corrige al alumno constantemente?	Sí	Sí
¿Demuestra incomodidad ante la falta de fluidez de los alumnos al leer?	Sí	Sí
¿Enfatiza constantemente en la pronunciación clara de las palabras?	Sí	Sí
¿Enfatiza constantemente en el volumen único para leer?	Sí	la mayoría de las veces
¿Permite frecuentemente a los alumnos la elección libre de textos?	no	no
¿Permite a los alumnos frecuentemente la elección de estrategias para leer?	no	no
¿Denota una forma única al leer cualquier tipo de texto?	Sí	Sí

Se puede decir que la lectura en las aulas observadas era controlada constantemente en su forma visible, en su aspecto fonológico, la intención de las



docentes, al menos en los momentos de observación del tesista, era perfeccionar la oralización de las palabras, frases, párrafos y texto en general, tal vez por una idea arraigada de que leer comprensivamente es realizar un descifrado de grafías oralmente. A pesar de ello, ambas docentes expresaron en entrevista (Anexo 1) que uno de los problemas que han detectado con relación a la lectura es precisamente la falta de comprensión de los niños al leer, por lo tanto, no se puede decir que no tuvieran la intención en cierta forma de que los alumnos leyeran adecuadamente, el problema está en la forma en que consideran que se logra esta destreza.

El énfasis excesivo de las docentes por controlar la forma de leer quizá es lo que provocaba que los alumnos mostraran cierta apatía para escuchar a sus compañeros en lecturas en voz alta y de seguirla en sus propios libros, de ahí que las distracciones eran constantes. Se puede decir que leer para los alumnos de los grupos de clase investigados no es del todo grato y así lo confirmaron en entrevista siete de los doce cuestionados (Apéndice B) al aceptar leer en parte por la exigencia de sus profesoras. Al respecto, dice Goodman (2002) que leer implica otorgar libertad al alumno, pues esta destreza se aprende teniendo el autocontrol de la propia lectura, y además es la práctica de la lectura lo que desarrolla las habilidades que paulatinamente forman al lector competente; pero en las aulas observadas la libertad para leer era mínima, y sólo se ejercía cuando las docentes del aula se encontraban ocupadas en otras actividades que no les permitían estar presentes en el grupo.

Lo descrito en el párrafo anterior lleva a deducir que las maestras involucradas en la investigación consideran a la lectura libre o independiente como una actividad sin

sentido de la que se puede hacer uso sólo cuando hay tiempos de inactividad académica. Ante ésta idea difícilmente se podrá desarrollar un gusto lector en los alumnos y por ende la comprensión, ya que para ello según Smith (1989) es necesario otorgar la libertad y que la lectura sea un acto social en el que se compartan textos y la ayuda no sólo sea del docente sino entre todos los miembros de un grupo.

Por otra parte, el aprendizaje de la lectura no solamente se circunscribe a la implementación de estrategias variadas y a conductas favorables de los docentes sino también a la cultura lectora en la que se encuentre rodeado el alumno, y son los profesores los referentes más inmediatos de los que éste se puede influenciar, sin embargo las docentes investigadas (véase Apéndice A) aceptaron no tener el hábito lector, lo cual permite determinar que en las aulas de clase observadas las docentes difícilmente pueden ser los modelos a seguir para que sus alumnos despierten su gusto por la lectura ya que para que se adquiriera la habilidad de leer comprensivamente es indispensable practicar la lectura de manera constante y sobre todo saber y comprobar que es una forma de recreación y aprendizaje que otros ya disfrutan.

El conocimiento de estrategias variadas de lectura por parte de los docentes es determinante para una adecuada enseñanza y promoción del gusto lector. De acuerdo con las entrevistas realizadas a las docentes de la investigación (véase Apéndice A), al parecer ellas no tienen un conocimiento preciso, al menos teórico de las estrategias de lectura, ya que ninguna de las dos logró explicitar adecuadamente el nombre de alguna. Tienen idea de que en los materiales oficiales que proporciona la SEP existen ciertas recomendaciones, incluso afirman haber aprendido algunas en cursos taller en los

Centros de Maestros de la SEP, pero no las explicitan con precisión. Al respecto Goodman (2002) considera que “una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 21). Es el uso de las estrategias lo que permite elegir al lector la mejor forma de abordar un texto y en palabras del mismo Kenneth Goodman, tales estrategias no hay manera de desarrollarlas sino a través de la misma lectura.

Si las docentes en las que se enfocó ésta investigación desconocen la importancia que tiene el poner en práctica las estrategias para que sus alumnos desarrollen una lectura comprensiva difícilmente se logrará que estos últimos se conviertan en lectores competentes y autónomos.

Entre las principales estrategias de lectura que los materiales bibliográficos oficiales de la SEP sugieren a los docentes de la escuela primaria son: audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada y lectura independiente, éstas al ser implementadas por los docentes activan en los alumnos otras estrategias, que se podría decir, son personales y propician una lectura comprensiva, como lo es el muestreo, la predicción, la formulación de inferencias y el automonitoreo o autocontrol. En la tabla 7 y figura 2 se puede ver la frecuencia con la que se implementó alguna de las estrategias mencionadas.

Tabla 7

Registro de estrategias de lectura implementadas por las docentes durante las observaciones realizadas en los grupos de clase.

	Estrategias de lectura				
	Audición de lectura	Lectura guiada	Lectura compartida	Lectura comentada	Lectura independiente
<b>Observación 1</b>					X
<b>Observación 2</b>	X				
<b>Observación 3</b>	X				
<b>Observación 4</b>		X			
<b>Observación 5</b>	X				
<b>Observación 6</b>					X

*Nota.* La letra X representa la frecuencia de implementación de las diferentes estrategias de lectura en las aulas de clase observadas.

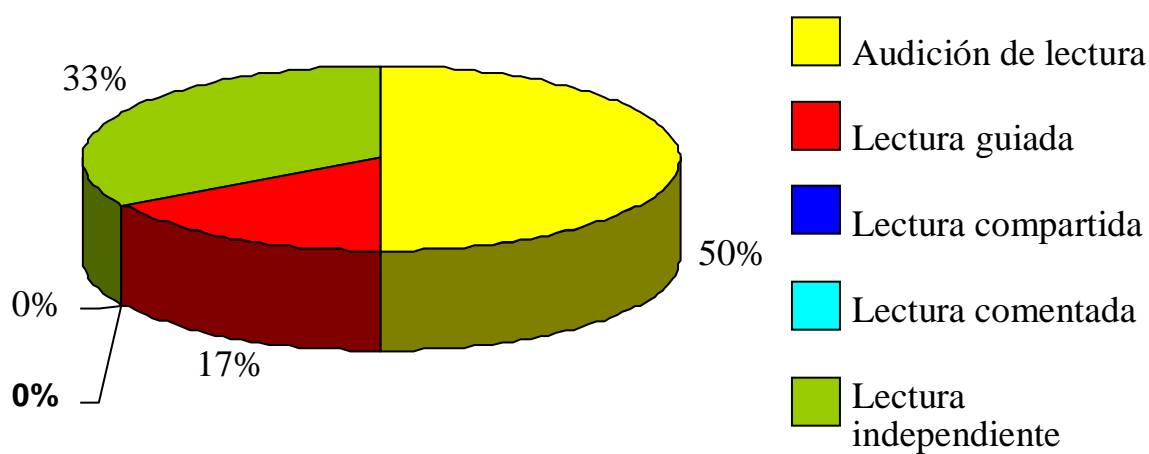


Figura 2. Las estrategias de lectura que recomiendan los materiales bibliográficos de la SEP y su porcentaje de utilización en las aulas de clase observadas.

La estrategia denominada audición de lectura consiste en leer un texto en voz alta que puede realizar el maestro o algún alumno competente; el resto del grupo sigue en sus libros dicha lectura. Se considera que con esta modalidad el alumno descubre las características de la lectura, además de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Y efectivamente en las aulas observadas (véase Apéndice E) se corroboró que esta estrategia se lleva a cabo de manera adecuada, pues por lo regular un grupo de alumnos designados por las docentes son los que realizaban el acto lector, aunque cabe mencionar que no siempre eran los más competentes, incluso en algunas sesiones se observó que leían también niños que aún no tenían una lectura fluida. La razón de ello posiblemente se deba para darle la oportunidad por igual a todos.

Una de las deficiencias quizá al aplicar esta estrategia, estuvo en que al término de dicha lectura los comentarios o cuestionamientos para evaluar la comprensión no iban encaminados a ello, ya que la mayor parte de las preguntas que se hacían estaban enfocadas más hacia la memorización o información textual del escrito. Sólo en la materia de Español y en algunas ocasiones se observó que se hacía uso de un guión de lectura que el mismo libro proporcionaba para después de leer.

Con respecto a la estrategia de lectura guiada, se espera que al ponerla en práctica el alumno aplique estrategias de predicción, anticipación, muestreo, inferencias, confirmación y autocorrección. Esto mediante el planteamiento de preguntas de distinto tipo antes de iniciar con la lectura y durante la lectura. Para ésta estrategia, que fue observada sólo en una ocasión de las 6 visitas realizadas (véase Apéndice E), se pudo ver que la docente enuncia el tema a tratar, el cual es ubicado en alguno de los libros,

pide a los alumnos que individualmente lean el título del tema, posteriormente solicita que antes de leer piensen y registren en sus cuadernos lo que les gustaría saber del mismo; los alumnos comienzan a plantear preguntas, por lo que se pudo observar, después de 15 minutos aproximadamente, algunas de esas preguntas indagaban aspectos conceptuales, otras se encaminaban hacia la búsqueda de información muy específica del tema, fueron escasas las que se enfocaban a la reflexión. Se corrobora que esta forma de lectura no es muy común en uno de los grupos de la investigación ya que los alumnos al parecer tuvieron serias dificultades en la formulación de las preguntas, pues la maestra indicaba constantemente a varios alumnos que las volvieran a replantear de manera que fueran más precisas.

Terminada la etapa de formulación de preguntas la maestra indica a un alumno leer el texto en voz alta mientras los demás siguen la lectura en sus libros, pero antes recomienda estar pendientes durante la lectura para detectar las respuestas a las preguntas planteadas y así poder resolverlas correctamente al final. Durante la lectura del texto la maestra va explicando el contenido de cada párrafo. Concluida la lección pide que cierren sus libros y resuelvan sus preguntas planteadas al inicio; finalmente solicita que pasen a su escritorio a calificarse la actividad.

Por la forma en que se desarrolla la modalidad de lectura guiada se puede decir que cumple con ciertas condiciones para que los alumnos pongan en práctica estrategias como el muestreo pues al partir del reconocimiento del título del tema es una primera fase de acercamiento al mismo, aunque tal vez hizo falta aprovechar los conocimientos

previos de los alumnos, lo cual hubiera permitido a la maestra al momento de explicar no enfatizar demasiado en situaciones que los alumnos ya conocían.

De igual forma, la predicción fue puesta en práctica la cual es definida por Smith (1989) como “la eliminación previa de las alternativas improbables” (p. 78), o bien el mismo Smith agrega que “la predicción significa formular preguntas y la comprensión, dar respuesta a esas preguntas” (p. 78). De hecho, la predicción conlleva a la formulación de hipótesis por comprobar, situación que motiva al lector a mantenerse a la expectativa para satisfacer sus deseos de conocimiento. Y en la actividad de lectura abordada en el grupo de la investigación, la formulación de preguntas iniciales llevó a los alumnos, primero a predecir el contenido del tema a tratar y segundo a mantenerse atentos a la lectura para comprobar sus hipótesis iniciales.

La inferencia hubiera surgido si la maestra al estar explicando, durante la lectura empleara el cuestionamiento que llevara a los alumnos a encontrar respuestas probables a preguntas que no precisamente se respondieran con información textual del material leído sino a partir de tal información, pues la inferencia es definida por Johnston (1989, citado por Gómez, 1995) como “actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente” (p. 28), son las inferencias las que permiten comprender ciertos aspectos del texto que aunque no aparezcan explícitamente en el mismo, se intuyen a partir del significado de lo leído.

