

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRESIÓN LECTORA. NARRATIVAS CONSTRUIDAS POR
LOS DOCENTES DE LA FASE 5 DE QUINTO AÑO DE LA PRIMARIA
“AGUSTÍN MELGAR”**

Adriana Guzmán Mora
Wendy Michelle Tepato Elias

Apetatitlán de Antonio Carvajal, Mayo 2025.

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE
LA COMPRENSIÓN LECTORA: NARRATIVAS CONSTRUIDAS POR LOS
DOCENTES DE LA FASE 5 DE QUINTO AÑO DE LA PRIMARIA “AGUSTÍN
MELGAR”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA
PRESENTAN:

Adriana Guzmán Mora
Wendy Michelle Tepato Elias

ASESORA:

Mtra. Karina Estela Campos Ruiz

Apetatitlán de Antonio Carvajal, Mayo 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA



TITULACIÓN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 13 de mayo de 2025.

C. ADRIANA GUZMÁN MORA
C. WENDY MICHELLE TEPATO ELIAS
PRESENTE.

En mi calidad de subdirectora académica de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **Estrategias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora: Narrativas construidas por los docentes de la fase 5 de quinto año de la primaria "Agustín Melgar"**. Opción Tesis de la Licenciatura en Pedagogía y a solicitud de su asesor Mtra. Karina Estela Campos Ruiz, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA

DEDICATORIA

A DIOS

Por ser mi guía constante y la fuente de fortaleza, sabiduría y esperanza en cada paso de este camino, agradezco profundamente por haberme dado la vida, la oportunidad de estudiar y la capacidad de superar los desafíos que se presentaron.

A MI MAMÁ MARCELINA MORA

Por ser el pilar fundamental de mi vida, por su amor incondicional, su apoyo constante y su ejemplo de fortaleza y perseverancia, gracias por creer en mí incluso en los momentos en que yo dudaba, por enseñarme el valor del esfuerzo y por estar siempre presente, brindándome aliento y consuelo, este logro es también tuyo, y te lo dedico con todo mi cariño y gratitud.

A MI PAPÁ FIDEL GUZMÁN

por ser un ejemplo de integridad, responsabilidad y dedicación, su esfuerzo incansable, sus sabios consejos y su firme apoyo han sido una guía invaluable en mi camino. Gracias por enseñarme con su vida el verdadero significado del compromiso y por estar siempre dispuesto a dar lo mejor de sí para que yo pudiera alcanzar mis metas, este logro no habría sido posible sin su constante presencia y respaldo.

A MIS HERMANOS FLOR Y YONI

Por estar presentes en cada etapa de este proceso, brindándome su apoyo incondicional, palabras de aliento y compañía en los momentos más exigentes. Su confianza en mí, su ejemplo y su cercanía han sido una fuente constante de motivación y fortaleza que me ha permitido seguir adelante hasta alcanzar esta meta.

A MI ESPOSO MARCOS DANIEL RAMIREZ

Por ser mi compañero incondicional en este camino, por su paciencia, comprensión y amor constante durante cada etapa de este proceso. Gracias por brindarme tu apoyo inquebrantable, por animarme en los momentos de duda y por celebrar cada pequeño avance conmigo, tu confianza en mis capacidades y tu presencia a mi lado han sido fundamentales para alcanzar esta meta, este logro es también tuyo, y te lo agradezco con todo mi corazón.

A MI ASESORA LA MAESTRA KARINA ESTELA CAMPOS RUIZ

Por su invaluable guía, dedicación y compromiso a lo largo del desarrollo de esta tesis, su orientación experta, sus observaciones precisas y su constante disposición para acompañarme en cada etapa del proceso fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Le agradezco profundamente por compartir su conocimiento con generosidad, por su paciencia y por motivarme a dar siempre lo mejor de mí.

ADRIANA GUZMÁN MORA

DEDICATORIAS

Primeramente, doy gracias a Dios, por permitirme llegar, hasta esta etapa de mi carrera y culminar mis estudios.

Deseo expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a unos seres especiales, cuya dedicación, esfuerzo, amor incondicional han sido fundamentales a lo largo de mi formación académica y personal.

Su apoyo, moral y material, ha sido un pilar esencial en cada etapa de este camino. Gracias por enseñarme, con su ejemplo, el valor del trabajo, la perseverancia y la responsabilidad.

Este logro no habría sido posible sin su guía, paciencia y fe en mí, incluso en los momentos más difíciles.

Con todo mi respeto, admiración y gratitud **MIS PADRES**

Quisiera expresar, mi más sincero agradecimiento, a mi tutora de tesis, la **Mtra. Karina Estela Campos Ruiz**, cuya experiencia, paciencia y apoyo constante fueron fundamentales para la realización de este trabajo. Su guía no solo me proporcionó claridad académica, sino también motivación, en momentos de duda. Su confianza en mí me impulsó a seguir adelante y superar los desafíos.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1	4
Marco contextual	4
1.1. Antecedentes de los estudios en comprensión lectora	4
1.2. La comprensión lectora	8
1.2.1. ¿Qué es leer?	8
1.3. Modelos de comprensión lectora	15
1.3.1. Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up o de procesamiento on-line del discurso	15
1.3.2. Modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos):.....	16
1.3.3. Modelo interactivo	16
1.3.4. Modelos proposicionales de comprensión de textos de Knitsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1983)	17
1.4. Estrategias para la comprensión lectora	19
1.5. La comprensión lectora en el Nuevo Modelo Educativo 2022	24
1.6. Contexto institucional.....	30
1.7. Planteamiento del problema.....	32
1.8. Objetivos.....	35
1.9. Justificación	35
Capítulo 2	38
Marco teórico	38
2.1. Construccionismo social.....	38
2.1.1. La realidad de la vida cotidiana	39
2.1.2. Interacción social en la vida cotidiana	41
2.1.3. El lenguaje y conocimiento en la vida cotidiana	42
2.1.4. La sociedad como realidad objetiva.....	47
2.1.5. La sociedad como realidad subjetiva.....	51
2.2. La autonarración en la vida social.....	56
Capítulo 3	66
Marco metodológico.....	66
3.1. Metodología cualitativa	66
3.2. Observación cualitativa.....	70
3.3. Método: estudio de caso	72

3.4. Técnica de recolección de información: la entrevista.....	73
3.5. Guion de entrevista	76
3.6. Participantes	80
3.7. Procedimiento	81
3.8. Análisis de los datos.	82
Capítulo 4	84
Análisis de resultados	84
4.1. Formación inicial, actualización y experiencia profesional	84
4.2. Estrategias didáctico pedagógicas	86
4.3. Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora	90
Conclusiones	98
Bibliografía.....	102
Anexos.....	105

Introducción

En el contexto educativo actual, el desarrollo de la comprensión lectora representa un desafío constante, especialmente en los niveles de educación primaria, donde se sientan las bases para futuros aprendizajes y además es donde se desarrolla.

En este sentido, los docentes desempeñan un papel clave en la implementación de estrategias didáctico-pedagógicas que favorezcan la comprensión lectora. A través de sus experiencias y prácticas, los maestros a través de las narrativas reflejan la realidad del mundo en el que viven, el cual han construido en relación con el mundo y con los otros, por lo tanto, es posible acceder a conocer el enfoque metodológico y la manera en que adaptan las estrategias a las necesidades de los estudiantes atendiendo a las narrativas de los sujetos.

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas por los docentes de la Fase 5 de la primaria “Agustín Melgar” de San Juan Huactzinco para fomentar la comprensión lectora. Se busca conocer, a través de sus narrativas, cómo diseñan, aplican y evalúan dichas estrategias en el aula, así como los desafíos y oportunidades que enfrentan en este proceso. El presente trabajo está conformado por distintos capítulos a continuación les describiremos cada uno de ellos.

En el capítulo 1 abordamos los antecedentes de los estudios de la comprensión lectora en México que han sido objeto de análisis, reflexión y desarrollo de habilidades a lo largo de varias décadas, especialmente con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje y las competencias lectoras en los estudiantes. La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que estamos leyendo, tanto al significado de las palabras como respecto a la comprensión, de igual manera la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases sin embargo cuando se lee no siempre se logra comprender lo que se está leyendo.

La comprensión lectora es la habilidad de entender lo que se lee, tanto en el significado de las palabras como en el sentido general del texto. No se trata solo de leer, sino de interpretar, analizar y reflexionar sobre el contenido, integrando la

información del texto con el conocimiento previo del lector para construir nuevos aprendizajes. En la actualidad, muchos niños no tienen arraigado el hábito de la lectura, así como algunos adultos por lo que el leer no es algo que les guste realizar o que realicen de manera constante. Por lo que es fundamental fomentar en los niños el hábito de leer. Asimismo, se abordan los modelos de la comprensión lectora que permiten explicar la relación que sucede en el cerebro entre la lectura de los textos y el pensamiento, así como la comprensión.

En el capítulo dos, se trabaja con la teoría del construccionismo social, que es una teoría que sostiene que el conocimiento no es algo que se descubre de manera individual, sino que se construye socialmente a través de las interacciones y el lenguaje dentro de un contexto cultural y social; en esta perspectiva enfatiza que las realidades y significados se generan en el proceso de interacción entre las personas y que el aprendizaje es un proceso colaborativo.

En el capítulo tres, se describe la metodología utilizada, que fue la cualitativa, la cual se enfoca en entender los fenómenos sociales y humanos a través de la interpretación de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones o documentos, su objetivo es explorar experiencias, percepciones, significados y contextos de los participantes. Entre las técnicas elegidas se describe la observación cualitativa la que permite observar y registrar el comportamiento, acciones o interacciones de los individuos en su entorno natural.

De igual manera, se describe en enfoque elegido para esta investigación que corresponde al estudio de casos que permite explorar un fenómeno o situación específica dentro de su contexto real. Se describen, además, las técnicas, instrumentos y procedimiento utilizado para esta investigación.

En el último capítulo, se presentan los resultados del análisis de las narrativas de los docentes, donde se elaboraron categorías para el análisis de las transcripciones de los relatos de los docentes en cuatro categorías de análisis: estrategias de enseñanza aprendizaje, estrategias de comprensión lectora, estrategias fundamentadas en los modelos teóricos de comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora para promover el aprendizaje significativo.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación donde se halló que los docentes no tienen clara la concepción acerca de las estrategias pedagógicas sin embargo, las utilizan en su práctica diaria; además, de establecer el uso que hacen de las estrategias de comprensión lectora y el seguimiento que puede darse a este trabajo de investigación.

Capítulo 1

Marco contextual

1.1. Antecedentes de los estudios en comprensión lectora

Para dar inicio a este capítulo se realiza un breve recorrido internacional y sobre todo nacional acerca de los enfoques y las acciones dirigidas a desarrollar la comprensión lectora.

En el ámbito internacional, la comprensión lectora surge en 1940 con el enfoque tradicional de la comprensión lectora, el cual proponía un esquema basado en el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión. (González, 2005)

Para 1960 la comprensión lectora se basaba exclusivamente en la conversión de grafema fonema, es decir, un alumno que dominaba esta estrategia fonológica se le habilitaba como buen lector. (Cantón, 2009)

Dentro de la psicolingüística y la psicología cognoscitiva surge el enfoque constructivo o interactivo que criticaba la concepción de la lectura en el enfoque tradicional y se proponía la concepción de lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje; sin embargo, Fries (1962) defendió la postura de que una vez que la estrategia de decodificación estaba adquirida, la comprensión sólo era cuestión de tiempo.

En 1970 surge la tecnología educativa como un nuevo enfoque pedagógico el cual favorecía la enseñanza del español con énfasis en nociones de lingüística y gramática estructural, con ello se intentó que el alumno rebasara los límites de la retención y que se promoviera un pensamiento crítico y creador.

Por otra parte, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en su obra, “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” de 1979, señalan la idea de que: “leer no es descifrar”, refiriéndose a que el significado no deriva de un reconocimiento letra por letra o palabra por palabra.

En México, en 1921, José Vasconcelos siendo secretario de Educación Pública fue el iniciador de la campaña “Alfabeto, Pan y Jabón”, al mismo tiempo que funda bibliotecas en ciudades, pueblos y organiza misiones culturales en el campo para alfabetizar a las personas.

En 1983, la administración mexicana impulsó las iniciativas de alfabetización y lectura al ampliar el número de bibliotecas públicas y sus recursos, al tiempo que fortaleció el sector editorial. La promoción del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas (SEP) tenía como objetivo garantizar que los materiales de lectura estuvieran disponibles sin costo y de manera equitativa. Ana Ma. Magaloni fue nombrada directora de la Dirección de Bibliotecas, donde inició la modernización y expansión de las bibliotecas públicas. En un lapso de quince años se establecieron 5.700 bibliotecas adicionales, que se sumaron a las 351 existentes. En 1986, la SEP lanzó una iniciativa editorial junto con los esfuerzos para promover la lectura. La creación del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALES), en conjunto con “Rincones de lectura”, finalmente condujo al establecimiento del Programa Nacional de Lectura y la colección “Libros del Rincón” en 2002.

En el año 2000 se crearon las iniciativas de fomento a la lectura “Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar” y “Hacia un País de Lectores”; en 2008, “México Lee: Programa Nacional de Fomento a la Lectura y al Libro”; en 2010, el Programa Nacional de Lectura; y de 2016 a 2018, el Programa de Fomento al Libro y a la Lectura. Cabe destacar que en 2016 se puso en marcha el Programa de Fomento al Libro y a la Lectura, con el que se distribuyeron 10 millones de ejemplares a bibliotecas escolares. Actualmente, es importante destacar que la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, a cargo de la Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Cultura, cuenta con 7,413 bibliotecas públicas.

De igual manera, para desarrollar políticas públicas que fomenten la lectura mediante la colaboración de instituciones educativas, culturales, editoriales y bibliotecarias, la administración del presidente López Obrador presentó la Estrategia Nacional de Lectura, que se centra en tres áreas de acción clave:

- La formación: fomentar el amor por la lectura durante la infancia y la adolescencia, fomentando como una actividad placentera a la vez que promueve el conocimiento, la comprensión, la interpretación y el diálogo crítico sobre las ideas.
- Accesibilidad: los materiales deben estar fácilmente disponibles y a un precio razonable.
- Abrazar el placer de la lectura: eliminar la noción de que los libros son aburridos y que las bibliotecas están vinculadas al tedio.

En los últimos años se han desarrollado diversas iniciativas de promoción de la lectura; sin embargo, queda una tarea crucial: potenciar las bibliotecas públicas para garantizar el acceso a la información, los libros y otros recursos, al tiempo que se fomenta la educación lectora a lo largo de toda la vida.

Como apoyo a esta iniciativa en 1995 surgió el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES), cuyo propósito principal fue el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendieran a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva.

En 2002 Chartier y Hébrard señalaron que el origen de la frase: “Leer es comprender”, hacía énfasis en que lectura no es sólo descifrar un texto, repetirlo o leerlo en voz alta ya que el contexto (Francia) en que esa frase surgió, estaba dominado por la concepción excesiva de la lectura como desciframiento.

Por otra parte, Vaca (2008) expuso cinco teorías que explicaban el progreso o evolución de la lectura que, aunque no lo señalaba explícitamente, van surgiendo como consecuencia del enfoque de la psicolingüística, ya sea para contraponerse a ella o para ampliarla.

Por otro lado, para llevar a cabo la medición de los logros en comprensión lectora, en el año 2000 se crea el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) promovido y organizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que es un esfuerzo de

colaboración internacional que representa un compromiso de los gobiernos de los países de la OCDE para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos de los países participantes (de dentro y fuera de la OCDE) en términos de logros de los estudiantes, evalúa habilidades en matemáticas, lectura y ciencias.

La prueba PISA en México se aplicó por primera vez en el año 2000, también de forma trienal, en cada periodo evalúa un área en particular; por ejemplo: lectura en el 2000, matemáticas en 2003, ciencias en 2006, lectura en 2009, matemáticas en 2012, ciencias en 2015 y lectura en 2018.

Asimismo, de manera conjunta con la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 2006 se diseñó la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), cuyo propósito es buscar principalmente un diagnóstico por alumno, por grupo escolar y por escuela en las áreas de español y matemáticas, además, de evaluar el nivel de dominio de dos competencias básicas lectura y matemáticas.

Para el año 2015 se da a conocer el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula, cuyo objetivo es evaluar, además de la velocidad y la fluidez, la comprensión lectora; asimismo, la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), diseñan la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) cuyo propósito es valorar aspectos relacionados con el aprendizaje en los campos formativos de: Lenguaje y comunicación, y Matemáticas, así como habilidades socioafectivas.

Como ha sido posible notar, en México la comprensión lectora de los estudiantes ha sido una preocupación por parte de los gobiernos y la SEP, quienes han buscado la manera de medir el logro de comprensión lectora que los estudiantes poseen y ajustarlos a los estándares internacionales. No obstante, los resultados obtenidos no siempre han sido los más satisfactorios, pues México se ha posicionado en los últimos lugares comparativamente con otros países del mundo.

1.2. La comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad que en los últimos años ha preocupado enormemente a los maestros de educación básica en México y a la Secretaría de Educación Pública, debido a que es necesario entender lo que se lee a fin de comprender e interactuar de mejor forma con el conocimiento.

De acuerdo con Solé (1992) la comprensión lectora es “la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo”. (p. 4). Por lo que, leer no es solo leer por leer sino entender lo que se está leyendo, haciendo un análisis del texto, así mismo permitirá hacer una reflexión y se hará una construcción a partir de la información del texto y con lo que se conoce. En la actualidad los niños no tienen el hábito de la lectura y algunos adultos, por lo que el leer no es algo que les guste realizar. Por lo que es fundamental fomentar en los niños el hábito de leer.

La comprensión lectora es una interacción entre lector y contenido. La lectura y su comprensión se encuentran presentes en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Es un proceso primordial en la educación. (Contreras, 2021).

1.2.1. ¿Qué es leer?

De manera coloquial se dice que un alumno lee bien o no lee bien, pero, en realidad a qué se refiere esto. Roncal y Montepeque (2011) describen que “leer es un proceso interactivo que consiste en captar, extraer, comprender, valorar y utilizar el significado de un texto.” (p. 8). Por lo que, es necesario que las niñas y los niños alcancen una competencia lectora adecuada.

Cuando a los estudiantes no se le enseña desde el inicio de su educación a leer claramente un texto para lograr una comprensión del contenido de la lectura, a lo largo de su educación tendrá situaciones problemáticas para adquirir el conocimiento. En ocasiones el no leer correctamente es consecuencia de que no reconoce la letra, que el alumno tiene dificultad para unir las y formar palabras, intercambiar las letras, lo que da como resultado la mala comprensión lectora.

En México, durante muchos años los estudiantes de educación básica eran evaluados en la comprensión lectora con una evaluación del *Programme for International Student Assessment* (PISA), que define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad” (2018: 10).

El logro de una competencia lectora permitirá al estudiante un mejor análisis de lo que lee, tener mejores notas y cumplir cada una de sus metas, a desenvolverse dentro de un medio, a entablar una comunicación ante los demás, a desarrollarse profesionalmente en un futuro, pues la lectura es parte fundamental en cada una de las disciplinas que se desarrolla el ser humano.

De acuerdo con la OCDE (2018) el término lectura tradicionalmente se refiere a la simple decodificación o incluso se retoma como la lectura en voz alta. Sin embargo, la competencia lectora incluye distintas competencias cognitivas y lingüísticas que van desde la decodificación hasta el conocimiento de las palabras, la gramática, las estructuras lingüísticas y textuales, así como la integración del significado con el conocimiento que el estudiante tiene del mundo. Asimismo, incluye una variedad de estrategias apropiadas para leer los textos.

La competencia en general se refiere al conocimiento que tiene un individuo sobre un tema o campo, sin embargo, la competencia en lectura o competencia lectora se define como “la aplicación activa, orientada y funcional de la lectura en una variedad de situaciones y con diversos fines”. (OECD, 2018:11).

Es importante mencionar los cambios en la definición de competencia lectora a través del tiempo, pues esto ocurre por los cambios que ha sufrido la cultura, sociedad, economía y la tecnología que esta última es parte importante en los cambios que ha transformado el mundo y que día a día se tienen nuevos avances, en consecuencia, la lectura ya no se considera importante únicamente en la etapa de la infancia, para que el alumno aprenda a leer, sino también a lo largo de la vida en la acumulación de los conocimientos, estrategias y habilidades que los alumnos van integrando para lograr una interacción entre sus pares y la comunidad en la que interactúa, de igual

manera, la lectura forma parte de la integración de sus aprendizajes. Los lectores ponen en práctica las diversas estrategias y habilidades que han adquirido para localizar y seleccionar información, de manera crítica. (OECD, 2018)

Dentro de la prueba PISA (2018), la competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OECD, 2018: 10)

En la actualidad en lugar de mencionar lectura, se utiliza competencia en lectura o competencia lectora, esto es porque la integran competencias tanto lingüísticas como cognitivas desde lo básico hasta las estructuras lingüísticas más extensas para su comprensión. La competencia es el conocimiento que tiene una persona acerca de un tema o un campo en específico.

Es importante leer de manera adecuada, respetando signos de puntuación, buena entonación y sobre todo no cambiar el significado de las letras, es decir, “para aprender a leer bien, es decir, convertirse en buenos lectores (que comprenden bien un texto), los estudiantes deben dominar tres componentes” (Ministerio de Educación, 2012: 10). La competencia lectora incluye los siguientes componentes:

- a. Decodificación eficiente.
- b. Comprensión.
- c. Crítica.

Estos componentes deben ser considerados en la enseñanza de la lectura, pues si uno de ellos no se considera no se alcanzará una buena comprensión lectora por no leer bien.

Los docentes son parte fundamental en la enseñanza, puesto que la gran mayoría de alumnos aprende en la escuela, por lo que es importante que el docente utilice una metodología que facilite en el niño el aprender a leer, con claridad, fluidez y velocidad, esto permitirá una buena comprensión lectora. Pero además también se necesita motivar para leer y comprender, lo que se lee que sea de interés para él, que disfrute lo que está leyendo, esto es importante porque despierta el interés del alumno.

La decodificación eficiente se va dando a partir del conocimiento de las letras, su sonido, identificación y relacionarlas. Y esto surge cuando el niño inicia su educación, donde empieza a reconocer las grafías, a diferenciar entre números, letras y símbolos, saber que cada una de las letras tienen un sonido, debido a lo cual, empiezan a identificarlas en los textos que observan, la curiosidad e interés del alumno por saber qué dicen esas palabras hacen que él quiera aprender, también es parte esencial en esta etapa que los docentes despierten el interés por aprender a leer. Para que el alumno logre una decodificación eficiente debe considerar que “La capacidad de decodificar está muy ligada con tres elementos: precisión, velocidad y fluidez.” (Ministerio de Educación, 2012:11).

La precisión es parte fundamental con lo que primeramente se tiene que iniciar enseñando al niño a identificar cada una de las letras, su forma y sonido por este motivo, a la precisión se le conoce como exactitud al leer. Se refiere a la identificación correcta de las letras que están en el texto. Puede haber mala decodificación si la niña o el niño confunden la “b” con la “d” y entonces leerá, por ejemplo: bebo por dedo” (2012:11). El intercambio de letras hará que digan una palabra errónea lo que ocasiona que haya una mala lectura.

La velocidad es importante en la lectura, pues si el alumno lee a una velocidad muy lenta, cuando termina de leer no entendió nada, esto es consecuencia a que estuvo más atento a reconocer las letras, pero no a lo que leía, algunos leen por sílabas y eso ocasiona una mala decodificación; muy diferente si lee utilizando una velocidad adecuada hará que recuerde lo que lee, pues no dejó pasar tanto tiempo de una palabra a otra, la práctica en la lectura hará que tenga cada vez una mejor velocidad lectora la cual “se define como la cantidad de palabras que se leen silenciosamente en un determinado tiempo” (2012:11). Esta irá mejorando a través del tiempo siempre que se practique y se marque los errores que presenta el alumno para no volver a cometerlos logrando una lectura apropiada.

