



Javier Fernández de Castro

jfernandezc@up.edu.mx

Secretario de Investigación Escuela de Pedagogía Campus
Aguascalientes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-5560>

Cómo citar este texto:

Fernández de Castro J, Ramírez-Ramírez LN (2021). Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 57-81. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 10 de febrero 2021.

Aceptado: 27 de marzo de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

Indexada y catalogado por:



Título: Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México

Resumen: Los indicadores internacionales sobre la comprensión lectora muestran en diferentes evaluaciones la necesidad de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a la mejora en su desarrollo e incremento en México. El enfoque teórico de la presente investigación parte de una visión de la lectura como un proceso social situado en un contexto permeado por factores sociales, pedagógicos, culturales e históricos. El foco del presente estudio de enfoque cualitativo es analizar el discurso de las docentes en torno a las experiencias de enseñanza de la comprensión lectora con alumnos pertenecientes a una escuela privada de nivel Básico-Primaria. La investigación se diseñó desde el marco fenomenológico-hermenéutico, participaron cinco docentes de una escuela de financiamiento privado ubicada en Xalapa, Veracruz. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y análisis temático del discurso como estrategia de análisis. Los hallazgos apuntalan cuatro ejes de análisis: 1) Formación pedagógica de los docentes, 2) Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora, 3) Factor sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora, 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora. La comprensión lectora se ve favorecida cuando los profesores cuentan con una formación pedagógica de la lectura y cuando existen condiciones sociales que la propicien en su contexto familiar.

Palabras clave: *Calidad de la educación, Docentes, Sociocultural, Comprensión Lectora, Estudio Cualitativo.*

Title: READING COMPREHENSION: A QUALITATIVE STUDY FROM THE VOICE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN MEXICO.

Summary: International indicators on reading comprehension show in different evaluations the need to generate teaching-learning strategies that help to improve its development and increase in Mexico. The theoretical approach of this research is based on a vision of reading as a social process situated in a context permeated by social, pedagogical, cultural and historical factors. Focus of this qualitative study is to analyze the teachers' discourse on the experiences of teaching reading comprehension to students in a private elementary school. The research was designed from the phenomenological-hermeneutic framework, with the participation of five teachers from a privately funded school located in Xalapa, Veracruz. Semi-structured interviews and thematic discourse analysis were used as an analysis strategy. The findings underpin four axes of analysis: 1) Teachers' pedagogical training, 2) Family factor in the teaching of reading comprehension, 3) Sociocultural factor in the teaching of reading comprehension, 4) Obstacles to the teaching of reading comprehension. Reading comprehension is favored when teachers have pedagogical training in reading and when there are social conditions conducive to reading comprehension in their family context.

Key words: *Educational quality, Teachers, Sociocultural, Reading Comprehension, Qualitative Study.*

Título: *Compreensão Leitora: Estudo Qualitativo da voz de Docentes de Educação Básica no México*

Resumo: *Os indicadores internacionais sobre a compreensão leitora mostram em diferentes avaliações a necessidade de gerar estratégias de ensino-aprendizagem que ajudem à melhora em seu desenvolvimento e incremento no México. O enfoque teórico da presente investigação parte de uma visão da leitura como um processo social situado em um contexto permeado por fatores sociais, pedagógicos, culturais e históricos. O foco do presente estudo de enfoque qualitativo é analisar o discurso das docentes em torno das experiências de ensino da compreensão leitora com alunos pertencentes a uma escola privada de nível Básico-Primária. A investigação se desenhou do marco fenomenológico-hermenéutico, participaram cinco docentes de uma escola de financiamiento privado se localizada na Xalapa, Veracruz. utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas e análise temática do discurso como estratégia de análise. Os achados escoram quatro eixos de análise: 1) Formação pedagógica dos docentes, 2) Fator familiar no ensino da compreensão leitora, 3) Fator sociocultural do ensino da compreensão leitora, 4) Obstáculos para o ensino da compreensão leitora. A compreensão leitora se vê favorecida quando os professores contam com uma formação pedagógica da leitura e quando existem condições sociais que a propiciem em seu contexto familiar.*

Palavras chave: *Qualidade da educação, Docentes, Sociocultural, Compreensão Leitora, Estudo Qualitativo.*

Introducción

La lectura vista como un proceso sociocultural está situada en las prácticas culturales vigentes. En el contexto de la era digital se señala como uno de los mayores retos los procesos de lectura debido a que en el último panorama de la prueba PISA (Program of International Student Assessment) se reportó que uno de cada cuatro estudiantes, a nivel internacional, no puede completar las tareas de lectura más básicas; aspecto que se traduce en la dificultad que dichos estudiantes enfrentarán para desempeñarse en el mundo digital.

A nivel mundial, la lectura es un proceso de la enseñanza-aprendizaje que preocupa y es menester atender para mejorar la calidad educativa y la innovación en todos los países; los últimos hallazgos de PISA revelan que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están transformando las maneras de interactuar de los estudiantes, ahora los estudiantes consideran la lectura como una pérdida de tiempo (+ 5 puntos porcentuales) y menos niños y niñas leen por placer (- 5 puntos porcentuales) que sus contrapartes en 2009 (OECD, 2018).