La implementación de la estrategia de lectura independiente fue empleada en 2 ocasiones durante las 6 sesiones de clase observadas. Esta estrategia consiste en permitir

a los alumnos seleccionar y leer libremente los libros o textos de acuerdo a su gusto y propósito particular. Cabe aclarar que esta modalidad de lectura en las aulas observadas (véase Apéndice E) no fue empleada tal cual se describe en los materiales bibliográficos de la SEP, ya que por lo regular las maestras asignaban los textos por leer, de esta forma la libertad otorgada a los alumnos consistía en leer individualmente en voz baja o en silencio para evitar interrupciones, posterior a la lectura una de las docentes invitaba a los alumnos a comentar con algún compañero lo entendido al leer, por su parte la otra docente, mediante cuestionamientos acerca del contenido del texto interrogaba a los alumnos para que expresaran su entendimiento.

En realidad no hubo tiempos específicos en las aulas observadas en donde se permitiera a los alumnos elegir y leer libremente los libros de su preferencia (véase Apéndice E) y cuando así sucedió fue porque las docentes se ausentaban de los salones y recomendaban que después de terminar la actividad que en ese momento se realizaba, se leyera alguna lectura.

De acuerdo con lo observado y a las entrevistas realizadas a los alumnos se puede apreciar que la práctica de la lectura independiente no es una actividad cotidiana y cuando esporádicamente se ponía en práctica era para cubrir tiempos de inactividad académica en el transcurso de las clases.

Durante las sesiones de observación no se percibió que se implementara la lectura compartida que es una estrategia que se realiza a partir del planteamiento de preguntas al texto, y realizada en equipo, coordinada por un guía que puede ser uno de



los alumnos, y que al final de la lectura analizan la pertinencia de las preguntas y respuestas con relación al texto leído.

Aunque no se ubicó en ninguna sesión observada la lectura comentada, pues ésta debe llevarse a cabo en equipo, se puede decir que se realizaba cuando en el grupo alguno de los alumnos o maestra leían en voz alta para los demás y durante o al final de dicha lectura se hacían comentarios ya sea para explicar con mas detalle cierta situación o para aclarar alguna duda.

Lo anterior lleva a determinar que son escasas las estrategias de lectura que se utilizan en las aulas investigadas y como lo mencionó la directora en entrevista (véase Apéndice C) se carece de un soporte teórico suficiente que permita guiar los procesos de manera más efectiva, tal situación es reconocida en parte por una de las docentes al expresar (véase Apéndice A) que el empleo de estrategias se realiza en un 40%, en tanto que los alumnos (véase Apéndice B) tuvieron dificultades en explicar estrategias diferentes a la lectura en voz alta o en silencio, ya sea individual o en grupo. Como se puede apreciar, las afirmaciones de la directora concuerdan en cierta medida con lo observado en las aulas, lo expresado por una de las docentes y lo dicho por los alumnos. De ahí que sea válido afirmar que existen deficiencias en el conocimiento teórico de las estrategias de lectura lo cual se ve reflejado en la práctica cotidiana de las aulas.

Uno de los fines de la implementación de estrategias de lectura en el ámbito educativo es promover el desarrollo de habilidades de competencia lectora que permita a los alumnos apropiarse de los conocimientos de forma significativa, de ahí que en las aulas de clase involucradas en esta investigación las categorías estrategia de lectura y

aprendizaje significativo adquieren relevancia, pues de su interrelación depende el avance académico de los estudiantes. Las docentes, directora y alumnos reconocen en entrevistas que la habilidad lectora representa un mayor aprendizaje de los estudiantes y que se refleja en rendimiento escolar en todas las asignaturas del Plan de estudios, lo cual se pudo constatar al ubicar a los alumnos de acuerdo al criterio de las docentes partícipes de la investigación, en tres niveles de lectura y compararlos con su rendimiento escolar global expresado en calificaciones numéricas (véase Tabla 8) y (Apéndice G) de esta manera, en el 6° grupo “B” de los 8 alumnos reportados como buenos lectores, 3 de ellos alcanzan un promedio de 8; 4 un promedio de 9 y 1 el promedio 10, en tanto que de los 12 alumnos reportados como regulares lectores, 1 alcanza un promedio de 9; 3 alcanzan un promedio de 8; 7 promedio de 7 y 1 calificación de 6 y finalmente de los 2 reportados como malos lectores 1 alcanza un promedio de 6 y 1 el promedio de 5. Como se puede visualizar, existe una estrecha relación entre la habilidad lectora de estos alumnos y su rendimiento académico, lo cual confirma la importancia de promover la lectura comprensiva mediante estrategias variadas. Además el beneficio no sólo se evidencia en calidad de los conocimientos, sino también en el desarrollo de otras habilidades y destrezas, según lo expresaron las docentes (véase Apéndice A), como son la comunicación interpersonal, la oratoria, la declamación, etc., confirmando con esto lo expresado por Cosem (s. f., citado por Jolibert y Gloton, 2003) cuando menciona que “la lectura es un medio privilegiado de comunicación, conocimiento y formación, pues es descubrimiento y re-creación del lenguaje escrito” (p. 100).

Tabla 8

*Comparación entre niveles de lectura y rendimiento académico en el 6° grado, grupo “B”.*

Alumno s	Nivel de lectura expresado por la docente			Promedio general de calificaciones en las materias académicas						
	N/P	Bueno	Regula r	Mal	10	9	8	7	6	5
1			x						x	
2		x				x				
3		x				x				
4				x						x
5			x					x		
6			x				x			
7		x			x					
8		x					x			
9			x					x		
10		x					x			
11			x					x		
12		x					x			
13			x					x		
14			x				x			
15				x					x	
16			x					x		
17		x				x				
18			x				x			
19			x					x		
20		x				x				
21			x			x				
22			x					x		

*Nota.* La letra X representa la ubicación del nivel de lectura y la calificación obtenida al promediar las distintas materias académicas del Plan de estudios del nivel primaria.

Con base en lo expresado anteriormente por las docentes investigadas y lo confirmado con datos de la Tabla 8 se puede establecer que sí existe conciencia en las mismas profesoras, en los alumnos y la directora de que una lectura comprensiva es determinante para el aprendizaje autónomo y de calidad en las aulas, sin embargo, tales docentes al no utilizar estrategias variadas para el desarrollo de la competencia lectora,

coartan la posibilidad de que en los actos de lectura los alumnos construyan aprendizajes significativos; más bien, se favorece el aprendizaje memorístico y para fines de uso inmediato en actividades escolares. De hecho las mismas docentes comentan en entrevista (véase Apéndice A) que uno de los problemas que más les aqueja en sus grupos es la falta de comprensión de textos, lo cual les dificulta en gran medida el logro de las metas educativas de ese nivel educativo.

La lectura al formar parte de los contenidos de enseñanza de los Planes y programas oficiales que administran las docentes de ésta investigación, necesariamente está sujeta a una evaluación, pues ello indica el nivel de logro de acuerdo a lo estipulado en los propósitos. Por lo tanto, al indagar en la categoría de evaluación se encontró que las profesoras, al menos teóricamente, manejan dos modalidades para evaluar la comprensión lectora de los alumnos en sus aulas de clase; la profesora del grupo B (véase Apéndice A) se puede decir que la concepción de evaluación de la lectura que maneja es restringida por el énfasis que le da a la memorización pues se aboca al cuestionamiento a través de preguntas después de leer algún texto y cuyas respuestas deben ser casi textuales. La segunda modalidad expresada por la docente del grupo C es un poco más profunda, ya que indaga aspectos que tienen que ver con procesos cognitivos al mencionar que una forma de comprobar la comprensión es cuando el alumno traspone conocimientos adquiridos a situaciones reales de la vida cotidiana (véase Tabla 9), pero al observar a la docente en su práctica educativa diaria no hubo evidencia de que llevara algún registro sistemático de la lectura de sus alumnos y que corroborara la concepción expresada. Más bien y cuando se leía algún texto en ambas

aulas, las profesoras y alumnos enfatizaban con relativa frecuencia al que estaba leyendo, aspectos que tenían que ver con la fluidez al leer, omisión de palabras y pronunciación clara y correcta; tales actos coinciden con las afirmaciones de los alumnos (véase Apéndice B) cuanto dijeron que la lectura se les evalúa mediante la oralización de textos con criterios como fluidez, intensidad, entonación y respeto de signos de puntuación. Con estas acciones se cumple lo estipulado por Rockwell, Colliens, Smith y Solé (1982, 1980, 1987, citados por Quintana, 2000) cuando coinciden en que las actividades encaminadas a la lectura que implementan los docentes parten de concepciones que consideran que la comprensión lectora es producto de una correcta oralización del texto y por lo tanto, su evaluación se circunscribe también a estos cánones.

Tabla 9

*Resultado de entrevista a docentes respecto a la categoría evaluación de la lectura.*

<b>Pregunta</b>	<b>Docente B</b>	<b>Docente C</b>
<b>16. ¿Es posible evaluar la lectura comprensiva de los alumnos? ¿De qué manera?</b>	<b>Si, al preguntar de qué trató o cuando contestan la actividad posterior. Al leer la lectura se tiene que hacer un interrogatorio que permita saber si el alumno entendió el contenido de la lección, pero también uno se puede dar cuenta al calificar las actividades posteriores.</b>	<b>Sí y te das cuenta qué nivel tienen si te responden automáticamente a los cuestionarios. O a veces esos temas los relacionas con otros temas de la vida diaria y ellos te responden también a esas preguntas hay comprensión y las está implementando ya, en ese momento te das cuenta que sí comprendió.</b>

Evaluada la lectura como se ha descrito, su propósito queda supeditado a cuestiones gramaticales y fonológicas; contrario a lo que los Planes y programas de estudio de la educación primaria estipulan en el enfoque comunicativo y funcional en donde se reconoce que “Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos” (SEP, 2000, p. 7).

Al parecer, la dificultad que tienen las docentes involucradas en esta investigación, para comprender los procesos que se gestan cuando sus alumnos ponen en marcha el proceso de la lectura, es lo que no les permite guiar y evaluar los niveles de comprensión que éstos alcanzan, ellas saben que los alumnos no han desarrollado esa destreza pero no tienen las herramientas teóricas ni conceptuales que las oriente hacia la solución. De ahí que sólo se limiten a evaluar los aspectos más notorios de la lectura, pero desafortunadamente lo que corrigen y más atienden no es la causa principal de la falta de comprensión, y en ciertos casos con tales acciones lejos de mejorar, limitan aún más la posibilidad de formar lectores competentes.

## **Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones**

En este estudio se indagó sobre las acciones que realizan para promover la lectura comprensiva en el aula de clase dos docentes de educación primaria, lo cual implicó conocer sus concepciones de lectura, los espacios y materiales utilizados, tiempos asignados, conductas asumidas, estrategias conocidas e implementadas y formas de evaluación. Por lo tanto, en el presente capítulo se presentan las conclusiones a las que se llega después de haber recorrido el proceso de la investigación, así como también se ofrecen algunas recomendaciones para los docentes y la institución participante que podría desencadenar en el diseño de propuestas de aplicación práctica dirigidas a mejorar el problema de la comprensión lectora, o bien como punto de partida de futuras investigaciones que indaguen en situaciones de la enseñanza de la lectura comprensiva que en este estudio no se profundizan.