Para medir la velocidad lectora con la que lee cada uno de los alumnos se contabiliza el número de palabras que lee por cierto tiempo; la cual “se mide durante la lectura silenciosa y se hace estableciendo la cantidad de palabras que se leen por

minuto” (Ministerio de Educación, 2012: 14). Es importante llevar un registro de cada uno de los alumnos para tener los avances que va alcanzando.

Para medir la velocidad en la lectura, primeramente, se indica al niño que los artículos y conectores se cuentan por palabras, entonces se le da un texto y se le indica cuándo deben iniciar, se toma el tiempo de un minuto, en el término de ese tiempo se le pedirá que deje de leer y se contabilizarán las palabras que leyó. Otra forma de medir la velocidad lectora es leer el texto completo, pero se debe tomar el tiempo hasta el final, una vez terminado de leer contar las palabras que se leyeron en total y dividir las en el tiempo que se tardaron en leer el texto completo.

Por último la fluidez que se identifica cuando escuchamos cómo lee el niño, si lo hace de manera pausada, se le dificulta al reconocer las letras y tarda para descifrar lo que dice la palabra, entonces la fluidez “se expresa en la lectura oral” (2012: 12), una vez que se logra tener un buen reconocimiento de letras y buena velocidad, tendrá una buena fluidez lectora, porque como lo mencionaba en el párrafo anterior hay alumnos que aún no reconocen las letras correctamente, entonces empiezan a deletrear y se quedan pensando hasta que recuerdan las demás grafías que complementan las palabras que está leyendo de cierto texto. Por el contrario, los que ya lograron los dos elementos anteriores tendrán una fluidez adecuada.

Para medir la fluidez lectora en el alumno se debe realizar de manera individual, llevando un registro del número de palabras leídas; por lo tanto “se toma en cuenta el número de palabras leídas correctamente durante un minuto y se realiza de manera individual” (Ministerio de Educación, 2012: 15). Las palabras que se leen de manera incorrecta no se contabilizan, sin embargo, se tiene que marcar para que el alumno las considere y no vuelva a cometer los mismos errores. Por lo que, el docente tiene que tomar lectura de manera individual, proporcionando el texto al alumno y el docente debe tener una copia del mismo texto para ir marcando las palabras que lee de manera incorrecta.

Así se puede trabajar en específico en el problema que presenta cuando lee el alumno, si cambia palabras, si coloca otras demás, si no lee algunas, entonces tendrá que poner mayor énfasis en el problema preciso que tiene.

Grado	Palabras por minuto (PPM)
Primero	40
Segundo	60
Tercero	80
Cuarto	110
Quinto	124
Sexto	134

Tabla 1. Tabla para medir la fluidez. (Universidad La Punta, 2012)

Es de vital importancia que los alumnos logren una buena decodificación donde los elementos importantes son: tener una buena velocidad lectora y fluidez para lograr una comprensión lectora. Además de que, al tener una fluidez en la lectura el alumno lee textos de manera precisa y automática, de esta forma le ayudará a entender y comprender lo que quiere decir el texto que acaba de leer. Los tres componentes una vez desarrollados harán que se tenga una decodificación eficiente y se lograra cuando se aprenda a leer de manera correcta.

Un lector competente tiene la capacidad de leer un texto completo y comprender de manera detallada las ideas principales y reflexionar sobre todo lo que ha leído, pero en la actualidad los lectores solo buscan la información precisa sin relacionar todo el texto.

La comprensión lectora es un componente fundamental dentro de la competencia lectora, ya que permite al individuo interpretar, analizar y reflexionar sobre un texto. Para alcanzar esta habilidad, es imprescindible que el estudiante haya desarrollado previamente destrezas en decodificación, velocidad y fluidez lectora. Estas capacidades facilitan la familiarización con el contenido del texto y favorecen una comprensión profunda y significativa de la lectura, la cual “es el proceso de interacción entre el lector y el texto” (Ministerio de Educación, 2012: 16).

Para comprender las actividades a realizar es necesario retomar diferentes fragmentos para analizar y entender la información de un texto. Las inferencias forman

parte de la comprensión de textos, ya que estas facilitarán el relacionar la información hasta llegar a la integración del contenido, estas inferencias ayudan más a un alumno en la comprensión cuando el texto es muy complejo para su comprensión.

El anticipar lo que expresa un texto antes de adentrarse a la lectura desde que se lee el título ayudará a comprender el mensaje que quiere transmitir el autor a través de él. Comprender es un proceso que requiere entender el vocabulario, es decir, que al observar dicho texto y leer el título, se realizan predicciones de lo que tratará la lectura, permitiendo construir su propio conocimiento de la información que contiene la lectura, para posteriormente al leer confirman si lo que pensaban antes de leer el texto es de lo que trataba.

Cuando se observa que el lector disfruta de la lectura es que tiene una buena actitud porque le es de su agrado e interesante el texto, que cada vez se va adentrando más a la lectura, se imagina el paisaje, quiere saber más, en ocasiones hasta le parece divertido que llega a expresar sonrisas al leer, pero esto pasa porque está disfrutando lo que lee, de ahí la importancia de buscar textos que sean del gusto del niño, que lo motive al gusto por la lectura. (Ministerio de Educación, 2012)

La crítica lectora como tercer componente de la lectura es el que permite hacer un análisis de lo leído, a opinar de lo que trato el texto, si está de acuerdo con lo que menciona el autor, o todo lo contrario a no estar de acuerdo con lo que se dice en la lectura y fundamentar su crítica. Esta es la última etapa que logra que en el alumno alcance la comprensión lectora. Para dar su crítica tiene que leer bien primero, comprender y por último dar su opinión de lo que leyó: “La crítica se refiere a la capacidad para evaluar y valorar las ideas e información presentada en un texto. Permite al lector tomar una postura de lo leído, aceptar o rechazar, estar de acuerdo o no, pero con fundamento, sabiendo porqué” (Ministerio de Educación, 2012: 18).

Un buen lector tiene la facilidad para evaluar un texto si la información que proporciona es de calidad, si el autor es una persona competente y demuestra que tiene un amplio conocimiento del tema que está tratando, permitiendo al lector hacer una comparación de la información que proporciona cada autor, para llegar a una conclusión.

Hasta este momento se ha dado cuenta de los antecedentes de la comprensión lectora en México, lo que permite contextualizar el estudio y fundamentarlo en investigaciones previas, destacando la importancia de las estrategias didáctico-pedagógicas en el desarrollo de la comprensión lectora. Se ha explicado brevemente lo que significa comprender un texto que implica interpretar, reflexionar y dar sentido a la información, lo que convierte a la comprensión lectora en una habilidad esencial para el aprendizaje. Mientras que leer, por su parte, no es solo decodificar palabras, sino interactuar activamente con el texto para construir significado.

1.3. Modelos de comprensión lectora

A continuación, abordaremos los principales modelos de la comprensión lectora para conocer cómo se procesa la lectura.

1.3.1. Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up o de procesamiento on-line del discurso

Es un enfoque en el procesamiento de información que se basa en la percepción y el análisis de detalles específicos para formar una comprensión más amplia y completa. En este modelo, la información se procesa desde los elementos más simples o básicos hacia estructuras más complejas y abstractas, este modelo desarrollado por Just y Carpenter (Riffo, 2000; citado por Vega, 1988: 410) plantean cinco fases en el proceso de lectura: “percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal y el cierre de la frase”.

Desde esta perspectiva, se enseña que el procesamiento ascendente es una teoría cognitiva que propone que la percepción y el reconocimiento de patrones comienzan con la información sensorial cruda y se procesan de manera progresiva y gradual hacia niveles cada vez más complejos de representación, lo cual en la comprensión lectora la información se procesa desde las características más simples hasta las más complejas, pasando por diferentes etapas de procesamiento.

1.3.2. Modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos):

Este modelo propone que el procesamiento perceptual comienza con la información sensorial cruda y se va construyendo progresivamente hacia niveles más complejos de procesamiento cognitivo, “se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando” (Canet Juric, 2005: 411). De manera que el lector utiliza sus experiencias, conocimientos previos y habilidades lingüísticas para generar hipótesis sobre el significado del texto antes de comenzar a leer; a medida que lee, el lector utiliza estas hipótesis para confirmar, ajustar o revisar su comprensión del texto. El proceso de comprensión se facilita mediante la integración de nueva información con las expectativas y conocimientos previos del lector.

En el contexto del procesamiento visual, por ejemplo, el modelo descendente sugiere que la percepción comienza con la detección de características simples, como bordes y colores, y luego se van combinando estas características para formar objetos más complejos y reconocibles. Así que este modelo introduce dos cambios importantes en la enseñanza de la comprensión lectora, primero, al colocarla en un lugar especial en el proceso lector, y segundo, al otorgar un papel fundamental al lector en relación con el proceso lector. (Canet Juric, 2005)

A diferencia del modelo ascendente, que comienza con un procesamiento de información más general y se va refinando con características más específicas, mientras que el modelo descendente enfatiza la importancia de la información sensorial inicial en el proceso de percepción y reconocimiento.

1.3.3. Modelo interactivo

Este modelo se basa en el supuesto de que toda lectura implica múltiples procesos, de modo que, si un lector no es eficiente en una estrategia, dependerá de otros procesos para compensar el proceso deficiente, de manera que se asume que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 1992: 3)

Cuando un lector se encuentra con un texto, los microelementos que lo componen (decodificación) generan expectativas en diferentes niveles, de modo que la información que se procesa en cada uno de ellos actúa como entrada al siguiente nivel y se propaga a niveles cada vez más altos; a través de la interacción de procesos descendentes y ascendentes se produce el esperado resultado: la comprensión.

Se propone una visión dinámica y participativa de la lectura, donde el lector interactúa activamente con el texto, utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender y reflexionar sobre lo que se está leyendo.

Asimismo, se enfatiza la importancia de la interacción entre el lector y el texto, así como entre los propios lectores, en un proceso de construcción de significado, se destaca la relevancia de la activación de los conocimientos previos, la formulación de predicciones, la monitorización del entendimiento y la corrección de posibles malentendidos durante la lectura.

Este enfoque promueve una comprensión profunda y crítica de los textos, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, el modelo interactivo de la lectura de Isabel Solé es una propuesta pedagógica que busca potenciar el aprendizaje significativo y autónomo de la lectura a través de la interacción activa entre los lectores y los textos, de igual manera éste modelo “toma nociones de las llamadas teorías basadas en esquemas y guiones (Riffo, 2000) que tienen su origen en 1932 de la mano de un teórico llamado Bartlett y que fueron redescubiertas por psicólogos cognitivistas en los años 70”. (Canet Juric, 2005: 411)

1.3.4. Modelos proposicionales de comprensión de textos de Knitsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk (1983)

En este modelo, Kintsch y Van Dijk proponen que la comprensión del texto se basa en la creación y manipulación de proposiciones; las proposiciones son unidades de significado que representan relaciones entre conceptos. Según este modelo, cuando se lee un texto, construimos una representación mental del mismo en forma de proposiciones, las cuales están interconectadas en una red de conocimiento que refleja la estructura del texto y el conocimiento previo del lector, de modo que la

comprensión se produce mediante la activación y manipulación de estas proposiciones en la memoria de trabajo, “los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando las señales que se incluyen en el mismo” (Canet Juric, 2005: 412).

Según Quintero (1998), este proceso de desarrollo de significado implica que el lector sea capaz de:

- Identificar las ideas u oraciones de un texto y establecer una secuencia temática entre dichas ideas, registrando las relaciones entre ellas (microestructura).
- Establecer relaciones jerárquicas entre ideas (macroestructura).
- Definir diversas estructuras globales (superestructuras).

Van Dijk y Kintsch cooperaron para dar nacimiento en 1978 a un artículo en la revista *Psychological Review* que explicaba en detalle el procesamiento cognitivo de un texto universitario de la psicología social. En este trabajo se buscaba comprender cómo se recuerdan los textos que se leen, dos conceptos clave que se recuerdan eran la ‘macroestructura’ y la ‘superestructura’, las cuales fueron confirmadas en la investigación. Es decir, la macroestructura (y por ende la microestructura) y la superestructura sí tienen realidad psicológica.

Las macroestructuras, en otras palabras, se pueden definir como propuestas de orden superior que incluyen proposiciones subyacentes. En otras palabras, las macroproposiciones están construidas con las microproposiciones de un texto, y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente a un texto; también la microestructura está dada por todas las [micro]proposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macroproposiciones se resaltan, por resumen con ideas de orden clasificado superior y que incluyen a las microproposiciones lo que se le llama ‘ideas importantes’ de un texto (citado por Kintsch y Van Dijk, 1978).

La macroestrategia de anulación implica que se puede borrar una propuesta que no sea una condición para la interpretación directa ni indirecta de una proposición subsecuente. La macroestrategia de generalización indica que “cada secuencia de

proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato” (citado por Kintsch y Van Dijk, 1978).

Podemos concluir que estos cuatro modelos de comprensión lectora procesamiento ascendente, descendente, interactivo y proposicional responde a la necesidad de abordar la lectura desde una perspectiva a nivel cognitivo y cerebral en la enseñanza. Cada modelo ofrece una visión acerca de cómo los estudiantes procesan la información escrita, permitiendo diseñar estrategias didáctico-pedagógicas más efectivas. Sin embargo, se ha destacado el modelo interactivo y el modelo descendente debido a su relevancia en la enseñanza de la lectura en la Fase 5 en fase cinco de primaria: el modelo descendente resalta la importancia del conocimiento previo y la inferencia en la comprensión lectora, mientras que el modelo interactivo integra tanto el procesamiento del texto como la experiencia del lector, favoreciendo un enfoque dinámico y adaptable.

1.4. Estrategias para la comprensión lectora

Una estrategia lectora es la que permitirá facilitar y resolver alguna situación a través de un proceso, que se define como las acciones o procedimientos para alcanzar un objetivo. Se refiere a hacer algo, un modo de actuar que facilita obtener los resultados (Solé, 1992). Al ejercitar la lectura por medio de diversas estrategias ayudarán a hacer más hábil al alumno en la lectura y comprensión de textos. Permitted tener los conocimientos que le facilitarán la construcción del significado de lo que lee en un texto.

A continuación, se sintetizan en una tabla las principales estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé (1992) y que han sido utilizadas con frecuencia como referentes en el ámbito educativo:

TIPOS DE ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN
ANTES DE LA LECTURA	
Para comprender... Antes de la lectura	Como el lector podrá comprobar, esta distinción no deja de ser un poco complicado, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura
Ideas generales	La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella.
Motivando para la lectura	Contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material que consiste en que éste le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. En una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado, adecuado acerca de él lo que no debería interpretarse como explicar el texto, o sus términos más complejos de manera sistemáticamente.
Leer para obtener una información precisa	El propósito de esta estrategia es localizar los datos que interesan. Cuando se buscan datos específicos, se ignoran otros datos. Pues de no ser así, la actuación no sería muy eficaz. Enseñar a leer para obtener información precisa requiere enseñar estrategias específicas.
Leer para seguir las instrucciones	Cuando se lee con el objetivo de “ <i>saber cómo hacer</i> ” es imprescindible que se comprenda el texto leído, pues la lectura tiene un propósito funcional.
Leer para obtener una información de carácter general	<p>Cuando se lee para obtener una información general, no está presionado por una búsqueda específica, ni necesita saber a detalle lo que dice el texto.</p> <p>Por ejemplo, si necesita encontrar la definición de la palabra zurrón en el diccionario, no basta con sacar la idea general de que en el diccionario se encuentran las definiciones, y puede que no le sea tampoco muy útil tener una idea aproximada de la definición que busca.</p>

<p>Leer para revisar un escrito propio</p>	<p>Cuando lee lo que ha escrito, el autor/lector revisa la adaptación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a redactar.</p> <p>Es una lectura crítica, útil, que les ayuda a aprender a escribir y los elementos meta comprensivos se hacen muy patentes.</p>
<p>Leer por placer</p>	<p>Cabe señalar que la lectura es un asunto personal, que no puede estar sujeta a nada más que a ella misma es la experiencia emocional que desencadena la lectura.</p>
<p>Leer para comunicar un texto a un auditorio</p>	<p>La finalidad es que las personas puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos de afinación, pausas, ejemplos no leídos, énfasis en determinados aspectos que envuelven la lectura en sí y comprensible.</p>
<p>Leer para practicar la lectura en voz alta</p>	<p>En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.</p> <p>La preparación de la lectura en voz alta, permitiendo que los niños hagan una primera lectura individual y silenciosa.</p>
<p>Leer para dar cuenta de que se ha comprendido</p>	<p>Se señala que cuando el ordenamiento lectura/preguntas/respuestas, se generalizan también para los alumnos un objetivo de lectura: leer para poder responder, el profesor plantea preguntas.</p>

A continuación, se exponen las estrategias de comprensión lectora que se utilizan durante la lectura de acuerdo con Solé (1992).

<p style="text-align: center;">DURANTE LA LECTURA</p>	
<p>Construyendo la comprensión... Durante la lectura</p>	<p>Hasta ahora hemos visto algunas estrategias que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector convenientemente pertrechado ante la lectura y le conducen a asumir ante ella un rol activo.</p>

<p>Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida</p>	<p>Con el autocuestionamiento se pretende que los alumnos aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto de que se trate. La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre los conocimientos y experiencias del lector.</p> <p>Es conveniente plantear variaciones en la secuencia, alterando su orden (preguntar, clarificar, recapitular, predecir). Una manera de implicar más a los participantes puede consistir en que ellos formulen por su parte preguntas para ser respondidas por la lectura, o bien que planten sus dudas y confusiones a que elaboren un pequeño resumen, individualmente o en parejas, para comprobar y enriquecer lo aprendido.</p>
<p>Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente</p>	<p>Cuando los alumnos leen solos, en clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, o ya sea para realizar una tarea por la cual es necesario leer, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo.</p> <p>El fomento de la comprensión y del control de la comprensión puede lograrse también mediante textos con lagunas, es decir, textos a los que les faltan algunas palabras, que deben ser inferidas por el lector.</p>
<p>No lo entiendo, ¿ahora qué hago? Los errores y lagunas de comprensión</p>	<p>El tema de los errores y de lo que se hace cuando éstos se detectan es de la mayor importancia, puesto que se informa y esto puede parecer una incoherencia de lo que comprende el lector, de si él sabe o no sabe que comprende y si es capaz de adoptar decisiones adecuadas para solucionar el problema que tiene delante.</p> <p>Si un niño lee en voz alta, las dificultades que el profesor observa de su lectura son de dos tipos; dificultades en el reconocimiento y pronunciación de las palabras que configuran el texto lo que se consideraría un problema de descodificación.</p>

En seguida se exponen las estrategias de comprensión lectora que se utilizan después de la lectura de acuerdo con Solé (1992).

DESPUÉS DE LA LECTURA	
Después de la lectura: Seguir comprendiendo y aprendiendo	Se habla de un lector activo y de lo que puede hacer para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es comprensible a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector.
La idea principal	<p>La idea principal indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un grupo, se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? La idea principal, por su parte, informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita.</p> <p>La distinción entre tema e idea principal parece útil porque permite clarificar algo más el concepto de la última. En pocas palabras el autor propone enseñar el tema en narraciones y exposiciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones, y volver a ella en la narración en los cursos superiores, cuando se aborda sistemáticamente el comentario de texto en relación con la literatura.</p>
El resumen	<p>El resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.</p> <p>Para Van Dijk (citado por Solé, 1992), el tema de un texto es la macroestructura o una parte de ella; es lo que nos permite contestar a la pregunta: ¿de qué trata este texto? Además, señala el autor, los lectores son capaces de hacer un resumen del texto.</p>
La enseñanza del resumen en el aula	<p>Es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que asistan a los resúmenes que realiza su profesor, que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su realización.</p> <p>El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella.</p>

Formular y responder preguntas: no siempre, y no sólo, sirven para evaluar	<p>Esta estrategia es muy utilizada en las clases, en forma oral o escrita, tras la lectura de un texto, y aparece también habitualmente en las guías didácticas y en los materiales de trabajo de los alumnos.</p> <p>Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución (Cooper 1990, citado por Solé, 1992).</p>
---	--

Tabla 2. Estrategias para la comprensión lectora. (Solé, 1992)

En este apartado se abordaron las estrategias didáctico-pedagógicas que propone Solé (1992), las cuales son un referente para el trabajo pedagógico que los docentes realizan de manera cotidiana en las aulas y que facilitan el desarrollo adecuado de la comprensión lectora. A continuación, se dará un resumen acerca del Nuevo Modelo Educativo 2022 y la forma en que se trabaja la comprensión lectora en este nuevo modelo.

1.5. La comprensión lectora en el Nuevo Modelo Educativo 2022

Con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se busca que el alumno de la fase 5 consolide diversos lenguajes “oral, escrito y artístico de manera que amplíen sus posibilidades de interactuar con autonomía, creatividad, y responsabilidad en cada contexto” (Secretaría de Educación Pública, 2022: 18). En este nuevo plan de estudios es necesario en el lenguaje oral promover la planeación y desarrollo de exposiciones sobre temas específicos, para los cuales los estudios hayan establecido propósitos comunicativos, indagando en diversas fuentes, organizado y seleccionado la información, elaborado apoyos gráficos.

En el lenguaje escrito es importante que “cada vez más las y los estudiantes lean y escriban con una mirada crítica, que aprendan a cuestionar lo que leen y que revisen en lo individual y colectivo lo que escriben a fin de ser asertivo y lograr los propósitos sociales que establezcan previamente” (Secretaría de Educación Pública, 2022: 18), es decir, que los alumnos cada vez mejoren su redacción siendo esta crítica, que no se queden con la información que les del docente sino que se cuestionen si lo

que leen es cierto, además de revisar su trabajo en lo individual y colectivo a fin de que logren un conocimiento asertivo y lograr un propósito social previamente.

Respecto a los y las estudiantes en el medio indígena, es indispensable favorecer prácticas orales y escritas en forma bilingüe. En cuanto al uso de los lenguajes artísticos, en esta fase busca más que nada que los alumnos, “combinen diferentes elementos de las artes en distintas secuencias y patrones, para expresar sensaciones, emociones, ideas e intereses a través de recreaciones y producciones propias, experimentando con diversas posibilidades expresivas”, es decir que busca cultivar el desarrollo personal, creativo y cognitivo de los niños, brindándoles las habilidades y la apreciación necesarias para participar activamente en el mundo del arte y la cultura.

La lectura como un proceso de conocimiento y autodescubrimiento está relacionada con el aprendizaje, y en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), representa un gran desafío el contar con prácticas docentes transformadoras que permitan que los estudiantes aprendan desde sus comunidades y contextos y para ellos es indispensable el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Por tanto, los docentes de México deben considerar los desafíos que representa la NEM a fin de generar estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión lectora y sea utilizada como una estrategia de promoción para el pensamiento crítico, analítico y reflexivo. De manera que, los docentes deben reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas y ver en la comprensión lectora una herramienta del y para el aprendizaje. (Ramírez, 2024)

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la lectura y la escritura se conciben desde una perspectiva integral y dinámica, vinculada con la socioformación. Este enfoque educativo promueve la formación integral a través de la interacción social y la construcción de conocimiento en contextos específicos.

La lectura y la escritura no se limitan a la decodificación y codificación de textos, sino que se consideran herramientas fundamentales para la interpretación, el análisis crítico y la producción de información significativa. Históricamente, su enseñanza ha

evolucionado de un enfoque mecánico hacia una visión más holística, incorporando factores sociales, culturales y educativos.

En la actualidad, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, se enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la construcción de conocimiento mediante la lectura y la escritura en diversos entornos. Esto permite fortalecer la comprensión profunda de la información y su aplicación en la vida cotidiana y académica.