De manera particular, los retos que enfrenta México se pueden vislumbrar en diferentes fuentes estadísticas; en el reporte PISA 2018 (OECD, 2018) se ubica el desempeño en el área de Lectura en 420 puntos, 51 lugares debajo del puntaje más alto (Beijing, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang, China con 555 puntos). Este dato es consistente con otros localizados en años anteriores, en 2012 México obtuvo un puntaje de 424 en comprensión lectora, mismo que evidencia el bajo rendimiento de los estudiantes (Gómez y Silas, 2012). En consonancia con lo anterior, a través de la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en 2015 por se encontraron resultados similares, ya que 75.4% de los alumnos de sexto de Primaria que participaron obtuvieron un nivel 1 o 2 (insuficiente y básico respectivamente), habiendo un 82.7% de tercero de secundaria en estos niveles (SEP, 2016).

Desde este contexto emergen preguntas relativas a ¿qué elementos regulan la enseñanza-aprendizaje de la lectura en México? ¿cómo es la interacción docente-alumno en la enseñanza de la lectura? ¿de qué manera se incorporan las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora? Si bien dichas preguntas no son cerradas, será pertinente realizar indagaciones cualitativas que nos permitan comprender la complejidad de la problemática.

A continuación, se presenta una revisión de los hallazgos empíricos actuales en torno a la comprensión lectora en el nivel educativo básico, en el contexto de Iberoamérica.

A partir de la revisión de los hallazgos documentados en el período 2015-2020 a nivel internacional presentamos los artículos empíricos localizados en bases de datos como Scielo y Redalyc (ver Tabla 1). De un total de 6 investigaciones identificadas, existe una tendencia a la elección de enfoques de investigación cuantitativos (cinco investigaciones) para el estudio de la comprensión lectora, y sólo identificamos una investigación con enfoque cualitativo. De igual manera, se observa que las principales variables de investigación son evaluativas de la comprensión lectora, el uso de estrategias didácticas y la relación entre velocidad-comprensión lectora.

Tabla 1. Síntesis de los artículos empíricos sobre comprensión lectora en nivel básico

AUTORES	PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	HALLAZGOS
Gallego-Ortega, Figueroa-Sepúlveda, & Rodríguez-Fuentes (2019)	Chile	Indagar el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos, escolarizados en un centro urbano subvencionado	Transversal de corte cuantitativo	El nivel de comprensión lectora y aprendizaje, se empobrece a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, no existen diferencias significativas por razón de género.
Peña-García (2019)	México	Analizar la importancia de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura en los alumnos mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria.	Enfoque cuantitativo, corte transversal y sincrónica	Se evidencia que el realizar anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información. La demostración y explicación de las prácticas didácticas asociadas entre sí permiten dar cuenta a cada docente sobre la importancia de su aplicación en el aula.
Rentería-Rentería (2018)	Colombia	Mejorar la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocanos como estrategia en el grado quinto de primaria	Cualitativo. Diseño acción participativa	Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecer la comprensión lectora.
Peregrina (2017)	España	Evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de tres ciclos de Educación Primaria.	Cuantitativo	Los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación son ciertamente positivos
Silva-Maceda & Romero-Contreras (2017)	México	identificar la forma en que la velocidad de lectura de textos y la velocidad de lectura de palabras inventadas se relacionan con la comprensión lectora	Cuantitativo	Los resultados aportan evidencia que apoyan las tres hipótesis y el análisis realizado para la pregunta de investigación mostró que la velocidad de lectura de textos sólo explicaba una varianza adicional del 6% después de controlar la precisión de lectura de pseudopalabras.
Gutiérrez (2016)	España	Analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias lectoras implementado a través de la lectura dialógica en grupos interactivos tiene en el aprendizaje de la comprensión lectora.	Cuantitativo. Cuasiexperimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest	Los resultados ponderan el valor potencial del programa y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren prácticas de lectura dialógica en cuanto que facilitan el aprendizaje de la comprensión lectora.

Fuente: Elaboración propia

Al respecto de la evaluación de la comprensión lectora, el trabajo de Peregrina (2017) documenta en Granada, España a través de una investigación con enfoque cuantitativo el grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de tres ciclos de

Educación Primaria, participaron una muestra de 25 alumnos y alumnas. En los resultados se discute sobre el papel del curso en cada subgrupo de la muestra, así como la tipología de preguntas que se realizan para la comprensión lectora (inferenciales, de localización directa, identificación de la idea general). Se concluye que los resultados en las pruebas de evaluación son ciertamente de mejora y que este hecho puede estar motivado por el desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

En el mismo tenor, (Gallego-Ortega, Figueroa-Sepúlveda, & Rodríguez-Fuentes, 2019) indagaron el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos de un centro educativo privado. El estudio con enfoque cuantitativo y de corte transversal evaluó 186 alumnos (95 niñas y 91 niños) de segundo año a octavo año de educación básica, con la finalidad de identificar el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y su nivel de aprendizaje lector (insuficiente, elemental y adecuado). Los resultados revelaron que el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje se empobrecen a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, no se reportaron diferencias significativas en el género de los estudiantes.