### **5.1 Conclusiones**

El conocimiento de que la enseñanza de la lectura comprensiva implica crear condiciones para formar el hábito lector, además de conocer los procesos cognitivos que se activan cuando el alumno lee, lleva a concluir en esta investigación que:

Las docentes de los grupos “B” y “C” no utilizan variadas estrategias de lectura que impulsen el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en sus alumnos; se avocan a modalidades como la audición de lectura mayormente; esporádicamente emplean la lectura independiente y la lectura guiada que según lo observado su administración no fue del todo adecuada. Sí bien la lectura es una destreza que no puede ser enseñada de forma única, ni que todos los alumnos logren convertirse en lectores

competentes, sí influye de alguna forma que en la escuela primaria se promueva de manera sistemática su enseñanza, pues a leer se aprende leyendo. Así, en un principio se requiere implementar ciertas acciones que lleven a descubrir las diversas formas de intervenir un texto y no se trata solamente de fomentar la simple decodificación de grafías como se podría pensar, sino que se requiere de una interacción entre el lector y el escrito que va más allá de la extracción de un significado único, es más bien la construcción de nuevos significados. Y entonces, la aplicación adecuada de las estrategias de lectura se hace relevante e indispensable, sobre todo si se considera que al menos en México es muy escasa la cultura lectora en los hogares de los alumnos, que en dado caso podría compensar lo que aquella no atendiera.

Las recomendaciones de los materiales bibliográficos oficiales de apoyo que la SEP proporciona a las docentes de la escuela primaria no son aprovechados del todo, al menos así se pudo observar en el contexto analizado, pues en ellos se explicitan para el abordaje de la lectura una gran variedad de actividades tendientes a un trabajo más dinámico y creativo, sin embargo las prácticas concretas de tales maestras se caracterizaron por su limitado empleo de estrategias de lectura.

Al no tener un adecuado conocimiento teórico de las estrategias de lectura por parte de las docentes, se reflejó de manera congruente en sus prácticas educativas cotidianas y en sus intentos por promover la lectura comprensiva en los alumnos. Los saberes de las docentes a este respecto se limitaron a formas de lectura—se podría decir tradicionales— en las que la oralidad es más valorada que la construcción de significados. Quizá quede pendiente aún establecer la relación entre un adecuado



conocimiento de estrategias de lectura en los docentes y su puesta en práctica en la realidad, pues con la presente investigación, sólo se pudo corroborar como era de esperarse que el desconocimiento teórico de estrategias era muy probable que se reflejara en la práctica pedagógica en las aulas. Sin embargo no siempre sucede lo mismo cuando se posee la teoría, pues hasta hoy en día ha sido uno de los problemas de la educación, el cómo lograr que los docentes en su quehacer cotidiano fundamenten sus prácticas en la teoría científica que adquieren en los cursos de actualización que se les brinda.

Las docentes no establecen un tiempo específico para la promoción de la lectura en sus planeaciones de clase semanal, consideran implícita tal práctica dentro de las actividades diarias y al abordar las distintas materias o asignaturas del plan de estudios; y aunque ésto es pertinente, lleva a que no estén conscientes de qué tanto le dedican realmente a la lectura comprensiva o bien que la empleen más como instrumento para la adquisición de información relevante para resolver ejercicios solicitados en los libros de texto gratuitos, que como una forma de aprendizaje autónomo o de recreación.

La lectura tiene distintos propósitos y el tiempo adecuado que se le dedique permitirá ir descubriendo los usos que un lector le puede dar. Restringir la lectura a un sólo fin puede significar un obstáculo para el aprendizaje. De hecho, las docentes participantes de la investigación aunque no lo reconocen dedican 41.3 minutos en promedio diario, tal vez sería un tiempo razonable con resultados alentadores si éste se utilizará adecuadamente empleando distintas estrategias de lectura para el abordaje de los textos.

Con respecto a los espacios y materiales para la lectura, éstos son inadecuados; la distribución del mobiliario dentro de las aulas no permite la creación de un lugar específico que motive a leer, el salón de clase se percibe como un recinto inalterable en el que por tradición los objetos que ahí se encuentran deben conservar cierto orden; las bancas o sillas individuales de los alumnos ordenados en filas todas en dirección al pizarrón o al escritorio de las docentes. A los escasos libros con los que se cuenta se les asigna un librero rústico de madera colocado en una de las esquinas de las aulas, que por el buen estado de conservación en que se encuentran no es difícil intuir que han tenido poco uso.

El aprendizaje de la lectura tiene que ver con la oportunidad que se tenga para leer diversos materiales escritos. La lectura más que un conocimiento que pueda ser enseñado del maestro al alumno con una metodología que dictamine las fases para llegar a adquirirlo, es una destreza que se llega a dominar cuando las condiciones permiten al educando practicarla y descubrir por sí mismo las posibilidades que ofrece. Sin embargo, con la presente investigación se constató, que en las aulas de clase de los grupos en estudio una de las docentes ni siquiera cuenta con libros diferentes a los de texto gratuitos, la otra docente, si bien existe en su clase una considerable cantidad de materiales de lectura, éstos no tienen el uso adecuado, y sólo pueden ser leídos en algunas ocasiones y en tiempos de inactividad de aquellos alumnos que por lo regular superan el ritmo de trabajo del grupo escolar.

Las conductas de las docentes durante los actos de lectura de los alumnos, denotó implícitamente que saber leer significa oralizar correctamente las palabras que

componen un escrito, enfatizando en gran medida errores de pronunciación, entonación e intensidad. Con tales actitudes se reduce la lectura al descifrado de grafías, y al buen lector a aquel que tiene fluidez al leer. Pero saber leer es algo más que oralizar adecuadamente, pues en ocasiones la dificultad del escrito obliga al que lee a hacer pausas, releer ciertas palabras, enunciados o incluso omitir algunos términos que no son necesarios para alcanzar la comprensión. De ahí que las conductas adoptadas por las docentes en ésta investigación, interfirieron para el desarrollo de una formación lectora de los alumnos, haciendo ver que la lectura es un quehacer tedioso y aburrido que exige demasiado para poder ser aprendida.

Ante una deficiencia en la promoción de la lectura comprensiva se reducen las posibilidades de hacer de ésta una herramienta para el aprendizaje significativo de los alumnos y en el caso de los grupos participantes de la investigación la lectura se encaminó en mayor porcentaje hacia la obtención de información con fines academicistas, restándole el valor social que ésta puede llegar a tener en la vida de los educandos y en donde finalmente se debe reflejar el valor de todo lo que se enseña en la escuela.

La lectura no es objeto de una evaluación sistemática por parte de las docentes, al parecer ellas no toman en cuenta los procesos internos que se activan cuando un alumno entra en contacto con un texto, y que para conocer el nivel de comprensión lectora alcanzado se requiere del diseño de actividades específicas en donde cada alumno de forma individual pueda evidenciar sus avances. La evaluación de las docentes se limita a los aspectos externos de la lectura, a su oralización, y si bien para alcanzar la

comprensión se requiere de cierta fluidez al leer no es generalizable en todos los casos. Lo importante en la evaluación es que permita conocer a profundidad aquellos aspectos que no son observables cuando se lee pero que obstaculizan o favorecen en los alumnos el desarrollo lector.

## **5.2 Recomendaciones**

Sin lugar a duda, la formación profesional del docente tiene mucho que ver con su desempeño en la promoción de la lectura comprensiva de los alumnos, pero su disposición para hacerlo será aún más determinante pues ésta lo mantendrá en la constante búsqueda de nuevas formas o estrategias innovadoras que le permitan ir perfeccionando tal enseñanza. A continuación se enuncian algunas recomendaciones que pueden servir de base para atender la problemática detectada.

A nivel institución, es necesario hacer una evaluación que permita tener una idea clara acerca de los niveles de competencia lectora que poseen los alumnos en la actualidad. Tal acción haría conscientes a los docentes de las dimensiones del problema y sobre todo surgirían las primeras interrogantes que cuestionen las causas de las deficiencias. Es común que las escuelas primarias públicas no sometan a revisión el desarrollo de sus planes de estudio, y todavía menos algún aspecto tan concreto como lo es la lectura comprensiva y que se da por hecho su aprendizaje cuando en los primeros grados se logra la decodificación gráfica. Esto lleva a que sólo se intuya la existencia de ciertos problemas, pero sin tener la certeza de cuáles sean. Por lo tanto, formarse en una cultura de la evaluación puede significar el principio de un trabajo sistemático y con bases sólidas para detectar avances y retrocesos.

Con respecto a las prácticas de las docentes, es necesario que éstas revaloren su quehacer cotidiano a la luz de la promoción de la lectura comprensiva, ya que no puede haber un cambio de actitudes sin antes reconocer que no se están logrando los objetivos demandados. Por lo tanto, tendrían que iniciar con la revisión de sus concepciones de lectura y confrontarlas a la luz de las teorías actuales, ya que al parecer la falta de un entendimiento profundo acerca de cómo se gestan los procesos cognitivos al llevarse a cabo el acto lector es lo que no permite en cierta medida concretar en acciones precisas al estar en la práctica cotidiana de las aulas de clase.

El trabajo en colectivo para el análisis de materiales bibliográficos actuales puede ser una alternativa que permita a las docentes ir ampliando su visión acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura comprensiva, además de aprovechar las experiencias de otros profesores que a veces conocen estrategias que ya han validado en sus prácticas, y que por el marcado aislamiento en el que se trabaja en las escuelas primarias no permite que se conozca y compartan con los demás.

Como producto de la revisión de la teoría científica y de la reflexión de la práctica, las docentes podrían proseguir con el diseño de proyectos escolares que en un principio pudieran ser a corto plazo, en el que se incluyeran metas y objetivos tendientes a resultados observables en la realidad, esto mediante la creación de actividades específicas que atiendan precisamente el problema de la promoción de la lectura y por ende a su comprensión. Los resultados obtenidos darán la pauta a reestructuraciones y a la integración de nuevas metas más ambiciosas que a futuro

impacten significativamente no sólo a los grupos en los que se enfoca esta investigación, sino a toda la institución educativa.

Según se pudo revisar en el presente estudio, la teoría científica que fundamenta a la enseñanza de la lectura como un proceso y no como actividad mecánica, ya existe y es retomada en los Planes y programas de estudio de la educación primaria de la SEP, sin embargo, esto no es suficiente para que las prácticas de las docentes cambien, lo que hace falta es que éstas internalicen un modelo de enseñanza, mismo que implica romper con un paradigma tradicional, incluso legitimado implícitamente en las instituciones educativas. De ahí que es indispensable que se emprendan acciones concretas de capacitación permanente como lo es la implementación de cursos taller en donde no sólo se ofrezcan ideas o estrategias para abordar la enseñanza de la lectura en las aulas de clase, sino que se lleve a cabo también un proceso de reflexión individual y colectivo sobre las acciones hasta ahora asumidas y los resultados alcanzados, ya que ello ayudaría a las docentes a construir una nueva visión de lo que significa promover la lectura comprensiva en sus aulas de clase y sobre todo permitiría ver que el desarrollo de esta habilidad es algo más que la adquisición de un simple instrumento de apropiación de conocimientos con fines academicistas, pues es la clave para el aprendizaje autónomo y la posibilidad de crecimiento intelectual del alumno.

Un aspecto crucial que no se debe pasar por alto es que al ser la lectura un instrumento de comunicación creado por el hombre, tiene una función social, de ahí que a los alumnos se les debe de brindar la oportunidad de compartir entre sus compañeros aquello que lean, recomendarse mutuamente títulos significativos desde sus

percepciones. Con estas acciones la lectura recupera parte de tal sentido social y contextualiza su funcionalidad en la vida cotidiana de los educandos.

La lectura debe ser vista por las docentes no sólo como el instrumento de aprendizaje académico sino como la herramienta que permita al alumno interactuar con otras culturas, por ende con otras formas de pensar y concebir al mundo, de ahí que se requiera aumentar el acervo bibliográfico de sus aulas e incluir materiales literarios de diversos géneros de tal manera que los educandos se familiaricen con los mismos y vayan formando sus gustos lectores que les permita leer para aprender y por recrearse con algún buen título.