Las modalidades de lectura incluyen la lectura crítica, enfocada en la interpretación profunda de textos; la lectura comprensiva, que enfatiza la asimilación y retención de conceptos clave; y la lectura recreativa o literaria, orientada al disfrute y la creatividad a través de la literatura. En cuanto a la escritura, se destacan la escritura reflexiva, que fomenta la autoexpresión y el análisis personal, y la escritura argumentativa, centrada en la formulación de argumentos sólidos y estructurados.

Estas modalidades contribuyen a la formación integral del estudiantado, fortaleciendo su desarrollo cognitivo, emocional y social. Asimismo, permiten responder a las demandas de una sociedad en constante cambio, promoviendo habilidades críticas, analíticas y comunicativas esenciales para su desempeño en distintos ámbitos.

En la Nueva Escuela Mexicana, la lectura y la escritura se caracterizan por un enfoque integral que responde a las necesidades de la sociedad actual. Entre sus principales atributos destacan:

- Enfoque crítico y reflexivo: Se promueve la comprensión profunda y el análisis de la información, incentivando la argumentación estructurada.
- Interdisciplinariedad: La lectura y la escritura se integran en diversas áreas del conocimiento para fortalecer el aprendizaje en distintos ámbitos.
- Contextualización y pertinencia: Se fomenta el uso de textos relevantes para el entorno cultural, social y geográfico del estudiantado.

- Fomento de la creatividad: Se estimula la expresión creativa y la exploración de la imaginación a través de la escritura.
- Desarrollo de habilidades comunicativas: Se busca mejorar la interpretación, expresión y estructuración del discurso escrito y oral.
- Adaptación a las nuevas tecnologías: Se integran herramientas digitales para potenciar los procesos de lectura y escritura.

Estos rasgos consolidan un modelo educativo que impulsa el pensamiento crítico, la conexión con el entorno y la preparación del estudiantado para un mundo en constante evolución.

La lectura y la escritura en la Nueva Escuela Mexicana se diferencian de otros enfoques educativos por su visión integral y adaptable a las necesidades contemporáneas. Sus principales características incluyen:

- Enfoque holístico y socioformativo: Considera la formación integral del estudiantado, tomando en cuenta su entorno social, cultural y emocional.
- Vinculación con la realidad del estudiante: Se diseñan estrategias de lectura y escritura conectadas con el contexto cultural, social y geográfico del alumnado, facilitando un aprendizaje significativo.
- Énfasis en la capacidad crítica y reflexiva: Se promueve el análisis y la interpretación profunda de los textos, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión.
- Integración de tecnologías: Se incorporan herramientas digitales para enriquecer los procesos de lectura y escritura, adaptándolos a las demandas actuales.
- Interdisciplinariedad: Se fomenta la transversalidad de contenidos, relacionando la lectura y la escritura con diversas áreas del conocimiento.

Este enfoque fortalece la enseñanza de la lectura y escritura, adaptándola a los desafíos de una sociedad en constante evolución y garantizando una educación más contextualizada y significativa para el estudiantado.

En la Nueva Escuela Mexicana, la lectura y la escritura tienen un impacto transversal en diversas áreas del conocimiento, promoviendo una educación integral. Estos ámbitos incluyen:

- Lengua y Literatura: Se fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua materna y extranjeras, así como la apreciación literaria.
- Ciencias Sociales: La lectura crítica contribuye a la comprensión de la historia, la geografía y la participación ciudadana.
- Ciencias Naturales y Tecnología: La lectura comprensiva y la escritura argumentativa facilitan la asimilación y comunicación del conocimiento científico.
- Artes y Expresión Creativa: La escritura reflexiva y la lectura literaria estimulan la creatividad y la imaginación.
- Educación Inclusiva y Diversidad: Se valora la diversidad lingüística y cultural, promoviendo el respeto por las lenguas indígenas.

Estos ámbitos reflejan la interconexión de la lectura y la escritura con múltiples disciplinas, consolidando su papel en la formación integral y la adaptación a los retos de una sociedad en constante cambio.

La vinculación entre la lectura y la escritura se fusiona con otras ideas, teorías y técnicas. El objetivo principal de estos es promover el crecimiento integral de los alumnos, adoptando una visión sociocultural y crítica (NEM). Dentro de estos enfoques se incluyen:

Socio formación: La socioformación se basa en el aprendizaje en situaciones, en equipo, a través de proyectos y de forma dialógica. Se consideran prácticas sociales la lectura y la escritura, capacitando a los alumnos para comunicarse,

expresarse, obtener información, argumentar, crear, reflexionar y participar en actividades sociales. diversas situaciones (López,2018).

Literacidad: identifica su esencia como prácticas sociales que difieren dependiendo de la situación. situaciones, estilos de vida, formatos, medios y públicos. La alfabetización expande el ámbito de la lectura y la escritura al impulsar el crecimiento de capacidades cognitivas, metacognitivas y cognitivas. Características socioemocionales de los alumnos (Calderón, 2015).

Estas contribuciones contribuyen a que la lectura y escritura obtengan una importancia y utilidad más importante para los alumnos, apoyando de esta manera su desarrollo integral como personas y ciudadanos. De igual forma, la lectura y la escritura proporcionan instrumentos que posibilitan a los alumnos obtener, construir y propagar saberes, vivencias, emociones, valores y puntos de vista en diferentes contextos y circunstancias.

El análisis de la lectura y escritura en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana puede efectuarse a través de diversos métodos y enfoques, que fluctúan en función del objetivo, enfoque y contexto particular de estudio.

Método	Descripción	Ejemplo
Análisis de contenido	Evaluación e interpretación del contenido de escritos, ya sea tanto impresos como digitales, mediante categorías y parámetros preestablecidos categorías y criterios establecidos previamente	Se puede utilizar para examinar materiales educativos, libros de texto, proyectos de investigación educativa aprendizaje y trabajos escritos de los alumnos, vinculándolos con las metas y habilidades del área de idiomas.
Análisis del discurso	Análisis del empleo y la función del lenguaje redactado en varios idiomas contextos, tomando en cuenta elementos idiomas,	Implementado en el estudio del discurso de actores educativos en torno a la lectura y la educación lectora la redacción en la Nueva

	sociales, culturales e históricos. Los principios ideológicos que lo integran son las ideológicas que lo constituyen.	Escuela Mexicana, además de en medios y plataformas utilizados dispositivos digitales.
Estudio de caso	Descripción, entendimiento y explicación profunda de una descripción minuciosa de un fenómeno educativo, fundamentado en la educación diversas fuentes como entrevistas, observaciones, documentos, anotaciones, entre otros.	Ideal para investigar vivencias, prácticas, percepciones y resultados concretos de la asignatura, la lectura y la escritura en la Nueva Escuela en la Nueva Escuela Mexicana, centrado en situaciones específicas de instituciones educativas, profesores o conjuntos particulares.

Tabla 3. Elementos metodológicos de la lectura y escritura (Mejía, 2024)

Estos procedimientos representan únicamente un ejemplo de las oportunidades para explorar la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana. Su adaptabilidad posibilita ajustarse a las necesidades e intereses individuales de cada individuo. investigación, e incluso fusionarse para alcanzar un análisis más detallado y estricto.

1.6. Contexto institucional

La Escuela Primaria Agustín Melgar, Turno Vespertino, con un horario de 13:30 a 18:00 hrs., con clave 29DPR0454B, está ubicada en Calle Revolución No. 3, código postal 90195, en el municipio de San Juan Huactzinco, Tlaxcala.

Misión: En esta comunidad de aprendizaje, el directivo, los docentes y padres de familia trabajamos colectivamente en comunicación para formar hombres y mujeres libres a través de una educación integral cimentada en valores y conocimientos que formen una sociedad humana.

Visión: ser un lugar atractivo que prevalezca la libertad, tolerancia en donde alumnos, padres de familia, docentes y directivos, encuentren la libertad de pensar, aprender y sentir. Además, el personal cuenta con vocación y sólida formación para que los alumnos estudien y que promuevan el desarrollo integral de su educación.

Se trata de una escuela de organización completa, para el ciclo escolar 2023-2024 cuenta con una matrícula de 103 alumnos de los cuales 51 son mujeres y 52 hombres, sus edades oscilan entre los 6 y los 12 años, organizados en 7 grupos, cuenta con director, 7 docentes, 1 docente de Educación Física y 1 asistente de servicios, los mantienen una relación de forma respetuosa y asertiva. Toman decisiones en reuniones de consejos técnicos para atender las necesidades detectadas; con los padres de familia se mantiene una constante comunicación con el propósito de dar seguimiento a los aprendizajes de sus hijos.

Los grupos que se trabajaron fueron 2 grupos de fase cinco, el grupo "A" conformado por 18 alumnos, de las cuales 13 son mujeres y 5 hombres, en el caso del grupo "B", cuenta con 18 alumnos, que son 9 mujeres y 9 hombres.

La escuela cuenta con los servicios básicos: agua, luz, drenaje, telefonía, internet, material deportivo, biblioteca de aula, su infraestructura está integrada por 18 aulas las cuales se comparten con la escuela del turno matutino, una dirección del turno matutino y una del vespertino, baños de niños y niñas, una bodega para el material deportivo, 2 canchas deportivas las cuales cuentan con techumbre.

Su contexto familiar es del 60% familias monoparentales, 20% nuclear y 20% organización extensa; escolaridad de los padres de familia, 30% con nivel educativo de primaria, 40% secundaria, 20% Media Superior y 10% Superior. Los padres de familia sus actividades económicas son: comerciantes ya que se dedican a la elaboración y venta de pan de fiesta, empleados, mecánicos, albañiles, trabajadoras domésticas, amas de casa y algunos son profesionistas.

El 60% de los padres de familia que integran el grupo asisten constantemente a las actividades académicas que son convocados, así mismo apoyan en tareas y materiales solicitados.

Respecto al contexto socio cultural, su lengua materna del 100% de los alumnos es el español, no dominan una segunda lengua, la mayoría de las familias participan en actividades culturales de acuerdo a las tradiciones y costumbres patronales ya que la mayoría profesan la religión católica.

En lo referente al medio social y económico de la comunidad, se cuenta con medios de transporte usuales como transporte público y autos particulares. El contexto económico se caracteriza por ser eminentemente comercial, no hay espacios culturales de acercamiento a la lectura; dentro de la comunidad se cuenta con una oficina del DIF municipal en donde se brindan actividades culturales. En cuanto a las actividades económicas, existe gran variedad de comercios donde se encuentran artículos de primera necesidad, secundarios, complementarios y hasta aquellos que ofrecen servicios. Se cuenta con todos los servicios públicos (agua, drenaje, pavimentación, luz, seguridad, etc.).

1.7. Planteamiento del problema

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso educativo, ya que influye significativamente en el éxito académico y en el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de la educación primaria, específicamente en la Fase 5 de quinto de primaria, se enfrentan desafíos particulares en cuanto a la adquisición y fortalecimiento de esta competencia.

Gómez (2011) señala que previamente a la comprensión lectora es necesario que el niño desarrolle el acto de la lectura, es decir, obtener la información de un texto para después construir el contenido e interpretarlo en función de las necesidades y la experiencia del lector. Leer es un proceso complejo que requiere de la etapa sensorial (ojos) y una etapa cerebral donde se da significado a los símbolos impresos y se interioriza lo que el autor ha querido expresar. Los niños suelen tener deficiencias en la comprensión lectora debido a que solo repiten lo que está plasmado en los textos, sin entender los mensajes.

Cabe señalar que la comprensión de textos está presente en todos los niveles educativos y es crucial en el proceso de aprendizaje, pues todo lo que los alumnos

aprenden proviene de los textos escritos. No obstante, esta actividad se ha reducido a la simple decodificación y lectura automática. Una de las problemáticas reside en observar la comprensión de textos como solo la suma de los significados de las palabras, pues el significado total se obtiene de un complejo proceso de relación y que involucra actividades psicológicas complejas como la atención la memoria y el pensamiento. En razón de lo cual puede señalarse que algunos factores que influyen en la comprensión lectora son la atención y la concentración en los textos. (Gómez, 2011)

Ahora bien, la complejidad de la lectura radica en que requiere una serie de operaciones indispensables como: reconocimiento de la información, relación de la información con la previa que ya posee el sujeto, relacionar las partes del texto, construir un significado global, entre otras, por lo que su enseñanza representa también un desafío. (Aguirre de Ramírez, 2000).

Aunado a lo anterior, en algunas de las observaciones realizadas, se pudo evidenciar que a menudo, los docentes pueden no tener suficientes herramientas o tiempo para implementar estrategias de enseñanza enfocadas en el desarrollo de la comprensión lectora, así como tampoco se dedican a evaluar adecuadamente el progreso de los estudiantes en la comprensión lectora, entonces la falta de evaluación y la poca retroalimentación pueden dificultar la identificación de áreas problemáticas y la implementación de intervenciones efectivas. Como lo señala Smith (1999, citado en Aguirre de Ramírez, 2000), para que los niños aprendan a leer las condiciones tienen que ser adecuadas, esto incluye su relación con los libros y otros materiales de lectura y las personas que pueden ayudarlos a leer.

Bustos (2010) señala que existen algunas variables que inciden en los problemas de comprensión lectora entre los que destaca: confusión en los estudiantes, pobreza de vocabulario, pocos conocimientos previos, poco interés en la lectura y desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión. Al respecto, pudo ser observado que, a pesar de la existencia de diversas estrategias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora, se evidencia que los docentes de quinto grado de la escuela primaria mantienen una brecha entre la teoría

y la práctica en la implementación de estas técnicas. Este desfase plantea una interrogante sobre la cantidad, variedad y efectividad real de las estrategias utilizadas y su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

En los grupos de fase cinco de primaria donde se realizaron las prácticas profesionales se anotaron algunas actividades que una de las docentes observada realizó como parte de las actividades de comprensión lectora y que se detallan a continuación:

- Al inicio de clase realizó un dictado de palabras a los niños.
- Poco después dio instrucciones de escribir un cuento, una historia o solo oraciones acerca de lo que hicieron el día anterior.
- Después de que los alumnos terminan la actividad la docente solo les revisó a algunos, pero no revisó todo lo que los alumnos escribieron y cambió de actividad.
- La docente realizó lectura a un texto en un libro de proyectos, luego de terminar dio indicaciones y les pidió a los alumnos que leyeran nuevamente el texto.
- Para finalizar les pidió que guardaran su libro y sacaron su libreta, en esta parte les dejó algunas actividades, entre ellas: hacer un mapa conceptual con palabras u oraciones claves, responder preguntas que ella dictó, hacer un listado de preguntas para después los alumnos las hagan a sus demás compañeros y respondan; si ellos o ellas responden correctamente recibían como premio un dulce.
- Otra actividad que la docente pidió es que los alumnos elaboraran un listado de palabras, después les pidió que tomaran un plumón para pizarrón y escribieran una palabra que hubieran escrito en su libreta, al final la docente evaluó preguntando sobre porqué colocó o escribió esa palabra.

En el caso del profesor del otro grupo realizó lo siguiente:

- Puso a leer a los alumnos sobre un texto o lectura relacionada al tema que están estudiando y al final realizó una serie de preguntas oralmente, los niños o niñas que levantaron su manita para participar respondieron a ello.

Luego de lo observado y recapitulando las actividades que se implementaron en cada uno de los grupos, las respuestas observadas de los alumnos y las evaluaciones que los mismos docentes realizaron de las mismas, se puede decir que la comprensión lectora representa un área de oportunidad para mejorar en los grupos de fase cinco de la primaria, por lo que se realizaron las siguientes preguntas de investigación para entender el fenómeno observado.

1. ¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los docentes de fase cinco?
2. ¿De qué manera los profesores utilizan las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el aula?

1.8. Objetivos

Objetivo general:

- Conocer la percepción de los docentes sobre el uso de estrategias didáctico pedagógicas para promover la lectura y su comprensión en los estudiantes de quinto año de primaria (Fase 5) de la escuela primaria “Agustín Melgar

Objetivos específicos:

- Reconocer las estrategias de comprensión lectora utilizadas por cada docente de aula de acuerdo a su narrativa.
- Identificar la manera en que los docentes conceptualizan y aplican las estrategias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora, a partir del estudio de sus relatos y experiencias en el aula.
-

1.9. Justificación

La comprensión lectora es una habilidad fundamental que influye en el éxito académico y personal de los estudiantes a lo largo de sus vidas, al desarrollar esta competencia

desde edades tempranas, se sientan las bases para un pensamiento crítico, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Por otra parte, las estrategias didáctico-pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora proporcionan a los docentes las herramientas necesarias para abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, al utilizar enfoques variados, como la lectura compartida, el modelado, la discusión guiada y actividades prácticas, los docentes pueden adaptarse a las preferencias y niveles de comprensión de cada estudiante.

Las estrategias de lectura no solo benefician el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también promueven habilidades transversales como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; los estudiantes aprenden a conectar ideas, formular preguntas y extraer información relevante de diferentes tipos de textos, lo que les capacita para enfrentar los desafíos académicos y personales con confianza y autonomía.

La puesta en práctica de estrategias didáctico- pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora por parte del docente en la fase cinco de primaria es esencial para promover un aprendizaje efectivo y significativo en los estudiantes, por ello, los docentes juegan un papel fundamental en este proceso al seleccionar y aplicar métodos que fomenten la comprensión, interpretación y análisis de textos.

La elección de este tema tiene su fundamento en lo observado durante las prácticas profesionales realizadas en la escuela primaria “Agustín Melgar”, ubicada en San Juan Huactzinco. Se inició con la observación de las actividades que realizaban de manera cotidiana, entre estas se observó que los profesores realizaban lecturas junto con los estudiantes, para después hacer una serie de preguntas escritas a los alumnos, al observar las respuestas de los niños y niñas de fase cinco de primaria, se pudo notar que la mayoría de ellos no comprenden en realidad lo que habían leído, incluso fue notorio que había estudiantes que no saben leer, ni escribir. En los días de observaciones se puso de manifiesto que en ocasiones los docentes ponen en práctica una estrategia de evaluación para verificar la comprensión lectora, pero sucede que la mayoría de los alumnos responden parcial o incorrectamente.

Luego de las observaciones realizadas y después de estar atentas, escuchar y observar las clases de los docentes de los dos grupos en lo que se ha trabajado, se considera que la variedad de estrategias para la comprensión lectora que se aplican dentro del aula no es suficiente para lograr la comprensión de los estudiantes.

Finalmente se resulta interesante conocer mediante la narrativa de los docentes, la manera en que ellos perciben la comprensión lectora y cuáles son las estrategias didáctico-pedagógicas que implementan dentro del aula para su desarrollo.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Construccionismo social

La tesis fundamental del construccionismo social plantea lo siguiente: la realidad es una construcción social, y la sociología del conocimiento debe examinar los procesos mediante los cuales estas construcciones se originan. Dos conceptos clave sustentan este análisis: realidad y conocimiento: la realidad se define como una cualidad inherente a los fenómenos reconocidos como independientes de la voluntad individual, mientras que el conocimiento se entiende como la certeza de que esos fenómenos son reales y poseen características específicas.

Desde una perspectiva cotidiana, las personas tienden a aceptar la realidad y el conocimiento como elementos establecidos, sin cuestionarlos. Sin embargo, el sociólogo, consciente de las diferencias en cómo las sociedades interpretan la realidad, debe investigar cómo ciertas nociones, como la de libertad, se consolidan en algunas sociedades y no en otras. También debe explorar cómo las concepciones de realidad se mantienen o desaparecen, tanto para individuos como para colectividades. Este interés en la relatividad social de la realidad y el conocimiento fundamenta el enfoque sociológico, dado que ambos conceptos están ligados a contextos sociales específicos y deben ser considerados en el análisis sociológico de cada uno de ellos.

Por lo tanto, la necesidad de una sociología del conocimiento surge al observar las diferencias entre las sociedades respecto a lo que se acepta como conocimiento. Esta disciplina no solo estudia las variaciones empíricas del conocimiento, sino también los procesos por los cuales dicho conocimiento llega a ser aceptado como realidad. Su objetivo es comprender cómo las sociedades construyen y legitiman lo que consideran real y verdadero.

Aportes clave de diferentes autores o filósofos:

1. Karl Marx identificó que la conciencia humana está determinada por su ser social y desarrolló conceptos como ideología (ideas que reflejan intereses

sociales) y falsa conciencia (ideas desvinculadas del verdadero ser social). Además, abordó las nociones de infraestructura y superestructura como reflejos de la actividad humana y los productos de esa actividad.

2. Friedrich Nietzsche aplicó el concepto del "arte de la desconfianza" a la sociología del conocimiento, invitando a cuestionar las estructuras y certezas establecidas.
3. Max Scheler buscó superar la relatividad histórica y social de los puntos de vista mediante una antropología filosófica. Enfatizó que el conocimiento humano está condicionado socialmente, proporcionando un marco previo para la experiencia individual.
4. Karl Mannheim extendió la sociología del conocimiento a un nivel más amplio que Scheler. Para él, la sociedad no solo condiciona la forma del pensamiento humano, sino también su contenido, excepto en áreas como las matemáticas y las ciencias naturales. Introdujo el concepto de "relacionismo", que plantea que el conocimiento solo puede entenderse desde una perspectiva específica.
5. Werner Stark avanzó aún más al considerar que la tarea principal de la sociología del conocimiento es estudiar sistemáticamente las condiciones sociales que influyen en el conocimiento, centrándose en la relación entre sociedad y verdad.

2.1.1. La realidad de la vida cotidiana

La vida cotidiana se comprende como una realidad interpretada por las personas, quienes le otorgan un significado subjetivo que la convierte en un mundo coherente. Este mundo surge de sus pensamientos y acciones, y es sostenido como algo real. Para analizar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, se considera adecuado el método fenomenológico; este enfoque, de naturaleza descriptiva y empírica pero no científica, analiza la experiencia subjetiva y evita hipótesis causales o genéticas.

- La conciencia, siempre intencional, se orienta hacia objetos específicos; no es posible aprehender un supuesto substrato de conciencia en sí mismo, sino únicamente la conciencia de un objeto particular.
- Diferentes objetos se presentan a la conciencia como parte de distintas esferas de la realidad. Así, las personas reconocen a quienes las rodean y experimentan un mundo compuesto por múltiples realidades.

Entre estas realidades múltiples, se destacan dos:

1. La realidad por excelencia: corresponde a la realidad cotidiana, considerada la suprema realidad. Esta se impone con fuerza, urgencia e intensidad sobre la conciencia, y se percibe como un entorno ordenado.
2. La realidad objetiva: está conformada por un conjunto de objetos designados como tales antes de la aparición del individuo.

La realidad cotidiana se organiza en torno al "aquí" del cuerpo y al "ahora" del presente, que actúan como el centro de atención de esta experiencia. Además, se presenta como un mundo intersubjetivo, compartido con otros, lo que la diferencia de otras realidades que también pueden ser percibidas. Esta realidad se establece como algo evidente y dado por hecho, imponiéndose por sí misma. Cuestionarla requiere un esfuerzo deliberado que no resulta sencillo.

La vida cotidiana se divide en dos sectores:

- Uno aprehendido de manera rutinaria, sin cuestionamientos.
- Otro compuesto por problemas de diversa índole.

En tanto las rutinas se mantengan sin interrupciones, serán vistas como no problemáticas. Sin embargo, cuando surgen desafíos, la realidad cotidiana tiende a integrar estos problemas dentro de lo considerado habitual.

Por otro lado, elementos como el arte y la religión generan zonas limitadas de significado que desvían la atención de la realidad cotidiana. Estos desplazamientos suelen ser más extremos que los ajustes dentro de la misma vida diaria. Cuando se utilizan lenguajes comunes para interpretar estas experiencias fuera de lo cotidiano,

se "traducen" al marco de la realidad suprema, integrándolas nuevamente en el contexto cotidiano. A pesar de esto, quienes viven en estas zonas limitadas también forman parte de la realidad diaria.