En la investigación realizada en el contexto mexicano, Peña-García, (2019) se documenta el papel de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura de sexto grado de primaria; destacan las relaciones entre los momentos, estrategias y modalidades de lectura. La investigación es de enfoque cuantitativo, corte transversal y sincrónica, con una muestra representativa de 100 participantes. En los hallazgos se muestra la importancia de tener un objetivo claro, y se documenta que el realizar anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información.

En la línea de las estrategias didácticas, la investigación de Gutiérrez (2016) analiza el efecto que tiene un programa de enseñanza sobre las estrategias. Se empleó un diseño cuasiexperimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest. Se contó con una muestra de 355 participantes con edades que oscilaron entre los 8 y 9 años. Los resultados dan cuenta del papel que tuvo el programa implementado y de los diferentes modelos de enseñanza que pueden potenciar el aprendizaje de la lectura a través de actividades dialógicas.

En cuanto a la relación entre velocidad y comprensión lectora, la investigación de Silva-Maceda y Romero-Contreras (2017) documenta dicha relación en una muestra de niños

mexicanos entre 1° y 4° grados con la finalidad de identificar la manera en que se relaciona la velocidad de lectura de textos y la velocidad de lectura de palabras inventadas se relacionan con la comprensión lectora. Los resultados aportan evidencia importante en las variables estudiadas, es decir, la velocidad de lectura de textos sólo explicó una varianza adicional del 6% después de controlar la precisión de lectura de pseudopalabras.

Finalmente, el trabajo de Rentería-Rentería (2018) evidencia a través de una investigación de enfoque cualitativo con diseño de acción participativa, la mejora de la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria. Los resultados dieron cuenta de los problemas de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecer la comprensión lectora.

Marco Teórico

El enfoque teórico en el que se posiciona la presente investigación parte de una visión de la lectura como un proceso sociocultural (Caorsi, 2013; Romero-Quesada, Linares-Columbié, & Rivera, 2017)), el cual implica, reconocer que la lectura es un proceso social situado en un contexto permeado por factores sociales, pedagógicos, económicos, culturales e históricos (Lave, 1996). La interacción aprendiz-texto es una relación que abarca además de los procesos cognitivos inherentes al proceso de leer (decodificación, comprensión literal, comprensión profunda y meta-comprensión) abarcan las herramientas culturales disponibles para el aprendiz en el contexto social y a través de las cuales llegará a una apropiación de dicho texto. En este sentido, podemos asumir que la lectura es un proceso que entraña múltiples dimensiones (implica una dimensión social, histórico, cultural, psicológica, lingüística y pedagógica) y por ello la complejidad de su estudio requiere aproximaciones holísticas que den cuenta de la interacción de dichas dimensiones. Dirigiendo la mirada al desarrollo de la comprensión lectora como un proceso multidimensional, Fernández-de-Castro (2013) identifica en la literatura una serie de factores pedagógicos y contextuales que se encuentran asociados con su desarrollo (ver Tabla 2).

Tabla 2. Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora

Factores pedagógicos	Factores contextuales
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivación hacia la lectura ✓ Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura ✓ Desarrollo de la meta-comprensión ✓ Activación de conocimientos previos ✓ Adecuación de textos a la edad y el nivel cognitivo de los lectores ✓ Preguntas que evidencien la comprensión durante el proceso lector ✓ Elaboración de resúmenes y dibujos ✓ Uso de textos contextualizados al lector ✓ Lectura fundamenta en un propósito lector claramente definido ✓ Transversalidad del texto con otras áreas del conocimiento ✓ Diversidad de materiales de lectura ✓ Reconocimiento de la estructura del texto previo a la lectura de este ✓ Trabajo colaborativo durante y después del proceso lector ✓ Libertad para desarrollar el proyecto lector ✓ Uso de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Años de estudio de la madre y el padre ✓ Asistencia de los padres de familia a tutorías en centros educativos ✓ Exposición a la letra impresa en el contexto familiar (ambiente alfabetizador), primordialmente durante la infancia (tres primeros años de vida) ✓ Frecuencia y hábito lector de la madre y el padre ✓ Participación de la familia en eventos relacionados con la lectura (asistencia a ferias del libro, librerías y bibliotecas) ✓ Percepción de un sentido de valoración de la lectura por parte de los padres y profesores ✓ Se asocia de manera negativa el control psicológico aplicado por padres de familia hacia sus hijos (ironías, chantajes, amenazas). ✓ Comunicación entre los miembros de familia sobre textos leídos en la dinámica diaria y cotidiana.

Fuente: Elaboración propia basado en Fernández-de-Castro (2013).

Con base en lo descrito anteriormente, la presente investigación adquiere pertinencia social y educativa al enmarcarse en el estudio desde un enfoque cualitativo desde la voz de las docentes de Educación Básica sobre las perspectivas que despliegan sobre el proceso de comprensión lectora de sus alumnos. Consideramos de relevancia partir desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico para comprender el discurso de los participantes situado en el contexto social del que son partícipes. Además, ubicamos una falta en la literatura de investigaciones que documenten desde la perspectiva de los docentes la interacción aprendiz-texto y sus implicaciones educativas. El objetivo general de la investigación fue analizar el discurso de las docentes en torno a

las experiencias de enseñanza de la comprensión lectora con alumnos pertenecientes a una escuela privada de nivel Básico-Primaria en Xalapa, Veracruz.

Método. Enfoque y diseño de investigación.

A partir del enfoque cualitativo de investigación asumimos que las realidades de los participantes son construidas desde un complejo sistema simbólico-social. En este sentido, la realidad social es construida desde la experiencia de los participantes. La subjetividad y cómo los participantes experimentan e interactúan sobre un fenómeno particular puede tener diversos significados para cada uno. Los mundos vividos y los discursos que despliegan los participantes dentro de sus escenarios (hogares, centros de trabajo, escuelas, chats virtuales, etc.) son el foco de interés de la investigación cualitativa (Flick, 2002)). Dentro del enfoque cualitativo se encuentran disponibles diferentes marcos de interpretación o aproximaciones que siguen lineamientos específicos para el diseño de una investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018)). Nos posicionamos en el diseño fenomenológico-hermenéutico debido a que el objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de enseñanza que tuvieron las docentes en una escuela de financiamiento privado. Así, desde el diseño fenomenológico-hermenéutico se recuperan las experiencias plasmadas en descripciones discursivas con la finalidad de analizar a profundidad las interacciones que ocurren en un sitio particular (en este caso dentro de la escuela primaria) y poder llegar a tomar consciencia de dichas experiencias ((Elida & Guillen, 2019)).

Participantes

A través del consentimiento informado y la aceptación de este, participaron un total de cinco docentes con trayectorias académico-profesionales diversas (ver Tabla 3). Las entrevistas se realizaron bajo seudónimo y con los lineamientos estipulados en el punto 3.4, todas las docentes estuvieron de acuerdo en ser grabadas con fines de investigación.

Tabla 3. Descripción de las trayectorias académico-profesionales de las docentes

Docente (seudónimo)	Trayectoria académico-profesional
Irma	Licenciada en Biología Edad: 46 años 25 años de experiencia docente Función: profesora de Ciencias Naturales en Primaria
Gely	Normal Básica Edad: 54 años 34 años de experiencia docente Función: coordinación de Primaria
Silvia	Licenciada en Educación Especial con especialidad en Problemas de Aprendizaje y Lenguaje. Maestra en Psicología Infantil Edad: 44 años 22 años de experiencia docente Función: coordinación del departamento de apoyo pedagógico
Miriam	Licenciada en Lengua y Literatura Edad: 29 años 7 meses de experiencia docente Función: profesora de Español en Secundaria
Luciana	Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad en Desarrollo de Infancia y Adolescencia Edad: 33 años 14 años de experiencia docente Función: coordinación de Secundaria

Fuente: Elaboración propia

Escenario

El colegio de financiamiento privado estaba localizado en Xalapa, Veracruz. Las entrevistas se realizaron en el interior de un cubículo privado del centro escolar, con cada docente. La escuela tenía una matrícula de 350 estudiantes atendida por un equipo de 42 profesores, abarcando los niveles desde educación Inicial (maternal) hasta Secundaria.

Consideraciones éticas

Todos los datos fueron recopilados de manera anónima, se pidió consentimiento informado a las docentes y se les informó que los datos se almacenarían resguardando su confidencialidad y con fines de investigación. Todo el proceso desarrollado cubrió los principios morales propuestos por el Comité de Ética en Publicación (COPE).

Instrumentos de investigación

Las entrevistas se desarrollaron con base en el formato semiestructurado (Kvale, 2011) y con un guion construido para este fin. Como validación de contenido de este instrumento se solicitó a dos expertos en investigación cualitativa hacer una revisión de este. El guion final se constituyó por 10 preguntas detonadoras sobre los siguientes ejes, a saber: 1) concepto de comprensión lectora, 2) factores que influyen en la comprensión lectora, 3) elementos pedagógicos de la comprensión lectora.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con base en las transcripciones de las docentes y a través del uso del software MaxQda 2020 ©. Se siguió una estrategia de análisis temático (Rädiker & Kuckartz, 2020). A diferencia del análisis del discurso o de la teoría fundamentada, este método de análisis es flexible en cuanto a los fundamentos metodológicos, se utiliza en muchas disciplinas y tiene como objetivo una descripción detallada de los datos en lugar de desarrollar una teoría. A partir de la codificación se construyeron ejes de análisis temático.

Resultados y discusión

De manera general, a través del análisis de contenido del discurso de las participantes, obtuvimos un total de 104 códigos, agrupados en 4 temáticas principales; 1) Formación pedagógica de los docentes, 2) Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora, 3) Factor sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora, 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora (ver Tabla 4, 5, 6, 7). De igual manera se generó una nube de palabras con base en el discurso de las participantes (ver Figura 1).

Tabla 4. Eje Temático 1, códigos y frecuencias

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Formación pedagógica de los docentes	Uso de recursos de bibliotecas	1
	Enseñanza por grados	1
	Estrategia de uso de mapas conceptuales y mentales	1
	Leer en equipo o grupos	1
	Creación de periódicos murales	1
	Uso de estrategia de investigación y solución de problemas	1
	Socialización de lectura con compañeros	1
	Uso de estrategia de círculos de lectura	1
	Vincular lecturas con problemas cotidianos	1
	Comprensión lectora en todas las asignaturas	1
	Uso de estrategias de narración de historias	2
	Uso de ilustraciones para fomentar comprensión lectora	1
	Escoger lecturas motivantes y no por obligación	1
	Historias que motiven al infante	2
	Estrategias de enseñanza docentes	9
	Lenguaje adecuado a edades	2
Maestro como mediador de comprensión lectora	2	
Formación de la autonomía	2	

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Tabla 5. Eje temático 2, códigos y frecuencia

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora	Considerar estilo de aprendizaje	1
	Ejemplo de lectura en casa	1
	Socialización con familia y fomento de comprensión	2
	Familia fomenta motivación a la lectura	1
	Entrenar atención desde casa	1
	Padres que fomentan lectura en casa	2

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Tabla 6. Eje temático 3, códigos y frecuencia

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Factor sociocultural en la enseñanza de la comprensión lectora	Fomento de la lectura por parte del gobierno	1
	Ver la lectura como obligación	1
	Estereotipos sociales de la lectura	2
	Herencia cultural	1
	Compartir lecturas con compañeros de clase	1
	México cultura de aversión a lectura	3
	Diferencias socioeconómicas y acceso a lectura	2
	Importancia del contexto social	1

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Tabla 7. Eje temático 4, códigos y frecuencia

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Obstáculos para la enseñanza de comprensión lectora	Generaciones y estilos de aprendizaje	1
	TIC como obstáculo para lectura	2
	Uso de retroalimentación de la lectura	1
	Uso de fluidez y tono en clase	1
	Actualización del docente y conocimiento de libros	1
	Medios de comunicación como obstáculo	1
	Maestros de asignaturas que no saben leer	2
	Padres que no fomenten la lectura en casa	3
	Alimentación y descanso del infante	1
	Ruido en clase y falta de atención	1
	Interés del infante por la lectura	2

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Figura 1. Nube de palabras generada con base en el discurso de las docentes



Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Eje temático 1: Formación pedagógica de los docentes

En cuanto a la formación pedagógica en los docentes en torno a la comprensión lectora, los participantes consideran que cuando los profesores reflejan frente a sus alumnos gusto por la lectura y hábito lector, la comprensión de estos últimos se favorece. Por ejemplo, la docente Miriam hace referencia a las diferentes asignaturas y su visión de la comprensión lectora, la cual, muchas veces se “estigmatiza” como la responsable de la enseñanza de la lectura:

El alumno da por hecho que el docente de español lee, pero tal vez en matemáticas o en ciencias sería como más fuerte el testimonio “nosotros

también leemos”, o sea, “ésta es nuestra materia, pero nuestro hábito es la lectura” (Miriam, línea 184).

Otro aspecto relativo a la formación del docente corresponde a la capacidad del maestro para planificar secuencias didácticas pertinentes, que impliquen el uso de estrategias de meta comprensión lectora, el desarrollo de la lectura oral (fluidez, velocidad y tono), el uso de organizadores de información, el fomento de la autocorrección lectora en los estudiantes, así como el uso de la lectura para la investigación. En este sentido, Silvia habla de la importancia de la fluidez y el tono en la lectura que se realiza para los alumnos, con la finalidad de generar una mayor comprensión lectora:

Desde el momento que se da una fluidez y un tono, permites una mayor comprensión, ¿no?, porque a veces nada más nos vamos a qué comprendiste, pero no nos cuidamos en signos de puntuación, en entonación, en fluidez, que es lo que te va a permitir al final realmente comprender un texto (Silvia, línea 145).

Con relación a la planeación, la docente Luciana también sostiene un pensamiento similar al de Silvia y señala la relevancia de diversificar las actividades en el aula e identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos para adecuar sus estrategias de enseñanza de la comprensión lectora:

(...) y entonces es muy importante, tanto el maestro, como el alumno, y nosotros mismos como adultos, saber qué estamos leyendo, profundizar qué es lo que se lee, entender el mensaje, abstraer las ideas y obviamente poderlas transmitir al alumno, ¿no?; yo siento que la comprensión lectora tiene que ir por grados; obviamente, desde los niños más chiquitos, tiene que haber libros adecuados y títulos, para que ellos puedan entender qué se está leyendo, ya con Primaria menor, mayor, con secundaria, van diversificando los temas para que los niños puedan comprender lo que están leyendo (Luciana, línea 217).

En cuanto al uso de estrategias de meta-comprensión lectora, se identifica que el pensamiento de los docentes coincide con las conclusiones de Shanahan (2005), Gómez

y Silas (2012), Madero y Gómez (2013) y Gayo et al. (2014), quienes identifican que la comprensión lectora se asocia con el uso de estrategias lectoras de comprensión y metacomprensión. Los participantes consideraron que la formación pedagógica de los docentes, en específico, la relativa a la formación lectora implica también la capacidad para generar un ambiente lector en el aula en el que los alumnos puedan socializar lo que leen, aplicar la lectura en otras asignaturas, realizar actividades derivadas de las lecturas desarrolladas, elegir los textos de su interés, así como hacer vinculación con la lectura en casa. Al respecto de estos elementos las docentes explican en sus palabras cómo los aplican en las actividades del aula y la importancia que tienen para el proceso de enseñanza de la comprensión lectora:

Una vez que llegan a la escuela, ayudarlos, no obligarlos a leer algo que no les gusta, sino que el niño lea algo que le agrade, que cuando menos por las ilustraciones le sea atractivo, y de esa manera va a introducirse de una mejor manera a la lectura (Gely, línea 85).

Principalmente, es el desarrollar el gusto, el hábito por la lectura, principalmente, ¿no?, y no nada más la lectura que digamos como se manejaba, que cuentos, no, sino el hecho de que el niño trajera alguna nota informativa, algo de su interés que no precisamente se estuviera viendo en clases, ¿no?, ellos la comentaban, platicaban, desarrollaban procesos, nosotros lo llamábamos “círculos de lectura”, de cinco a diez minutos diarios, no libros del salón, sino incluso, vuelvo a repetirte, ellos traían algo de casa que les interesara compartir con sus compañeros (Silvia, línea 133).

Entonces, es eso, creo que es uno, esta sociedad, especialmente para estudiantes que están acostumbrados a lo inmediato, les gusta las respuestas rápidas, no hay respuestas elaboradas, este, les gusta estar en compañía, por ejemplo, a mí me pasa con mi salón, en segundo les gusta mucho leer en grupo, y eso a lo mejor puede ser una buena técnica (Miriam, línea 188).

Sería muy importante que la mayoría de las escuelas al inicio del ciclo escolar haya una mini junta con padres de familia para que hagamos un

programa de lectura, ¿ok?, casa y escuela, y en donde podemos comentarles a los papás qué tipo de actividades podemos trabajar durante el ciclo escolar. A lo mejor, a través también de una campaña, podemos apoyar al niño, tanto dentro de la escuela como fuera, y esos niños poderles transmitir el gusto por la lectura a los primos, a los amigos, a algún hermanito y demás (Luciana, línea 225).

Considerando la libertad en el programa lector escolar, el pensamiento docente se asemeja a la postura de Merino (2011), quien afirma que la comprensión lectora de los estudiantes se verá beneficiada si se promueve libertad en el proyecto lector.

Respecto a la socialización lectora en el aula, se encuentra sincronía con los estudios de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), quienes identifican a la socialización lectora como una estrategia metacognitiva funcional para después de la lectura. En este sentido, los docentes también creen que los alumnos comprenderán de mejor modo los textos si se promueve el diálogo entre pares respecto a lo leído.

Del mismo modo, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), encuentran que el gusto por la lectura en los niños se ve beneficiado cuando se generan clubes de lecturas desde la biblioteca escolar, en los que los textos leídos corresponden a los intereses de los participantes. Sucede lo mismo con los hallazgos de Moral y Arbe (2013), quienes afirman que los clubes de lectura fomentan la lectura por placer.

Eje temático 2: Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora

Centrando la atención en el segundo eje de análisis, se identificó que las participantes encuentran que el ambiente lector en casa en edad maternal, el uso regular de libros en casa y la socialización lectora en casa, son aspectos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos. Existen diversos elementos que se señalan en los discursos de las participantes, por ejemplo, Irma señala la importancia de empezar a leer en casa desde el nivel preescolar:

(...) yo creo que esto debe de ser formativo, pero desde los inicios, desde que están en el nivel preescolar, el tomar un cuento, el leer en casa, que los

papás antes de dormir el niño le hagan la lectura, que tenga esa familiaridad con el libro porque hay papás que no lo fomentan y el niño crece o se va sin haber tenido esa experiencia, y lógico, le cuesta después trabajo tomar un libro o hacer una lectura, o le cuesta trabajo entender, este, desde algún aspecto, digamos, este, esa comprensión no le llega, se distrae, se dispersa, y no llega a la comprensión (Irma, línea 35).

Para la docente Silvia, la comprensión lectora puede ir más allá del texto y ser una habilidad que pueda practicarse cotidianamente en el ambiente familias y señala la interacción de múltiples factores en la comprensión lectora:

El investigar también desarrolla para mí la comprensión lectora. Este, tan sólo el niño que vaya por la calle con sus papás y vaya leyendo los anuncios luminosos, también es un desarrollo de comprensión lectora, ¿no? El platicar sus experiencias en base a un viaje que tuvieron, a un evento que sucedió en la familia, también desarrolla. Creo que son muchos factores tanto sociales, culturales, familiares, escolares, pedagógicos en donde se puede desarrollar la comprensión lectora (Silvia, línea 137).

La docente Luciana narra su experiencia en actividades de lectura que involucran la participación de la familia como la estrategia del “buzón de lectura”:

Aparte hay familias que sí lo hacen; se manda un formatito, se les pide ayuda a los papás para que lean en familia, compren algún libro interesante; hay otras actividades, por decir, de los niños más grandes, y lo viví en experiencia con una maestra; hizo un buzón de lectura y entonces les pidió a los papás que los niños trajeran de casa un libro muy interesante, el que ellos quisieran, y empezaron a leer, nada más que cualquiera puede decir que lo terminó, sino que la maestra hacía la síntesis, preguntaba y profundizaba, entonces cada niño que iba terminando cada parte o cada capítulo del libro, en el buzón iba uniando todas las partes hasta acabar el libro, y había un estímulo al finalizar ese libro (Luciana, línea 221).

En cuanto al ambiente lector en casa en edad maternal, los docentes coinciden con Díaz, Martínez y Llanes (2007), quienes concluyen que la comprensión lectora de los estudiantes se relaciona positivamente con la importancia con la que los padres conciben a la lectura frente a sus hijos, su hábito lector, el modelamiento de la lectura, la presentación de esta como una actividad satisfactoria y la socialización lectora en el hogar. También hay coincidencia con las ideas de Merino (2011) y las de Carpio, García y Mariscal (2012), quienes encuentran que las prácticas de alfabetización en el hogar, la exposición a la letra impresa desde la edad maternal y el ambiente lector en casa percibido a través del gusto y hábito lector de los padres, se asocian con el desarrollo de la comprensión.

Eje temático 3: Factor sociocultural en la enseñanza de la comprensión lectora

En cuanto al tercer eje, en el contenido del discurso de las docentes identificamos una fuerte referencia a la cultura lectora del país como un factor que influye en la enseñanza de la comprensión lectora, es decir, las docentes señalaron que la lectura es una práctica sociocultural que se posibilita desde un fomento cultural tanto en las familias como en la sociedad, al respecto las docentes señalan:

Yo creo que es una de las partes más importantes, un foco rojo en la actualidad; somos un país poco lector, yo creo que por, muchas veces, falta de interés, falta de hábito, que viene también desde casa (Luciana, línea 215).

Siento que el fracaso en la lectura en México ha sido que nos han obligado a leer lo que no nos gusta (Gely, línea 85).

Respecto a este eje las participantes señalaron algunos factores sociales, como los problemas económicos que obstaculizan el acceso a libros, la tendencia a lo inmediato, la búsqueda de información digerida en medios de comunicación, la incapacidad del estudiante para realizar actividades en solitario, así como la existencia de estereotipos negativos hacia los lectores.

Entonces, siento que es eso y aparte que los medios de comunicación también nos han obstaculizado esa labor. Todo se los dan ya hecho, discernido, y el niño ya no tiene oportunidad de estar en esto, ¿no?, de introducirse en los libros, en esa maravilla (Gely, línea 93).

(...) el otro día, ¿qué me dijo un alumno...? “eso es de nerds”, “los nerds leen”, así como, hay como un estereotipo que a lo mejor se adquiere en la escuela (Miriam, línea 180).

Eje temático 4: Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora

En cuanto a los problemas económicos, el pensamiento docente se relaciona con los estudios de Morales et al. (2008), quienes concluyeron que el nivel socioeconómico es un predictor importante del grado de comprensión lectora; a mayor es el primero, mayor es el segundo. De modo similar, Backoff (2011) apoya esta percepción, afirmando que el nivel socioeconómico está estrechamente ligado al aprendizaje escolar.

Dirigiendo la atención a los factores relativos al ambiente lector en casa, los docentes afirmaron que la ausencia de libros en casa; la falta de interés, hábito y fomento de la lectura por parte de los padres, así como los problemas económicos que impiden el acceso a libros, son factores que obstaculizan la comprensión.

(...) otra, que el niño no venga suficientemente alimentado, que venga cansado o que no haya dormido, este, como que sí recae, no tienen la suficiente atención puesta en la lectura; y a lo mejor el tema o la lectura en sí del tema que están tratando no le interesa, lo empieza a leer, “no me interesa”, y evade, ¿no? (Irma, línea 43).

En el ámbito familiar también radica mucho. Tuve la oportunidad de hacer una encuesta y muchos papás no leen, o sea, no tienen in conocimiento, y eso es no inculcar a sus hijos. El proporcionarles a los hijos el entretenimiento, en lugar de darles un libro, darles la tele, ¿sí?, y bueno, si les voy a dar la tele, les

voy a poner algo que les beneficie y luego extraer la información importante de lo que ellos sean capaces de extraer (Silvia, línea 147).

(...) no tiene sentido que el padre le diga al hijo "lee", si el hijo no ve al padre leyendo; o sea, el padre tiene que leer; digo, hay gente que lee sin fomento, o sea, sin digamos, influencia paterna, pero la mayor parte de los lectores formados son porque los padres son lectores, o sea, es casi una herencia cultural (Miriam, línea 180).

Finalmente, respecto a la falta de formación lectora en el docente, los docentes identificaron que la presentación de la lectura como un medio meramente pragmático, la lectura obligada, la ausencia de gusto y hábito lector en el mismo docente, el protagonismo del profesor ante actividades lectoras, el predominio de técnicas expositivas en clase, así como el ruido en el contexto escolar, son aspectos que obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora.

Y en la escuela muchas veces porque el maestro no tuvo la formación de tener el hábito de la lectura, entonces como no lo tuvimos y no lo desarrollamos, finalmente tampoco se nos hace importante que el niño lo tenga, porque "así fui yo" e igual va a ser mi alumno o mis alumnos, en este caso, ¿no? (Gely, línea 93).

Primero, el que no te guste como docente la lectura; que no leas. Digo, creo que es uno de los factores que para mí obstaculiza mucho, ¿no?, que un adulto, que un guía de un niño no disfrute de una lectura, porque cómo podrías recomendar algo que no te gusta (Silvia, línea 145).

La visión de los participantes coincide con la de Merino (2011), quien afirma que cuando padres y docentes atentan contra el placer y el gozo lector, al fomentar la lectura como una actividad exclusivamente funcional y pragmática, el agrado por la lectura decrece y a su vez, se obstaculiza la comprensión lectora.

Los docentes expresaron que el testimonio de un docente influye sobre la formación lectora de sus alumnos, afirmando que cuando los alumnos detectan que en sus profesores no hay gusto ni hábito lector, el desarrollo de la comprensión se entorpece. Esto coincide con la visión de Ramos (2005), quien asegura que cuando un docente no es un lector competente, lo que implica un gusto y hábito lector, no puede replicar esta competencia en su práctica educativa.

Conclusiones

La indagación sobre el pensamiento de los docentes respecto al desarrollo de la comprensión lectora permitió identificar factores que desde su perspectiva favorecen el desarrollo de esta habilidad, así como aquellos que lo obstaculizan. Resultó interesante identificar que el pensamiento de los docentes tuvo varias coincidencias con estudios identificados en la literatura que se centran en esta temática, pudiendo así identificar las creencias, ideas, intenciones, premisas y demás aspectos que configuran su pensamiento docente y que terminan generando una serie de criterios que orientan los juicios y la toma de decisiones que realizan para la planificación, desarrollo y evaluación de sus intervenciones educativas.

Los hallazgos generados mediante el estudio señalan que los docentes consideran que la comprensión lectora de los alumnos de Educación Básica se ve favorecida cuando los profesores cuentan con una formación pedagógica orientada hacia la lectura, cuando se generan condiciones motivantes hacia el acto lector, y cuando los alumnos se desarrollan dentro de un ambiente lector propicio dentro del aula, así como en su hogar. En sentido opuesto, se identifica que la comprensión lectora se obstaculiza cuando el docente posee una formación lectora insuficiente, cuando el acercamiento del alumno a lectura dentro del hogar es poco o nulo, así como por características propias de su naturaleza como estudiante y persona, como la búsqueda de lo inmediato y las necesidades fisiológicas no satisfechas.

Los hallazgos identificados en este estudio permiten visualizar que la formación de los docentes y la generación de una cultura de lectura en la sociedad, son aspectos de gran relevancia que las políticas educativas habrán de tomar en cuenta para la búsqueda constante y gradual de la calidad educativa. Con lo anterior se justifica la relevancia de

impulsar aún más la investigación respecto al desarrollo de la comprensión lectora y con base en las bondades generadas a través de esto, proponer estrategias de intervención que favorezcan la calidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C.; J. Pascual-Díez (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23 (6), 652-631
- Carpio, M.; M. García; P. Mariscal (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129-150.
- Caorsi, S. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 105–113.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (J. Creswell & C. Poth, Eds.) (4th ed.). E.U.A.: SAGE Publications, Inc.
- Díaz, J.; I. Martínez; K. Llanes (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida*, (28), 32-40.
- Elida, D., & Guillen, F. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267> ISSN
- Fernández-de-Castro, J. (2013). Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 213-230.
- Flick, U. (2002). Qualitative Research - State of the Art. *Social Science Information*, 41(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001001>
- Gallego-Ortega, J. L.; S. Figueroa-Sepúlveda; A. Rodríguez-Fuentes (2019). La comprensión lectora de escolares de educación. *Literatura y Lingüística*, (40), 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>

- Gayo, E.; M. Deaño; A. Conde; I. Ribeiro; I. Cadime; S. Alfonso (2014). Effect of an intervention program on the Reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.
- Gómez, L.; J. Silas (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 57(3), 35-63.
- Gutiérrez-Braojos, C.; H. Salmerón (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Madero, I.; L. Gómez (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Merino, C. (2011). Lectura Literaria en la Escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61.
- OECD (2018). Young people struggling in digital world, finds latest OECD PISA survey. Paris. <https://www.oecd.org/newsroom/young-people-struggling-in-digital-world-finds-latest-oecd-pisa-survey.htm>
- OCDE (2015). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2015–Resultados. México. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Peña-García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43–56. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Peregrina, A. E. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15–38.
- Ramos, W. (2005). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos Cualitativos con MAXQDA*. Berlin, Germany: MAXQDA Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.36192/978-3-948768003> ©

- Rentería-Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y Ciudad*, Julio-Dici(35), 93–102.
- Romero-Quesada, M. A., Linares-Columbié, R., & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224–230.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales de logro. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123–144.