Finalmente sólo resta decir que la enseñanza de la lectura comprensiva no depende sólo de la implementación de estrategias innovadoras, sino también del ejemplo vivo de los docentes cuando éstos leen con la convicción de que el libro es el mejor aliado para un crecimiento personal autónomo y permanente.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1999). Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II* (pp. 93-119). Madrid, España: alianza.
- Ander, E. E. (1983). *Técnicas de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Argüelles, J. D. (2001, septiembre). *El poder inmaterial de la lectura*. Documento presentado en el Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI. Distrito Federal, México. Recuperado el 2 de septiembre de 2005, de [http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01\\_1.htm](http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm)
- Barboza, L. y Sanz, C. (2000). Estrategias de lectura. *Contexto educativo*, 22, s.p. Recuperado el 5 de noviembre de 2005, de <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-06.htm>
- Bono, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. (1998, septiembre). *La evaluación de la lectura*. Documento presentado en las IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación: Los desafíos de la educación frente al tercer milenio, Córdoba, Argentina. Recuperado el 22 de agosto de 2005, de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>
- Bustamante, A. J. (2001). Corpus mantarraya. Análisis de desaciertos de lectura. *Colección pedagógica universitaria*, 36, 1-26. Recuperado el 22 de agosto de 2005, de [http://www.uv.mx/iie/coleccion/N\\_36/C%20Bustamante%20Santos%20Corpus%20Mantarraya.pdf](http://www.uv.mx/iie/coleccion/N_36/C%20Bustamante%20Santos%20Corpus%20Mantarraya.pdf)



- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carranza, M., Calaya, G., Herrera, J. y Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-15. Recuperado el 3 de septiembre de 2005, de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>
- Carrasco, A. A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 129-142.
- Castañeda, P. F. (1999). *El Lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima, Perú: UNMSM.
- Cebrián, J. L. (1998). *La red*. Barcelona, España: Punto de lectura.
- Dertouzos, M. L. (1997). *¿Qué será?*. España: Planeta
- Espejo, A. (1990). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. México: Trillas
- Ferreiro, E. y Gómez, P. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
- García, B., Secundino, N. y Navarro, L. (2002). El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (179-208). México: Piados

- Garrido, F. (2001, septiembre). *Estudio versus lectura*. Documento presentado en el Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas. Perspectivas en México para el siglo XXI. Distrito Federal, México. Recuperado el 2 de septiembre de 2005, de [http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01\\_1.htm](http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb01_1.htm)
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor: Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- Gómez, P. (1999). El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. *Educación*, 8. Recuperado el 18 de agosto de 2005, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8entre.html>
- Gómez, P. M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP-CONALITEG.
- Gómez, P. M., Villareal, M., López, M., González, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP-CONALITEG.
- Gómez, P. M., Villarreal, M., González, L., López, A. M. y Jaramillo, R. (2000). El proceso de adquisición del sistema de escritura. En M. Gómez P. y A. Martínez O. (Cords.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas* (135-140). México: SEP.
- Goodman (2002). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez P. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13-28). México: siglo veintiuno editores.

- Greaves, L. C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 205-221.
- Harste, J. C. y Burke, C. L. (2002). Predictibilidad: Un universal en lecto-escriura. En E. Ferreiro y M. Gómez P. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (50-67). México: siglo veintiuno editores.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2004). *La Calidad de la Educación Básica en México 2004*. México: INEE.
- Jiménez, J., Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iber Psicología*, 2. Recuperado el 3 de octubre de 2005, de s.p. <http://fs-morente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicologia/iberpsi3/jimenez/jimenez.htm>
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). *El poder de leer. Técnicas procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje y enseñanza*. Wilmington, Delaware, E.U. A.: ADDISON-WESLEY IBEROAMERICANA.
- Larios, L. M. (2001). Los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 201-204. Recuperado el 2 de septiembre de 2005, de

[http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act\\_permanentes/lengua\\_comunicacion/palabraescritor/documentos/elbuenlectorsehacenonace.rtf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/palabraescritor/documentos/elbuenlectorsehacenonace.rtf).

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- López, B. G. y Rodríguez, L. M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 67-98.
- Martínez, O. A., Vásquez, B. Z., Ynclán, G., Praga, C. e Inclán, R. P. (2000). El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua. Algunos aspectos teóricos. En M. Gómez P. y A. Martínez O. (Coords.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas* (179-180). México: SEP
- McGinitie, W., María, K. y Kimmel, S. (2002), El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez P. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (29-49). México: siglo veintiuno editores.
- Melo, J. O. (1993, septiembre). *Importancia de la lectura y la literatura para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social*. Documento presentado en Simposio. Bogotá, Colombia. Recuperado el 23 de septiembre de 2005, de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-l/lectura/infantil.htm>.
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid España: Alicante-Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 1 de septiembre de 2005, de <http://jamillan.com/librosybitios/index.htm>.

- Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (2000). El objeto de conocimiento: la lengua escrita y su función social. En M. Gómez P. y A. Martínez O. (Coords.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas* (141-142). México: SEP
- Pérez, S. G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid, España: La muralla.
- Quintana, H. (2000). La enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado el 12 de septiembre de 2005, de [http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?Id\\_articulo=498](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?Id_articulo=498).
- Ramírez, E. (2002). Lectura, Alfabetización en información y cultura de la Información. *Investigación bibliotecológica*, 15, 114-131.
- Rojas, S. R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 36, 235-247.
- Ruiz, O. J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudios 1993. Primaria*. México: SEP.
- SEP (1998). *Fichero. Actividades didácticas. Español sexto grado*. México: SEP.

- SEP (2000). *Programas de estudio de español. Educación primaria*. México: SEP.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En M. Gómez, P. y A. Martínez, O. (coords.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas* (pp. 95-108). México: SEP.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Piados.
- Vaca, U. J. (2001). *Comprensión de textos y conocimiento ortográfico (Estudios comparativos en psicolingüística genética)*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Lumière Lyon 2, Francia.
- Valenzuela, G. R. (2004). *Métodos y Técnicas: El Proceso de Evaluación Crítica de Estudios de Investigación*. Documento inédito ITESM, Monterrey México.
- Villamizar, D. G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción pedagógica*, 12, 86-94.

## Anexos

### Apéndice A

#### Entrevista a los docentes

**Nombre:**\_\_\_\_\_ **Grupo que atiende:**\_\_\_\_\_

1. ¿Para usted qué significa saber leer?
2. ¿Cómo considera usted que se aprende a leer?
3. ¿Cómo definiría a la lectura?
4. ¿Cuáles son los propósitos para la lectura que le marca el Plan y programa de estudio de educación primaria?
5. ¿Qué tiempo le destina usted a la lectura en su planeación de clase? ¿Por qué?
6. ¿Qué tipo de materiales de lectura leen los alumnos en su clase? ¿Por qué?
7. ¿Qué problemas ha detectado hasta ahora con respecto a la lectura en sus alumnos? y ¿Cómo los soluciona?
8. ¿Qué entiende usted por lectura comprensiva?
9. ¿Cree usted importante promover en sus alumnos la lectura comprensiva? ¿Por qué?
10. ¿Qué es lo que considera usted que necesita un alumno para aprender a leer comprensivamente?
11. Cuáles son las estrategias de lectura que usted implementa en el aula para promover la lectura comprensiva en sus alumnos?

12. ¿De dónde ha aprendido las estrategias empleadas para promover la lectura comprensiva en el aula de clase?
13. ¿En qué porcentaje utiliza las estrategias de lectura recomendadas en los materiales bibliográficos oficiales? ¿Por qué?
14. ¿Podría especificar los pasos que usted sigue al implementar alguna de las estrategias más significativas para promover la lectura comprensiva en sus alumnos?
15. ¿Existe alguna relación entre los alumnos que leen comprensivamente y un mayor aprovechamiento escolar? ¿De qué manera?
16. ¿Es posible evaluar la lectura comprensiva de los alumnos? ¿De qué manera?
17. ¿Cuántos libros en promedio lee usted al año? ¿Por qué?

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a las docentes de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

Preguntas de entrevista	Respuestas de la Profesora Carolina 6° “B”	Respuestas de la Profesora Isabel 6° “C”
1. ¿Para usted qué significa saber leer?	Comprender el texto y saber interpretarlo. El niño que sabe leer es porque comprende el texto, en los grados superiores es donde el alumno ya debe haber	Saber leer es indispensable porque prácticamente todo lo que está a nuestro alrededor se da a través de la lectura.



---

	dominado la lectura, pero no siempre se logra.	
2. ¿Cómo considera usted que se aprende a leer?	De acuerdo al interés y que sobre todo el aprendizaje será gradual y de acuerdo a las nuevas metodologías Pronalees que se refiere principalmente al aprendizaje será por palabras y sonidos de las letras y sílabas. Al conocer el alumno el sonido de las letras se facilitará la unión de una consonante con una vocal	Aprendemos a leer sin necesidad de tener una grafía, porque los niños desde preescolar ya están leyendo, leen a través de los dibujos y empiezan ellos mismos a crear su propia historia. Pero primero empiezan con dibujos ya después de dibujos se les va haciendo significativos empiezan a querer conocer cómo se escribe la grafía para representar lo del dibujo; incluso aquí en la primaria a los niños de primer grado se les pone el dibujo para aprender la lectura, ya

después el mismo dibujo te va representando lo que dice la palabra que se debe escribir para que ellos vayan relacionando la imagen texto.

3. ¿Cómo definiría a la lectura?	Como la decodificación de los signos ortográficos ya sea letras, acentos, puntos, etc.	Como un componente que es indispensable para que podamos entender muy bien la lengua española.
4. ¿Cuáles son los propósitos para la lectura que le marca el Plan y programa de estudio de educación primaria?	No me los sé bien, pero considero que el alumno debe egresar de la escuela primaria con habilidad para leer textos diversos, ya que en los demás niveles de estudio que curse le será de utilidad. Además se espera	Existen varios tipos de lectura, lecturas la individual, la comentada, la que es por turnos, lectura guiada. Uno de los propósitos y al menos desde primer grado es que el alumno empiece a leer

---

---

<p>que el alumno aprenda a leer reflexionando y comprendiendo los textos para desarrollar su lenguaje.</p>	<p>pero al mismo tiempo empiece a respetar las reglas ortográficas; porque muchos por ejemplo aquí leen pero sin respetar la ortografía. Aquí en sexto que sea una lectura comprensible, pero nada más que como aquí no están acostumbrados a leer se les dificulta mucho comprender qué es lo que están leyendo, leen por leer.</p>	<p>pero al mismo tiempo empiece a respetar las reglas ortográficas; porque muchos por ejemplo aquí leen pero sin respetar la ortografía. Aquí en sexto que sea una lectura comprensible, pero nada más que como aquí no están acostumbrados a leer se les dificulta mucho comprender qué es lo que están leyendo, leen por leer.</p>
<p>5. ¿Qué tiempo le destina usted a la lectura en su planeación de clase? ¿Por qué?</p>	<p>No planeo un tiempo específico para leer, solo cuando se requiere en cada actividad y al inicio de cualquier tema en las diferentes asignaturas. En</p>	<p>Como 10 minutos diarios, si acaso eh, porque afuercita para Español debes leer para poder hacer las actividades, para naturales es lectura</p>

---

---

	<p>cada materia existe cierto tiempo de lectura que orienta la clase que se va a abordar.</p>	<p>comentada y después les pregunta uno que entendieron o uno directamente les va explicando y los va guiando.</p>
<p>6. ¿Qué tipo de materiales de lectura leen los alumnos en su clase? ¿Por qué?</p>	<p>Principalmente el libro de lecturas, los diferentes textos de las diferentes asignaturas, esos por lo regular diario se tienen que leer, son básicos podría decirse. Los libros del rincón de lecturas en algunas ocasiones. El tiempo de clase es muy reducido y no da tiempo de leer como se quisiera.</p>	<p>Únicamente los de texto gratuito, y el complemento porque no tengo libros del rincón de lectura, ni en quinto grado he tenido. Cuando dejo algún trabajo en el que necesite que lean algún otro material, les recomiendo a los alumnos que renten una hora de Internet para que bajen información y realicen sus trabajos.</p>