La estructura de la vida cotidiana abarca tanto el espacio como el tiempo: es decir "la estructura espacial es totalmente periférica con respecto a nuestras consideraciones presentes, mientras que la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia" (Berger y Luckmann, 1995: 44)

2.1.2. Interacción social en la vida cotidiana

La realidad de la vida cotidiana es algo que se comparte con otros; la vivencia más significativa que se tiene hacia los demás ocurre en el contexto "en persona", que representa el modelo ideal de la interacción social y de donde surgen todos los demás escenarios. En el escenario "cara a cara" el otro muestra en un presente lleno de vida que ambos se comparten. En el escenario "cara a cara" es totalmente auténtico, esta realidad forma parte de la totalidad de la vida diaria y, como tal, es amplia e imprescindible (Berger y Luckmann, 1995)

En realidad, se argumenta que el otro, en el contexto "cara a cara", es más auténtico para él que en sí mismo. Por supuesto, "lo conozco más" de lo que pueda conocerlo a él en algún momento. La subjetividad está al alcance de una forma que nunca podrá serlo de ella, independientemente "cercana" sea la relación. El pasado se encuentra en la memoria con una intensidad que nunca se podrá lograr en la reconstrucción de su pasado, a pesar de cuánto se hable de él. (Berger y Luckmann, 1995).

En términos negativos, resulta comparativamente complicado establecer normas estrictas en la interacción "en persona". Las directrices establecidas serán constantemente alteradas por la amplia diversidad y delicadeza del intercambio de significados subjetivos que se produzcan, por otro lado, en el escenario "frente a frente" el otro puede enfrentarme con comportamientos y actitudes que desafíen esta norma, quizás hasta tal punto que me vea forzado a desecharla por inaplicable y a percibir al otro como un amigo (Berger y Luckmann, 1995). En resumen, la pauta no puede

respaldar las pruebas a gran escala de la subjetividad del otro que se me presenta en el contexto "en persona".

Es probable que interprete incorrectamente los significados del otro incluso en el contexto "cara a cara", dado que es posible que el otro esconda sus significados "de manera hipócrita". No obstante, tanto la interpretación incorrecta como la "hipocresía" resultan mucho más complicadas de sostener en la interacción "en persona" que en los métodos menos "íntimos" de las relaciones sociales. En la vida cotidiana, es posible que este tipo de "negociación" se establezca de forma anticipada, de forma habitual, como en el común proceso de regateo entre clientes y comerciantes así, la mayoría de las veces las interacciones con los demás en la vida cotidiana son comunes en un sentido doble: se tomó al otro como un tipo y ambos se relacionan en un contexto que por sí mismo es común.

Por lo tanto, la realidad social de la vida diaria se refleja en un continuum de categorías que se tornan gradualmente anónimas a medida que se distancian del "aquí y ahora" de la situación "frente a frente" (Berger y Luckmann, 1995).

La estructura social se compone de la totalidad de estas categorías y de las normas constantes de interacción instauradas a través de ellas. En ese contexto, la estructura social es un componente fundamental de la realidad de la vida cotidiana, no obstante, el anonimato de esos dos grupos de tipificaciones no impide que se integren en la realidad de la vida cotidiana, a veces de forma muy determinante.

2.1.3. El lenguaje y conocimiento en la vida cotidiana

La expresividad humana posee la habilidad de objetivarse, es decir, se manifiesta en resultados de la actividad humana, los cuales, tanto sus creadores como los demás hombres pueden reconocer, dado que forman parte de un mundo común. Estas objetivaciones actúan como pruebas más o menos duraderas de los procesos subjetivos de las personas que las producen, permitiendo que su disponibilidad se extienda más allá de la situación "presencial" en la que pueden ser capturadas de forma directa; estos índices siempre están disponibles en el escenario "cara a cara", que precisamente por esta razón constituye el escenario perfecto para acceder a la

subjetividad del otro, el mundo cotidiano no solo está lleno de objetivaciones, sino que solo puede ser alcanzado mediante ellas (Berger y Luckmann, 1995).

Se interpretan las intenciones subjetivas en los pares en ocasiones es complicado determinar con certeza qué "interpreta" tal o cual objeto específico, especialmente si lo han generado hombres que no he logrado comprender completamente o del todo, en circunstancias de " frente a frente"; Un caso específico de objetivación que es de vital importancia es la significación, es decir, la generación humana de signos; Un signo puede diferenciarse de otras objetivaciones por su propósito explícito de actuar como señal de interpretaciones subjetivos mientras tanto los signos se reúnen en una serie de sistemas, por lo tanto, hay sistemas de gestos gestuales, de movimientos corporales guiados, de varios conglomerados de objetos materiales, y así sucesivamente. Los signos y los sistemas de signos representan objetivaciones porque son objetivables de manera objetiva más allá de la manifestación de intenciones subjetivas "en este momento" (Berger y Luckmann, 1995).

En resumen, la danza puede distinguirse de la subjetividad del individuo que la práctica, a diferencia del gruñido, que no puede distinguirse del que lo hace. Tanto la danza como el gruñido son expresiones corporales, pero solo la primera posee un carácter de signo que se puede percibir de manera objetiva. Los signos y los sistemas de signos se distinguen por su "separatividad", aunque pueden distinguirse dependiendo del nivel en que sean capaces de distanciarse de las circunstancias "cara a cara" (Berger y Luckmann, 1995).

El lenguaje, que podemos describir aquí como un sistema de símbolos vocales, es el sistema de símbolos más relevante de la sociedad humana, las objetivaciones habituales de la vida diaria se apoyan principalmente en la interpretación lingüística, la vida cotidiana, principalmente, es una vida con el lenguaje que se utiliza.

El lenguaje surge en el contexto "frente a frente", pero se puede distanciarse de él con facilidad, esto sucede cuando se tiene la capacidad de gritar en la oscuridad o a una distancia determinada, comunicarme por teléfono o por radio, o comunicar la interpretación lingüística a través de la escritura (que representa, en otras palabras: un

sistema de signos de segundo grado). El lenguaje brinda una opción previamente establecida para las constantes metas que requiere experiencia para adaptar se, en otras palabras, el lenguaje posee una flexibilidad tan amplia que me permite objetivar una amplia gama de experiencias que surgen a lo largo de la vida.

El lenguaje posee la capacidad de sobrepasar totalmente la realidad de la vida cotidiana; lo que implica que, de esta manera, el desplazamiento de una esfera de realidad a otra puede ser definido como un símbolo, y el procedimiento lingüístico que permite alcanzar esta trascendencia puede ser denominado lenguaje simbólico. Por lo tanto, el lenguaje construye grandes estructuras simbólicas de representación que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como grandes presencias, los sistemas simbólicos de mayor importancia histórica de esta categoría incluyen la religión, la filosofía, el arte y la ciencia.

El lenguaje tiene la capacidad de convertirse en un depósito objetivo de grandes acumulaciones de significado y experiencia, que puede mantenerse a lo largo del tiempo y pasar a las generaciones venideras. En el contexto "presencial", el lenguaje tiene una característica inherente de reciprocidad que lo diferencia de cualquier otro sistema de signos. La constante generación de sonidos en el diálogo puede sincronizarse de manera sensible con las persistentes intenciones subjetivas de quienes dialogan (Berger y Luckmann, 1995).

El lenguaje posee la habilidad de cristalizar y estabilizar la subjetividad persistente cuando se desvincula de la situación "cara a cara". De igual forma, el lenguaje surge de la vida diaria a la que se considera como referencia primordial, hace referencia a la realidad que se vive en la conciencia en vigilia, regida por el motivo pragmático. También se puede utilizar el lenguaje para aludir a otras realidades, que se analizan, manteniendo siempre su esencia. El lenguaje, en su calidad de sistema de signos, tiene la característica de la objetividad, manifestándose tanto como una facticidad externa como su efecto coercitivo (Berger y Luckmann, 1995).

El lenguaje ofrece una oportunidad para la continuidad objetiva que requiere, experiencia para adaptarse. De igual manera, el lenguaje posee una expansión tan

adaptable que permite objetivar una amplia gama de experiencias que surgen a lo largo de la vida.

Las trascendencias poseen dimensiones espaciales, temporales y sociales; a través del lenguaje es posible trascender el espacio que separa la zona de manipulación del otro, sincronizar una secuencia del tiempo biográfico con otro individuo y dialogar acerca de individuos y colectividades con las que actualmente no nos encontramos en contacto "presencial"; Como consecuencia de estas trascendencias, el lenguaje tiene la capacidad de "presentar" una variedad de objetos que se encuentran ausentes espacialmente.

Las relaciones sociales hacen referencia al lenguaje que no solo se "hace presente" a las personas que están presentes físicamente en ese instante, sino también a aquellos que están presentes en el pasado recordado o reconstruido, así como a otros proyectados hacia el futuro como figuras ficticias; todas estas "presencias" pueden tener un gran significado, por supuesto, en la realidad constante de la vida diaria. Además, el lenguaje tiene la capacidad de superar por completo la realidad de la vida diaria, puede aludir a vivencias vinculadas a áreas restringidas de significado, y englobar áreas separadas de la realidad (Berger y Luckmann, 1995).

El asunto relevante que así se desplaza de una esfera de realidad a otra puede ser descrito como un símbolo, y el método lingüístico que permite alcanzar esta trascendencia puede ser conocido como lenguaje simbólico; en el nivel del simbolismo, la significación lingüística llega a su máxima separación del "aquí y ahora" de la vida diaria, y el lenguaje se extiende a áreas que no solo son inaccesibles a la experiencia diaria, sino también a priori.

El lenguaje tiene la capacidad no solo de crear símbolos extremadamente alejados de la vivencia diaria, sino también de "recuperar" dichos símbolos y representarlos como componentes objetivamente reales en la vida diaria; el lenguaje edifica grandes estructuras de representación simbólica que parecen controlar la realidad de la vida diaria como enormes presencias de otro mundo. De esta forma, el simbolismo y el lenguaje simbólico se convierten en componentes fundamentales de la existencia.

El lenguaje representa campos semánticos o áreas de significado que están circunscritas lingüísticamente. El léxico, la lengua y la sintaxis se vinculan con la estructura de esos campos semánticos. Por lo tanto, el lenguaje crea esquemas clasificadores para distinguir los objetos en función de su "género" (tema muy distinto al sexo, por supuesto) o su cantidad.

En los campos semánticos estructurados de esta manera, se puede objetivar, retener y acumular la experiencia biográfica e histórica. Por supuesto, la acumulación es selectiva, dado que los campos semánticos establecen qué se debe retener y qué se debe "olvidar" de la totalidad de la experiencia del individuo y de la sociedad. A partir de esta acumulación se genera un acopio social de saber, que se pasa de una generación a otra y está al alcance del individuo en la vida diaria.

Dado que la vida diaria está regida por el enfoque pragmático, el saber de receta, es decir, el saber que se restringe a la habilidad pragmática en tareas cotidianas ocupa un puesto destacado en el cúmulo social de saberes. Por ejemplo, utilizo el teléfono diariamente con objetivos concretamente pragmáticos (Berger y Luckmann, 1995).

El acopio social de conocimiento establece diferencias en la realidad de acuerdo a los niveles de familiaridad. Se ofrecen datos complejos y minuciosos sobre los aspectos de la vida diaria que necesitan ser tratados con regularidad, y datos mucho más amplios e inciertos sobre los sectores más distantes.

Las clasificaciones de la interacción social se tornan gradualmente anónimas a medida que se distancian del contexto "en persona"; el cúmulo social de saberes ofrece los patrones de clasificación necesarios para las actividades esenciales de la vida diaria, no solo las clasificaciones de los demás, sino también las clasificaciones de todas las clases de sucesos y vivencias, ya sean sociales o naturales. (Berger y Luckmann, 1995).

En la vida diaria, el saber se manifiesta de manera social, lo que significa que distintas personas y tipos de personas lo poseen en niveles distintos. No se comparte igualmente el saber con todos los iguales, y quizás exista cierto saber que no se comparta con nadie. La distribución social del saber de ciertos componentes que

conforman la realidad diaria puede llegar a ser extremadamente compleja y hasta desconcertante para quien observa desde el exterior (Berger y Luckmann, 1995).

2.1.4. La sociedad como realidad objetiva

La peculiaridad del ser humano dentro del reino animal destaca su falta de un ambiente biológicamente estructurado por instintos, lo que le otorga una apertura al mundo y una gran capacidad de adaptación. A diferencia de otros mamíferos superiores, el hombre tiene instintos subdesarrollados, pero esto le permite desarrollar una gran variedad de actividades.

El desarrollo humano no solo está determinado biológicamente, sino que depende de factores sociales y culturales. Desde el nacimiento, el individuo se ve influenciado por su entorno social, lo que afecta su crecimiento y su construcción como ser humano. La plasticidad del organismo humano frente a su contexto sociocultural se refleja en aspectos como la sexualidad, que varía según cada cultura y no responde a una naturaleza biológica fija.

Asimismo, el "yo" humano se forma en interacción con su ambiente y las relaciones sociales, lo que demuestra que la identidad es producto tanto del desarrollo biológico como de la influencia sociocultural. En conclusión, más que poseer una naturaleza humana fija, el hombre se produce a sí mismo dentro de su contexto social y cultural.

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia genera una pauta que posteriormente puede reproducirse con economía de esfuerzos y que, de inmediato, es aprehendida como tal por quien la ejecuta. Incluso un individuo en aislamiento introduce hábitos en su actividad. Este fenómeno conlleva una ventaja psicológica significativa, ya que restringe las opciones disponibles y proporciona dirección y especialización a la actividad, supliendo así la carencia de un equipamiento biológico específico en el ser humano

Estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización y pueden aplicarse a un hipotético individuo solitario, separado de cualquier interacción social. La institucionalización se produce cuando ocurre una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por diferentes actores. Esta tipificación constituye la base de las instituciones.

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que conforman las instituciones son siempre compartidas y accesibles para todos los integrantes de un determinado grupo social. Además, la institución no solo tipifica las acciones individuales, sino también a los propios actores. Para que estas tipificaciones recíprocas se establezcan, es necesario que exista una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen. La introducción de un tercer actor modifica el carácter de la interacción social, permitiendo, además, la construcción de la historicidad de la institución y su objetivación. Es decir, el intercambio cara a cara se convierte en un elemento objetivado y, a través del lenguaje, se transmite de una generación a otra.

Por ejemplo, cuando dos individuos (A y B) interactúan, generan tipificaciones al observarse mutuamente y atribuirse motivos en función de la repetición de determinadas acciones. Estas tipificaciones se expresan en forma de pautas de comportamiento, es decir, roles. Como resultado, surge un conjunto de acciones tipificadas recíprocamente que cada uno de ellos habitualiza en papeles específicos. En este contexto, su vida en común se convierte en una esfera de rutinas establecidas que conforman la vida cotidiana. Esta rutina, a su vez, da lugar a la división del trabajo, lo que genera nuevas habituaciones y contribuye a la construcción de un mundo social.

Cuando un tercer individuo (C) se incorpora a la interacción entre A y B, el carácter de la relación cambia, ya que el mundo institucional previamente establecido se transmite a este nuevo integrante. De este modo, la institucionalización se perfecciona, y las habituaciones y tipificaciones de la vida cotidiana de A y B se convierten en instituciones históricas, adquiriendo así objetividad. En este proceso, las instituciones comienzan a experimentarse como realidades autónomas, presentándose a los nuevos integrantes como hechos externos y coercitivos. Durante

la transmisión intergeneracional, estas instituciones se solidifican y adquieren estabilidad en la conciencia colectiva, hasta el punto de ser percibidas como una realidad dada e inmutable. Según Berger y Luckmann (año; 81), este proceso hace que el mundo social se estructure como una realidad objetiva, comparable a la realidad del mundo natural, lo que permite su transmisión a futuras generaciones.

La objetivación es el proceso mediante el cual la subjetividad humana se plasma en productos accesibles tanto para el individuo como para los demás, dentro de un mundo comúnmente compartido. Este proceso facilita el establecimiento de una significación consensuada y se concreta a través del lenguaje. La objetivación implica que los productos de la externalización humana se incorporen a un código compartido, permitiendo que las formaciones sociales sean transmitidas intergeneracionalmente.

Existen dos tipos de objetividad:

- Objetividad de primer orden: consiste en la exteriorización de la subjetividad a través del lenguaje.
- Objetividad de segundo orden: corresponde a la legitimación de las acciones habitualizadas.

Las instituciones implican tanto historicidad, ya que se construyen en el transcurso de una historia compartida, como control, pues establecen pautas definidas que canalizan el comportamiento humano en una dirección determinada. La institucionalización de un sector de actividad humana implica que dicho ámbito ha sido sometido al control social. Las instituciones se manifiestan en colectividades amplias que abarcan grandes grupos de personas. Sin embargo, el proceso de institucionalización y tipificación recíproca se produciría incluso en una interacción entre solo dos individuos. De esta manera, la sociedad es un producto humano, una realidad objetiva, y el ser humano, a su vez, es un producto social.

La conciencia humana es capaz de retener únicamente una parte de las experiencias vividas por el individuo. Aquello que logra ser retenido se sedimenta, y es esta sedimentación de situaciones vividas lo que da lugar a la biografía de cada sujeto. Cuando varios individuos comparten una biografía en común, este proceso se

denomina sedimentación intersubjetiva. Para que dicha sedimentación pueda generarse, es imprescindible la existencia de un sistema de comunicación compartido.

Las instituciones cumplen una función fundamental en la resolución de problemas dentro de la sociedad. Entre sus principales propósitos se encuentran:

- Asignación de roles: permiten la división del trabajo, evitando que todas las responsabilidades recaigan en una sola persona.
- Ordenamiento social: estructuran la sociedad mediante la división del trabajo y la distribución del poder, estableciendo roles específicos dentro del sistema social.
- Optimización de recursos: facilitan el ahorro de energía al proporcionar estructuras predefinidas que guían la acción social.

Cuando una institución es reconocida socialmente como una solución permanente a un problema específico, se produce la transmisión del significado de dicha institución. Estos significados se internalizan en la conciencia individual a través del proceso de sedimentación y, una vez objetivados, se consolidan como conocimiento. Dicho conocimiento debe ser transmitido de aquellos que lo poseen a quienes aún no lo han adquirido, asegurando su continuidad en las nuevas generaciones.

Las acciones que cada rol debe desempeñar están tipificadas, al igual que la manera en que deben ser ejecutadas. Cuando un individuo internaliza el rol que ejerce, este proceso contribuye a la formación de su identidad, es decir, la construcción del yo se encuentra influenciada por los roles asumidos. En este sentido, al desempeñar un rol, los individuos se integran en el mundo social, el cual está constituido por las instituciones. A su vez, al internalizar dichos roles, el mundo social se subjetiva en ellos, es decir, adquiere significado dentro de la conciencia individual.

El desempeño de un rol requiere la adquisición de ciertos conocimientos específicos, los cuales varían según la función que se ejerza dentro del sistema social. Los roles representan el orden institucional en dos niveles. En primer lugar, expresan la función particular que cada uno implica (por ejemplo, el rol de enseñante implica la función de enseñar). En segundo lugar, establecen una conexión con otros roles, dando lugar a la manifestación de la institución a la que pertenecen.

2.1.5. La sociedad como realidad subjetiva

De acuerdo con Berger y Luckmann (1995), la socialización primaria implica que la sociedad existe tanto de manera objetiva como subjetiva. Para comprenderla mejor, puede considerarse un proceso dialéctico compuesto por tres fases interconectadas: externalización, objetivación e internalización. Estas tres etapas caracterizan a la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus sectores.

El individuo no nace siendo miembro de la sociedad, sino que inicialmente presenta una tendencia a la asocialidad. No obstante, a lo largo de su vida, es inducido a formar parte del entramado social mediante un proceso en el que la internalización desempeña un papel fundamental. Dicha internalización consiste en interpretar y otorgar significado a los acontecimientos objetivos con base en la interacción con otros. Gracias a ello, el individuo logra comprender a sus semejantes y percibir la realidad como una construcción social.

Este proceso no surge de manera aislada en cada persona, sino que ocurre cuando el individuo asume el mundo tal como lo han definido quienes ya forman parte de él. Una vez adoptado este mundo, el sujeto puede modificarlo e incluso reconstruirlo. A medida que avanza en su internalización, no solo comprende los estados momentáneos de los demás, sino también el contexto en el que estos se desenvuelven. Cuando alcanza este nivel, se le considera un miembro de la sociedad.

La socialización constituye el proceso ontogenético mediante el cual se logra esta integración. La socialización primaria tiene lugar durante la infancia y permite que el individuo se convierta en parte de la sociedad. Posteriormente, la socialización secundaria amplía esta integración al introducirlo en nuevos sectores del mundo social.

Por lo general, la socialización primaria ejerce un impacto más profundo en el individuo, dado que establece las bases para toda socialización posterior. Desde su nacimiento, el niño se inserta en una estructura social previamente establecida, en la que interactúa con figuras clave que orientan su proceso de socialización. Estas figuras transmiten definiciones de la realidad que el niño asume como objetivas. Sin embargo, dichas definiciones no son neutrales, sino que están filtradas por la posición social y las particularidades personales de quienes las comunican.

Este proceso no se limita al ámbito cognitivo, sino que también involucra una fuerte carga emocional. El apego a las figuras significativas resulta crucial para que el aprendizaje ocurra de manera efectiva. A través de la identificación con estas figuras, el niño adopta sus roles y actitudes, lo que le permite construir su propia identidad. En este sentido, el "yo" se forma reflejando la imagen que los demás tienen del individuo, en un proceso dialéctico entre la percepción propia y la percepción externa.

Un aspecto fundamental de este proceso es que el individuo no solo adopta roles y actitudes ajenas, sino que también asume la visión del mundo de quienes lo rodean. La identidad, por lo tanto, no puede separarse del contexto social en el que se desarrolla. La adquisición del propio nombre y el significado que este conlleva constituyen una manifestación clara de este fenómeno.

Con el tiempo, el niño deja de identificarse únicamente con figuras concretas y comienza a asumir los roles y actitudes de una colectividad más amplia. Este proceso se conoce como la formación del "otro generalizado", lo que implica que el individuo ya no se percibe a sí mismo únicamente en función de personas específicas, sino dentro de una sociedad en general. Solo mediante esta identificación más amplia, la autoimagen adquiere estabilidad y continuidad.

Cuando el "otro generalizado" se consolida en la conciencia, se alcanza un equilibrio entre la realidad objetiva y la subjetiva. En este punto, lo que es real externamente se corresponde con la percepción interna del individuo. El lenguaje constituye el principal medio a través del cual se traduce y mantiene esta relación. No obstante, esta armonización entre las realidades objetiva y subjetiva no es estática, sino que requiere un refuerzo y una reproducción constantes en la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 1995)

La socialización primaria concluye cuando el individuo ha interiorizado el concepto del "otro generalizado" y ha adquirido una identidad coherente en relación con el mundo. Sin embargo, este proceso nunca es absoluto ni definitivo, ya que la socialización es continua a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, Berger y Luckmann (1995) señalan a la socialización secundaria como el proceso mediante el cual los individuos internalizan conocimientos y comportamientos específicos asociados a distintas instituciones o ámbitos laborales. Su alcance y características dependen de la complejidad de la sociedad, en particular de la división del trabajo y la distribución del conocimiento. A través de este proceso, los sujetos adquieren habilidades, roles y terminología especializada que les permiten desempeñarse dentro de un contexto institucional. Esto implica la asimilación de estructuras de significado que guían la interpretación de la realidad y la conducta dentro de estos espacios.

A diferencia de la socialización primaria, que construye la base de la identidad y la percepción del mundo, la socialización secundaria introduce realidades parciales que pueden diferir de aquel "mundo fundamental" aprendido en la infancia. El impacto de esta socialización varía según el estatus del conocimiento dentro del sistema simbólico de la sociedad. Debido a que en esta etapa ya existe una identidad previamente formada, la incorporación de nuevos contenidos debe integrarse a la realidad que el individuo ya ha interiorizado.

Mientras que la socialización primaria se fundamenta en una fuerte carga emocional y en la identificación con figuras significativas, la socialización secundaria no requiere necesariamente este vínculo afectivo. En su lugar, se basa en la interacción funcional entre individuos dentro de un contexto determinado, con el grado de identificación necesario para garantizar una comunicación efectiva.

En esta fase del aprendizaje, las limitaciones biológicas pierden relevancia, y lo que adquiere mayor importancia es la comprensión del contexto institucional. Los roles adquiridos en la socialización secundaria suelen ser impersonales y pueden desempeñarse sin estar ligados a una persona en particular. Este grado de formalidad y anonimato influye en la naturaleza de las relaciones sociales en esta etapa.

Dado que la socialización primaria establece la base de la identidad de manera profunda y estable, modificar sus contenidos requiere experiencias significativas que afecten la biografía del individuo. Por esta razón, la socialización secundaria permite

separar distintos aspectos de la identidad y asociarlos exclusivamente a situaciones específicas dentro de un rol determinado.

Mientras que el conocimiento adquirido en la socialización primaria se acepta de manera automática y natural, en la socialización secundaria es necesario reforzarlo a través de técnicas pedagógicas especializadas que faciliten su asimilación y aplicación en distintos contextos. (Berger y Luckmann, 1995).

Los procesos de alternación requieren una re-socialización similar a la socialización primaria, dado que implican una reconstrucción profunda de la percepción de la realidad. Para alcanzar este objetivo, es necesario revivir la identificación afectiva intensa con los agentes socializadores, tal como ocurre en la infancia.

Para que la alternación tenga lugar, deben cumplirse ciertas condiciones tanto sociales como conceptuales. La condición social más relevante es la existencia de una estructura de plausibilidad sólida, es decir, un entorno social que facilite la transformación del individuo. Sin una identificación fuerte con este nuevo entorno, no es posible un cambio radical en la realidad subjetiva, puesto que dicha identificación reproduce la dependencia emocional experimentada en la niñez.

Esta estructura de plausibilidad debe convertirse en el entorno dominante para el individuo, desplazando cualquier otra realidad previa. Como consecuencia, el individuo puede ser segregado de aquellas personas que pertenecían a su realidad anterior.

La alternación implica, además, una reconfiguración de las interacciones comunicativas: los interlocutores cambian y, a través de ellos, el diálogo significativo transforma la realidad subjetiva del individuo. Un requisito esencial en este proceso es la existencia de un sistema de legitimación que respalde todas las etapas del cambio. No solo se debe validar la nueva realidad, sino también justificar el rechazo de las realidades alternativas previas.

La realidad pasada, así como las personas y estructuras que en su momento la definieron, deben ser reinterpretadas a través del nuevo marco de legitimación. Para

ello, el sujeto puede reorganizar y reconfigurar su memoria, ajustando su recuerdo del pasado a la nueva perspectiva adoptada.

Existen múltiples niveles entre la re-socialización y la socialización secundaria. En términos generales, estos procesos operan de manera opuesta: en la re-socialización, el pasado se reinterpreta a partir de la realidad actual, incorporando elementos que anteriormente no eran percibidos de esa manera; en la socialización secundaria, en cambio, el presente se ajusta para mantener una continuidad con el pasado, minimizando los cambios reales. Mientras que la re-socialización se basa en la realidad presente, la socialización secundaria se fundamenta en la realidad del pasado.

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido, sino también su grado de “éxito” tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales. Por “socialización exitosa” entendemos el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva (junto con la identidad, por supuesto). (Berger y Luckmann, 1995).

Teorías de la identidad

La identidad constituye un elemento fundamental de la realidad subjetiva y se encuentra en una relación dialéctica con la sociedad. Su formación es el resultado de procesos sociales y, una vez cristalizada, es sostenida, modificada o reformulada a través de las relaciones sociales. Estos procesos, a su vez, están determinados por una estructura social específica. De manera recíproca, las identidades influyen sobre la estructura social en la que se inscriben, contribuyendo a su mantenimiento, transformación o reconstrucción.

Las estructuras sociales históricas generan tipos específicos de identidad, los cuales funcionan como tipificaciones que orientan el comportamiento y la percepción de la vida cotidiana. Dichos tipos de identidad pueden ser observados y verificados dentro de la experiencia pre-teórica y pre-científica.

Según Berger y Luckmann (1995: 217), “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad; los tipos de identidad son productos

sociales, elementos de la realidad objetiva". Estos tipos de identidad constituyen un objeto de teorización en cualquier sociedad. Las teorías de la identidad, a su vez, están insertas en interpretaciones más amplias de la realidad y se encuentran enmarcadas dentro de un universo simbólico. En función de dicho marco simbólico, varían las legitimaciones teóricas de la identidad. Por lo tanto, cualquier teorización de la identidad debe formularse dentro de un marco de referencia específico.

2.2. La autonarración en la vida social

Gergen (1996), al abordar la naturaleza de las historias, resalta cómo estas se construyen, se cuentan y se viven dentro de la vida social. Desde la perspectiva construccionista, que se origina en la teoría relacional, se entiende la acción humana no como algo aislado, sino como un proceso que ocurre dentro de relaciones. Así mismo la concepción del autoconcepto no se observa como una estructura cognitiva privada y personal, sino como un discurso sobre el yo, que se desplaza hacia una narración comprensible en contextos relacionales. De acuerdo con Gergen, las historias en este sentido actúan como medios fundamentales para hacernos inteligibles dentro del mundo social, es decir, a través de ellas, tanto nos identificamos ante los demás como ante nosotros mismos.

El acto de contar historias es esencial para comprender cómo las personas se posicionan en el mundo y cómo damos sentido a nuestras vidas. Según White y Epston (1990), las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia" (citado en Gergen; 1996: 163), es decir, no somos simplemente receptores pasivos de lo que nos sucede, sino que activamente organizamos y damos significados a nuestra historia personal, lo que a su vez moldea cómo nos relacionamos con los demás y cómo nos vemos a nosotros mismos.

Una de las claves aquí es la noción de que la narración no solo describe la experiencia, sino que la crea y le da forma, esto se alinea con teorías contemporáneas en psicología y sociología que ven la identidad y las relaciones humanas como procesos dinámicos y narrativos, la idea de "relatar la experiencia" implica que, al

contar una historia, se pueden reinterpretar eventos pasados, se comprender los propios comportamientos y cambiar cómo se hace frente al futuro.

Hardy (1968) complementa esta idea al señalar que "soñamos mediante la narración, ensoñamos mediante la narración, recordamos, anticipamos, deseamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, chismoseamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración" (citado en Gergen; 1996:163). Hardy señala que el acto de contar historias está profundamente entrelazado con los procesos más internos y subjetivos, es decir la narración no solo estructura lo que ha ocurrido, sino que también da forma a lo que se espera, se desea o incluso se teme, de hecho, las expectativas del futuro y las reflexiones sobre el pasado se construyen constantemente a través de las historias que nos contamos. Según Gergen (1996), los eventos cotidianos se impregnan de una dimensión narrativa, adquiriendo un sentido temporal de "comienzo", "punto intermedio", "clímax" y "final", por lo que, vivimos, en última instancia, a través de historias, tanto al narrarlas como al entenderlas.

La comprensión de una acción no solo implica analizarla en sí misma, sino también enmarcarla dentro de una secuencia de eventos pasados y futuros, en concordancia con lo planteado anteriormente, se puede afirmar que la narración se presenta como una forma de expresión, vivencia y reflexión profundamente relacional. (Gergen, 1996).

El carácter de la autonarración

El concepto de "autonarración" hace referencia a las explicaciones que un individuo ofrece sobre la relación entre los eventos significativos para el yo a lo largo del tiempo. Al desarrollar una autonarración, se busca establecer conexiones coherentes entre los distintos momentos de la vida, proporcionando un marco narrativo que otorga sentido y dirección a la existencia. Bettelheim (1976) sostiene que "este tipo de creaciones de orden narrativo pueden resultar esenciales al dar a la vida un sentido del significado y de la dirección" (citado en Gergen; 1996: 164) subraya una idea clave sobre el poder transformador de las narrativas en la vida humana: las historias no solo ayudan a organizar y dar forma a nuestras experiencias, sino que también son esenciales para

conferirles un sentido de propósito y dirección. Según Bettelheim, la creación de un orden narrativo en nuestras vidas es un proceso fundamental para encontrar significado en la existencia, sobre todo cuando nos enfrentamos a las incertidumbres o a las dificultades que el camino de la vida puede presentar.

Así mismo, resalta cómo las historias, ya sean personales o colectivas, proporcionan un marco dentro del cual las personas pueden entenderse a sí mismas y orientarse en el mundo. En este contexto, la idea de "orden narrativo" no solo se refiere a la estructura de una historia, sino a su capacidad para traer claridad a la vida, en momentos de crisis o confusión, nuestras historias personales (y las historias que nos contamos sobre el mundo en general) pueden ser un refugio y una fuente de sentido, pues a través de la narración, podemos identificar metas, dar coherencia a nuestras experiencias y, en última instancia, encontrar dirección en la vida.

Las autonarraciones se pueden entender como una forma social de brindar explicaciones a través del lenguaje, donde se traza una secuencia de hechos interconectados que propician la acción, su función principal es la construcción de historias orales que se comparten dentro de una sociedad, sirviendo como un recurso cultural con un propósito social que abarca la autoidentificación, la autojustificación, el autocrítico y la cohesión social. (Gergen, 1996)

A través de la interacción con los demás, las personas desarrollan las habilidades narrativas necesarias para estructurar y comunicar sus experiencias, aunque algunos académicos sostienen que las narraciones tienen el potencial de reflejar la verdad, otros argumentan que, en realidad, las narraciones no son un espejo de la realidad, sino que la construyen, la primera perspectiva considera que las narraciones están impulsadas por los hechos, mientras que la segunda sostiene que las narraciones organizan y, en algunos casos, incluso producen los hechos que las componen.

Las historias, en este sentido, funcionan como recursos comunales que las personas utilizan para construir y negociar sus relaciones cotidianas; desde este punto de vista, las narraciones no simplemente reflejan la realidad, sino que contribuyen a crear el sentido de lo que se considera "verdad". El uso de la narración se vuelve

esencial, pues permite la construcción del sentido de la realidad en los relatos del yo, cuando las personas comparten sus historias, enfatizan u omiten ciertos elementos, posicionándose como protagonistas o víctimas, lo que influye en la relación entre lo narrado y el diálogo que se establece con el interlocutor, este proceso a su vez moldea lo que las personas pueden afirmar sobre sus propias vidas.

En consecuencia, las personas emiten juicios basados en qué tan coherentes y bien estructuradas estén sus historias, sin embargo, las auto narraciones de la vida no siempre se ajustan a una estructura perfectamente organizada, no obstante, en ciertas circunstancias, esa estructura flexible puede ser justamente lo que hace que la narración sea significativa, permitiendo que el relato adquiriera un valor y una función esenciales para quien lo cuenta.

La estructuración de las exposiciones narrativas

Gergen (1996) menciona algunos criterios que son fundamentales para la construcción de una narración inteligible en segmentos significativos de la cultura contemporánea:

- *Establecer un punto final apreciado*: un buen relato debe tener un propósito claro, como un evento, un objetivo a alcanzar o evitar, o un resultado significativo. Macintyre (1981) propone que “la narración requiere un marco evaluativo en el que el bien o el mal carácter contribuye a que los resultados sean negativos o felices” (citado en Gergen; 1996: 167), es decir que las narrativas tienen el poder de influir en nuestras creencias y en la forma en que vemos el mundo, si crecimos escuchando historias que enfatizan la importancia de ciertos valores como la honestidad o el sacrificio, estos valores se integrarán en nuestra forma de interpretar tanto nuestras propias vidas como las de los demás, por lo tanto las historias no son solo relatos de hechos, sino vehículos para transmitir ideas sobre el **bien** y el **mal**, el **justo** y el **injusto**.
- *Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final*: una vez que se ha definido el punto final de una historia, este determina los eventos que deben ocurrir para que la narrativa tenga coherencia, limitando las opciones a aquellos sucesos que contribuyan a acercar la meta. En una narración clara, los eventos deben estar orientados a hacer que la meta final sea más alcanzable, relevante

o significativa para el protagonista, asegurando que cada acción o suceso esté relacionado con la consecución de ese objetivo, la idea central es que una vez que se define el final de una historia, este debe guiar y dar forma a todo lo que ocurre antes, asegurando que cada acción y decisión tenga un propósito y contribuya al desenlace, es decir, que todos los elementos de la trama estén alineados y dirigidos hacia el objetivo final, evitando que queden elementos fuera de contexto o innecesarios.

- *La ordenación de los acontecimientos*: después de definir la meta y seleccionar los eventos clave, estos suelen organizarse de manera estructurada. Como señala Ong (1982), el orden de los acontecimientos puede variar a lo largo de la historia, dependiendo de factores como la importancia, el valor de interés o el momento oportuno, de esta forma, el relato se adapta y reordena según el desarrollo de la trama y lo que se busca transmitir en cada momento.
- *La estabilidad de la identidad*: una narración bien estructurada se caracteriza por la estabilidad de la identidad de sus personajes u objetos a lo largo del tiempo. Una vez que el narrador ha establecido la identidad y función de un personaje u objeto, este tiende a mantener esa coherencia dentro de la historia.
- *Signos de demarcación*: la mayoría de las historias bien estructuradas utilizan señales claras para marcar el inicio y el final de la narración. Según Young (1982), estas narraciones están "enmarcadas" por diversos dispositivos que indican cuándo se ingresa al "mundo narrado". A veces, una risa al final de una broma o simplemente la descripción de un punto en la historia son suficientes para indicar que la narración ha llegado a su fin.

Variedades de forma narrativa

Las formas narrativas son herramientas fundamentales para generar coherencia y dirección en nuestras vidas. Entre las formas narrativas básicas se encuentran la comedia, el romance, la tragedia y la sátira, cada una de las cuales otorga un tipo distinto de estructura a los relatos y ofrece marcos para entender los eventos y las experiencias. Estas categorías permiten que las historias no solo sean comprensibles, sino que también tengan un propósito en el contexto cultural y social. Además de estas

formas básicas, existen tres tipos rudimentarios de narración que sirven como maneras de organizar los eventos a lo largo del tiempo:

1. *Narración de estabilidad*: Esta forma vincula los eventos de la trayectoria del individuo con una meta clara, en la que los sucesos se organizan en torno a la estabilidad y continuidad hacia el logro de un objetivo determinado.
2. *Narración progresiva*: En este tipo, los eventos están conectados por una evolución, en la que el tiempo juega un papel importante al incrementar las experiencias y acciones, conduciendo a un progreso que se refleja en el desarrollo del protagonista.
3. *Narración regresiva*: Aquí, los eventos muestran un retroceso, un movimiento hacia atrás que puede implicar la pérdida, la decadencia o el deterioro en la trayectoria del protagonista, lo cual genera una reflexión sobre el desmoronamiento de las aspiraciones o la marcha atrás en la vida.

Finalmente, la reflexión sobre la importancia de la autonarración en la vida social subraya su papel fundamental como vehículo para la construcción de identidad. Las autonarraciones no son procesos aislados, sino que están en constante intercambio con los demás, uniendo el pasado y el presente para proyectar trayectorias futuras. A través de estas narraciones, se generan expectativas, se construye la identidad y se marca el rumbo de las relaciones sociales.

De acuerdo con Gergen (1996), al contar nuestras historias, no solo protagonizamos nuestras propias acciones, sino que también tenemos en cuenta las acciones de otros, lo que nos permite hacernos inteligibles a los demás y depender del acuerdo mutuo para validar nuestra existencia. La validez de estas autonarraciones no solo proviene de la afirmación interna del yo, sino también del reconocimiento y validación que proviene de una red de identidades recíprocas. En este proceso, la interacción social y el reconocimiento mutuo son esenciales para la consolidación de la identidad, ya que nuestras historias están entrelazadas con las de los otros, y juntas construyen el tejido social que da forma a la experiencia compartida.

La forma narrativa y la generación del drama

Los análisis de experiencias clave de Maslow (1961) como indicadores de identidad evidencian este extremo. De forma parecida, Scheibe (1986; citado en Gergen, 1996) ha sugerido que "las personas necesitan aventuras para construir y preservar relatos de vida gratificantes". La habilidad de un suceso para generar un significado dramático es ampliamente determinada por su posición dentro de la narración: es la conexión entre los acontecimientos, y no los acontecimientos en sí mismos.

Gergen (1996) señala que, para preservar la comprensión en la cultura, la historia que uno narra acerca de sí mismo debe seguir las normas comunes de la construcción de narrativas. Las construcciones narrativas de gran relevancia cultural constituyen un conjunto de entendibles elaboradas; efectivamente, proporcionan una variedad de recursos discursivos para la edificación social de la identidad. La forma narrativa organiza ampliamente la memoria. Los sucesos de la vida no parecen tener un impacto en la elección de la forma de narración; en gran medida, es la forma narrativa la que determina las razones fundamentales por las cuales los sucesos son vistos como relevantes.

Micro, macro y la multiplicidad en la narración

Las formas de comprensión no surgen simplemente como consecuencia de los eventos de la vida, sino que dependen en gran medida de las convenciones narrativas que están a disposición de quien cuenta la historia. Al abordar la cuestión de la multiplicidad narrativa, resulta útil entender cómo se derivan ciertos resultados de la interacción entre las diferentes narrativas que se tejen. En cuanto al enfoque tradicional de la autoconcepción, se parte de la idea de una identidad central, un concepto coherente del "yo" sobre el cual se puede juzgar si las acciones son genuinas o fabricadas. (Gergen, 1996).

Gergen (1996) explica que, en la narración, el compromiso dramático se construye a través de la interacción entre diferentes niveles estructurales, que se pueden entender desde tres dimensiones: micro, macro y la multiplicidad.

Las macronarraciones son relatos que cubren eventos que se desarrollan a lo largo de períodos extensos, mientras que las micronarraciones se centran en sucesos de corta duración. En este sentido, la autobiografía tiende a destacarse en las macronarraciones, ya que su enfoque se basa en contar experiencias que abarcan etapas significativas de su vida. En cambio, las micronarraciones se refieren a breves relatos que añaden detalle a la narración.

La capacidad de relatar sucesos desde diversas perspectivas temporales muestra que las narraciones pueden entrelazarse, con una historia más grande que alberga relatos más pequeños dentro de ella (como señala Mandier, 1984). De esta forma, las personas pueden presentarse a sí mismas como portadoras de una larga historia cultural, pero dentro de esa narración más amplia puede haber relatos de su desarrollo personal desde la infancia, y dentro de estos relatos, momentos específicos de cambios emocionales o experiencias puntuales.

Dado que la cultura tiende a valorar la coherencia entre las narraciones, las macronarraciones adquieren un papel fundamental. Estas narraciones más grandes proporcionan la base sobre la cual construimos otras historias personales o más pequeñas, funcionando como el marco dentro del cual las experiencias individuales adquieren sentido.

La pragmática de la autonarración

Desde un punto de vista constructorista, la multiplicidad narrativa es importante primeramente a causa de sus consecuencias sociales. La multiplicidad se ve favorecida por la variada gama de relaciones en las que las personas están enredadas y las diferentes demandas de contextos relacionales diversos. Tal como aconsejaba Wittgenstein (1953; citado en Gergen, 1996) piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, alicates, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. Las funciones de las palabras son tan diversas como las funciones de estos objetos. En este sentido, las construcciones narrativas son herramientas esencialmente lingüísticas con importantes funciones sociales.

general, alcanzar una coherencia narrativa en la identidad se considera algo muy positivo, ya que, una vez logrado, reduce el desacuerdo y la inconsistencia en las

acciones de una persona. Este concepto es muy similar al planteado por McAdams (1985; citado en Gergen, 1996) en su teoría del relato vital de la identidad personal, en el cual, la identidad se construye como un relato vital que las personas comienzan a formar, de manera consciente o no, en la adolescencia tardía. En este sentido, al igual que un relato, la identidad puede adoptar una forma coherente y consistente, lo que proporciona una estructura sólida y unificada al sentido del "yo", o puede quedar fragmentada, como un cuento mal contado, lleno de incoherencias y puntos sueltos, como el ejemplo del zorro y el oso, que carece de una narrativa clara y fluida.

Como indica el estudio de Kitwood (1980; citado en Gergen, 1996), los individuos hacen un uso particular de la narración progresiva en las primeras fases de la relación, parece que invierten más en la relación y con la promesa de un futuro prometedor. Ciertamente, la narrativa progresiva cumple una serie de roles beneficiosos en la vida social.

El engarzado de identidades

Fomentar una perspectiva de la narración como un medio discursivo, junto con su riqueza y potencialidad como elementos de un patrimonio histórico accesible en niveles diversos para todos en la cultura. Según Bakhtin (1981; citado en Gergen, 1996) para ser un individuo inteligible se necesita un acto de ventriloquio. No obstante, tal y como sucede aquí, se pone un fuerte énfasis en el intercambio ya existente. La narración puede parecer monótona, pero ineludentemente, el logro de construir la identidad se basará en el diálogo. Finalmente, se llama la atención acerca de cómo se entretajan las identidades relatadas en el núcleo de una cultura. Es especialmente beneficioso citar de manera breve la autonarrativa y la comunidad moral, la negociación infinita y las identidades mutuas.

Las autonarrativas se encuentran envueltas en procesos de comunicación eficaz. En un contexto general, sirven para conectar el pasado con el presente e interpretar las rutas futuras (Csikszentmihalyi y Beattie, 1979; citado en Gergen, 1996). Su relevancia para el futuro es particularmente importante, ya que proporciona el contexto para la valoración moral. Afirmar que uno siempre ha sido un individuo honesto (relato de estabilidad) indica que se puede tener confianza en él. Construir el

pasado propio como una historia de logros (narrativa progresiva) supone un futuro de progreso constante.

Además, el vínculo con los demás coloca al actor en una situación de interdependencia temporal, dado que al igual que la autocomprensión depende de si los demás concuerdan con su posición en la narración, también la identidad propia de los demás se basa en la declaración que el actor haga de ellos. La capacidad de un actor para mantener una autonarrativa proporcionada se basa principalmente en el deseo de los demás de continuar interpretando ciertos pasados en relación con él. Según Schapp (1976; citado en Gergen, 1996), cada individuo está "incrustado" en las construcciones históricas de los demás de la misma forma que ellos lo están en las nuestras.

Capítulo 3

Marco metodológico

3.1. Metodología cualitativa

La metodología cualitativa se refiere en su amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977; citado en Taylor y Bogdan, 1994), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos.

El enfoque cualitativo es una metodología de investigación que se centra en comprender fenómenos sociales, culturales o individuales de manera profunda y detallada, para lo cual se utiliza la recopilación y el análisis de datos para refinar las preguntas de investigación o descubrir nuevas preguntas en el proceso de interpretación. Este “se guía por áreas o temas significativos de investigación” (Hernández et al., 2014; 7), es decir, para llevar a cabo una investigación cualitativa se requiere del desarrollo de pasos o fases, partiendo de preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recopilación y el análisis de datos.

El proceso que se lleva a cabo durante la investigación cualitativa es el siguiente: la idea del tema, el planteamiento del problema, la inmersión inicial en el campo, la concepción del diseño del estudio, la definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta, recolección de datos, el análisis de datos, interpretación de resultados y la elaboración del reporte de resultados, estas fases son importantes porque garantiza la calidad, la transparencia y la fiabilidad del estudio, lo que a su vez contribuye a la validez y utilidad de los datos obtenidos. (Hernández et al., 2014).

Patton (2011; citado en Hernández et al., 2014; 9) define los datos cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”, es decir, los datos cualitativos se perciben como una herramienta valiosa para explorar y comprender la complejidad del mundo social, permitiendo a los investigadores profundizar en los significados y las

interpretaciones que subyacen a los fenómenos estudiados. Además, el enfoque cualitativo en la investigación se caracteriza por:

- Variedad de técnicas de recolección de datos: se emplean diferentes técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusiones en grupo, entre otras.
- Flexibilidad en el proceso de indagación: el investigador se mueve entre respuestas y desarrollo de teoría, considerando el conjunto sin reducirlo a partes individuales.
- Evaluación del desarrollo natural de los sucesos: se observa la realidad sin manipulación, centrándose en la interpretación del significado de las acciones humanas.
- Interpretación de la realidad: la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes e investigadores, siendo estas interpretaciones fuente de datos que evolucionan durante el estudio.
- Participación activa del investigador: el investigador se involucra en las experiencias de los participantes, construyendo conocimiento y reconociendo su papel en el fenómeno estudiado.
- No generalización de resultados: no se busca generalizar resultados a poblaciones más amplias ni obtener muestras representativas, y los estudios rara vez se repiten.
- Enfoque naturalista e interpretativo: estudia fenómenos y seres vivos en sus contextos naturales, buscando entender su significado a través de las interpretaciones de las personas.

Para llevar a cabo la investigación cualitativa, los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones en función de los datos, por eso en la metodología cualitativa es que el investigador vea los escenarios y a las personas desde una perspectiva holística; el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado o en las situaciones en las que se hallan.

Los investigadores cualitativos son sensibles a la percepción que ellos mismos causan sobre las personas que son el objetivo de estudio; En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario así mismo en las entrevistas profundizan el siguiente modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Los investigadores cualitativos comprenden a las personas que están dentro del marco de referencia de ellos mismos, así como también si identifican con las personas que estudian para comprender cómo está la situación, de igual manera el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y preferencias. Tal como lo dice Bruyn (1966), el investigador cualitativo ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez.

El objetivo para el investigador cualitativo es que todas las perspectivas sean valiosas como tal no se busca la "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión más detallada desde otras perspectivas de las personas.

Los métodos cualitativos son humanistas, por lo tanto los métodos mediante los cuales se estudian a las personas que necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación, por esa razón los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969).

La metodología cualitativa es muy valiosa para explorar y comprender la complejidad del mundo social, por lo tanto, la realidad pedagógica que se experimenta en las aulas de primaria en la fase 5, provoca una serie de interacciones entre los profesores y los estudiantes, por lo que se convierte en un fenómeno de tipo social. Esta es la razón por la que se ha elegido esta metodología, pues permite profundizar en los datos obtenidos del contexto educativo, así como la flexibilidad en la interpretación subjetiva de los mismos y de esta manera será más fácil la comprensión de los significados y las experiencias humanas en su contexto natural, en este caso las aulas de primaria de la fase 5 y la puesta en práctica de las prácticas pedagógicas de los docentes referentes al desarrollo de la comprensión lectora.

Carlos Sabino (1992; citado Guevara Alban et al., 2020: 166) puntualiza que la investigación descriptiva es un proceso de investigación que tiene como objetivo describir características de conjuntos homogéneos de fenómenos, que se utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de en los fenómenos de estudio, proporcionando información sistemática y comparable.

Algunas de las características de la investigación descriptiva de acuerdo con Guevara (2020) tienen que ver con la indagación suministrada por la investigación que debe estar obligada a ser verídica, precisa y sistemática; lo principal son las características observables y verificables. En este sentido, este trabajo toma en cuenta datos verídicos que suceden en el contexto educativo dentro de la fase 5 en educación primaria de educación básica. Se tratan los datos de forma precisa y sistemática mediante el uso de una rejilla de observación.

Asimismo, se señala como los principales procedimientos de recolección de datos a la observación, la encuesta y el estudio de casos. Es por ello que este trabajo se ha enfocado en el uso de la observación como herramienta principal para identificar una problemática.

Los métodos son herramientas para la recolección de datos que serán utilizados para ser organizados y analizados y que servirán para la investigación. Se desarrolla una búsqueda específica de propiedades importantes de personas, grupos, comunidades y se elige una serie de cuestiones que determina su forma autónoma, para especificar lo que se investigó. De igual manera, se elabora de manera independiente la opinión o las variables.

En el área de búsqueda se necesita conocimiento para que se empiecen a formular preguntas particulares, de igual manera, el tipo de exploración que se quiere lograr mediante técnicas estadísticas, debe responder a las preguntas como: ¿Cuántos? ¿En qué medida? ¿Cuánto tiempo?

3.2. Observación cualitativa

La observación cualitativa es un proceso dinámico y reflexivo que requiere una mente abierta y curiosa, así como una sensibilidad hacia los contextos sociales en los que se lleva a cabo, según Hernández et al. (2014: 399) menciona que la observación cualitativa “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente”, es decir esta aproximación resalta la importancia de sumergirse en la realidad social, capturando no solo lo evidente, sino también los matices y sutilezas que pueden pasar desapercibidos a simple vista, además, la reflexión continua es crucial en este proceso, ya que permite interpretar y dar sentido a lo observado, ayudando a profundizar en la comprensión de los fenómenos sociales.

Los objetivos fundamentales de la observación en la inducción cualitativa son los siguientes (citado en Hernández et al., 2014: 399)

- a. Investigar y detallar entornos, comunidades, subculturas y los elementos de la vida social, analizando sus significados y a los individuos que los generan.
- b. Entender los procesos, conexiones entre personas y sus contextos, vivencias o condiciones, los acontecimientos que se desarrollan a lo largo del tiempo y los modelos que emergen.
- c. Reconocer dilemas sociales.
- d. Formular suposiciones para investigaciones posteriores.

Hernández et al. (2014) abordan las cuestiones importantes a considerar en la observación, resaltando la variedad de elementos específicos que se pueden estudiar. Basándose en diversos autores como Angrosino y Rosenberg (2012), Willig (2008), Anastas (2005), Rogers y Bouey (2005), Esterberg (2002), y las unidades propuestas por Lofland et al. (2005), se destacan seis áreas principales de observación:

- I. Ambiente físico: este incluye aspectos como tamaño, distribución, señales, accesos y lugares con funciones centrales (por ejemplo, iglesias, centros políticos y económicos, hospitales, mercados, entre otros), enfatizando la

importancia de las impresiones iniciales y se sugiere la elaboración de mapas del ambiente.

- II. Ambiente social y humano: considera la organización de grupos, patrones de vinculación, características de los participantes (como edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, género, estados maritales, vestimenta, entre otros), actores clave, líderes y quienes toman decisiones, así como costumbres. Se recomienda también trazar mapas de relaciones o redes para comprender mejor estas dinámicas.
- III. Actividades individuales y colectivas: se enfoca en las acciones de los participantes, qué hacen, a qué se dedican, cuándo y cómo lo hacen. Se consideran diversas actividades, desde el trabajo hasta el esparcimiento, consumo, uso de medios de comunicación, religión, entre otros.
- IV. Artefactos utilizados por los participantes: Se analizan los objetos que utilizan los participantes y las funciones que cumplen en sus vidas.
- V. Hechos relevantes, eventos e historias: se incluyen acontecimientos significativos que hayan ocurrido en el ambiente y en la vida de los individuos, como ceremonias religiosas, desastres naturales, guerras, pérdida de seres queridos, matrimonios, infidelidades, entre otros, estos eventos pueden presentarse en una cronología o en orden de importancia.
- VI. Retratos humanos de los participantes: busca ofrecer descripciones detalladas de los individuos que forman parte del ambiente observado, con el fin de comprender mejor sus características y roles dentro de la comunidad.

La importancia de la observación durante la fase inicial de inmersión en una investigación, señalando que no siempre es necesario utilizar un formato específico, puede ser tan simple como dividir una hoja en dos secciones, una para registrar observaciones descriptivas y otra para interpretativas. (Cuevas, 2009).

En esta investigación al ser de tipo social se utiliza la observación cualitativa, para llevarla a cabo se requiere de una mente abierta y reflexiva para observar los

fenómenos sociales y capturar no solo lo obvio, sino también los matices y sutilezas que pueden pasarse por alto, de allí la importancia de mantener un papel activo durante el proceso de observación y la reflexión continua para interpretar y dar sentido a lo observado. De manera que las observaciones realizadas en las aulas de la institución educativa han proporcionado información relevante para llevar a cabo el proceso de identificación y diagnóstico de la problemática detectada referente a la comprensión lectora.

3.3. Método: estudio de caso

Es una investigación empírica que explora un fenómeno en su contexto real, especialmente útil cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claros, se utilizan múltiples fuentes de evidencia y puede adaptarse a diferentes enfoques metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos. Los estudios de caso pueden ser simples o múltiples, holísticos o detallados, y pueden tener objetivos descriptivos, demostrativos, generativos, diacrónicos o sincrónicos, aunque ha sido criticado por problemas de fiabilidad y validez, es valioso porque permite registrar y describir comportamientos que los métodos cuantitativos pueden pasar por alto.

Los datos en un estudio de caso pueden provenir de documentos, archivos, entrevistas, observaciones directas y participantes, y objetos físicos, dependiendo del enfoque, los estudios pueden ser descriptivos, exploratorios, explicativos o predictivos, en términos de generalización, en lugar de extender resultados a una población, se desarrolla una teoría transferible a otros casos.

El proceso de investigación de un estudio de caso sigue una lógica cualitativa de recolección, análisis e interpretación de datos, adaptándose y focalizándose a medida que avanza. Según López (2013; 141) menciona las fases del estudio de casos “se realiza una exploración, reconocimiento y se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información”, lo cual de este modo se van a ir incorporando nuevas ideas y planteamientos emergentes que pueden modificar las hipótesis iniciales.

Louis Smith (citado en Stake, 1999), uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un "sistema acotado", con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso.

Según Fred Erickson (citado por Stake, 1999), muy respetado de escritos sobre estudios cualitativos, la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación. Los investigadores extraen sus propias conclusiones desde las observaciones y de diferentes datos, Erickson las llamó asertos (assertions), una forma de generalización. Se sabe que existen otras interpretaciones además de las de los investigadores. Frecuentemente el proceso lógico para llegar a los asertos no se muestra con claridad ni al lector ni a los propios investigadores. Para ello funciona en forma de englobar lo que se conserva en el interior, una manera de comprender que pueden ser el fruto de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores. Al lector le será favorable denominar hipótesis o teoría a estos saltos hacia las conclusiones, pero no así al investigador. No es extraño que los investigadores en estudio de casos hagan afirmaciones sobre los datos relativamente limitados, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación.

3.4. Técnica de recolección de información: la entrevista

Las entrevistas cualitativas son una técnica de recolección de datos utilizada principalmente en investigaciones cualitativas para explorar en profundidad las experiencias, percepciones, opiniones y comportamientos de las personas, según Hernández et al. (2014: 403) define la entrevista como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”.

En una entrevista, mediante preguntas y respuestas, se establece una comunicación que facilita la construcción conjunta de significados sobre un tema (Janesick, 1998). Existen diferentes tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; Grinnell y Unrau, 2011).

1. Las entrevistas estructuradas siguen un conjunto fijo de preguntas en un orden específico.
2. Las semiestructuradas utilizan una guía flexible que permite hacer preguntas adicionales para obtener más detalles.
3. Las abiertas se basan en una guía general y permiten al entrevistador manejar la conversación con total libertad.

En investigaciones cualitativas, las primeras entrevistas suelen ser abiertas y de tipo "piloto", y se vuelven más estructuradas a medida que avanza el trabajo de campo, generalmente, es el propio investigador quien conduce las entrevistas, que son especialmente útiles cuando el objeto de estudio no puede ser observado directamente o es difícil de observar por razones éticas o de complejidad, como en estudios sobre depresión o violencia doméstica.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) las entrevistas cualitativas tienen características específicas como las siguientes:

- No se establece un inicio y un final claro, pudiendo realizarse en varias etapas, lo que les confiere flexibilidad.
- Las preguntas y su secuencia se ajustan a los participantes.
- Son mayormente anecdóticas y más amigables.
- El entrevistador y el entrevistado comparten el control del ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es esencial para interpretar los significados.
- El entrevistador adapta su comunicación a las normas y el lenguaje del entrevistado.
- Las preguntas son abiertas y neutrales, buscando obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista se considera la vía principal para acceder a las múltiples realidades, similar a la recopilación de datos mediante la observación, es crucial que el

entrevistador tenga un plan detallado previo para evitar la dificultad de formular preguntas adecuadas y dirigir a los entrevistados hacia los temas seleccionados, se sugiere que el entrevistador llegue con una breve lista de preguntas centradas en los temas, tal vez proporcionándole al entrevistado, con el objetivo de completar un programa. El objetivo principal es evitar respuestas simples de sí o no y obtener descripciones detalladas de episodios, relaciones o explicaciones.

Durante la entrevista, el entrevistador debe enfocarse en escuchar activamente, tomar notas según sea necesario y controlar la recopilación de datos mientras piensa en cómo se estructurará la narrativa escrita, es importante tener en cuenta las preguntas principales, utilizar sondas cuidadosamente elaboradas y, en ocasiones, plantear preguntas difíciles si es necesario. “Un buen entrevistador sabe reconstruir la narración y presentar la al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo” (Stake, 1999; 64), es decir ser un entrevistador implica un compromiso de calidad y ética en el proceso de entrevista, lo cual es fundamental para obtener resultados significativos y confiables.

El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas. Los investigadores cualitativos se alegran al descubrir y mostrar las múltiples visiones del caso, de igual manera la entrevista es el principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1999).

El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas. Es extremadamente fácil que el entrevistador no sea capaz de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos.

Las entrevistas cuantitativas se responden con las observaciones cuantitativas: estas buscan la suma de opiniones o de conocimientos múltiples de los entrevistados, de igual manera las preguntas están basadas en la investigación, por lo tanto, deben ser ensayadas previamente, sin empeñarse a los límites establecidos en el diseño de la investigación (Stake, 1999).

El entrevistador sobre todo debe escuchar, deberá tomar notas, pocas o muchas, según requiera la ocasión, pero sin dejar de recolectar los datos pensando qué forma tendrá la narración escrita, se tiene que tener en mente las preguntas.

Normalmente no es muy importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo que importa es lo que quería decir; un buen entrevistador sabe reconstruir la narración y presentar al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo.

3.5. Guion de entrevista

Para elaborar el guion de entrevista se siguieron las recomendaciones de Kvale (2001) quien señala que este puede simplemente incluir algunos temas que necesitan ser abordados o puede ser una serie exhaustiva de preguntas meticulosamente planteadas. En el caso de la entrevista semi-estructurada examinada elaborar un guion proporcionará un resumen de los temas a abordar, con preguntas sugeridas; dependerá del estudio específico si las preguntas y las secuencias están estrictamente preestablecidas y sean obligatorias para los entrevistadores, o si se deja al juicio y al tacto del entrevistador determinar cuánto darle importancia al guion y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones.

Las entrevistas difieren en la franqueza de su propósito: el entrevistador puede aclarar el propósito y proponer cuestionamientos directos desde el inicio, o puede optar por un enfoque indirecto, con cuestionamientos indirectos y revelar el propósito únicamente cuando la entrevista ha concluido.

Asimismo, debe identificarse que las preguntas tienen una relación temática con el "qué" de una entrevista, con las ideas teóricas sobre el tema de estudio y con el estudio consiguiente de la entrevista. Las preguntas realizadas variarán conforme se interactúe en busca de descripciones espontáneas del mundo experimentado, en la búsqueda de relatos cohesivos o en la búsqueda de un estudio conceptual de la interpretación personal de un tema; conforme al principio de la "anticipación", al

diseñar las preguntas para la entrevista, es necesario considerar la fase de análisis. (Kvale, 2011).

En esta investigación el objetivo fue conocer las estrategias que los docentes utilizan en el aula para que sus alumnos desarrollen la comprensión lectora, por lo tanto, las preguntas se organizaron en tres categorías principales: su formación inicial, actualización y experiencia profesional; estrategias didáctico pedagógicas y por último las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora utilizadas.

En términos dinámicos, las preguntas se relacionan con el "cómo" de una entrevista; deben fomentar una interacción positiva, preservar el ritmo del diálogo y motivar a los participantes a expresar sus vivencias y emociones; las preguntas deben ser sencillas de comprender, breves y carentes de vocabulario académico. Una buena pregunta teórica de investigación no necesariamente debe ser una pregunta dinámica de entrevista (Kvale, 2011).

Las cuestiones planteadas por el investigador suelen ser en un lenguaje teórico, mientras que las cuestiones planteadas por el entrevistador deben ser pronunciadas en el lenguaje cotidiano de los entrevistados. Las cuestiones de investigación académica, como las que abordan la motivación intrínseca y extrínseca, deben convertirse en formas sencillas y simples para producir descripciones enriquecedoras y espontáneas. Se puede analizar una pregunta de investigación a través de diversas preguntas de entrevista, obteniendo de esta manera información enriquecedora y diversa al abordar un tema desde múltiples perspectivas. En el caso de esta investigación, se realizaron preguntas sobre la temática de la comprensión lectora, basadas en la experiencia diaria de los docentes.

Además de enfocarse en los elementos temáticos y dinámicos de las cuestiones planteadas, el entrevistador también debe procurar recordar el análisis, la comprobación y el reporte subsiguiente de las entrevistas. Durante la entrevista, los entrevistadores que conocen lo que preguntan y por qué lo hacen, procurarán explicar los significados relevantes para el proyecto. Estos esfuerzos por esclarecer las afirmaciones de los entrevistados ofrecerán un fundamento más sólido para el análisis subsiguiente. Esos intentos de esclarecer el significado durante la entrevista también

pueden transmitir al individuo que el investigador está verdaderamente oyendo lo que está expresando y muestra interés en ello.

CUADRO DE ENTREVISTA

CRITERIO	INDICADOR	PREGUNTA
Formación y experiencia profesional	Formación de Años de experiencia Adaptación a reformas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría contarme un poco sobre cómo comenzó su carrera en la educación y qué la motivó a dedicarse a este campo? • ¿Cuántos años tiene de servicio? • ¿Cómo ha sido su experiencia? • ¿Cómo fue su experiencia en el primer año que trabajó? • ¿Cuántos cambios ha tenido a lo largo de su trabajo (reformas)? • ¿Cómo fue su cambio en el último?
Dificultades y fortalezas	Retos en la práctica docente Fortalezas en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son sus mayores dificultades al impartir clases? • ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente?
Enseñanza y aprendizaje	Métodos para el aprendizaje Definición y uso de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo le hace para que los niños aprendan? • Para usted, ¿qué son las estrategias didáctico-pedagógicas? • ¿Cuántas estrategias utiliza usted al día?
Estrategias para comprensión lectora	Principales estrategias Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales estrategias didáctico-pedagógicas que utiliza en el aula para fomentar la

	Dificultades Búsqueda de nuevas estrategias	<p>comprensión lectora entre sus alumnos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo dificultades al aplicarlas? • ¿Alguna vez ha buscado estrategias para implementar la comprensión? • ¿Cuáles considera que son sus fortalezas en las estrategias didáctico-pedagógicas que implementa para el desarrollo de la comprensión lectora? • ¿Cuáles son las principales dificultades que usted encuentra cuando quiere desarrollar o implementar estrategias en la comprensión lectora?
Recursos y adaptabilidad	Uso de tecnología Adaptación de estrategias a diferentes contextos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias utilizaría o utiliza si no hay tecnología? • ¿Puede describir alguna actividad específica que haya implementado con éxito para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes? • ¿Tiene alumnos que tengan dificultades para aprender? • ¿Cómo adapta las estrategias de comprensión lectora para atender a estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades?
Evaluación	Seguimiento del progreso	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera evalúa y monitorea el progreso de sus alumnos en

	Valoración de resultados	<p>comprensión lectora a lo largo del año escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree que con las estrategias utilizadas hubo un mejoramiento en la comprensión lectora a lo largo del ciclo escolar?
Recomendaciones	Consejos para docentes de nuevo ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Si usted tuviera que asesorar a algún profesor de nuevo ingreso, • ¿Qué consejos o recomendaciones le daría para las estrategias de comprensión lectora?

Tabla 4. Cuadro de entrevista (Elaboración propia)

3.6. Participantes

Los participantes para esta investigación fueron elegidos por tratarse de los docentes de quinto año con quienes se realizaron las prácticas profesionales y que atendían los grupos de quinto grado correspondientes a la Fase 5. Se buscó la posibilidad de que participaran también docentes de sexto grado como informantes, no obstante, debido a que la administración había cambiado fue negado el apoyo.

El caso 1, se trata del docente Otilio N. quien en este ciclo escolar 2023 – 2024 está frente al grupo de la fase 5 grado grupo “A”, el actualmente tiene 55 años, cuenta con un perfil profesional amplio teniendo la Licenciatura en Educación Primaria egresado de la Escuela Normal, teniendo una trayectoria de 36 años de servicio, mientras que en la escuela Agustín Melgar turno vespertino tiene 12 años en servicio y radica en el municipio de Tlaxcala, Tlaxcala.

El caso 2, se trata de la docente Lourdes N. quien este ciclo 2023 - 2024 escolar esta frente al grupo de la fase 5 grado grupo “B”, la docente tiene 42 años de edad, cuenta con la Licenciatura en Educación Primaria egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, teniendo una trayectoria de 20 años en servicio,

mientras que en la Primaria Agustín Melgar turno vespertino tiene 3 años de servicio, así mismo cuenta con un Diplomado en Artes y radica en el municipio de San Lucas Cuahutlulpan, Tlaxcala.

3.7. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación y poder obtener información de los docentes de fase cinco de primaria de la Fase 5 a entrevistar, el primer paso fue planificar detalladamente un guion de entrevista, es decir primero que nada nos preguntamos ¿Qué información necesitamos recabar? ¿Qué aspectos específicos del trabajo docente queremos explorar? Estas preguntas nos hicieron guiar la preparación de una serie de preguntas abiertas que fomentan la reflexión y el diálogo mediante un guion semiestructurado.

Antes de la entrevista, nos aseguramos de establecer un ambiente de confianza, principalmente lo que hicimos fue presentarnos y explicar el propósito de la entrevista, dejando en claro que no se trataba de alguna evaluación o de exhibir sus nombres de los docentes; sino de una oportunidad para aprender de su experiencia y perspectiva, lo cual nos ayudó a reducir tensión y crear un espacio cómodo para la comunicación, así como durante la entrevista se pidió permiso para grabar nota de voz, requerimos de un total silencio, por lo que la entrevista se llevó a cabo en el auditorio de la institución.

Durante la entrevista, iniciamos con la recuperación de sus datos personales, en seguida con preguntas sobre su carrera los profesores se mostraron muy cooperativos en responder, luego nos centramos en las preguntas relacionadas a nuestro tema central sobre las estrategias empleadas para apoyar la comprensión lectora, en algunas preguntas se mostraron pensativos, nerviosos en contestar, constantemente daba las mismas respuestas lo que tuvimos que hacer que cambiar las preguntas para que nos pudieran contestar y finalmente cerramos con preguntas si había alguna dificultad y consejos o recomendaciones.

Al final de la entrevista que tuvo una duración de 2 horas nos despedimos con todo gusto y les dimos las gracias de compartir su opinión. Después de obtener la

grabación de la entrevista transcribimos sus respuestas para convertirlas en un texto que se convirtió en el texto a analizar.

3.8. Análisis de los datos.

El análisis de los datos se refiere a realizar un entendimiento detallado de los contextos o individuos que se analizan. El análisis de los datos de acuerdo con Taylor y Bogdan (2002) requiere fases distintas. La primera es una etapa de exploración progresiva que implica reconocer temas y elaborar ideas y afirmaciones. La segunda etapa, que usualmente ocurre cuando ya se han recopilado los datos, comprende la codificación de los datos y la mejora de la comprensión del tema en cuestión. Durante la última etapa, el científico intenta relativizar sus hallazgos, es decir, entender los datos en el contexto en el que fueron recolectados. Dentro de las investigaciones cualitativas, los científicos añaden gradualmente significado a lo que analizan, fusionando perspicacia e intuición y una profunda familiaridad con los datos. A menudo, este es un procedimiento complicado, algunas sugerencias son, por ejemplo, leer los datos de manera constante. Si no se tiene experiencia en investigación cualitativa, es necesario leer con cuidado algunos estudios cualitativos para entender cómo los investigadores examinan y muestran sus datos.

En el estudio cualitativo, la codificación se refiere a un método sistemático para elaborar y perfeccionar las interpretaciones de la información. El procedimiento de codificación comprende la recopilación y examen de toda la información relacionada con temas, ideas, conceptos, interpretaciones y afirmaciones. En esta fase del análisis, lo que al principio eran ideas e intuiciones incipientes se perfeccionan, amplían, eliminan o se desarrollan en su totalidad.

Se elaboran categorías de codificación, se inicia escribiendo un registro de todos los temas, conceptos, interpretaciones, categorías y afirmaciones detectados o generados durante el análisis inicial. Al plasmar los pensamientos de manera escrita, sea lo más detallado posible. Es necesario poseer un punto de vista sobre el tipo de datos que se adecuan a cada categoría.

La codificación y separación de los datos facilita la comparación de distintos fragmentos vinculados a cada tema, concepto, afirmación, entre otros, y por ende, la mejora y adaptación de las ideas. Se descubrirá que ciertos asuntos que parecían sombríos y sombríos se presentan claramente iluminados.

Capítulo 4

Análisis de resultados

4.1. Formación inicial, actualización y experiencia profesional

La formación inicial de los docentes, además de la capacitación que reciben durante su carrera profesional, son factores que inciden en el desempeño que tienen en el aula. De igual manera, los años del ejercicio de su profesión les permiten adquirir experiencia, las narrativas de los docentes al respecto fueron las siguientes:

“Bueno ya tengo 36 años ya de servicio afortunadamente en el transcurso de vida del magisterio pude adquirir otra plaza, pero en la primera plaza yo ya me jubilé y aun de estos días sigo trabajando; yo creo que como trabajo como toda actividad al principio uno no tiene la suficiente experiencia a lo mejor tiene la teoría, pero la práctica la vamos adquiriendo conforme va transcurriendo el tiempo, los años, pero sobre todo, la actualización que hemos tomado hemos adquirido en el transcurso de años, pero ahí vamos”. (Docente A)

“Tengo 20 años de servicio; La experiencia pues he tenido de todo, problemas con los mismos directivos, supervisores, primero con nuestras autoridades en seguida con nuestros compañeros porque déjame decirte que este desempeño es celoso. Siempre vas a encontrar alguien que te esté poniendo piedras, obstáculos en el camino por más que te esmeras, por más que te esfuerzas no logras sacar adelante”. (Docente B)

De acuerdo con lo que relatan los profesores entrevistados, los años de trabajo frente a grupo tienen un impacto positivo en el desarrollo de las actividades, como es de conocimiento popular, la práctica hace al maestro; de igual manera como lo relata el docente A, la actualización es importante para la mejora de la práctica docente.

Por otra parte, el docente B se lamenta de los problemas que pueden representar otros actores de la comunidad escolar para un desarrollo apropiado de la práctica educativa. De manera que los primeros años de servicio, representan un gran reto, tal como fue relatado:

“Recordar mi primer año de trabajo como docente es volver a un período de aprendizaje intenso, desafíos constantes y crecimiento personal y profesional; los errores fueron inevitables, pero cada uno dejó una lección, la planificación de clases que parecía perfecta en papel muchas veces no funcionaba en la práctica, y aprendí que la flexibilidad era clave, también descubrí que la enseñanza no se trataba solo de impartir conocimientos, sino de conectar con los estudiantes, comprender sus dificultades y motivarlos”. (Docente A)

“Me fue muy complicado las experiencias que viví en aquella época, fueron difíciles sobre todo la parte administrativa a donde nosotros teníamos que llenar las boletas a mano, donde no sabía llenar un registro de asistencia, donde no sabía que era más importante si corregir el registro de asistencia o la boleta, entonces pues tenía un director que era un ogro porque sentía esa adrenalina y pues fue muy complicado porque era joven, inexperta, con poco dominio sobre la disciplina, dominio de los contenidos, que cuando yo egresé era con el plan 93 y era muy fácil de planear, entonces pues ha sido muy difícil planear ahora con los nuevos proyectos, antes era más fácil porque nos dotaba con material, nos daban libro para el maestro, habían paquetes de libros para el maestro pero me fue muy complicado a pesar de que nos daban todo el apoyo porque en aquel entonces nunca nos enseñaron a llenar una boleta”. (Docente B)

Las actividades que se realizan al interior de las aulas implican un desafío constante, sobre todo, al tratarse de profesores novatos o recién egresados de las escuelas de formación inicial. Entre los aspectos relevantes que los docentes señalan destacan la planificación de clases como elemento clave en su práctica docentes y por ende, las actividades a implementarse en el aula.

De igual manera, la docente B señala la dificultad que representa para ella el trabajo con la NEM, pues el trabajo por proyectos y el diseño de actividades es complejo en contraste con modelos educativos anteriores donde se le proporcionaba un cúmulo de actividades y libros al docente para facilitar su desempeño

Para seguir con el tema de la actualización docente, se cuestionó a los profesores acerca de las distintas reformas educativas que habían vivido durante los años de servicio y el impacto que estas habían tenido en las necesidades de actualización y en la forma de ejecutar la práctica docente. Las respuestas generaron las siguientes narraciones

“Bueno, cada ciertos años, nos dan (digamos) con los sexenios anteriores, nos daban curso de actualización y sobre carrera magisterial, nos motivaba para seguir actualizándonos y sobre todo que ahorita ya viene la tecnología nos alcanzó pues tenemos que seguir actualizándonos para estar al par de la tecnología, el mismo sistema, la misma actualidad nos requiere todo trabajo que nos vayamos actualizando. Hemos tomado cursos, a lo mejor no al 100%, pero si los que se requieren, hemos estado inscritos en esos para sobre todo para, repito había la famosa carrera magisterial eso nos motivaba para actualizarnos y sobre todo económicamente”. (Docente A)

Como puede observarse, el sistema de incentivos económicos que tenía carrera magisterial, representaba una oportunidad de mejoras en el salario y, por lo tanto, los

profesores participaban de las capacitaciones a fin de cumplir requisitos y participar en las promociones.

Asimismo, se cuestionó a los docentes acerca de la perspectiva que tenían sobre la implementación de la NEM y lo que representaba para ellos en términos de trabajo docente y la capacitación recibida al respecto. Las narrativas fueron las siguientes:

“Bueno como todas las reformas que he pasado tienen una similitud de diferencia, pero en este caso si se me complicó porque en todos los libros están vinculados ya sea que tengan una o dos páginas relacionado al tema y debes formarlo en uno solo para poderse enseñar a los alumnos y no se confundan”. Docente A

“Fue al principio complicado poder vincularla asignaturas el de ir una página a la otra y de regresarte entonces ha sido muy complicado, pero también ha sido complicado porque hasta hoy no ha habido una sola persona, una sola autoridad que nos haya mandado a capacitarnos verdaderamente nos han querido dar pláticas, nos llenan un foro con 300 o 400 docentes, donde nunca cabemos donde dices mejor me salgo porque aquí esto es un caos. No hemos tenido realmente con las autoridades educativas nuevamente el verdadero compromiso, pero tampoco podemos estar esperando a ver que me cae, también hemos tenido la fortuna de poder investigar o poder hacer un esfuerzo, porque hay que pagar para que nos capaciten”. Docente B

Resalta en ambas narrativas, la dificultad que ha representado para ellos realizar las planeaciones de las clases y la vinculación con los proyectos educativos que integran los contenidos que se encuentran en varios libros de texto y no en un solo como solía ser.

De igual manera, se expresa lo que se ha notado como falta de “auténtica” capacitación por parte de las autoridades educativas para la implementación del modelo, sin embargo, también da a notar que el profesorado es capaz de invertir económicamente en su propia capacitación, a fin de realizar su labor de la mejor forma.

4.2. Estrategias didáctico pedagógicas

Las estrategias didáctico pedagógicas, entendidas como aquellas acciones que los docentes realizan, así como las actividades que implementan a fin de propiciar el aprendizaje de los estudiantes, son relevantes en la práctica docente diaria. De

manera que, la primera pregunta al respecto fue sobre lo que ellos conocían como prácticas didáctico pedagógicas, obteniendo las siguientes narrativas:

“La actualización de buscar las mejores clases más dinámicas atrayentes para ellos también para que se interesen en sus clases no nada más vengan por obligación vengan con alegría, entusiasmo y pues no se alarguen el día no se les haga pesado”. Docente A

“No nada más nosotros seamos transmisores de conocimientos si no que ellos mismos también se interesen en descubrir, analizar, experimentar y también hacer las clases más dinámicas”. Docente 5°A

“El tema lo puedes pegar o anotar en el pizarrón y entonces cuando les dices este es nuestro tema, ahora escucharé sus sugerencias de cómo trabajar ese tema... tengo un alumno que le gusta mucho leer y el refuerza mucho los temas de historia y ciencia, ese alumno le gusta leer y empieza a platicar sus anécdotas ante sus compañeros”. Docente 5°B

“Mediante las artes plásticas, el canto, la música y el juego”. Docente B

Como puede observarse, los docentes no tienen clara la idea acerca de cómo definir las prácticas didáctico pedagógicas. No obstante, eso no significa que no las lleven a cabo dentro del aula, pues reconocen parte de las acciones que realizan en con los estudiantes como experimentos, dinámicas, entre otras estrategias. Lo que implica que las llevan a cabo, aunque conceptualmente no las identifiquen de una manera clara.

Asimismo, se cuestionó a los docentes acerca de la cantidad de estrategias didáctico pedagógicas que implementaban en un día, a fin de conocer un poco más sobre la percepción que tenían de las mismas.

“Bueno no te puedo decir exactamente el número de qué estrategias al tema que uno va a dar pues va buscando exactamente estrategias para que los niños se interesen exactamente buscar que sean como lo vuelvo a repetir que sean dinámicas que ellos mismos lo analizan que ellos mismos y para que vallan resolviendo las clases y sean analíticos, reflexivos que interesados en las mismas clases. Docente A

“Trabajo de 4 a 5 estrategias no más porque no hay tiempo y los alumnos no tienen la habilidad del avance... expresamos mediante el dibujo... llevar paso a paso cómo elaborar una receta de cocina... ahora lo que tú haces es que ellos investiguen, que creen sus propias actividades, sus propias estrategias y hagan propuestas”. Docente B

Es posible notar que los docentes tienen en claro que una variedad de estrategias redundan de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos.

Una vez que se constató que los docentes ejecutaban distintas prácticas, se procedió a preguntar a los entrevistados acerca de las fortalezas que consideraban que tenían como docentes al momento de ejecutar las prácticas didáctico pedagógicas diarias, las narrativas fueron las siguientes:

“Mis fortalezas digamos es seguir este actualizándolos, convivir con los alumnos requerir ser amigos con los alumnos también con los padres de familia porque ellos tenemos más contacto del diario pues seguir ser facilitador para los niños, para los padres también para que ellos, encuentre que somos un apoyo”. (Docente A)

“Mis fortalezas han sido mis planes anteriores eso me ha ayudado para que pueda rescatar algunos de mis alumnos con rezago, así que las fortalezas que tengo son la música, el canto y el baile me ha ayudado para que mis alumnos tengan más confianza, se empiecen a sentir menos estresados y de esa manera mediante el canto, el juego, las actividades culturales vas descubriendo sus fortalezas de cada uno de los alumnos, de esa manera cuando descubres dices entonces por aquí voy a trabajar para que ellos puedan comprender más las actividades y saberes”. (Docente B)

Es notable la perspectiva de ambos docentes, quienes señalan que su actualización y profesionalización son importantes, pues contar con elementos novedosos permite que éstos sean incorporados en las clases y provoquen mejores resultados con el aprendizaje. Esto aunado a las planificaciones de clases anteriores.

Por otra parte, es interesante conocer que se destaca el papel de las relaciones armónicas con estudiantes (y padres) como un elemento que puede contribuir de manera positiva a, aprendizaje.

Una vez que se obtuvieron las fortalezas que identificaron en su propia práctica docente, se procedió a preguntar acerca de las dificultades que tenían al momento de impartir clases, con los respectivos relatos:

“Yo creo que para una clase tenemos dificultad pues yo creo que ya tenemos la tecnología al alcance ya podemos investigar analizar, no como antes que a lo mejor tenemos que este buscar o requerir libros verdad y que también hasta la fecha pero actualmente pues ya alguna duda pues fácilmente tenemos ya la tecnología al alcance de la mano pues ya no hay tanta dificultad siendo que sinceramente tomar la iniciativa de actualizarnos investigar estar investigando digamos algún tema que no tengamos este bien aclarado pues tenemos a la mano la tecnología”. (Docente A)

“Son nuevos retos porque dificultades se tienen en todo momento, son nuevos retos, nuevas experiencias, nuevos aprendizajes tanto para los alumnos como los docentes es el manejo de contenidos, planeación porque se te dificulta desde la planeación,

desde la organización de los tiempos, las estrategias, ha sido complicado, sin embargo, para impartir las clases pues desde un principio ha sido complicado el saber organizar porque cuando te enfrentas a nuevas experiencias tienes temor a equivocarte pero los maestros que no nos arriesgamos no podemos sacar adelante a nuestros los alumnos y lo único que vamos hacer es estancar a nuestros alumnos y dificultad de que el alumno avance. Aunque estamos con la nueva escuela mexicana yo escuchaba a Tobón que decía que no podemos separar nuestros planes; por ejemplo si tenemos alumnos con un rezago tenemos que realizar secuencia de actividades que van fuera del proyecto porque no podemos avanzar con los proyectos cuando el alumno aún no ha alcanzado su lectura y escritura, entonces tenemos que abordar la secuencia de actividades para poder anivelar al alumno para que podamos trabajar los proyectos, sin embargo en la mayoría de los compañeros todavía venimos trabajando lo que son las silabas, la memorización para poder tratar de anivelar al alumno, aunque nunca lo vamos a poder lograr porque nunca vamos a poder tener al alumno que no sabe leer y escribir al nivel que los demás". (Docente B)

Resulta interesante que uno de los docentes si bien encuentra dificultades dentro de la enseñanza, hace uso de la tecnología para resolver las dudas que pudiera tener, realizando investigación propia.

Por otra parte, la docente B percibe las dificultades más enfocadas en la NEM y su metodología de trabajo, haciendo énfasis en la dificultad de la planeación de actividades, especialmente, el poder seguir un programa y abordar contenidos nuevos cuando los estudiantes no han consolidado los conocimientos previos, lo que implica realizar ajustes a la planificación a fin de atender a todos sus alumnos.

En lo que respecta a este apartado es posible identificar que si bien los profesores no tienen el manejo conceptual acerca de lo que es con claridad una estrategia didáctico-pedagógica, las llevan a cabo de manera diaria en el desempeño de su función docente. De igual manera, reconocen la importancia de ejecutar una variedad de acciones dentro de las aulas a fin de promover el aprendizaje de los estudiantes y si bien se enfrentan a retos y dificultades para implementar estrategias, cuentan con fortalezas y habilidades docentes que les permiten realizar su trabajo de manera óptima.

4.3. Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Una vez identificada la conceptualización de las prácticas didáctico pedagógicas utilizadas, su frecuencia, las fortalezas y áreas de oportunidad en la docencia. El siguiente paso fue conocer específicamente acerca de las estrategias didáctico pedagógicas conocidas e implementadas para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños de la Fase 5. Teniendo las siguientes narrativas a considerar:

“Aquí sobre todo va sobre la lectura pues eso son pequeños cuestionarios, lo que le entendieron de una lectura que escribirla un pequeño resumen, este a lo mejor una lectura es ponerla oralmente y a lo mejor una representación de lo que entendieron y es ponerla aquí ante el grupo, este, analizar las situaciones de su medio ambiente también de sus medios que lo rodeando esos serían algunas de muchas que hay”. Docente A

“Si, las estrategias que he buscado son palabras y después unir las oraciones viene después el dictado la lectura de textos, resúmenes, cuestionarios, esquemas etc.”. Docente A

“Es el canto cuando los niños cantan expresan sus emociones, por ejemplo los niños que empiezan a leer y a escribir con el canto ellos van memorizando desafortunadamente la memorización se tiene que seguir utilizando ya que van memorizando e identificando palabras, frases cortas, entonces pues para mí una de mis fortalezas son las artes, el canto, el baile, la música porque ellos van desarrollando habilidades y eso lo aprovecho porque empiezo a enseñarles palabras cortas, después vienen con sus frases y poco a poco ellos van descubriendo que mediante el canto podemos leer, escribir y primero lo expresamos mediante el dibujo hasta que lleguemos finalmente a la escritura”. Docente B

“Si hoy la tecnología si la sabemos usar y la sabemos aplicar es una maravilla porque nos facilita muchas cosas para quienes no sabemos dibujar como yo que hago los palitos, yo les puedo traer una diapositiva donde les va explicando, también puedo traer impresos y es más fácil para los alumnos. La tecnología nos ha venido a salvar en este aspecto ya que nos ha hecho demasiada ayuda”. Docente B

Al respecto, es posible identificar que los docentes relatan que realizan ciertas actividades para promover la comprensión lectora, no obstante, no se observa de manera clara una metodología específica para ello. Asimismo, llama la atención que la enseñanza sigue apoyándose de la memorización como un camino para lograr la comprensión del texto.

Por otra parte, se señala el papel de la tecnología como una herramienta que permite facilitar la variedad de estrategias didáctico pedagógicas que se implementen en el aula para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Del mismo modo, se cuestionó a los profesores acerca de las acciones que implementaban cuando las estrategias aplicadas para favorecer la comprensión lectora no funcionaban o en su desarrollo existían dificultades, a lo que respondieron lo siguiente:

“Pues aquí el problema es de los niños que vienen un poquito más atrasados en la lectura en la comprensión y a lo mejor, este, en ellos lo que depende a poner los digamos actualizarlos trabajar más con ellos, a lo mejor de manera individual de manera personalizada para que pues ahora sí se emparejen con los demás alumnos que ya lee, comprenden y este sería el problema de los niños que están bajos digamos en la comprensión lectora”. Docente A

“Si, se dan dificultades porque uno investiga esas actividades o estrategias uno como adulto las comprende y creemos que los alumnos tienen esa misma capacidad, más, sin embargo, no es así. Hay ocasiones en que simplemente un experimento, cuando tú buscas la manera en que ellos investiguen y tú ves los resultados de esa estrategia que investigaste donde los niños expresaron con dibujos y cuando llegas y lo aplicas en el grupo nada más te hacen un dibujito de palitos que así lo llaman ellos, entonces dices donde quedó el resultado de ver esos niños que creías que iban a hacer un sinfín de dibujos y los míos solo hicieron palitos, entonces te frustras y dices ¿qué sucedió? Lo que no nos damos cuenta es que todos los alumnos tienen esas habilidades o destrezas para poder desarrollar esa actividad o esas estrategias”. Docente B

Es posible notar en las narrativas de los docentes que hablan acerca de dedicar mayor tiempo a los estudiantes que presentan dificultades o retrasos en comparación con el resto del grupo, no obstante, en las clases observadas, no fue posible apreciar este trabajo uno a uno, por lo que invita a cuestionar sobre la discrepancia existente entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se ejecuta en las aulas.

Asimismo, se percibe la frustración ante la poca respuesta que en algunas actividades se obtiene del estudiantado, que frustra los esfuerzos del profesor por buscar actividades variadas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.

Para continuar con la temática, se interrogó a los entrevistados acerca de las fortalezas que poseían como docentes al implementar estrategias para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, obteniendo las siguientes narrativas:

“Bueno, sobre todo, este, ir este viendo a los alumnos su avance sobre todo en la lectura que es lo más importante que deben de tener, digamos ya en un grupo de quinto sexto año pues ya a la mejor tienen que estar leyendo bien y comprendiendo, pero todavía tenemos rezago en algunos alumnos que vayan un poquito rezagados. Entonces hay que implementar estrategias para que ellos, este, le apuremos a la

lectura sobre todo empezar con palabras y luego unir, este, oraciones viene después el dictado, la lectura de textos y sobre todo este ya en los libros ir contestando, pues ellos mismos ya tienen que sinceramente ir contestando, ya uno ya no les tiene que decir qué hacer. Si no que ellos mismos con su propia iniciativa, su nivel de lectura, pues van a tener que ir comprendiendo todo lo que van a hacer, sobre todo, este, unos pequeños instructivos, sobre todo, porque ellos comprendan qué cosa se hace o se va a realizar, este, también leer pequeños, este, fábulas, cuentos y así muchas actividades, muchas, bastantes actividades para fomentarles la lectura, el gusto sobre todo por la lectura". Docente A

"Es más fácil trabajar con los niños superiores, yo siempre había tenido miedo porque nunca me había enfrentado a trabajar quinto año, hoy puedo asegurar que es más fácil trabajar porque ahora los niños pueden apoyarse de las tecnologías, por ejemplo puedes trabajar un juego para superiores que eso los desestresa, donde los alumnos que pierdan les puedes preguntar algo sobre el tema y él te va a responder porque ya tienen un conocimiento diferente, entonces a raíz de ahí sacas el tema, lo puedes pegar o anotar en el pizarrón y entonces cuando les dices este es nuestro tema, ahora escucharé sus sugerencias de cómo trabajar ese tema". Docente B

Es de resaltar que las actividades que se realizan dan cuenta de los que los docentes realizan de manera cotidiana. No obstante, como fue mencionado con anterioridad, las actividades carecen de un orden visible o extraíble de la narración lo que además se relaciona con lo que fue observado durante el tiempo de la práctica profesional. Pues se realizan distintas actividades, pero no todas se concluyen, no se revisan en su totalidad, o no se les da el seguimiento apropiado, lo que deriva en que el problema de la comprensión lectora poco desarrollada sea notable.

Para continuar con la aplicación de estrategias, preguntamos a los profesores cuáles eran las principales dificultades que encontraban cuando querían desarrollar o implementar estrategias en la comprensión lectora, obteniendo las siguientes narrativas:

"Sobre todo alumnos que vienen un poquito rezagados en ese tema este las dificultades digamos pues son de que a lo mejor no tienen de por sí esta iniciativa la lectura del gusto sobre todo sino que todos hay que apoyarles con los libros del rincón, digamos los libros de la biblioteca, este, que lo lean, que lo comprendan y pues a la mejor preguntarle aquí de qué trató el cuento que leyeron o el libro que leyeron, los personajes, donde el desarrollo de esa lectura, para que más o menos así vayan entendiendo comprendiendo y sobre todo pues la práctica, la práctica del diario un poquito más avanzando poco a poco". Docente A

"Con los niños que tienen rezago de años si, con los niños que están a nivel académico no es complicado y más fácil porque ellos ya comprenden más los temas, también hay algunos padres más comprometidos que ayudan a investigar a sus hijos, tengo un

alumno que le gusta mucho leer y el refuerza mucho los temas de historia y ciencia, ese alumno le gusta leer y empieza a platicar sus anécdotas ante sus compañeros que los veo interesados en esos temas, entonces eso me ha ayudado a apertura más actividades para que yo las desarrolle". Docente B

Al respecto de las dificultades, se visualiza el rezago educativo que enfrentan los docentes en las aulas, con los niños que no han llegado al nivel esperado en su edad escolar. Asimismo, se menciona una problemática que ha sido señalada por organismos internacionales acerca de que México no es un país lector, lo que genera problemáticas de fondo como la comprensión lectora.

Por otra parte, resalta el hecho de que la participación de los padres de familia es esencial para fomentar alumnos lectores, también para la mejora de los aprendizajes y facilita el trabajo en las aulas.