---

---

7. ¿Qué problemas ha detectado hasta ahora con respecto a la lectura en sus alumnos? y ¿Cómo los soluciona?	Definitivamente la comprensión del texto ya que leen en muchas ocasiones y no comprenden lo que se lee sobre todo en las asignaturas de Historia, Geografía, Ciencias Nacionales y los textos de Cívica que son de material impreso; considero que los textos de español si los comprenden porque les son más familiares. Los soluciono haciéndoles preguntas de acuerdo al texto leído, en algunas ocasiones se les piden dibujos de lo antes leído para saber que tanto comprendió y los comentarios que surgen	No les gusta leer, para nada, aquí Gabriela es la única que tiene la voluntad de leer. Los demás para nada toman algún libro, además se les dificulta mucho la comprensión.
---	---	---

---

---

	posteriores a la lectura.	
8. ¿Qué entiende usted por lectura comprensiva?	Que el alumno comprenda, entienda el texto leído y que se pueda comprobar su comprensión que alcanzó.	Después de leer los niños se supone que al hacerte los comentarios deben estar acorde a lo que leyeron para que tú entiendas que si lo comprendieron, de otra manera nomás te leyeron por leer pero para nada hubo una comprensión.
9. ¿Cree usted importante promover en sus alumnos la lectura comprensiva? ¿Por qué?	Claro que sí, para mayor comprensión de las instrucciones, sobre todo en la asignatura de matemáticas que es donde casi siempre tienen que resolver problemas y ahí es donde se aplica la buena lectura. Pero se tienen	De que es importante, es importantísimo, pero no he logrado con mi grupo hacerlo. Y si es importante porque a través de la lectura comprensiva te das cuenta si entendieron el tema que estás viendo y aparte de que la

---

---

	<p>muchos problemas a veces  en sexto grado porque el  niño no se le enseña a  comprender lo que lee,  entonces se le dificulta  mucho entender lo que el  libro le pide que haga.</p>	<p>entendieron como que tiene  un significado para ellos le  toman más interés.</p>
<p>10. ¿Qué es lo que  considera usted que necesita  un alumno para aprender a  leer comprensivamente?</p>	<p>Primeramente que conozca  las letras y sepa  decodificarlas bien para  poder comprender. Por que  el hecho de estar  deletreando interrumpe la  comprensión. Cuando ya  lee bien entonces ya puede  comprender lo que está  leyendo. Por ejemplo,  ahora tengo varios alumnos  que al leer deletrean, eso no  les permite comprender.</p>	<p>Primeramente tener el  hábito de la lectura,  segundo; que tengan  materiales interesantes a su  nivel de edad, que le sean  interesantes también en el  medio en que vive, no tan  sólo tenga puros temas de  historia, la historia es muy  aburrida para ellos, sino  que temas del medio  ambiente, de la naturaleza.  Algo que aparte de esto,</p>

---

---

		<p>tenga dibujos. Hasta yo, cuando veo un libro con puras letritas y sin dibujos me da flojera leer.</p>
<p>11. ¿Cuáles son las estrategias de lectura que usted implementa en el aula para promover la lectura comprensiva en sus alumnos?</p>	<p>Lecturas de textos, sobre todo las del libro de español lecturas y actividades, así como algunos de los libros del rincón de lecturas, posteriormente se les cuestiona lo leído o que realicen algún dibujo.</p>	<p>Pues he intentado hacerlas pero de las estrategias que vienen en el libro de las del programa para empezar ni tengo, en el libro de tercer año si nos marcan unas estrategias que debemos de seguir, que si hay que ver la predicción, la anticipación, el muestreo, como se ve en el primer año; pero pues aquí sí se da el muestreo del dibujo de cómo vas a empezar, incluso a través del dibujo te amplifican, te predicen</p>

---



---

		de qué va a ser el tema, pero ni aún así me ha funcionado.
12. ¿De dónde ha aprendido las estrategias empleadas para promover la lectura comprensiva en el aula de clase?	Algunas estrategias que he implementado de acuerdo alas necesidades del grupo y algunos talleres que he asistido. De hecho es en los cursos donde he asistido donde nos han dicho como hacer una buena planeación conjugando todos los componentes del español como es lectura, escritura, reflexión sobre la lengua, etc.	En los cursos que he tenido pero en los de la propuesta PRONALES.
13. ¿En qué porcentaje utiliza las estrategias de lectura recomendadas en los	Digamos que en un 80%	En un 40% o 50%

---

---

materiales bibliográficos

oficiales? ¿Por qué?

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <p>14. ¿Podría especificar los pasos que usted sigue al implementar alguna de las estrategias más significativas para promover la lectura comprensiva en sus alumnos?</p> | <p>Leer, cuestionar sobre el texto, realizar alguna actividad con respecto a la lectura o realizar algún dibujo, posteriormente volver a preguntar sobre el contenido de la lectura.</p> | <p>Primeramente lo que es el muestreo, enseñarle el dibujo que trae la lectura, para que a través de la imagen se desprenda toda la lectura; el dibujo te dice el contenido de toda la lectura. Y con esa imagen se van a hacer todas las estrategias, como son la predicción, el muestreo e inferencia.</p> |
| <p>15. ¿Existe alguna relación entre los alumnos que leen comprensivamente y un mayor aprovechamiento escolar? ¿De qué manera?</p>  | <p>Definitivamente así es el alumno que lee mejor comprende más los textos y tienes la facilidad de resolver por sí mismos</p>   | <p>Sí, totalmente, los niños que leen más continuamente y comprenden más son los que tienen mayor</p>  |
-

---

	<p>cualquier actividad que se les proponga, por lo regular son los que mejor salen en los exámenes. Cualquier material de lectura que se le proporcione lo va a entender porque tiene la capacidad de analizar, sintetizar y encontrar los significados de los textos.</p>	<p>aprovechamiento, como Gabriela. Porque todo lo que ellos aprenden, las palabras nuevas las van relacionando con el tema que van trabajando. Sí está totalmente relacionada la comprensión con el aprendizaje y además esos niños tienen más facilidad de palabra, tienen mejor ortografía.</p>
<p>16. ¿Es posible evaluar la lectura comprensiva de los alumnos? ¿De qué manera?</p>	<p>Si, al preguntar de qué trató o cuando contestan la actividad posterior. De hecho después de cada lectura debe haber un cuestionamiento que indique el nivel de comprensión de cada</p>	<p>Sí y te das cuenta qué nivel tienen si te responden automáticamente a los cuestionarios, ahí te das cuenta si hay una lectura comprensiva. Cuando tú estás viendo una lectura y empiezas a hacerles las</p>

---

---

<p>alumno. Por lo regular todos los libros de español en los diferentes grados traen la lectura y las actividades que los alumnos deben de realizar. Entonces al leer la lectura se tiene que hacer un interrogatorio que permita saber si el alumno entendió el contenido de la lección, pero también uno se puede dar cuenta al calificar las actividades posteriores.</p>	<p>preguntas y ellos te las responden es porque sí hubo una comprensión. O a veces esos temas los relacionas con otros temas de la vida diaria y ellos te responden también a esas preguntas hay comprensión y las está implementando ya, en ese momento te das cuenta que sí comprendió. Porque la lectura no sólo te tiene que explicar lo que él leyó, sino también lo tiene que aplicar en su vida diaria lo que a él le queda como significado.</p>
--	--

---

<p>17. ¿Cuántos libros en promedio lee usted al año?</p>	<p>Últimamente no he leído mucho.</p>	<p>No leo nada.</p>
<p>¿Por qué?</p>		

---

## Apéndice B

### Entrevista a los alumnos

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué crees que significa saber leer?
2. ¿Cómo aprendiste a leer?
3. ¿Te gusta leer en la escuela? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de libros son los que prefieres leer?
5. ¿En el salón de clase lees por gusto o porque te lo exigen los maestros?
6. Puedes elegir lo que quieras leer en algún momento de la clase?
7. ¿Si existe, qué tiempo aproximado tienen en clase para la lectura?
8. ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de una lectura en la clase?
9. ¿Qué otras formas utilizan en clase para realizar la lectura de los textos?
10. ¿Qué recomendaciones hace el maestro cuando leen tus compañeros o tú?
11. ¿Cómo te gustaría que se leyera en el salón de clase? ¿Por qué?
12. ¿Para calificarte en lectura qué aspectos toma en cuenta el maestro?
13. ¿Cuál crees que sea la diferencia entre tus compañeros de clase que leen bien de aquellos que aún no lo logran?
14. ¿Consideras que la lectura ha sido o es realmente importante en tu vida o fuera de la escuela? ¿Por qué?
15. ¿Qué tipo de libros son los que lees en tu casa?

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a los alumnos de 6° grado grupo “B” de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

---

Preguntas y repuestas de la entrevista a los alumnos

---

1. ¿Qué crees que significa saber leer?

Ofelia	Ruth	César
Que uno sabe pronunciar bien las palabras, leer con buen tono de voz, disfrutar la lectura.	Que sabe comprender bien lo que está diciendo y que no se traba mucho cuando lee.	Saber leer es para orientarse, saber las calles, leer en donde estamos y no perderse
Hortensia	Raúl	Nicasio
Leer bien es no tener errores en la lectura, leer lento y sin tartamudear.	Aprender sobre las cosas que nos interesan.	No supo responder

2. ¿Cómo aprendiste a leer?

Ofelia	Ruth	César
Con tarjetas, la maestra nos escribía palabras y nosotros las estudiamos aquí o en la casa. Leíamos los libros también.	Yo aprendí a leer desde cuando iba al kinder, me ensañaron con letras de fomi. Aquí en la primaria nos enseñaban por medio de	Mi mamá me enseñó, o sea letra por letra, por ejemplo: m con a me decía que decía ma y así con las demás letras.

---

palabras.

---

Hortensia	Raúl	Nicasio
No me acuerdo	No me acuerdo	Aprendí a leer con tarjetas de palabras. A veces planas,

---

3. ¿Te gusta leer en la escuela? ¿Por qué?

---

Ofelia	Ruth	César
Si, me entretengo y aprendo cosas	Si, me gusta porque entiendo más lo que leo, lo aprendo más, algunas cosas que no se las aprendo al estar leyendo.	Sí porque me informo de las cosas que hay en el mundo y también de matemáticas y otras cosas

---



---

Hortensia	Raúl	Nicasio
Si, me divierto y aprendo	Si, me divierto y aprendo	Si, me gusta porque entiendo más lo que leo, lo aprendo más, algunas cosas que no se las aprendo al estar leyendo.

---

4. ¿Qué tipo de libros son los que prefieres leer?

---

Ofelia	Ruth	César
--------	------	-------

---

Leyendas, cuentos historia de México	Las leyendas o los cuentos, hay algunos en la escuela y otros los leo en la biblioteca ejidal.	Los de cosas que hay en el mundo, de cultura y también los cuentos. A veces leo aquí pero hay pocos, leo más en la casa de mi prima, ella sí tiene bastantes.
--------------------------------------	--	---

Hortensia	Raúl	Nicasio
Leyendas y los cuentos.	El de lecturas, matemáticas y de historia, también de cuentos y de historieta.	Los de español e historia. Me gusta también leer cuentos.

5. ¿En el salón de clase lees por gusto o porque te lo exigen los maestros?

Ofelia	Ruth	César
Por gusto y en parte porque me lo exigen, leo cuando ya no tengo qué hacer.	Por gusto y a veces porque me lo exige la maestra	A veces por gusto, y a veces porque la maestra pide que lea, ¡pero no me lo exige eh; Me dice lee y yo quiero leer y leo.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Por que la maestra me dice y otra por veces por gusto.	Por que me gusta. Puedo leer a veces lo que quiera y	Porque me gusta, pero más porque la maestra también



---

a veces ella me lo dice. nos dice.

---



---

6. ¿Puedes elegir lo que quieras leer en algún momento de la clase?

---

Ofelia

Ruth

César

---

Muy de vez en cuando, sólo una vez leímos los libros del rincón.	Si, por ejemplo ahora que estuvo ensayando con los de oratoria, nos dejaba y nos decía que leyéramos algún libro. Cuando está ella casi no porque hay otros trabajos. Cuando hay examen también los que terminan rápido nos dice que nos pongamos a leer algún libro.	No porque estoy en clase, le hago caso a las órdenes de la maestra.
--	---	---

---

Hortensia

Raúl

Nicasio

---

No porque debemos leer para contestar cuestionario, por gusto no.	Casi no, porque tenemos hacer las tareas que nos pone la maestra.	Si, pero cuando la maestra está en sus papeles.
---	---	---

---



---

7. ¿Si existe, qué tiempo aproximado tienen en clase para la lectura?

---

Ofelia	Ruth	César
No hay	No hay	A veces cuando está muy ocupada nos dice a que leamos o hagamos dibujitos.

Hortensia	Raúl	Nicasio
No hay	A veces, casi no. Y cuando no da yo leo el de lecturas	No hay

8. ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de una lectura en la clase?

Ofelia	Ruth	César
Por grupo, uno lee y los demás escuchan. Por párrafos; más párrafos a los que leen bien y pocos párrafos a los que leen mal.	Uno lee un párrafo, y después otro, en voz alta, cuando uno no lee bien la maestra pone a otro a leer desde donde el que leyó empezó a tartamudear, para que se entienda mejor.	Primero pasa uno, y después un párrafo lee uno, otro y así. Cuando nos equivocamos nos dice que practiquemos más la lectura porque nos trabamos en algunas frases, yo me trabo en algunas frases que no puedo pronunciar bien.

Hortensia	Raúl	Nicasio
A veces también leemos	Uno por uno en voz alta y	La leemos en grupo en voz

solos para contestar individualmente los libros.	los demás siguen la lectura	alta y luego la maestra nos pregunta qué le entendimos a la lección.
--	-----------------------------	--

9. ¿Qué otras formas utilizan en clase para realizar la lectura de los textos?

Ofelia	Ruth	César
Las mismas	A veces la maestra nos dice que traigamos un libro y que cada quien lea, después que elaboremos un resumen de lo que entendimos.	A veces toda la lectura la lee un solo compañero y los demás seguimos la lectura en nuestros libros.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Las que dije antes	Solos	Cada uno lee solo

10. ¿Qué recomendaciones hace el maestro cuando leen tus compañeros o tú?

Ofelia	Ruth	Cesar
Que para entender, debemos leer dos o más veces, la maestra no nos corrige cuando nos equivocamos, los compañeros sí.	Que leamos en voz alta, que agarren aire para no se escuche que se quieren ahogar. Que abra mas la boca, a veces nos pide que	Que leamos bien, que no nos comamos palabras, que no nos saltemos y que nos trabemos

---

nos pongamos un lápiz en la  
boca para hablar más fuerte  
y se escuche. Cuando  
alguien no lee bien la  
maestra le dice que tiene  
que mejorar la lectura y le  
deja más ejercicios para que  
estudie en su casa y al otro  
día vuelve a leer y si no lee  
bien dice la maestra que ya  
no sabe que hacer con él,  
porque si no sabe leer no es  
porque no sepa, sino por la  
flojera.

Nos dice que fallamos  
porque no abrimos la boca,  
porque tartamudeamos  
mucho, porque se traba  
mucho la lengua, no maneja  
la lengua bien por la flojera  
y que leemos muy despacio

---

---

o muy rápido que no se le  
entiende lo que dice.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Yo leo tres veces, la maestra dice que se pongan a leer en casa para mejorar su lectura.	Que sigamos leyendo más porque algunos se traban mucho en la lectura y se equivocan en las comas y puntos.	Que pongamos atención al que está leyendo y si éste lee mal debe repetir otra vez la lectura desde el inicio.

---

11. ¿Cómo te gustaría que se leyera en el salón de clase? ¿Por qué?

Ofelia	Ruth	César
En varias formas	Por párrafos y en voz alta, para que todos participen.	Normal, leer para uno mismo.

Hortensia	Raúl	Nicasio
No se, a mí me gusta que se lea en voz baja.	En forma individual pero en voz alta. Aunque algunas veces sí me turbo un poquito	En silencio y un poco en voz alta.

---

12. ¿Para calificarte en lectura qué aspectos toma en cuenta el maestro?

---

Ofelia	Ruth	César
No nos califica en lectura, en español sí y entonces nos bajan puntos si no leemos bien, como pronunciar bien las palabras sin equivocaciones.	Nos pone a leer los libros, y ya después de leer los libros nos dice todos nuestros errores y va apuntando ya luego nos va diciendo donde estuvimos mal, eso es por párrafos,	Cómo leemos, si leemos bien o mal.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Debemos leer fuerte pronunciando bien todas las palabras.	Faltas de ortografía y las acentuadas.	Cómo se lee, poniendo a leer a cada uno, y debemos de leer rápido y no lento.

13. ¿Cuál crees que sea la diferencia entre tus compañeros de clase que leen bien de aquellos que aún no lo logran?

Ofelia	Ruth	César
Los que leen bien saben más y sacan mejores calificaciones.	La voz, los que leen más comprende más	El que lee bien tiene más capacidad de no trabarse.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Sacan mejores	Algunos se turban porque se	Sabe más el que lee bien.

calificaciones y leen muy bien.	les traba la lengua.	Los que leen bien, leen fuerte rápido y no se traban, y los que no leen bien sí se traban.
---------------------------------	----------------------	--

14. ¿Consideras que la lectura ha sido o es realmente importante en tu vida o fuera de la escuela? ¿Por qué?

Ofelia	Ruth	César
Yo creo que sí porque sirve por ejemplo para saber preparar algunas comidas, para saber las tradiciones.	Sí porque comprendo más la lectura y aprendo más. La gente allá afuera también le sirve leer porque va a trabajar.	Sí, porque me informo de las cosas que hay en el mundo o de las cosas que pasan o algo.

Hortensia	Raúl	Nicasio
Me la pone difícil, no se	Si, porque uno tiene que trabajar cada bien y también para leer el periódico.	Sí es importante porque uno puede leer muchas cosas en la calle o en el trabajo.

15. ¿Qué tipo de libros son los que lees en tu casa?

Ofelia	Ruth	César
Libros de biología y	Cuentos	Los de animales, de historia,

---

revistas.	tengo enciclopedias, casi no me compran libros.
-----------	---

---

Hortensia	Raúl	Nicasio
Libros revistas	A veces el de ciencias naturales, de leyendas e historietas	Cuentos, los libros de historia, español, matemáticas, ciencias naturales y geografía.

---

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a los alumnos de 6° grado grupo “C” de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

---

Preguntas y repuestas de la entrevista a los alumnos

---

1. ¿Qué crees que significa saber leer?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Estudiar, aprender	Es como la entrada a otros mundos, porque cuando uno sabe leer al leer un libro puede uno irse imaginándolo y es como un mundo de fantasía.	Distracción

---

Enrique

Paco

Jorge Luis

---



---

Porque uno aprende a leer en sus primeros años en primaria. Y leo los libros	Leer, para aprender lo que significa	Aprender a leer
--	--------------------------------------	-----------------

---



---

2. ¿Cómo aprendiste a leer?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Viendo el libro, aprendiendo las letras	La maestra nos enseñaba con unas tarjetitas, nos escribía cosas y nuestra mamá nos iba diciendo por palabras y nos los aprendíamos y al día siguiente la maestra nos preguntaba si ya nos las sabíamos y hacíamos cola para decirle las palabras	Por sílabas, nos daba tarjetas.

---

Enrique	Paco	Jorge Luis
Con letras, con palabras, con sílabas. Primero aprendí el abecedario.	Letra por letra, fui con palabras “a” y luego contestábamos	La maestra me pasaba a leer, me daba las tarjetas

---

---

 3. ¿Te gusta leer en la escuela? ¿Por qué?
 

---

Wendy	Gabriela	Frida
Sí me gusta leer pero poco.	Si, porque cuando yo termino el trabajo, se me hace muy aburrido ver que los demás hacen trabajo y agarro unos libros que a veces llevo y me pongo a leer	Sí me gusta, es una forma de distraerme, aunque no me gusta tanto tanto.

Enrique	Paco	Jorge Luis
A veces cuando es algo interesante.	No, me aburro, en mi casa a veces, en la escuela me desespera cuando los chicos empiezan a gritar.	No me gusta leer en la escuela porque me da pena, porque los chicos hacen burla.
Si me gusta porque aprendo cosas nuevas.	Me gustan algunas lecturas de la escuela.	

---

 4. ¿Qué tipo de libros son los que prefieres leer?
 

---

Wendy	Gabriela	Frida
Lecturas, geografía, historia, matemáticas, español	Me gustan las fábulas, las leyendas, el de historia, me	Los de cuentos, problemas ambientales, hay algunos en

---

	gustan leer los libros de lectura	el salón.
Enrique	Paco	Jorge Luis
Los de lecturas y todos los libros que tengan algo interesante.	De información, de las historietas, no tengo pero me los presta mi primo.	De historia, también el de ciencias, las lecturas de español

5. ¿En el salón de clase lees por gusto o porque te lo exigen los maestros?

Wendy	Gabriela	Frida
Leo porque me dice la maestra	Por gusto, pero me gusta más la historia	A veces porque la maestra nos lo dice, aunque a veces yo leo sola.
Enrique	Paco	Jorge Luis
Por gusto y porque nos ponen en clase. Pero más porque la maestra me pone a leer.	Por que me lo exige la maestra, no me lo exige pero me dice que lea. Si no me dice no leo.	Por que me exige la maestra.

6. ¿Puedes elegir lo que quieras leer en algún momento de la clase?

Wendy	Gabriela	Frida
No, sólo nos dice que	Si, cuando termino mi	No porque la maestra dice

leamos el tema que estamos	trabajo	que no hay tiempo y
viendo.		estamos atrasados.

Enrique	Paco	Jorge Luis
---------	------	------------

Sí, en el recreo, cuando	No, pero ella dice lo que	Sí, el de ciencias
estamos en clase leo los de	debo leer.	
la primaria. No leo otros		
porque hay que poner		
atención a la escuela, hay		
que poner atención a los		
libros de la primaria para		
saber luego algo.		

7. ¿Si existe, qué tiempo aproximado tienen en clase para la lectura?

Wendy	Gabriela	Frida
-------	----------	-------

Cuando la maestra no está.	Si hay pero cuando la	No hay tiempo
	maestra sale tantito los	
	demás prefieren pararse y	
	jugar.	

Enrique	Paco	Jorge Luis
---------	------	------------

No	No nos da tiempo para leer	Si hay, de vez en cuando
	en las horas de clase.	

---

8. ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de una lectura en la clase?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Por el título, a veces en grupo.	La maestra nos dice que vamos a leer, leemos más los temas de historia, geografía y español.	Por párrafos, uno por uno leyendo en voz alta y la maestra explica los párrafos

Enrique	Paco	Jorge Luis
Leer serios sin hacer escándalo a veces solos y a veces todos juntos que leen al mismo tiempo. La forma que más leemos es en voz alta, uno lee y los demás escuchamos.	Por lista, párrafo por párrafo; a veces uno por uno y los demás escuchan.	En grupo, a veces leemos todos.

---

9. ¿Qué otras formas utilizan en clase para realizar la lectura de los textos?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Todos al mismo tiempo y a veces solos.	A veces la maestra lee y nosotros la seguimos con el libro, pero cuando un compañero interrumpe la	Por parejas, por ejemplo yo leo un párrafo y la otra pareja otro párrafo y así nos vamos hasta que

---

---

clase le dice que continúa con la lectura. También leemos de todas las maneras, leemos solos, en pareja, uno en voz alta mientras los otros lo siguen, la más utilizada que uno lea y los otros la sigan.	terminemos la lección, ya luego la profe va explicando todos los párrafos.
---	--

---

Enrique	Paco	Jorge Luis
No respondió	Leer en silencio, así en la mente, me gusta más leer más en la mente; no me gusta leer en voz alta en el salón.	No respondió

---

10. ¿Qué recomendaciones hace el maestro cuando leen tus compañeros o tú?

Wendy	Gabriela	Frida
Que se callen, porque no dejan leer al compañero, cuando alguien no lee bien, que le falta más lectura y le	Nos dice que respetemos las comas, que leamos bien y que no nos paremos.	Que leamos mucho en sus tiempos libres. Porque cuando alguien está leyendo se para en una palabra y

---

---

dice que lea los libros, la maestra se da cuenta cuando tartamudean y mis compañeros le dicen en que se equivocó y lo corrigen.

demora para decirla y luego la profe lo ayuda y sigue leyendo.