Del mismo modo, el interés por conocer cuáles eran las estrategias para la comprensión lectora provocó que se les preguntará a los docentes sobre las estrategias que hubieran implementado y que ellos consideraran las más exitosas. Las narrativas fueron las que a continuación se plasman:

"Bueno una de las bueno hay muchas actividades pero menciona algunas pues a lo mejor un cuestionario para empezar y los clásicos tradicionales cuestionarios que ahí si van comprendiendo lo que trata de dónde de un tema del personaje donde se desarrolla ese otra sería este que escenificar un cuento que yo mismo leyeron a lo mejor un diálogo entre ellos mismos una historieta que desde el mismo cuento que vendría entre otras actividades a la mejor este sería leer este trabalenguas este hay muchas actividades que ahorita no me acuerdo pero si hay". Docente A

"PRONALEES partir de imagen a texto, los niños partían de sus imágenes por ejemplo recuerdo mucho paco el chato era un niño que tenía que aprenderse sus datos importantes, entonces cuando le vas describiendo todo lo que paso con paco el chato ellos no quieren vivir que paco el chato, así que se dan a la tarea de investigar cómo se llama, cuál es su domicilio, hace un momento vinieron a preguntar esos datos y muchos no supieron que contestar, entonces en aquel tiempo era más fácil que los alumnos lo razonaran, hoy por lo mismo que tienen la tecnología piensan que es más fácil, hoy su vida es el celular, donde ya tienen el número de mamá, buscan el GPS y ya tienen el domicilio, es decir ya tengo todo a la mano, pero que sucede si un día ya no tienen el celular, no tengo salgo o internet, los alumnos se enfrentan a un problema; ahora la creación de textos propios partiendo de sus intereses de los alumnos, creo que eh podido implementar, pero les aburre a los niños". Docente B

"Sino existiera la tecnología tuviera que trabajar con los métodos antiguos, por ejemplo, el plan 93' para mí era muy fácil trabajar con él, entonces los grados superiores PRONALEES se pueden seguir aplicando, así que con los alumnos se puede trabajar

muy bien, la comprensión lectora es una maravilla porque partes de sus vivencia de ellos, recuerdo mucho un maestro que el español era comunicativo funcional un enfoque, entonces para mi sino tuviera tecnología tenía que partir del enfoque del ser comunicativo funcional, para mí que es lo que van a leer los niños algo que sea funcionales para la vida para ellos, entonces sino tengo las herramientas de la tecnología me iría por otros medios periódicos, revistas, entrevistas, algo que te comunique y que te sirva para la vida, que no esté desapegado de la Nueva Escuela Mexicana". Docente B

Las narrativas dan cuenta de la importancia del programa PRONALEES y que fue bueno al proporcionar una variedad de actividades a los profesores que quedaron como antecedente para ser implementadas con los grupos futuros a pesar de que el programa ya haya desaparecido como tal.

Es notable también el uso de la tecnología que pueden dar los profesores para el fortalecimiento de la lectura, pero también que ha evitado que los estudiantes busquen y sean curiosos pues las respuestas las pueden obtener muy fácilmente a través del uso de dispositivos móviles.

De igual manera, se hace énfasis en que las actividades deben siempre estar relacionadas con los contenidos de la Nueva Escuela Mexicana, y se menciona la palabra funcionalidad, lo que se interpreta como de utilidad para la vida diaria de los estudiantes.

Una preocupación en la educación nacional es el bajo desempeño que se obtiene en las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes de educación básica y media superior relativas a la comprensión lectora, obteniendo de manera general resultados muy bajos, por tanto, se cuestionó a los docentes acerca de los alumnos que presentaban un rezago lector mayor y las actividades que realizaban para subsanar esa deficiencia en el desarrollo de la comprensión lectora y se obtuvieron las siguientes narrativas:

"Desgraciadamente con el grupo anterior lo tuve 2 años y en esos dos años en cuarto año, pues detecté igual que venían niños que no sabían sinceramente leer, porque les preguntaba yo que dice acá en un texto pues ellos y no me respondían, porque a ese grado venían sueltos en la lectura y desgraciadamente eso eran cinco o seis niños. Pero tú ves el grupo en dos años y este pues sí más o menos le avanzamos, sobre todo en la lectura, yo sinceramente me dediqué personalmente con esos niños un ratito después de recreo y actividades pero desgraciadamente aquí en esta comunidad o los

mismos padres pues no le pone mucho interés en la lectura de los niños, ellos simplemente cumplen con mandar a los niños y allá al maestro que se haga bolas, entonces, este, de pedir digamos su colaboración pues alguno de los padres sí respondieron, sí estuvieron atentos a cómo van sus niños respecto a su lectura, este, se requiere mucho el apoyo, mucho, mucho el apoyo de ellos mismos y de mi parte pues yo este traté de que traté de que se adelantarlos y pues a lo mejor no al 100% pero yo calculo que en un 80% o 90% pues ya son niños ya iban leyendo porque sí pasan a otro grado superior pues ellos ya tienen que hacer las actividades por ellos mismos". Docente A

"Bueno ahí depende de los niños como se adapten porque como te digo yo les doy actividades para que ellos realicen la actividad pero los niños no le dan la suficiente interés y los padres también no los apoyan a seguir con el estudio, entonces el niño le da igual, usted lo has visto cuando estabas en tus practicas con los niños que tienen bajo rendimiento como realmente son, les das las actividades y tardan para que los resuelvan o más bien no tienen la intención de hacer hasta que ya va hacer el receso es como se apuran y les tengo que quitar 10 min de su receso para que pueda trabajar con ellos". Docente A

"Aplique con 2 de ellos el método PRONALES, texto imagen, creando pequeñas palabras e imágenes, creando oraciones hasta que uno de ellos empezó a fluir su lectura (actualmente tengo 2, sé que no lograre el 100%, pero que aprendan lo básico). De igual manera sus compañeros le ayudan de manera que aportan ideas de lo que van viendo, no tienen el aprendizaje pedagógico, pero significativo sí". Docente B

Nuevamente, las narrativas de los profesores abordan la importancia de la participación de los padres de familia para apoyar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. También es notable que los docentes se ocupan de realizar actividades personalizadas para los niños con mayor rezago en la comprensión lectora. Sin embargo, en las sesiones que se observaron de manera presencial estas actividades no fueron notadas.

Es posible constatar que sigue muy presente el programa PRONALEES, como una alternativa de actividades para realizar con los estudiantes y que facilitan el trabajo de los docentes dentro del aula.

La evaluación de las actividades de comprensión lectora es de suma importancia, pues en educación es necesario llevar a cabo la evaluación, por lo que se preguntó a los docentes acerca de la forma en que ellos evaluaban el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes. De modo que se consiguieron los relatos siguientes:

“Pues vamos calificándolos, evaluándolos sus diferentes maneras en la comprensión lectora en la rapidez en la dicción de palabras sobre todo la comprensión lectora eso es lo importante que ellos aprendan lo que leyeron a lo mejor también en la rapidez, fluidez, ir los calificando, pero sobre todo yo me enfoco digamos a la comprensión lectora y pues si se puede ya rapidez pues mucho más mejor”. Docente A

“Lo evaluó en sus avances, uno como docente se va dando cuenta que tanto ha avanzado el alumno, no es solamente aplicar un examen o resolver una hoja porque no me va a servir de nada ver el desempeño, sino que sea significativo para el alumno, cuando veo que el alumno ya es algo significativo y ya no está teniendo dificultades, mi evaluación es aplicar lo cualitativo y cuantitativo”. Docente B

Es posible identificar en estas narraciones, que se toman en cuenta la dicción, la rapidez y la fluidez como elementos a evaluar dentro de la lectura y se dice que se da mayor énfasis a la comprensión lectora, pero no se establece en realidad el tipo de evaluación que se realiza, es decir, si utilizan distintas técnicas como algunas de las sugeridas por Solé (1992).

Asimismo, es notable encontrar cómo la docente B toma en cuenta que el aprendizaje sea significativo para el estudiante y sus evaluaciones dan a entender que son cualitativas por lo que observa el desempeño sin tener necesariamente un instrumento como un examen.

Para finalizar, se preguntó a los docentes qué recomendaciones podrían dar a algún docente de nuevo ingreso sobre estrategias para la comprensión lectora que pudieran implementarse de manera exitosa en el aula. Y los docentes narraron los siguiente:

“Como compañeros digo que nos debemos echarnos la mano verdad no ser egoístas con nuestro trabajo, pues somos parte del sistema, somos parte de nuestra escuela, somos parte de nuestro equipo de trabajo y como maestros yo creo que pues debemos de comentar ese estrategias, sobre todo cuál no resulta más cuál no resulta menos cuál sí conviene para tales niños y sobre todo los intercambiándonos ideas digamos para que pues los niños es el principal elemento que tenemos en nuestras manos y digamos pues sobre todo intercambiar ideas”. Docente A

“La docencia es mal valorada pero cuando ves los resultados en tus alumnos es que no solamente hay que evaluar los conocimientos, sino hay que valorar el desempeño personal, social, los valores, el respeto, su cuidado personal, elevar su autoestima y ver que sembraste en tus alumnos un granito de mejora para mí me doy satisfecha, lo académico es muy importante pero imagínate la mente maestra de la persona que hizo explotar las torres gemelas, a mí de que me sirve tener gente con esa inteligencia pero

falta de humanismo, para mi es más importante trabajar el humanismo en los alumnos y después lo pedagógico, y lo académico lo pongo en segundo grado". Docente B

Al analizar los relatos de los docentes, se nota que no pudieron dar estrategias específicas que fueran buenos consejos para implementarse en el aula. Esto nos lleva a la observado dentro del periodo de prácticas, donde no fue posible observar estrategias aplicadas sistemáticamente, por lo que resulta importante que los docentes utilicen el cúmulo de conocimiento y experiencia que poseen en el desarrollo e implementación de actividades sistemáticas que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora.

Conclusiones

A través de nuestra carrera universitaria estudiar pedagogía nos permitió vivir experiencias que revelan la complejidad y belleza del proceso educativo, pues aprendimos una variedad de cosas entre ellas: métodos de enseñanza, estrategias de comunicación efectiva, técnicas para apoyar el aprendizaje inclusivo y personalizado, habilidades que son fundamentales en un entorno de aula diverso y en constante cambio, entre otras, así mismo la interacción con profesores, compañeros y alumnos durante las prácticas profesionales; ya que esta nos ofreció una perspectiva realista de la profesión y refuerza en el sentido de la responsabilidad que conlleva guiar el aprendizaje y el desarrollo emocional de cada estudiante.

Además para concluir la licenciatura como requisito nos pidieron un trabajo final, para realizarlo deberíamos abordar una problemática y ponerle tema, así que todo comenzó por la exploración y curiosidad que se dio en las prácticas profesionales; ya que durante los días de observación escuchamos que algo no encajaba bien en las participaciones o actividades de los alumnos, es decir, cada vez que los docentes preguntaban algo relacionado a equis tema no respondían correctamente o solo pocos respondían, entonces lo consideramos como una problemática y llegamos a la conclusión de que nuestro trabajo final llevara por nombre “estrategias didáctico – pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora utilizadas por docentes de fase cinco vespertino de la primaria Agustín Melgar”, es decir, qué estrategias utiliza cada docente en su aula para que el alumno comprenda cada uno de los temas que dan los docentes.

Luego de haber desarrollado la investigación, nos centramos en las estrategias de comprensión lectora que utilizan los docentes de fase cinco de primaria, en la Fase 5 del Nuevo Modelo Educativo, se ha podido identificar una variedad de enfoques pedagógicos que buscan no solo mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes, sino también fomentar en ellos un interés genuino por la lectura.

Las estrategias observadas en el aula revelaron que los docentes combinan métodos tradicionales, como la lectura guiada y los ejercicios de comprensión, con

técnicas más innovadoras, incluyendo el uso de preguntas abiertas, debates y actividades creativas, lo cual ayuda a los estudiantes a interactuar de forma crítica y reflexiva con los textos.

La experiencia de conocer estas estrategias desde la perspectiva del docente permite comprender la complejidad y la dedicación involucradas en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, recalcando que cada estrategia está diseñada cuidadosamente para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje presentes en un grupo de estudiantes, demostrando que la enseñanza no es un proceso unidireccional, sino una construcción conjunta en la que los estudiantes aportan sus conocimientos previos y experiencias personales. Además, resalta el valor de la adaptación y la flexibilidad que deben tener los docentes para ajustar sus métodos a los desafíos individuales que cada alumno enfrenta en su desarrollo lector.

Así mismo aprender sobre estas estrategias también permite valorar el papel del docente como mediador entre el estudiante y el texto, donde su habilidad para guiar, motivar y modelar actitudes hacia la lectura es fundamental, la observación de estas prácticas profesionales ofrece una visión enriquecedora sobre el rol del docente en la formación de lectores autónomos y críticos, con el objetivo que no solo es relevante en el contexto escolar, sino también en el desarrollo integral del estudiante como miembro de la sociedad.

De acuerdo con nuestro trabajo los docentes tienen que dar apoyo hacia los estudiantes para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, por lo que deben utilizar estrategias que permitan facilitar, resolver y ser más didácticos para que los niños le tomen interés y amor hacia la lectura para que puedan alcanzar un nivel alto en la comprensión lectora.

Isabel Solé (1992) señaló que las estrategias para la comprensión lectora que contiene tres fases la primera en antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, analizando las estrategias que contiene cada uno así mismo el docente debe forma una serie de preguntas para observar a los niños lo que ocurrió al principio, en el centro y al final de dicha historia.

Podríamos decir que un ideal en el trabajo para desarrollar la comprensión lectora es implementar alguna estrategia lectora en el salón de clases de fase cinco de primaria. Desde nuestra perspectiva podemos dar un ejemplo, puede guiarse a los estudiantes a través de un proceso estructurado de lectura que incluya identificación de ideas clave, análisis crítico y aplicar lo aprendido en situaciones reales, a pesar de que los alumnos sean ya grandes de edad no quiere decir que ya lo saben todo desde la investigación, porque quedarán miles de dudas por ejemplo para crear una clase con una estrategia para comprender algún texto puede ser algo fácil para que algunos alumnos la apliquen y que los demás comprendan o viceversa, pero como docente frente a grupo tengo primero que enseñar yo para que después mis alumnos lo hagan.

La lectura no se considera importante únicamente en la etapa de la infancia, para que el alumno aprenda a leer, sino que a lo largo de la vida es una herramienta fundamental para poder acumular conocimientos, estrategias y habilidades que los alumnos van integrando para lograr una interacción entre sus padres y la comunidad en la que interactúa, por lo que la lectura forma parte de la integración de sus aprendizajes.

Las estrategias en la enseñanza lo que ayuda es mejorar la motivación hacia la lectura, la participación (ya sea en obras de teatro, en cuentos, etc.) y el compromiso de los estudiantes que a la vez hará que los docentes se satisfiechen que el alumno haya comprendido.

Dado que en las prácticas para que los niños puedan comprender, los docentes deben tener en claro qué es la comprensión lectora y las estrategias didácticas-pedagógicas para desarrollarla.

Luego de lo observado, las entrevistas realizadas y el análisis llevado a cabo, se puede concluir que los docentes tienen una idea limitada acerca de la variedad de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y solo ejecutan algunas de ellas, las que en su experiencia docente han utilizado con mayor frecuencia. Por lo que podríamos decir, que sí ponen en práctica ciertos conocimientos, pero sería conveniente incorporar nuevas prácticas que les permitan ser más didácticos, creativos y versátiles para que los niños tengan el interés por seguir leyendo porque a

veces los niños solamente leen por leer, pero en realidad no comprender lo que están leyendo.

Durante las prácticas profesionales como periodo de observación de la práctica docente, se realizó una lista de cotejo donde se observó si el docente utilizaba variedad de estrategias y nos dimos cuenta que solo utiliza de dos a cuatro estrategias al día. Luego de preguntar a los maestros resalta el hecho de que su narrativa no coincide con el trabajo observado en el aula. Por lo que parece ser que a pesar de conocer distintas estrategias solo utilizan un número limitado de ellas en el salón de clases.

Finalmente, podemos concluir que los docentes requieren actualización constante para la implementación del Nuevo Modelo Educativo, el trabajo por proyectos, como lo mencionaron y una variedad de actividades para el desarrollo de la comprensión lectora. Debido a que programas anteriores como PRONALEES brindaron herramientas valiosas para desarrollar esta habilidad en ellos estudiantes, es de importancia que pueda atenderse esta necesidad en los docentes de primaria.

Bibliografía

- Aguirre, R. (2000), "Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura." *Educere*, Vol., núm.11,147-150 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601102>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bustos, Eva. (2010). Dificultades de la comprensión lectora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. No. 37. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/EVA_BUSTOS_2.pdf
- Canet, L., Andrés, M. y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>
- Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*.
- Garrido, G., Ramírez, B., Aragón, M., Landa, J., Luna, E. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Publicaciones Elaboradas por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública. <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf>
- Gergen, K. (2006) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata
- Gómez, J. (2011), "Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, Vol., núm.2, pp.27-36 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>

- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista científica de la investigación y el conocimiento*, 4(3), 163-173. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/download/860/1560?inline=1>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a Edición. McGraw-Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López, E. y Juárez, F. (2004). *Apuntes de Métodos y Técnicas de Investigación en Psicología Social*.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, núm. 56, 139-144. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Massé V. (s/f). La comprensión lectora en educación básica: contextos y propuestas. <https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/62379/EDMOGA-DPED26-La%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%3A%20contextos%20y%20propuestas.pdf?sequence=1>
- Mejía, K. (2024). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142. <https://corporativovalladolid.plataformaeducativaenlinea.com/wp-content/uploads/2024/08/ART%C3%8DCULO-LA-LECTURA-Y-ESCRITURA-NUEVA-ESCUELA-MEXICANA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Guía docente para comprensión lectora. Gobierno de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/leamos_juntos/documents/Guia_comprension_lectora.pdf
- OECD (2018) *Marco teórico de lectura PISA 2018*.
- Ramírez, J. (2024). La comprensión lectora en el contexto de la nueva escuela mexicana. *Revista metropolitana de ciencias aplicadas*. 7(3), 95-104. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/770>

- Ruiz, J. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. 3ra Edición
- Secretaría de Educación Pública (2024) *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b) *Plan de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5*.
- Simons, H. (1920). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la Innovación Educativa*. GRAO.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1975). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Van, D y Kintsch. (2011). *Lectura y comprensión*.
<https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/van-dijk-y-kintsch/>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista.

- 1) ¿Podría contarme un poco sobre cómo comenzó su carrera en la educación y qué la motivó a dedicarse a este campo?
- 2) ¿Cuántos años tiene de servicio?
- 3) ¿Cómo ha sido su experiencia?
- 4) ¿Cómo fue su experiencia en el primer año que trabajó?
- 5) ¿Cuántos cambios ha tenido a lo largo de su trabajo (reformas)?
- 6) ¿Cómo fue su cambio en el último?
- 7) ¿Cuáles son sus mayores dificultades al impartir clases?
- 8) ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente?
- 9) Cuénteme ¿Cómo le hace para que los niños aprendan?
- 10) Para usted que son las estrategias didáctico-pedagógicas...
- 11) ¿Cuántas estrategias utiliza usted al día?
- 12) Cuénteme ¿Cuáles son las principales estrategias didáctico-pedagógicas que utiliza en el aula para fomentar la comprensión lectora entre sus alumnos?
- 13) Y usted tuvo dificultades al aplicarlas...
- 14) Alguna vez ha buscado estrategias para implementar la comprensión.
- 15) Usted me podría explicar ¿Cuáles considera que son sus fortalezas en las estrategias didáctico-pedagógicas que implementa para el desarrollo de la comprensión lectora?
- 16) ¿Me podría comentar cuáles son las principales dificultades que usted encuentra cuando quiere desarrollar o implementar estrategias en la comprensión lectora?
- 17) ¿Qué estrategias utilizaría o utiliza sino hay tecnología?
- 18) ¿Me puede contar sobre cómo puede describir alguna actividad específica que haya implementado con éxito para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes?
- 19) Usted tiene alumnos que tengan dificultades para aprender...

- 20) Entonces ¿Cómo puede adaptar las estrategias de comprensión lectora para atender a estudiantes con diferentes niveles de habilidades y necesidades?
- 21) ¿De qué manera evalúa y monitorea el progreso de sus alumnos en comprensión lectora a lo largo del año escolar?
- 22) Usted cree que con las estrategias utilizó un mejoramiento en la comprensión lectora a lo largo del ciclo escolar...
- 23) Si usted tuviera que asesorar algún profesor de nuevo ingreso ¿Qué consejos o recomendaciones le daría para las estrategias de comprensión lectora?

Anexo 2

Evidencias de notas de observación

Observación

Los alumnos llegan cada uno toma su lugar tocan cada quien en su lugar el profesor los pone a leer los empieza a preguntar que le entendieron y que van hacer después el profesor les empieza a explicar el tema de ahí empiezan hacer el trabajo, el maestro les vuelve a preguntar sobre su trabajo y los alumnos contestan lo que hicieron.

Matemáticas Los pone a leer, después explica lo que van a realizar en su libreta, Los pone a dictar y en algunas cosas responden los niños.

Al inicio sacan el libro que corresponde les indica que página el maestro empieza a preguntar de que trata la pregunta responden los niños después les da instrucciones, los pone a realizar su trabajo, terminando de hacer sus actividades para salir al receso, los pone a leer alrededor de su escritorio así como terminan van saliendo de regreso los pone a realizar actividades matemáticas.

Ma que todos llegaron y tomaron su lugar el profesor los puso a leer después los puso a escribir en su cuaderno copiar un fragmento de su libro, se pasa hacia adelante donde el pizarra empieza a explicar sobre el tema, de matemáticas.

Se pasa para lenguas Les pregunta de que trata de acuerdo a los dibujo que se encuentran en el libro, les deja de tarea para el día siguiente de hacer un resumen o cuestionarios Después los pone a leer.

Todos entran al salón para tomar la clase el profesor les indica que abran su libro en tal página y los pone a leer, subrayan un parrafo que les indica de ahí se pone a explicar el tema, pide opiniones algunos si responde y alguno solo se quedan callados, después se pone a explicar lo de mas de la continuación del tema.

16 10 23

1 San Juan Huactzinco, México, sup, cuánta col ab ano
2 Hora: 19:30 al sup, sup, cuánta col ab ano
3 La maestra estaba revisando las operaciones que habia puesto en el pizarrón, luego de que terminaron me puso a revisar la tarea que dejo, me dio la lista para analizar a los niños que cumplirán con la tarea, luego de un rato pregunto chicos saben que es la biodiversidad?, algunos respondieron y otros solo escuchaban, después dijo la importancia del hacer la tarea es para responder a la pregunta que hago. A las 15:50 hrs me pidio la lista de anotaciones de tareas, se puso a mencionar a los que no la trajeron y los manda a lavarse las manos, que compraran de comer y subieron al salón para realizar la tarea.

Luego de terminar de hablar sobre la biodiversidad y de repasar algunas páginas del libro proyectos comunitarios relacionados al tema, volvió a retomar el tema "nota informativa" y empezó a preguntar las partes, en qué consistía cada una de ellas, dónde pueden encontrarse, etc. mientras explicaba me pidió que tomara lectura en cada

Nombre: _____ Día Mes Año Folio

Tema: 3 0 3

uno de los niños, que contara las palabras por 2 minutos, hiciera preguntas de: que le entendiste, en el pedazo que leiste, quien participa, como lo crees que termine esto, etc. para los niños. Después de tomarle lectura a 9 niños, la maestra colocó la tarea en el pizarrón.

- 1 Traer su cartel o cartel de memoria, el nos va
- 2 Recortes o dibujos de animales y plantas que ayun visto en su comunidad, e corto y nombra que
- 3 Investigar en internet, dónde habitan los ni al animales que aparecen en el libro que responderán.
- 4 Traer un mapa de la república mexicana y abia una nota informativa.

17:35 ordeno a los niños que salieran del aula con sus cosas y menciono a 9 para hacer el aseo.

18:00 salida. el chico valderrama se levantó se quedó a estudiar, sup me, cuánto col ab ano