---

Enrique	Paco	Jorge Luis
Que leamos bien sin deletrear, sin estar riéndose.	Que cuando leemos en voz alta escuchemos. La maestra dice que practique la lectura, leyendo un libro. La maestra nos critica cuando no leemos fuerte que parece que estamos rezando. Que leamos seguido y sin tartamudear. Tartamudear es que pares un ratito y vuelvas a leer y te pares otra vez. Cuando no se respetan las comas y puntos la maestra dice que volvamos a repetir	Que nos hace falta leer porque nos equivocamos mucho y nos trabamos. Nos dice que respetemos los puntos y comas y que leamos más todos los días en la casa.

---

---

esa parte nadamás.

---



---

11. ¿Cómo te gustaría que se leyera en el salón de clase? ¿Por qué?

---

Wendy

Gabriela

Frida

---

Me gustaría que se leyera lo que uno quiera.

Que todos leamos, porque mientras unos leen y otros no, los que leen aprenden mas a la lectura y los otros pos no aprenden, por ejemplo que en una lección que empiece uno, que se pare y que siga el otro y así sucesivamente.

A mí sí me gusta como se lee en clase.

---

Enrique

Paco

Jorge Luis

---

En voz alta, por cada uno, para escuchar lo que los demás leen

Cada quien en su lugar, no me gusta leer en voz alta.

Solo

---

12. ¿Para calificarte en lectura qué aspectos toma en cuenta el maestro?

---

Wendy

Gabriela

Frida

---



---

<p>Subraya las palabras que se equivocan y dice que no pronuncian bien las palabras</p>	<p>Nos hacen exámenes de lectura, cada uno buscamos en un libro una lección y nos pone a leerla toda y nos va quitando puntos mientras no nos fijamos de los puntos, no respetemos las comas, no digamos demasiado rápido y nos equivoquemos.</p>	<p>No nos califica, lectura no califica, sólo dice que vamos mejorando; ahh sí el otro día nos los estaba poniendo pero después dejó eso.</p> <p>Cada quien leía una lección y si lo leíamos bien nos ponía un 10 y si no un 8 o un 9 y así.</p> <p>Cuando leímos alguna palabra mal nos bajaba puntos y nos ponía una calificación.</p> <p>Pero a mí no me ha evaluado.</p>
---	---	--

---

Enrique	Paco	Jorge Luis
<p>Nos pone exámenes de lectura, tenemos que leer una lección bien. Nos pone a leer una lectura y nos va</p>	<p>Nosotros leemos y ella se fija en los errores que tengamos nos pone mal. Los errores son así que te falte</p>	<p>Cuando no respetamos los puntos, las comas, cuando uno se traba y leer en voz alta.</p>

---

---

bajando los puntos por los errores.

un punto, una coma, un signo de pregunta. Si no respetamos eso nos baja puntos, a mí me ha ido mal, he sacado 5, porque no practico la lectura.

---



---

13. ¿Cuál crees que sea la diferencia entre tus compañeros de clase que leen bien de aquellos que aún no lo logran?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Los que no leen bien son los que no saben leer, la maestra los regaña. Porque luego reprueban los exámenes.	Los que leen bien pueden continuar con la preparación que se hace en las escuelas porque los que no leen bien son los que a veces reprueban más y los que leen bien pueden llegar a pasar grado y tal vez lleguen a ser licenciados.	A veces porque sus papás no lo apoyan.

Enrique	Paco	Jorge Luis
Unos que ponen más	Los que leen bien van	Los que leen bien leen más

---

---

atención en clase, les gusta aprendiendo más. Y lo que en su casa.

leer a veces y los demás no, no leen bien no aprenden

son puro jugar a veces.

---



---

14. ¿Consideras que la lectura ha sido o es realmente importante en tu vida o fuera de la escuela? ¿Por qué?

---

Wendy	Gabriela	Frida
Para aprender.	Sí, si es importante, porque allá cuando estés aburrido puedes agarrar un libro y lo lees ya con lo que te han enseñado y tal vez hasta te lo puedas imaginar. En las otras materias como Español, Historia y Geografía nos enseña mucho la lectura porque así podemos aprender de lo que ha pasado.	Sí es importante porque puedo leer muchas cosas dentro y fuera de la escuela, como cartas, carteles y todo eso.

---

Enrique	Paco	Jorge Luis
Si, para aprender a leer mejor, aprender a leer libros que te gusten. Para saber muchas cosas.	Si sirve la lectura, porque luego hay cartelones y te preguntan que dice.	Para aprender.

15. ¿Qué tipo de libros son los que lees en tu casa?

Wendy	Gabriela	Frida
Cuentos leyendas y tengo libros en mi casa.	Todos lo que tengo, como Big bang, National Geográfic, unos libros que le compran a mi hermana otros que nos compran a nosotros.	Cuentos enciclopedias, revistas, pero mi mamá no me compra muy seguido libros.

Enrique	Paco	Jorge Luis
Los de lectura, los de la escuela. Tengo el de Harri Potter.	Leo libros cómicos, algunas cosas que vienen en el libro de historia, pero me gusta más ciencias, porque vienen más cosas de las plantas y los animales.	Los de la escuela.

## Apéndice C

### Entrevista al director

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿Para usted qué significa saber leer?
2. ¿Cómo definiría a la lectura?
3. ¿En qué porcentaje se están logrando en la escuela los propósitos de lectura indicados en los Planes y programas de estudio de la educación primaria? ¿Por qué?
4. ¿Qué tiempo en promedio utilizan los docentes en las aulas para promover la lectura?
5. ¿Cómo define a la lectura comprensiva?
6. ¿Cómo considera que se aprende a leer comprensivamente?
7. ¿Qué beneficios obtienen los alumnos al leer comprensivamente?
8. ¿El conocimiento teórico sobre estrategias de lectura que posean los maestros, considera usted que es aplicado en su totalidad en las aulas? ¿Por qué?
9. ¿Que estrategias para promover la lectura comprensiva cree usted que utilizan los docentes de la institución en las aulas?
10. ¿Son los alumnos que mejor leen los de mayor rendimiento escolar en la institución? ¿Por qué?

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a la directora de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

Preguntas de la entrevista	Respuestas de la directora
1. ¿Para usted qué significa saber leer?	Leer es un acto inteligente que pone en juego la imaginación, que despierta la creatividad. Leer es decodificar símbolos convencionales que están llenos de significado construido a partir de grafos convencionales.
2. ¿Cómo definiría a la lectura?	La lectura es una experiencia de conocimiento que permite acceder a información y que ayuda a los hombres a organizar sus ideas.
3. ¿En qué porcentaje se están logrando en la escuela los propósitos de lectura indicados en los Planes y programas de estudio de la educación primaria? ¿Por qué?	70% porque solo se lee para buscar información y no se lee para la recreación y esparcimiento.
4. ¿Qué tiempo en	1 hora aproximadamente

---

promedio utilizan los docentes en las aulas para promover la lectura?

5. ¿Cómo define a la lectura comprensiva? Como un acto que logra encontrar el significado en los textos impresos.
6. ¿Cómo considera que se aprende a leer comprensivamente? Tratando de llevar a cabo un proceso sistemático con secuencias lógicas, relacionando imágenes y textos, basados en un enfoque comunicativo y funcional.
7. ¿Qué beneficios obtienen los alumnos al leer comprensivamente? Comprender todas las asignaturas, también el beneficio de la lectura comentada como consecuencia de llegar a ser un lector efectivo.
8. ¿El conocimiento teórico sobre estrategias de lectura que posean los maestros, considera usted que es aplicado en su totalidad en las aulas? ¿Por qué? No, no se tiene el soporte teórico suficiente.

---

9. ¿Que estrategias para Anticipación, inferencia y predicción.  
promover la lectura  
comprensiva cree usted que  
utilizan los docentes de la  
institución en las aulas?

10. ¿Son los alumnos que Sí, porque es precisamente la lectura comprensiva la que  
mejor leen los de mayor permite darle el sentido lógico a los conocimientos  
rendimiento escolar en la adquiridos.  
institución? ¿Por qué?

---



## Apéndice D

### Entrevista a tutores de los alumnos

1. ¿Hasta qué año escolar cursó usted?
2. ¿Le gusta leer? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de libros acostumbra a leer usted?
4. ¿Cree usted que su hijo (a) lea bien? ¿Cómo lo comprueba?
5. ¿Dentro y fuera de la escuela para qué le sirve a su hijo(a) leer bien?
6. ¿En casa qué otro tipo de libros lee su hijo aparte de los de texto gratuitos?
7. ¿Qué recomendación le hace el maestro para que su hijo mejore en lectura?

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a los tutores de los alumnos del de 6º grado grupo “B” de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

---

#### Preguntas y respuestas de la entrevista a los tutores de los alumnos

---

1. ¿Hasta qué año escolar cursó usted?

Tutor de Ofelia	Tutor de Ruth	Tutor de César
Licenciatura y maestría.	Secundaria y secundaria	Sexto de primaria y secundaria
Tutor de Hortensia	Tutor de Raúl	Tutor de Nicasio
2º grado de primaria	Secundaria y primaria.	Quinto de primaria y primaria

---

---

 2. ¿Le gusta leer? ¿Por qué?
 

---

Tutor de Ofelia	Tutor de Ruth	Tutor de César
Sí leemos casi a diario los libros de la escuela donde estudio. Y de vez en cuando otros libros que nos gustan. Eso nos ayuda a conocer nuevas cosas y seguir aprendiendo.	Sí, pero muy poco,	Sí leo, como las noticias, porque me informo.

Tutor de Hortensia	Tutor de Raúl	Tutor de Nicasio
Casi no leo.	Le seré sincera, me gusta pero poco, lo que yo leo nomás son los libros de cocina y las lecturas sólo cuando le leo al niño, sobre todo el libro de español.	Leo muy poco los libros de mis hijos. Si me gusta pero no hay tiempo

Tutor de Ofelia	Tutor de Ruth	Tutor de César
Por ahora de lo que estudio, libros de historia, pero	Los libro de mi hija y las algunas revistas y	Enciclopedias, revistas

---

---

también me gustan las periódicos.

novelas.

---

Tutor de Hortensia

Tutor de Raúl

Tutor de Nicasio

---

Las noticias nomás.

Los libros de cocina.

Los libros de la primaria.

---



---

4. ¿Cree usted que su hijo (a) lea bien? ¿Cómo lo comprueba?

---

Tutor de Ofelia

Tutor de Ruth

Tutor de César

---

Sí lee bien, hasta hoy no he  
tenido ninguna queja de la  
maestra.

Considero que sí lee bien,  
me doy cuenta porque le  
ayudo a realizar sus tareas.

Si, porque la maestra me lo  
ha dicho.

---

Tutor de Hortensia

Tutor de Raúl

Tutor de Nicasio

---

No lee bien porque no  
estudia cuando se le dice, su  
mamá no está por eso no  
hace caso.

La verdad no, lee pero se  
traba.

No quiere estudiar bien,  
dice la maestra que debe  
leer en la casa para que  
mejore, pero no hace caso  
cuando yo le digo.

---



---

5. ¿Dentro y fuera de la escuela para qué le sirve a su hijo(a) leer bien?

---

Tutor de Ofelia

Tutor de Ruth

Tutor de César

---

Le ayuda mucho a seguir  
aprendiendo y además con

Creo que leer es básico para  
desempeñarse en cualquier

Para aprender cosas nuevas  
y superarse.

---

---

la lectura puede distraerse. cosa.

---

Tutor de Hortensia

Tutor de Raúl

Tutor de Nicasio

---

Sirve leer porque así uno puede saber muchas cosas y salir adelante	Yo digo que sí porque se facilita más. Porque cuando la maestra le diga en el grupo él podría leer.	Si sirve porque uno necesita leer para aprender más
---	---	---

---



---

6. ¿En casa qué otro tipo de libros lee su hijo aparte de los de texto gratuitos?

---

Tutor de Ofelia

Tutor de Ruth

Tutor de César

---

Cuentos, revistas y sus libros de texto.	Cuentos, también revistas, periódico.	Las enciclopedias y cuentos
--	---------------------------------------	-----------------------------

---



---

Tutor de Hortensia

Tutor de Raúl

Tutor de Nicasio

---

Sus libros de la primaria, pero como le digo no quiere estudiar.	De historia, de cuentos.	Solo los de la escuela.
--	--------------------------	-------------------------

---



---

7. ¿Qué recomendación le hace el maestro para que su hijo mejore en lectura?

---

Tutor de Ofelia

Tutor de Ruth

Tutor de César

---

Por lo regular a todos nos recomienda que pongamos a	Hasta ahora en sexto no me ha comentado nada la	No me ha dicho ninguna recomendación
--	---	--------------------------------------

---

nuestros hijos a leer más	maestra.	
para que mejoren.		
Tutor de Hortensia	Tutor de Raúl	Tutor de Nicasio
En la junta nos dice que la ayudemos para que ella pueda pasar de año, que la pongamos a leer aquí en la casa sus libros.	La maestra dice que repase mucho la lectura en la casa para que mejore.	Que le ayudemos a leer todos los días pero como yo no se muy bien, le digo a su hermano el grande que le ayude.

Tabla 6

*Concentrado de resultados de la entrevista realizada a los alumnos de 6º grado grupo “C” de la escuela primaria rural “Victoriano González”.*

Preguntas y respuestas de la entrevista a los tutores de los alumnos		
1. ¿Hasta qué año escolar cursó usted?		
Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
secundaria	Normal superior y maestría en matemáticas.	Termino primaria
Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
Preparatoria terminada y licenciatura.	Secundaria y secundaria.	Hasta primaria, pero estoy cursando la secundaria.

---

 2. ¿Le gusta leer? ¿Por qué?
 

---

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Sí me gusta y leo cuando tengo tiempo	Sí, es muy importante sobre todo porque la lectura nos permite crecer como personas y al mismo tiempo sirve como distracción. Ahora que estudio la normal superior leo aún más que antes, ya que es la base de mi preparación.	No mucho, porque a veces no hay tiempo.

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
Si leo, me gustan las novelas, revistas como la de selecciones. Me gusta aprender	Un poco, pero por el trabajo a veces no se puede.	Si a mí si me gusta leer,

---

 3. ¿Qué tipo de libros acostumbra a leer usted?
 

---

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Cualquier libro que encuentro, los de mi hija de	Por ahora sobre educación, sobre enseñanza de la	Revistas y los libros de texto de Frida

---

---

la primaria me gusta leerlos historia y de vez en cuando  
 las novelas y cualquier libro  
 que me parezca interesante.

---

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
Los libros de la primaria, las revistas y otros libros que a veces compro.	Los libros de Paco, le ayudamos con sus tareas.	Me gusta leer cualquier libro y revista, periódico para enterarme de las cosas.

---



---

4. ¿Cree usted que su hijo (a) lea bien? ¿Cómo lo comprueba?

---

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Si lee bien, saca buenas calificaciones.		Sí lee bien, me doy cuenta porque ella se pone a leer aquí en la casa cuando realiza sus tareas, en donde sí le falla es en las matemáticas.

---

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
No lee bien todavía, le cuesta trabajo, lee despacio y se equivoca.	No sabe leer bien, se tarda cuando lee dice la maestra.	No muy bien, se traba en las palabras largas, tartamudea mucho para decir esas palabras.

---

---

5. ¿Dentro y fuera de la escuela para qué le sirve a su hijo(a) leer bien?

---

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Sirve para saber, en los trabajos piden que uno sepa leer.	Definitivamente, que la lectura es un medio de aprendizaje que le va a servir mucho a mi hija para avanzar y aprender más en los demás niveles de estudio que quiera cursar y por supuesto que es una forma de distraerse también.	Le sirve para aprender en primer lugar, pero también para seguirse preparando, por ejemplo ella dice que se quiere ir a la secundaria de Tuxtepec, pero yo le digo que entonces tiene que sacar muy buen promedio para que quede en el turno de la mañana.

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
Le sirve para seguir estudiando y también para los trabajos.	Para saber más y poder contestar los libros de la escuela.	Para que cuando salga, sepa dónde anda, qué calles y desenvolverse mejor.

---

5. ¿En casa qué otro tipo de libros lee su hijo aparte de los de texto gratuitos?

---

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Lee sus libros nadamás.	Le compramos libros de	Cuentos y las revistas, esas

---



---

cuentos, u otros que ella	le encantan.
elija, a veo que le gusta la	
lectura, pues a veces nos	
pide de regalo algún libro	

---

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
No lee otros libros, solo los libros de la escuela.	Los libros de la primaria.	Sus libros de la primaria y las revistas que yo compro.

---

7. ¿Qué recomendación le hace el maestro para que su hijo mejore en lectura?

Tutor Wendy	Tutor Gabriela	Tutor Frida
Que repasen sus libros para aprender más.	Sólo que mejore algunos aspectos al pronunciar, por que ella a veces lee muy rápido y no respeta los signos de puntuación.	No, no me ha hecho a mí, pero dice que de todas maneras debemos leer en casa con nuestros hijos.

---

Tutor Enrique	Tutor Paco	Tutor Jorge Luis
Que repasemos con el aquí en la casa todos los días.	Que lea bien y que repase mucho la lectura.	Escribir diario en la casa y leerlos.

---

## **Apéndice E**

### **Guión de observación participante**

- Espacios en el aula y escuela para promover el gusto por la lectura.
- Tiempo destinado a la lectura comprensiva en el aula
- Estrategias de enseñanza utilizados por el docente al abordar actos de lectura.
- Conductas del docente al abordar actos de lectura en clase.
- Conductas del alumno ante los actos de lectura implementados en clase.
- Aspectos que más se enfatizan en las sesiones de lectura
- Aprovechamiento escolar de los alumnos identificados como buenos o como deficientes lectores en las diferentes materias del programa?
- Relación de la lectura con las diferentes asignaturas o materias del currículo.
- Formas utilizadas en la evaluación de la lectura.

## Apéndice F

### Registro anecdótico de una clase del 6º grado, grupo B

La maestra indica a los alumnos que saquen sus libros de español en la página 105, en donde se encuentra la lectura “Piratas a la vista” los alumnos rápidamente encuentran el libro solicitado y ubican la lección, algunos al parecer antes de que se les dé la siguiente indicación hojean las páginas que comprende la lectura, otros con la mirada puesta en la maestra esperan a que se les diga qué hacer. La maestra pide atención y silencio a los que comentan con algún compañero diversos temas, incluso reprende a una niña al percatarse que aún mantiene el libro cerrado.

Sin hacer ningún preámbulo a la lectura la maestra asigna a un alumno a que lea en voz alta, recalcando antes de que el alumno comience a que lo haga claro y fuerte; mientras dice a los demás que lo siguen en sus propios libros. El alumno inicia su lectura con cierto nerviosismo, según se podía observar tenía dificultades para hacerlo, una de las primeras evidencias estuvo en la confusión de ciertas palabras, a lo que de inmediato y a veces hasta en coro sus compañeros recalcaban la correcta pronunciación de la palabra equivocada; en tres ocasiones la maestra interviene para sugerir al alumno a pronunciar correctamente ciertas palabras difíciles de oralizar, argumentando lo siguiente: ¡dílas bien para que las aprendas! después de algunas correcciones más de los alumnos, la maestra con voz enérgica comenta ¡tienes que leer más en tu casa, te hace falta mejorar tu lectura! posteriormente indica retomar la lectura a otro alumno, este con voz más fuerte y entonación adecuada lee como si quisiera demostrar a la maestra su

dominio al leer, durante la lectura se podía observar como algunos alumnos aprovechando que la maestra en ese momento comienza a requisitar en su escritorio algunos documentos que le solicitaban en ese momento, se inquietaban con un trozo de papel que contenía cierta información y que iban pasando de mano en mano; olvidando seguir la lectura del que leía en voz alta, un alumno se entretenía discretamente contando las tarjetas ilustradas de alguna colección que manejaba; dirigiendo la mirada de vez en cuando hacia el escritorio donde se encontraba la maestra, quizá para cerciorarse de que ésta no se percatara.

La lectura en voz alta concluye y la maestra aún sigue ocupada en cierta actividad; ante lo cual los alumnos se inquietan y comienzan a platicar con el compañero que tienen a su lado, otros abandonan sus asientos y se dirigen hacia algún otro alumno, la maestra entonces da por terminada su actividad que realizaba y se levanta de su escritorio trayendo consigo el libro que se está leyendo, lo primero que sugiere es que alguien explique lo que entendió de la lectura, ante lo cual aproximadamente 5 alumnos levantan la mano en señal de que ellos desean participar. La maestra concede la participación a una alumna, y entonces ésta comienza a narrar los hechos que acontecieron en el relato, en ciertos momentos algunos de sus compañeros la interrumpen para negar algunas de las cosas que está afirmando, ante lo cual la maestra se limita a decir ¡a ver, a ver acuérdate si así sucedió!, la alumna mostrando algo de confusión se detiene por unos instantes y muestra en su expresión que trata de recordar el hecho tal cual fue y entonces dice ¡ sí, ya me acorde! y continúa con el relato hasta finalizar.

Posterior a la participación de la alumna que relata la lectura, la maestra expresa que ahora ella hará ciertas preguntas a toda la clase para comprobar que realmente se comprendió lo leído; en ese momento toma una silla que ubica frente al grupo y se sienta para iniciar con lo acordado. Cuestiona a 8 alumnos aproximadamente, entre las preguntas que hace éstas van dirigidas a que se respondan los nombres de los personajes que participaron en alguno de los hechos, lugares en que sucedieron las situaciones, acciones concretas del relato y desenlace con el que concluye la lectura. Algunos de los alumnos al responder a ciertas preguntas daban interpretaciones no tan acertadas a lo textual del relato ante lo cual la maestra con una expresión de malestar hacía comentarios como los siguientes ¡hay que estar más atento cuando los compañeros leen; ¡hay que leer más y tratar de no distraerse; De esta forma concluye esta etapa en la lectura de un texto, posteriormente la maestra continúa trabajando sobre el mismo texto pero ahora con las actividades centradas en otro propósito del español.

### Apéndice G

*Comparación entre niveles de lectura y rendimiento académico en el 6° grado. Grupo "C".*

Alumnos	Nivel de lectura expresado por la docente			Promedio general de calificaciones en las materias académicas						
	N/P	Bueno	Regular	Mal	10	9	8	7	6	5
1		x					x			
2			x					x		
3		x					x			
4			x						x	
5		x				x				
6			x					x		
7			x					x		
8			x				x			
9			x					x		
10		x				x				
11			x					x		
12			x					x		
13			x				x			
14		x					x			
15			x					x		
16		x				x				
17		x					x			
18			x					x		
19				x					x	
20			x						x	
21			x					x		
22		x					x			
23		x					x			
24				x						x
25			x					x		

*Nota.* La letra X representa la ubicación del nivel de lectura y la calificación obtenida al promediar las distintas materias académicas del Plan de estudios del nivel primaria.

## Apéndice H

### Ficha de contextualización institucional

1. Nombre de la escuela:
2. Nivel educativo:
3. Ubicación:
4. Numero de espacios físicos para clases y anexos con los que cuenta la escuela:
5. Condición de las instalaciones de la institución:
6. Numero de alumnos inscritos en la institución:
7. Procedencia de los alumnos inscritos en la institución:
8. Nivel social de los alumnos inscritos en la institución:
9. Cantidad de grupos de cada grado en la escuela:
10. Numero de maestros que laboran en la escuela:
11. Numero de administrativos que laboran en la escuela:
12. Nivel educativo de los maestros que laboran en la institución:
13. Nivel social en el que se encuentra inmersa la institución: