



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA. CASO: CUARTO GRADO, PRIMARIA “MARÍA R. MURILLO”,
ZACATECAS (2018-2019)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Miriam Guadalupe Méndez Villagrana

Directora

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Codirectoras

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz
Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Zacatecas, Zac., a 17 septiembre del 2020

Resumen

La investigación, *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado, primaria "María R. Murillo", Zacatecas (2018-2020)*, indaga sobre las funciones sociales de la lectura en educación básica en México y las problemáticas que entraña leer bien desde la realidad educativa del grupo "B" de cuarto grado de referida escuela.

Para favorecer el desarrollo la comprensión lectora, se diseñó, aplicó y evaluaron los resultados del proyecto de intervención "Comprender un texto para conocer el mundo". Las 20 estrategias didácticas de motivación, promoción a la lectura y comprensión lectora, implementadas durante el ciclo escolar 2018-2019, se convirtieron en el puente que el alumnado necesitaba para configurar la relación interpretativa entre autor (a), lector (a), inter texto, texto y contexto. Se despertó el interés por seguir conociendo los personajes y los escenarios que encontraron en los cuentos, leyendas y chistes (géneros literarios que se convirtieron en sus textos favoritos), y cambiaron paulatinamente su actitud renuente al abrir sus ojos al mundo lector. Cabe señalar que el interés del alumnado fue más notorio en las actividades en las que el producto de la sesión fue tangible, es decir, cuando se convirtió en escritor y escritora de sus propios textos.

Palabras clave: lectura, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, comprensión lectora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO	17
1.1 Mirada retrospectiva a la lectura en México	17
1.2 La lectura como aprendizaje clave en el siglo XXI	22
1.3 La función social de la lectura escolar.....	28
CAPÍTULO II. ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA APRENDER A LEER.....	34
2.1 El aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura	34
2.2 La enseñanza de la lectura: de los signos a la comprensión	43
2.3 Mecanismos de la evaluación de la comprensión lectora	49
CAPÍTULO III. COMPRENDER UN TEXTO PARA CONOCER EL MUNDO. CASO: CUARTO GRADO, PRIMARIA “MARÍA R. MURILLO”.....	60
3.1 Comprender un texto para conocer el mundo. Contexto de la primaria “María R. Murillo” y el grupo.....	60
3.2 Diagnóstico del nivel de lectura en cuarto “B”	67
3.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas del proyecto “Comprender un texto para conocer el mundo”.....	77
3.4 Evaluación de las estrategias del proyecto “Comprender un texto para conocer el mundo”	95
CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS.....	110

ANEXO.....	115
------------	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Aprendizajes esperados en cuarto grado de primaria en México	28
Tabla 2. Definiciones de logro en el Área de comprensión lectora de PLANEA 2017	55
Tabla 3. Plan de trabajo de la intervención, “Comprender un texto para conocer el mundo”, 2018-2019	78
Tabla. 4. Planeación de la estrategia: La historieta	79
Tabla. 5. Planeación de la estrategia: “Juguemos a la biblioteca”	81
Tabla 6. Planeación de la estrategia: “Lectómetro y préstamo de libros”	83
Tabla 7. Planeación de la estrategia: “El semáforo de palabras”	85
Tabla 8. Planeación de la estrategia: “Preguntas de piensa y busca”	86
Tabla 9. Planeación de la estrategia: “Círculos lectores”	88
Tabla 10. Planeación de la estrategia: “Intercambio un libro”	89
Tabla 11. Planeación de la estrategia: “Feria de lectura”	91
Tabla 12. Planeación de la estrategia: “Leemos en pareja”	92
Tabla 13. Planeación de la estrategia: “Comparto mi libro”	94

Índice de gráficas

Gráfica 1. Resultados en prueba PISA en México, 2000-2015	57
Gráfica 2. Toma de lectura. Primera exploración, cuarto “B”	69
Gráfica 3. Hábito de lectura en el tiempo de ocio.....	70
Gráfica 4. Motivación para leer.....	71
Gráfica 5. Lugar en el que se lee.	72
Gráfica 6. La lectura en vacaciones	73
Gráfica 7. Mi gusto por la lectura.....	73
Gráfica 8. Detonantes para incrementar el gusto por la lectura	74
Gráfica 9. La existencia de libros en casa	75
Gráfica 10. Toma de lectura. Segunda exploración, cuarto “B”	75

Índice de imágenes

Imagen 1. Portada del libro de lectura de cuarto grado y contenido de bloques 26

Imagen 2. Rúbrica para toma de lectura de cuarto grado de primaria 68

Índice de fotografías

Fotografía 1. Entrada de la escuela primaria "María R. Murillo"	64
Fotografía 2. Aula del grupo de cuarto "B"	65
Fotografía 3. Estudiantado de cuarto grado, grupo "B"	66
Fotografía 4. Planeación y elaboración de una historieta	96
Fotografía 5. Producto final de la estrategia No. 1. "La historieta"	96
Fotografía 6. Desarrollo de la estrategia No. 2, "Juguemos a la biblioteca"	97
Fotografía 7. Lectómetro del grupo de cuarto "B"	98
Fotografía 8. El lectómetro y la función lectora en el aula	98
Fotografía 9. "El semáforo de palabras", investigando significados	99
Fotografía 10. Revisar un texto para "Preguntas de piensa y busca"	100
Fotografía 11. Círculo de lectoras y lectores	100
Fotografía 12. Estrategia "Intercambio de un libro"	100
Fotografía 13. Intercambio de un libro en el grupo de cuarto "B"	101
Fotografía 14. El pizarrón interactivo de la "Feria de la lectura"	102
Fotografía 15. Niñas y niños de cuarto grado, en la búsqueda del tesoro de lectura en la "Feria de la lectura"	102
Fotografía 16. Ganadoras y ganadores del tesoro de la lectura.....	103
Fotografía 17. Lecturas y rompecabezas en la "Feria de la lectura".....	103
Fotografía 18. "Lectura en pareja"	104
Fotografía 19. Comparto mi texto y leo otros.....	104

Acrónimos

BM	Banco Mundial
CONACULTA	Consejo Nacional de Fomento para la cultura y las artes
ENLACE	Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares
EXCALE	Examen de la Calidad y el Logro Educativo
FMI	Fondo Monetario Internacional
INEE	Instituto Nacional de la Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LIDE	Leer, interrogar, declarar y explorar
OCDE	Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programme for International Student Assessment
PLANEA	Plan Nacional para la Mejora de los Aprendizajes
SEDUZAC	Secretaría de Educación en Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SISAT	Sistema de Alerta Temprana
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo para la Escuela Regular

INTRODUCCIÓN

Esta investigación intitulada, *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado, primaria “María R. Murillo”, Zacatecas (2018-2020)*, indaga sobre las funciones sociales de la lectura en educación básica en México y las problemáticas que entraña leer bien desde la realidad educativa del grupo “B” de cuarto grado de la escuela primaria “María R. Murillo” localizada en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas.

El reconocimiento de la problemática de la comprensión lectora en este grado escolar se dio a inicios de agosto del 2018; fecha en la que fui asignada como profesora de cuarto año y a partir de los resultados que arrojó el diagnóstico inicial que hice al alumnado, para valorar los conocimientos previos que poseían de español. Estos datos empíricos y la relevancia que la educación básica, le otorga al campo formativo de Lenguaje y comunicación, alentaron el diseño e implementación, resultados del proyecto de intervención “Comprender un texto para conocer el mundo” para el referido grupo.

Con el desarrollo y evaluación de los resultados de la intervención, se muestra que la mejora en las competencias y habilidades en la formación académica, Lenguaje y comunicación, indicadas en el *Modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, se sostiene en tres premisas que redundan en los procesos de enseñanza-aprendizaje estratégico en el aula.

La primera de ellas estriba en reconocer que, los procesos de sociabilización posibilitan la construcción del conocimiento por parte del alumnado; la segunda proposición gira en torno a ponderar, que la lectura es un mediador en las diferentes

asignaturas del currículo escolar, y la tercera premisa, se apoya en la construcción de entornos estratégicos de aprendizaje para la comprensión lectora.

En este sentido, la ausencia de lectoras y lectores como problemática social ha sido cuantificada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México (INEGI). El estudio que realizó esta institución en febrero de 2018, reveló que, en el país, en los últimos años, disminuyó el índice de la población lectora mayor de 18 años. En el 2018, este sector de la población desarrolló acciones lectoras, es decir, leyó alguna revista, libro o texto en actividades de su vida cotidiana, en un porcentaje del 76.4%, pero, en el 2015, había alcanzado el 84.2% (INEGI, 2018). Esto significa que sucedió algo que provocó el descenso de lectoras y lectores.

Efectivamente, en México, en tres años consecutivos, la cifra de no lectoras y lectores, que potencialmente había concluido su educación básica y media superior, alcanzó el 23.6% en el 2018 (INEGI, 2018). Pero es muy probable que, si el estudio de INEGI hubiera indagado sobre el nivel de comprensión lectora, la cifra se incrementaría de forma preocupante, debido a que la comprensión como estadio y capacidad cognitiva de las estructuras mentales de una persona, demanda un desarrollo gradual en entornos formales como la escuela.

En esta tesis, se considera que el desarrollo de la comprensión lectora se favorece con la creación de ambientes para lectura a temprana edad. En cuarto año de primaria, el profesorado enseña a leer utilizando a partir de un diagnóstico y los recursos que están a su alcance en el aula, la escuela y el entorno familiar. Primero, evalúa el nivel de lectura que tienen sus alumnas y alumnos en cuanto a fluidez y entonación, estos resultados los obtiene de la aplicación de diferentes instrumentos;

esta fase de reconocimiento es de gran importancia, ya que si el alumnado no tiene la habilidad lectora, será muy difícil que desarrolle la comprensión lectora.

En el caso de cuarto grado, grupo “B”, de la escuela “María R. Murillo”, para favorecer la habilidad y comprensión lectora, la docente implementó varias actividades en el ciclo escolar 2018-2019; por ejemplo, lecturas grupales comentadas, lectura individual, parafraseo, resúmenes y/o dramatizaciones de lecturas, ya que su objetivo era crear un gusto por la lectura y erradicar la percepción entre el alumnado, de que leer es un acto obligado. Cuando el estudiantado asume la lectura como una actividad forzosa, no se logra la meta social de hacer de la lectura un recurso que provoca deleite y conocimiento.

De esta manera, la lectura como línea de estudio inter y multidisciplinar, ha ido proporcionado explicaciones, análisis conceptuales e investigaciones de caso, que refieren la importancia de leer, que ésta pasa por procesos de apropiación y cognición, y de intervención estratégica del profesorado. En este tenor, se ha dicho que la lectura es fundamental para la vida de todo individuo, pero sin dejar de preguntarse en realidad ¿qué es leer? Según la definición de la Real Academia Española, dice que leer es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (Real Academia Española, 2014, p. 3624).

En el contexto internacional, para Freire, el ser humano hace su primer contacto con la lectura al leer el mundo, es decir, cuando se realiza una descripción de todo lo que se ve y siente; las cosas del mundo ofrecen a las personas una primera alfabetización y la escuela promueve el segundo proceso alfabetizador para que el alumnado conozca el mundo que lo rodea. De esta manera, corresponde a

la escuela y al profesorado, hacer que el alumnado siga conociendo la palabra con entusiasmo, se sienta atraído por este conocimiento y se convierta en una o un lector (Freire, 1984).

Expertas como Solé (1992), refieren que leer es un proceso de interacción entre la lectora y el lector, y el texto, mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Siempre se tiene una intención o finalidad al realizar una lectura; ya sea por ocio, disfrutar, buscar información, seguir instrucciones para encontrar algo o llegar a algún lugar.

De ahí que, en el nivel escolar básico de Barcelona, se establece un horario para trabajar el lenguaje desde primero hasta sexto grado; la dinámica más frente implementada por el profesorado y el alumnado, es realizar una lectura grupal, luego contestar el libro de texto, y finalmente, una evaluación, que generalmente está compuesta por una serie de preguntas, o mediante una el llenado de una ficha (Solé,1992).

Por lo tanto, en España, la lectura como un objeto de conocimiento en la educación primaria, el aprender a leer y a escribir son prioridades; un objetivo que se tiene al terminar el nivel primaria es que los niños y niñas hayan adquirido el hábito lector, que sean capaces de expresar opiniones propias de sus lecturas y que aprendan a usar la lectura como medio para generar información y aprendizaje (Solé,1992).

De ahí que, hablar sobre la perspectiva interactiva, donde la comprensión lectora se asume como un proceso donde intervienen la lectora o el lector, sus expectativas y conocimientos previos, y por supuesto, el texto, su forma y contenido. Pero, al leer, primero se necesita tener soltura y fluidez al decodificar el texto, dotar

al texto de nuestras propias ideas y objetivos, así como una predicción continua (Solé, 1996).

Las acciones descritas líneas arriba, son parte del modelo interactivo, pero no se centra en ninguno de estos aspectos por sí mismo, sino que, en conjunto, se obtiene esta comprensión, cuando la o el lector establece en el texto, los elementos de las letras y las palabras que generan expectativas; y utiliza simultáneamente, estas palabras con sus conocimientos y experiencias previas del mundo, para generar y construir su interpretación de los que está leyendo (Solé, 1997).

Naranjo (2012) asegura que la enseñanza de la lectura es de fundamental importancia dentro de los planes de estudio en Cuba y es la base en el desempeño de otras asignaturas académicas. En las aulas, hay niñas y niños a los que les gusta leer, pero no comprenden su lectura, por ello, es necesario desarrollar dinámicas que la favorezcan de una manera significativa, para que el alumnado comprenda lo que lee.

Se puede decir que, comprender un texto, es crear una idea a partir de la realidad que hace ver el texto en conjunto con las experiencias; la comprensión va más allá de un proceso porque es la construcción de una visión que realiza la o el lector. La lectura es un medio y un fin. Como medio se utiliza como técnica de la enseñanza de la lengua u otros aprendizajes, y como fin, se relaciona con aprender a leer y comprender lo que se lee (Naranjo, 2012).

La comprensión es una habilidad compleja en la que influyen factores lingüísticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, motivacionales y cognitivos. En primera instancia, la lectora y el lector deben decodificar el texto, luego entender el significado de las ideas centrales y complementarlas con sus

saberes previos, dentro de este proceso, la y el docente juega un papel de suma importancia (Naranjo, 2012).

En México, Chávez (2003), apunta que cuando se habla de la lectura en el aula, se viene a la mente alumnas y alumnos leyendo libros de texto, haciendo resúmenes o respondiendo interrogantes sobre la misma; estudiantes que asumen que la lectura es una simple tarea o una actividad más del salón de clases, ya sea de manera grupal o en silencio, pero que se interrumpe, cuando suena el timbre para salir a receso.

Transitar de la lectura como actividad escolar a la función social de la lectura, es decir, “como herramienta que sirve para comprender e influir en el mundo que rodea a las y los educandos es complejo, pero no imposible” (Chávez, 2003, p. 32). Es necesario enfatizar, frente al alumnado, que la lectura en sí misma es una fuente de recreación, enriquecimiento y desarrollo que acompaña a la persona que lee durante toda su vida (Chávez, 2003).

Según Chávez (2003), la lectora y el lector realizan un proceso simultáneo al extraer los saberes del texto y combinarlo o comprenderlo a través de experiencias o conocimientos previos; la comprensión lectora es dependiente a la relación recíproca entre el texto, el contexto y el lector. El proceso de aprendizaje y enseñanza de la competencia lectora es una herramienta psicológica muy importante, esto conlleva a experiencias, ya sean positivas o negativas, en otras asignaturas académicas. Para lograr que las y los estudiantes adquieran una competencia estratégica para la comprensión lectora, el profesorado debe de implementar actividades cognitivas para la mejora de la atención, la memoria, la comunicación y el aprendizaje desde la infancia.

Por lo tanto, obtener una comprensión lectora, va más allá de tener conocimiento de la lengua en conjunto, a dominar los aspectos como fluidez y entonación al leer. Para potenciar las emociones favorables para desarrollar la comprensión, se ha de proporcionar textos al alumnado acordes a sus conocimientos previos, aportar nueva información y contener un lenguaje adecuado a su edad, para evitar frustración e inseguridad, que pueden desencadenar una mala relación entre lector (a) y texto (Chávez, 2003).

Las estrategias de aprendizaje se interpretan como una selección y uso de procedimientos de aprendizaje que favorezcan y faciliten una lectura activa, autorregulada y competente, en las cuales se incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas y emocionales – afectivas contextuales. Las estrategias cognitivas se refieren a actividades dinámicas y constructivas, donde, la y el lector se mantiene activo, de manera consiente e intencional, para construir representaciones de textos escritos. Entre estas estrategias podemos mencionar procesos de comprensión para entender y reconocer palabras, interpretar frases y párrafos, compartir y usar el conocimiento adquirido mediante la lectura (Chávez, 2003).

La estrategia de metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y regulación de los procesos cognitivos. Este proceso consiste en activar los conocimientos previos antes de comenzar la lectura, determinar la finalidad de la lectura y predecir el contenido textual; después de la lectura, tener control del nivel comprendido del texto, cuestionarse sobre el contenido y conocimiento extraído. Como docentes hay que tener en cuenta dos componentes para obtener una lectura efectiva y eficiente: la actitud del lector y lectora ante el texto y sus intereses sobre la lectura (Chávez, 2003).

Para Marmolejo (2009), la lectura es una herramienta que mejora la vida, aunque muchas veces la sociedad y la familia no asumen la responsabilidad de fomentarla, siendo así que, muchos jóvenes aún no toman conciencia de la importancia de leer, o no comprenden lo que leen, y su actividad lectora se queda estancada, ya que no son capaces de crear ideas propias. Las y los docentes necesitan mostrar al alumnado que cuando se lee, se desarrollan habilidades cognitivas y procedimentales; además, se obtienen beneficios como el relajamiento, se despierta la imaginación, se desarrolla la facilidad de opinión y deducción de conclusiones, retención de información y la memoria.

Para Avridez (2010), el libro es el punto de partida de la lectura dentro del aula; sin embargo, en la actualidad, el texto escrito ha sido desplazado por la llegada de los textos digitales, electrónicos y audiovisuales; estos textos han provocado un gran cambio social: las y los niños son atraídos por medio de imágenes, videojuegos, celulares y computadoras a los contenidos comerciales. El sistema educativo y el profesorado, se han visto en desventaja frente a este fenómeno cultural.

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, han estado sustentadas en la atención de los aspectos cognitivos del aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo en los instrumentos de la comunicación lingüística. Para lograr una comprensión lectora, en las y los alumnos, es necesario que la y el maestro tenga disposición y busque las bases para responder, ¿qué significa interpretar? Y ¿cómo se realiza una interpretación? (Avridez, 2010).

La interpretación de los textos desde la hermenéutica es “el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos, aquello que va más allá de la palabra y el enunciado” (Avridez, 2010, p. 34). En este proceso, la lectora y lector se convierten en críticos de lo que lee, auto cuestionándose acerca del texto leído; en esta interpretación, la imaginación juega un papel muy importante, ya que es la manera de interpretar todo aquello a lo que los sentidos tienen acceso. El profesorado tiene la tarea de que sus estudiantes aprendan a apropiarse de su realidad y su contexto. Dentro del aula debe relacionarse la hermenéutica, la literatura y la educación para construir una identidad narrativa en el alumnado con una base cultural crítica (Avridez, 2010).

Para Gutiérrez-Braojos & Salmerón (2012), existen estrategias metacognitivas previas a la lectura. Primero hay que determinar el género discursivo del texto: si es narrativo, descriptivo o expositivo. Para los primeros grados de primaria, sería oportuno comenzar con textos narrativos que brindan una estructura de ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia y reacción.

Determinar la finalidad de la lectura es un segundo paso en la metacognición. La y el docente debe enseñar a su alumnado a cuestionarse antes de la lectura, ¿para qué leo?, ¿quién escribe y para qué?, y ¿qué finalidad tiene el discurso? Activar conocimientos previos supone que el estudiantado, relacione ese bagaje con el texto que van a leer mediante la predicción; las preguntas orientadoras en este proceso son ¿cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes o revelan inconsistencias? y ¿qué conozco sobre dicha temática? (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

Para que la y el lector sea capaz de construir una representación mental sobre el texto escrito y recordarla, el docente debe implementar estrategias, por ejemplo, reconocer palabras, interpretar frases y párrafos, mediante la identificación de palabras que necesitan ser aclaradas, ya sea porque la o el lector no comprende su significado o las desconoce; parafrasear o resumir ideas centrales y evaluar predicciones ya establecidas previas a la lectura. Releer la parte confusa en el texto ayuda a retomar la atención en la lectura y el salto entre líneas y parafrasear favorece comprender información confusa. Resumir también es una herramienta de gran importancia para rescatar palabras o ideas clave del texto y así mejorar la comprensión lectora (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012).

El uso de representaciones gráficas, facilita que la y el lector establezca relaciones entre ideas y conceptos, provee y mejora la calidad de la memoria. La evaluación de las inferencias y predicciones realizadas antes de leer, constatar la satisfacción por el texto leído y discutir la visión creada por el texto entre pares son estrategias con las que se cierra la etapa metacognitiva de la lectura (Gutiérrez-Braojos & Salmeron, 2012).

En este contexto, en México, la comprensión lectora como habilidad cognitiva específica del campo de Lenguaje y comunicación en nivel primaria, se desarrolla mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador que tenga como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto fuera del salón de clase.

Sin embargo, en un diagnóstico inicial de agosto de 2018, se obtuvo que la comprensión lectora de las y los alumnos de cuarto grado de primaria, grupo “B”, de la escuela “María R. Murillo” es endeble, debido a que el profesorado mantiene una

práctica docente carente de actividades estratégicas y motivacionales, que movilicen los conocimientos previos del estudiantado, y propicien la asimilación, desarrollo cognitivo y metacognitivo del aprendizaje de la lectura comprensiva e interpretativa; el alumnado posee poca motivación intrínseca para realizar lecturas individuales o involucrarse en la identificación, predicción, resumen e interpretación de un texto.

La problemática en este plantel se agudiza por la falta de textos literarios dentro del aula y la ausencia de una biblioteca en la escuela primaria “María R. Murillo”. Por lo tanto, los únicos textos que el alumnado tiene a su disposición son los libros escolares. Se suman a esto, el hecho de que la madre y el padre de familia sostienen largas jornadas laborales y brindan poco tiempo, a sus hijas e hijos, en la supervisión y realización de las tareas escolares, particularmente en la lectura.

La hipótesis de este estudio de caso, orientado para la intervención, se guía por las siguientes preguntas: ¿Qué es la comprensión lectora?, ¿cuál es la función social de la lectura en cuarto grado de primaria? y ¿cómo propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en el grupo de cuarto “B” de la escuela primaria “María R. Murillo”? A partir de la observación participativa realizada por la docente dentro del aula del grupo de cuarto “B”, se notó que los enunciados escritos por las niñas y los niños durante la clase eran confusos y presentaban un vocabulario muy reducido; a la mayoría del alumnado, le costaba mucho trabajo localizar e interpretar las ideas centrales de un texto y su expresión verbal se caracterizaba por un uso incorrecto de las palabras.

Aunado a esto, se detectó que cuando la docente realizaba una lectura en voz alta y luego hacía preguntas, ya fueran declarativas, enunciativas, explicativas

o imperativas, sobre lo leído, muy pocas y pocos estudiantes participaban correctamente. Se suma a esta situación, la falta de motivación por la lectura, sobre todo, cuando tienen que realizar el ejercicio lector de manera individual se muestran apáticos. La poca comprensión lectora disminuye su eficiencia en el desempeño de las otras asignaturas de cuarto grado y frena el desarrollo emocional de las y los educandos.

El objetivo general de esta investigación es proponer un proyecto de intervención que coadyuve el problema de la comprensión lectora en el alumnado de cuarto grado de la primaria “María R. Murillo” de la ciudad de Zacatecas, y con ello, alcanzar los propósitos formativos del campo Lenguaje y comunicación.

Los objetivos específicos son: 1) explicar en qué consiste la comprensión lectora en México, 2) conocer el enfoque cognitivo y metacognitivo aplicado a la comprensión lectora escolarizada y 3) diseñar, aplicar y evaluar los resultados de un proyecto de intervención sustentado en estrategias cognitivas y metacognitivas para el grupo de cuarto “B” de la escuela primaria “María R. Murillo”.

El marco conceptual que fundamenta esta intervención está compuesto de cinco categorías centrales: comprensión lectora, aprender a leer, aprendizaje cognitivo, aprendizaje metacognitivo y ambiente de aula.

La comprensión lectora se define como un proceso que se ha denominado alfabetización funcional en el que:

Es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos

analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta (Cassany, 2006, p. 1)

En este sentido, aprender a leer:

Implica aprender a pensar de otra manera y este aprendizaje lleva consigo un desarrollo de la inteligencia verbal, aplicable al aprendizaje de otros conocimientos. Ahora bien, la evolución de los procesos cognitivos necesarios para este aprendizaje no cambia cualitativamente cuando los niños pasan del jardín infantil al primer año, sino que va diferenciándose y configurando otros más complejos, que al cabo de algunos años se manifiestan en un cambio cualitativo en la mente de los niños (Valdivieso, 2000, p. 51)

El aprendizaje cognitivo como acción intrínseca del individuo alude a que existe:

Un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen varios años antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura y que son determinantes para su éxito posterior. Todos ellos son procesos cognitivos que se empiezan a desarrollar previamente al abordaje de la lectura y que, en la medida en que son activados por su enseñanza, llegan a ser metacognitivos (Valdivieso, 2000, p. 51).

Activar la enseñanza supone entrar al terreno del aprendizaje metacognitivo y las maneras en que se puede incidir en él, desde el marco de cada disciplina, por ello:

La forma de incidir en el desarrollo de la metacognición puede ser precisamente destacar el aspecto problemático de las disciplinas en la medida en que impulsan el desarrollo de los conceptos científicos. Para ello es necesario plantear grandes problemas conceptuales que se solucionan o se intentan solucionar mediante el uso de los contenidos que se presentan en las distintas unidades didácticas. Otra posibilidad consiste en partir de los aspectos aparentemente triviales o familiares de los fenómenos cotidianos, pero plantean problemas de comprensión a los que, en general, no se puede prestar demasiada atención, (porqué y cómo) (Campanario, 2000, p. 370)

El concepto de ambientes de aula hace referencia a:

Las diferencias y carencias existentes en los ámbitos físico, emocional, metodológico y motivacional de los ambientes de aula, en elementos tales como: la temperatura, la ventilación, el color de las paredes, el cielo raso, la intensidad de la luz, las decoraciones sin objetivo pedagógico y

poco acordes con la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes, recursos y materiales limitados y precarios, limpieza deficiente; aunado a características socioemocionales que conllevan a desmotivación, problemas de disciplina, escaso sentido de pertenencia y compromiso en el cuidado del aula, así como de calidad de las relaciones interpersonales existentes; todos los cuales propician que el aprendizaje logrado por los niños y niñas no sea óptimo (Castro & Morales, 2015, p. 2)

La propuesta metodológica general de la investigación, *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado, primaria, "María R. Murillo", Zacatecas (2018-2019)*, fue en dos fases. La primera tuvo dos momentos. El primero de ellos consistió en la revisión y análisis de literatura especializada, para documentar y argumentar, la importancia que se le ha dado a la lectura y comprensión lectora en la educación primaria en México. Se recurrió a la mirada retrospectiva de lugares, acciones y políticas públicas que valoraron a esta práctica escolar como elemento sustantivo para leer el contenido de un texto, la interpretación del mismo y la comprensión del mundo como realidad social, en la que se encuentran las y los educandos del siglo XXI.

El segundo momento de esta primera fase, se orientó al análisis de estudios de la cognición y la metacognición como competencias y habilidades que se enseñan al estudiantado, concretamente para la comprensión lectora, a partir de obras especializadas en el campo de la hermenéutica y la psicología educativa.

La segunda fase de la metodología se fundamenta en los principios y técnicas de la etnografía educativa, entendida como el estudio de problemas educativos como hechos sociales inmersos en un contexto histórico determinado, donde las y los actores sociales dotan de significado y sentido al comportamiento cotidiano en el aula y la escuela, vistas éstas como unidades culturales en la que se

diagnostican, registran, describen y muestran los aspectos socioculturales y simbólicos que se construyen y viven en dichos espacios (Álvarez & Álvarez, 2014).

Asimismo, en esta segunda fase, los datos empíricos que se obtuvieron del trabajo de campo y la literatura especializada, permitieron la planeación de secuencias didácticas, a través de las cuales se propició la obtención de los logros de aprendizaje establecidos en el Plan de estudios de cuarto grado, se incentivó el trabajo colaborativo y se innovó la práctica docente.

La investigación está integrada por tres capítulos. En el capítulo I, intitulado *“La lectura en la educación primaria en México”* se abordan los temas referentes a el proceso evolutivo que ha tenido la lectura en México con el paso del tiempo, principalmente en la etapa posrevolucionaria hasta la actualidad. Se explica y contextualiza la institucionalización de la lectura y su sentido formativo como una habilidad para decodificar mensajes en un texto impreso, la interacción obligada entre el texto, le lectora y el lector, para entender la intertextualidad; y el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, por parte de las y los educandos para apropiarse del texto como soporte cultural.

El capítulo II, *“Enseñanza de la comprensión lectora: estrategias metacognitivas para aprender a leer”*, muestra los diferentes factores que intervienen en este proceso mental que requiere de la intervención de operaciones complejas, tanto cognitivas (interpretar, analizar y reflexionar) como metacognitivas, que sirven de guía para que el estudiantado y el profesorado ejecute y controle de manera más completa, con base en estrategias específicas, los procesos lingüísticos, el análisis sintáctico, la interpretación semántica y la inferencia de un texto. Estos procesos, en conjunto, contribuyen a interpretar la información y a

construir significados de la lectura; dota de competencias y habilidades propias de la comprensión lectora, a las y los lectores en edad escolar.

En el Capítulo III, *“Comprender un texto para conocer el mundo”* se describe la puesta en marcha del proyecto de intervención en el grupo de cuarto grado, grupo “B”, de la escuela primaria “María R. Murillo” ubicada en Zacatecas capital, a un grupo compuesto por 34 alumnas y alumnos, de 8 y 9 años de edad. A partir de un diagnóstico y varios instrumentos de investigación que se aplicaron al grupo durante el ciclo escolar 2018-2019, se reconocieron las áreas de oportunidad del estudiantado y se planearon 20 secuencias didácticas que propiciaron dos cosas: que el alumnado mejora los niveles de su comprensión lectora y la profesora titular del grupo, innovara su práctica docente.

CAPÍTULO I. LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

En este capítulo se aborda la evolución de la lectura en México con el propósito de contextualizar, la transición de la enseñanza de la lectoescritura como algo más que la decodificación de signos y grafías, es decir, la comprensión lectora. Los hitos de la enseñanza de la lectura están relacionadas a las políticas educativas en turno y con la creación de hábitos lectores, la formación de virtudes cívicas en las que las y los educandos han de usar la escritura y la lectura para fortalecer igualdades sociales, y recorrer el camino hacia el conocimiento de la estructura literaria de un texto hasta llegar a la comprensión del mundo.

1.1 Mirada retrospectiva a la lectura en México

La comprensión lectora es una construcción de la escuela moderna que se conformó hace más de dos siglos. Esta ruptura fue progresiva y cambiante desde el siglo XVIII. En el siglo XIX, se llevó a cabo todo un proceso político y cultural de secularización de la enseñanza, en el que, el Estado-nación se fue deslindando del clero religioso e inició la construcción del sistema nacional de instrucción primaria subvencionado por el gobierno municipal y estatal. La transición de la enseñanza de la lectoescritura comprende cuatro niveles. El primero se caracteriza por la matriz eclesiástica; en el segundo, la lectura se torna en la discusión a los métodos de enseñanza; el tercer momento, se desplaza como objeto de la psicología, y por último, la comprensión lectora se fundamenta a partir de la práctica evaluativa (Barrera, 2016).

Durante la Colonia, los frailes franciscanos, agustinos, dominicanos y jesuitas tuvieron en sus manos el deber de educar a los colonizados, para cumplir en parte con su intención de evangelizar a la población e imponer la religión católica. Una práctica común entre religiosos fue la lectura, la cual tenía lugar principalmente en jardines y cobertizos; posteriormente esta actividad se desarrolló en los espacios cerrados de las iglesias y las celdas de los monasterios (Gonzalbo, 1996).

Estas medidas hicieron que la lectura pasara de ser una actividad libre en espacios motivantes, a una actividad desarrollada en el interior de los conventos para que ciertas lecturas fueran entendidas y pensadas. Además de leer, los frailes eran los encargados de dar clases de catecismo a las niñas y niños indios. Para enseñar a leer se usaron las técnicas de la lectura memorizada y recitada (Barrera, 2016).

Los mexicas tenían una escuela de élite (Calmécac) a la que acudían todos aquellos futuros gobernantes o quienes se dedicaban al sacerdocio; este sector de la población interpretaban libros como el Tanálamatl; no utilizaban la memorización, sino que aprendían a comprender los libros; este modo de aprender, es decir, la lectura comprendida y pensada, se transformó con la colonización y la evangelización (Gonzalbo, 2010).

En la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, la lectura se basa en los métodos pedagógicos, esto es, se incluyen los principios científicos que son: observación y experimentación para acercarse al conocimiento y comprender la realidad social; a partir de este método se esperaba superar la lectura de memorización. No obstante, este objetivo no se alcanzó, debido a que las cartillas

y los libros escolares, reproducían la estrategia de deletrear y silabear de fines del siglo XVIII como procesos independientes de la escritura (Tanck, 2010).

La literatura infantil que se editó en la segunda mitad del siglo XIX no contribuyó a la lectura en las y los niños, debido a que la enseñanza de la lectura no se hizo aplicando el método simultáneo. En los primeros años del siglo XX, predominaba el analfabetismo en México. Un grupo muy pequeño de la población disfrutaba de obras literarias y filosóficas que llegaban periódicamente desde Europa; debido a que sus precios eran altos y estaban escritos en un idioma extranjero se volvieron inaccesibles (Loyo, 2000).

Por otro lado, el 80% de la población se mantenía excluida física y culturalmente por a sus condiciones de vida, como viviendas alejadas o incluso desconocimiento del idioma castellano, acentuaban la desigualdad de oportunidades educativas. Fue hasta 1920, que se inició una etapa de cobertura de la instrucción pública en todo el territorio nacional. José Vasconcelos, como responsable de la Secretaría de Educación Pública, emprendió una campaña alfabetizadora; ésta tuvo muchas limitantes por falta de infraestructura y materiales, las y los profesores impartían sus clases donde podían y algunos de ellos llegaron a tener casi cien alumnas y alumnos a su cargo, y otros sólo 4 o hasta dos, y el alumnado faltaba a sus clases forma recurrente (Loyo, 2000).

El censo de población de 1940 reveló que, en México, de los 16 millones de habitantes en edad escolar, el 50%, de las y los mexicanos que aprendían a leer y escribir no tenían oportunidad de terminar la primaria, quedándose en situación de rezago educativo; una parte de la población se conformó con leer los diarios y las

revistas, y otra gran parte de la población, aún veía, la educación y la lectura como algo inalcanzable (Torres, 2000).

En este contexto, en 1940, Manuel Ávila Camacho puso en marcha la campaña nacional contra el analfabetismo. Para este fin se editó “La cartilla”, texto que ayudaba a las y los maestros y analfabetas de cualquier edad, a aprender a leer sin preparación alguna; los ejercicios que contenía eran básicos y sencillos, tales como identificación de letras y formación de sílabas; la escritura y la lectura se aprendían al mismo tiempo. Pese a los vastos beneficios que el texto brindaba a la comunidad, al terminar el documento, los nuevos alfabetizados, particularmente las personas del medio rural, regresaban a su vida rutinaria por la falta de materiales y textos que dieran seguimiento a sus nuevos conocimientos (Torres, 2000).

Durante el sexenio de 1940-1946, se integró el programa Pro Biblioteca Municipal, con el fin de cada autoridad municipal instalara este espacio cultural en la comunidad, pero en algunos lugares no se contaba con un lugar adecuado para su implementación y el objetivo no se logró, fue entonces que se pensó en las Salas de lectura. El objetivo principal de las Salas era evitar analfabetas por desuso, es decir, personas que dejaran de practicar la lectura por falta de textos. En estas Salas se realizaban actividades como Clubes de lectura, donde las y los estudiantes y el maestro realizaban lecturas comentadas; también estaba la Hora del cuento y cine educativo, para motivar a las y los niños (Torres, 2000).

En los años sesenta, los avances de la tecnología y la comunicación fueron notables, sin embargo, continuaba muy elevada la cifra de analfabetas y el poco interés por la lectura; el público lector en su mayoría sólo leía textos como historietas y fotonovelas. Frente a este panorama desalentador, el presidente Adolfo López

Mateos (1958-1964), delegó una mayor responsabilidad a los gobernantes y profesores, en aras de mejorar el aprecio por la lectura (Greaves, 2000).

En efecto, en décadas pasadas, los gobernantes en turno, habían implementado programas y multiplicadas acciones para terminar con el analfabetismo, pero nunca fue suficiente. En los años sesentas, el porcentaje de analfabetas ascendía al 37.8% de la población mayor a 6 años. López Mateos establece *la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito*, la elaboración de los libros se basó en el Plan de estudios de 1957; se hizo hincapié, en que el método de lectura y escritura se llevaría a cabo durante el primer grado de primaria, sería a partir del quinto grado, donde se introduciría la letra manuscrita. El contenido de los textos durante los primeros años, es decir, de primero a tercer grado, serían temas relacionados con el hogar, la escuela y el medio ambiente (Greaves, 2000).

En el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), se le dio continuidad a la impresión y repartición de libros de texto gratuitos y además se incluyó la edición de libros en el sistema braille para niños ciegos. Con el presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se llevó a cabo una reforma educativa que se pronunció por el cambio integral, la modificación de la metodología y el contenido de la enseñanza; los contenidos de los libros de texto se ampliaron a siete asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física y educación tecnológica (Greaves, 2000).

En esta reforma educativa, para el libro de texto de primer año de primaria, se eligió el método global de enseñanza de la lectoescritura y se sustituyó la enseñanza de la escritura muscular simple por la letra script. Fue entonces que, por primera vez, la enseñanza de la lectura se basaba en el principio de qué, el leer era

comprender la lengua escrita y no sólo la decodificación de signos o grafías (Greaves, 2000).

De esta manera, en el periodo de gobierno de Echeverría, se comenzó hablar de la comprensión lectora y se generaron las investigaciones, que bajo el supuesto de que el entendimiento de la lectura era defectuosa o inexistente, referían la existencia de pocas y pocos lectores en México. En los años noventa, las investigaciones sobre el lenguaje y la comunicación, particularmente, la lectura y la comprensión lectora, se enfocaron a las explicación de estos acciones educativas como un proceso interactivo y constructivo, en el que el aprendizaje se anclaba en las estrategias cognitivas y metacognitivas (Barrera, 2016).

1.2 La lectura como aprendizaje clave en el siglo XXI

Como ya se explicó en el apartado anterior, el énfasis que el gobierno mexicano le ha dado a la lectura y a la comprensión lectora, ha reforzado la importancia de su intencionalidad educativa. Por ello, en noviembre del 2008, se puso en marcha el *Programa Nacional para el Libro y la Lectura*, donde el gobierno impulsa y refuerza el fomento al hábito lector, al darse cuenta de que, a pesar las grandes inversiones ejercidas en infraestructura cultural, escuelas y bibliotecas, los resultados de comprensión lectora continuaban por debajo de los índices establecidos a nivel internacional. Lo preocupante, es que este atraso, repercute en el desarrollo social y humano de las personas (Consejo Nacional de Fomento para la cultura y las artes, (CONACULTA), 2008).

Desde el punto de vista de CONACULTA, a pesar de que el acceso a la información y materiales de lectura están cada vez más cerca de la sociedad, niñas, niños y jóvenes mexicanos, se muestran renuentes a convertirse en usuarios plenos

de la lectura. En virtud de esa realidad, el *Programa Nacional para el Libro y la Lectura* pretendía contrarrestar ese déficit cultural (CONACULTA, 2008).

CONACULTA reconoció en ese momento, que la lectura y la escritura eran dos elementos importantes para fortalecer las igualdades sociales y crear un camino hacia el conocimiento; el libro era el principal vehículo para favorecer la diversidad cultural, generar empleos y ciudadanos competentes; las escuelas y las bibliotecas se vislumbraron como espacios capacitadores y de fomento de la convivencia familiar y social. Se asumió a la lectura como una actividad social y cultural y a la lectora o lector, como un individuo partícipe y activo en sociedad capaz de proponer actividades de cambio y de mejora para el país (CONACULTA, 2008).

Con estas expectativas, la lectura, la escuela y las bibliotecas eran agentes que incidían en la configuración de una lectora y lector con virtudes cívicas que tenían su raíz en una actividad social y cultural esencial: la lectura.

El *Programa Nacional para el Libro y la Lectura* realizó un diagnóstico entre el 2009 y el 2010. En él se encontró que más de 7, 000 bibliotecas en México requerían mejoras de infraestructura, colecciones, tecnologías y personal capacitado, para poner en marcha, de manera eficiente ese espacio cultural. Un dato importante del diagnóstico fue el porcentaje de analfabetismo en el país: la población de 6 a 14 años de edad que no sabía leer ni escribir era del 12%, 7 de cada 100 hombres y 10 de cada 100 mujeres de 15 años o más, tampoco sabían leer ni escribir; además existían bibliotecas públicas que no atendían a la sociedad no escolar de manera efectiva (CONACULTA, 2008).

Para atacar las problemáticas mencionadas y otras que están expuestas en el diagnóstico, el *Programa Nacional para el Libro y la Lectura* propuso cinco

grandes ejes para contrarrestar la lejanía existente entre el libro, la ciudadana y el ciudadano. Se trató de 1) Acceso a la lectura y el libro, 2) Educación continua y formación de mediadores, 3) Difusión sobre la lectura y el libro, 4) Lectura y vida comunitaria e 5) Investigación y evaluación para el desarrollo lector.

Los propósitos de estos ejes fueron los siguientes:

Eje 1. Acceso a la lectura y el libro. Fortalecer las tecnologías para alcanzar el desplazamiento del libro y su llegada a cada rincón del país.

Eje 2. Educación continua y formación de mediadores. Fortaleciendo la capacitación de todos los trabajadores del fomento educativo de la lectura.

Eje 3. Difusión sobre la lectura y el libro. Fortalecer las tecnologías y ampliar la difusión a través de las redes de comunicación.

Eje 4. Lectura y vida comunitaria. Vincular la lectura con todas aquellas comunidades alejadas con entornos de desigualdad y marginación.

Eje 5. Investigación y evaluación para el desarrollo lector. Diagnosticar y evaluar constantemente para una mejor implementación de las estrategias antes mencionadas (CONACULTA, 2008, p. 25).

Programas como éste intentan combatir la carencia del hábito lector o mejorar las condiciones precarias, en las que se encuentra el vínculo entre la sociedad y la lectura. Algunos de los factores que influyen en este distanciamiento son la ausencia de estancias que propicien las actividades lectoras, magros recursos económicos para mejorar las infraestructuras o la difusión lectora, o la falta o inexistencia del hábito y las ganas de convertirse en lectores y lectoras.

En el afán de redefinir los propósitos de la lectura, en el Modelo Educativo del 2017, se exponen las características del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica. Este campo está compuesto de cinco asignaturas, que son base para la adquisición y desarrollo de conocimientos, actitudes y valores de dicha área. Estas asignaturas son: lengua

materna español, lengua materna indígena, segunda lengua indígena, segunda lengua español y lengua extranjera inglés (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017)

La lengua materna español en educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria, tiene como objetivo fomentar en las y los estudiantes, la utilización de diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer diferentes ámbitos mediante su participación, extender sus intereses culturales y acertar en sus necesidades comunicativas (SEP, 2017).

En términos específicos, se busca que en el campo de Lenguaje y comunicación, las y los estudiantes: “desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integre a la cultura escrita, mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos” (SEP, 2017, p.165), es decir, que haga suya la función social de esta área formativa: expresión oral, escritura, interpretación y producción de textos.

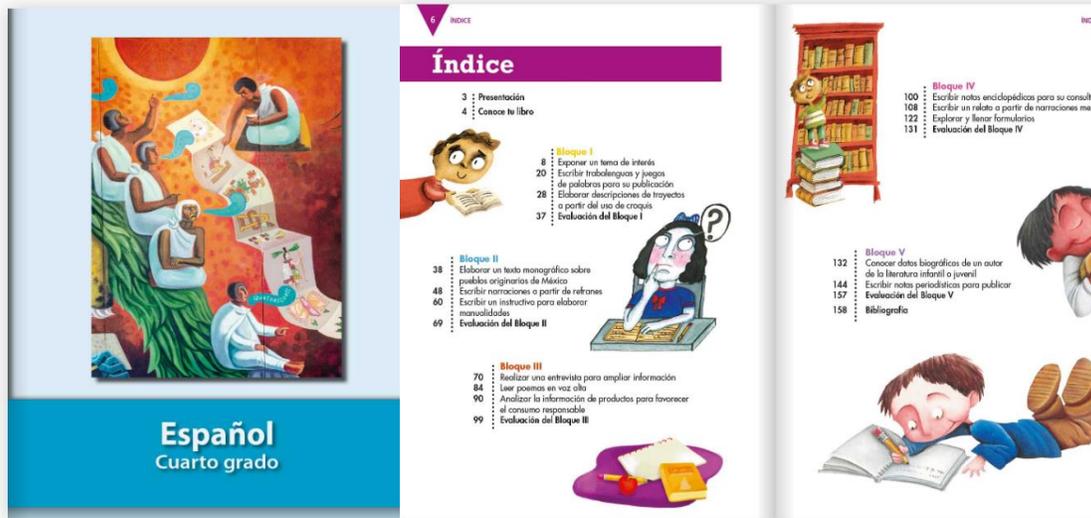
La práctica social del lenguaje está estrechamente ligada a la literatura y contribuye, a que las alumnas y alumnos interactúen de manera creativa con el lenguaje, conozcan y amplíen su contexto cultural. Este ámbito se enfoca a través de la lectura ya que, al compartir textos y diferentes interpretaciones, las y los estudiantes amplían su acervo cultural (SEP, 2017).

En este sentido, comunicar, leer, interpretar y producir un texto es un conjunto de habilidades cognitivas y sociales, que favorecen que las y los educandos tengan un acercamiento al contexto cultural de manera más global. Para el nivel de primaria, el *Modelo Educativo de Aprendizajes Clave*, sugiere que se lean narraciones de autores, épocas, culturas y géneros diversos. Además, se haga

hincapié en realizar lecturas compartidas de diferentes textos literarios y que cada semana se dedique tiempo a la lectura en voz alta y comentada (SEP, 2017).

Para el caso de cuarto grado, el libro de español presenta las siguientes características:

Imagen 1. Portada del libro de lectura de cuarto grado y contenido de bloques



FUENTE: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4ESA.htm#page/7>

El libro de español de cuarto grado está compuesto de cinco bloques, en cada uno de ellos se presentan tres prácticas sociales del lenguaje (excepto en el cinco, que contiene únicamente dos). A partir de las prácticas y del contenido del libro, las y los estudiantes elaboran productos específicos como textos informativos, transcribe trabalenguas para exponer en el periódico mural, describe trayectorias cotidianas, hace escritos monográficos sobre pueblos originarios de México, elabora narraciones a partir de del significado de refranes e instructivos para realizar alguna manualidad, recupera entrevistas, lee poemas en voz alta, analiza etiquetas de productos comerciales, escribe notas enciclopédicas para su consulta, hace relatos

con base en narraciones mexicanas, entre otros
(<https://libros.conaliteg.gob.mx/P4ESA.htm#>)

Esta articulación, cumple con la demanda pedagógica de incorporar, al lado de estrategias y actividades lectoras en el aula, estrategias de evaluación donde se valoren aspectos que tomen en cuenta, como leen las y los alumnos, como buscan la información, como adquieren y asimilan la información, como expresan sus ideas, como trabajan en grupos y como relacionan la lectura con las asignaturas académicas (Marchesi, 2005).

Los contenidos del campo formativo, Lenguaje y comunicación, están organizados de tal manera, que cada ámbito, está conformado por cinco prácticas sociales del lenguaje y cada una de ellas con un solo aprendizaje esperado, estos tienen como propósito que las y los alumnos aprendan a participar de manera adecuada en su vida cotidiana, y ser parte un mundo de lectores y escritores (SEP, 2017)

Asimismo, dentro del Plan de Estudios Aprendizajes Claves, se espera que el profesorado de ciclos avanzados, es decir, tercero, cuarto, quinto y sexto grado, se conviertan en el ejemplo lector para sus alumnas y alumnos, compartiendo sus experiencias y recomendando textos. En términos pedagógicos, la docente o el docente debe de insertar al estudiantado en la lectura propiciando diferentes interpretaciones y debates, para que aprendan a realizar argumentos defendiendo, sus lecturas desde una postura crítica (SEP, 2017).

Los ámbitos, prácticas sociales del lenguaje y aprendizajes esperados del Plan de Estudios Aprendizajes Claves para cuarto grado, son los siguientes:

Tabla 1. Aprendizajes esperados en cuarto grado de primaria en México

Ámbito	Práctica social del lenguaje	Aprendizaje esperado
Estudio	Intercambio de experiencias de lectura	Recomienda materiales de lectura.
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	Escribe textos en los que se describe lugares o personas.
Literatura	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	Lee narraciones de la tradición literaria infantil.
	Escritura y recreación de narraciones	Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.

FUENTE: (SEP, 2017, p.186).

La SEP establece que las alumnas y alumnos al egresar de cuarto grado e iniciar quinto año, debe de llevar consigo el repertorio de aprendizajes esperados mencionados en la tabla 1, pero si esto ocurriera en cada alumna y alumno, no existirían bajos índices de comprensión lectora en México, tal como aconteció en la escuela primaria “María R. Murillo”.

1.3 La función social de la lectura escolar

La lectura es una estrategia metodológica que favorece la adquisición de aprendizaje; la lectura puede transportar a otros mundos, ampliar los conocimientos, ayuda a conocer a los otros y a nosotros mismos. Estas funciones encadenadas de la lectura, necesitan de la conversión de la escuela en una comunidad de aprendizaje. Porque solamente de esta manera, lo que aprendan, día a día, las

alumnas y los alumnos, puede trascender a sus familias, amigas y amigos, y a la sociedad en general. Un factor importante en este propósito, es la implementación y la puesta en marcha de las bibliotecas escolares y de aula (Marchesi, 2005).

Por ello, en México, a mediados de los años setenta se hizo énfasis de la necesidad escolar, de despertar los intereses literarios y la capacidad de comprensión lectora en el alumnado, debido a que la lengua literaria ya no fue vista como patrimonio exclusivo del autor (a) de una obra. La aspiración de crear una lectora o lector competente en la escuela, se robusteció con la introducción de la literatura infantil y juvenil, y la creencia de que este tipo de textos motivaría a la formación del hábito lector. Estas expectativas convirtieron a la literatura infantil en el único medio para fomentar el libre acceso a la lectura, de ahí que se recomendó un tiempo para la lectura independiente dentro de la escuela (Colomer, 1996).

Una actividad que se implementó para favorecer la comprensión, y que se sigue practicando actualmente en las aulas de las escuelas primarias, es la lectura colectiva, la cual tiene como propósito la interacción de la profesora y el profesor, y el resto del alumnado, para ayudar a reforzar aspectos que no se logran con la lectura aislada. Sin embargo, la implementación de la literatura adecuada en el currículo escolar ha generado polémicas y debates sobre la esencia literaria de los textos utilizados, ya que requieren ser adaptados a los diferentes contextos educativos (Colomer, 1996).

En la actualidad, el profesorado enfrenta un reto más: hacer que en la nueva sociedad de la información, las y los estudiantes sientan el placer de la lectura. El alumnado está acostumbrado a obtener la información fácilmente, mediante imágenes multimedia, a través de diferentes medios como la televisión, la

computadora y el celular, entre otros; la lectura le parece aburrida porque ésta, demanda poner en práctica diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas (Marchesi, 2005).

Pero, frente a la sociedad de la información, tres cosas son ciertas: los seres humanos socializados recurren a la escritura y a la lectura, sin importar el dominio que se tenga sobre ambas; como producto humano, la escritura y la lectura evolucionan sin perder sus propósitos centrales (ser instrumentos de comunicación y conservación lingüística); y el tipo de lectora o lector modélico está en transición y dando pie a la lectora-lector ciborg (García, 2005).

La lectora o lector cibor es aquella persona dominada por los medios tecnológicos y el internet, que cuenta con ciertas competencias lectoras pero carece de otras; por ejemplo, no es capaz de leer, comprender y dominar textos literarios, pero tendrá conocimiento de lenguas poéticas y prácticas de la realidad, de su vida cotidiana e imaginaria; estas habilidades las obtiene, la mayoría de las veces, por la televisión, ordenadores y videojuegos (García, 2005).

Pese a esta transición hacia la lectora y el lector del futuro, es necesaria la realización de una lectura exitosa, que involucra la interacción de diferentes factores como tiempo, tranquilidad, interés y persistencia para comprender el texto y disfrutar el leerlo. Asimismo, las instancias gubernamentales denuncian el escaso conocimiento que obtienen las alumnas y alumnos en los espacios escolares del campo formativo de Lenguaje y comunicación, pero al mismo tiempo, exigen una mayor preocupación por diversos temas emergentes que afectan a la sociedad actual (violencia, desigualdad, trastornos de alimentación, adquisición de enfermedades, contaminación, entre otras). Estos tópicos desplazan la solución del

problema de la lectura y generan la ampliación desmesurada de contenidos escolares (Marchesi, 2005).

Si bien es cierto que la lectura es un objetivo primordial en la educación, ésta debe servir, en última instancia, para ayudar a toda la comunidad educativa a:

Ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos. Posiblemente, de esta forma, profesores y alumnos compartirán la convicción de que una buena parte de la vida, del aprendizaje y de la felicidad se encuentra en los libros (Marchesi, 2005, p. 35).

La lectura y los libros como herramientas para la construcción de una comunidad educativa dispuesta al aprendizaje, aún es una situación idílica en el estudio de caso, porque no hay biblioteca escolar ni de aula.

Si la escuela ha sido puesta como agencia cultural que promueve la función social de la lectura, la *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*, retomó la construcción del vínculo entre currículo – sociedad y su relación con el perfil de egreso deseado en educación básica.

La propuesta del Nuevo Modelo Educativo enfatiza, el propósito transformar los modos de enseñar y aprender con referencia al siglo pasado, y enfocar a las y los actores escolares (maestras, maestros, directivas, directivos, niñas y niños, supervisoras, supervisores, consejos escolares, padres y madres de familia), como el centro de la educación. Se plantean 10 rasgos básicos que el alumnado debe alcanzar en la educación básica, entorno al campo formativo de Lenguaje y comunicación:

1. Se comunica con confianza y eficacia.
2. Usa sus habilidades digitales
3. Aplica el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.

4. Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
5. Sabe acerca del mundo natural y social.
6. Aprecia el arte y la cultura.
7. Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente.
8. Posee autoconocimiento e inteligencia emocional.
9. Cultiva su formación moral y respeta la legalidad.
10. Asume su identidad y favorece la interculturalidad (Orozco, 2018, p. 125).

Si bien estos diez rasgos sustentan una formación para la vida con educación humanística e integral, el primer lugar es ocupado por el logro de una comunicación confiada y eficaz, es decir, una de las funciones sociales de la lectura ya mencionadas.

En este sentido, la lectura es un saber que es conformado de manera dominante, sometido e híbrido¹. Este saber siempre ha estado presente en las escuelas, pero cuando nace PISA, aplicado en México a partir del 2000, año en que los resultados posicionaron a nuestro país en los últimos lugares en comprensión lectora, proliferaron las investigaciones sobre el tema, una constante, es la preocupación por mejorar la comprensión lectora en escuelas (Barrera, 2016).

Mejorar la comprensión lectora de las alumnas y alumnos a través de un sólo instrumento aplicado en las aulas, ya sea este PISA o el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la comprensión lectora* de 2009, propuesto para evaluar la fluidez, velocidad lectora y comprensión que buscan una respuesta

¹ El saber dominante a diferencia del sometido es definido desde la ciencia como unitario, formal e integrado que distribuye y refuerza a la sociedad, en instituciones como nuestras escuelas, asumiendo un orden político – pedagógico a través de un discurso. Un discurso que provoca una línea inmensa que somete a la ignorancia y que establece la única verdad del saber de la lectura (Barrera, 2016).

verificada de la lectura que clasifica a los lectores por niveles, refuerza el dominio de un saber y un aprendizaje que se sistematiza en la escuela.

A manera de conclusión se puede sostener que, en México, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela ha sido una constante histórica. La lectoescritura acerca al alumnado al dominio de grafías, sonidos y representaciones, pero también incide en el conocimiento e interpretaciones del mundo que le toca vivir. El profesorado tiene la consigna de formar lectoras y lectores capaces de comunicar con confianza y eficacia mensajes, ideas y principios democráticos; pero también, crear escritoras y escritores competentes para la invención de sus propios textos.

CAPÍTULO II. ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA: ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA APRENDER A LEER

En este capítulo se parte del supuesto de que saber leer en la escuela, implica que el alumnado despliegue una serie de operaciones mentales que van encaminadas a la construcción del significado global de un texto. Estas operaciones requieren de la aplicación de ciertas estrategias o metodologías, para llevar a cabo procesos de apropiación de la lectura, que van de lo superficial a lo profundo, es decir, de lo que dice literalmente una palabra o enunciado, a lo que puede, la y el lector comprender e interpretar, sobre los contextos de lo que está escrito.

Este recorrido en el campo formativo del Lenguaje y la comunicación en educación básica, tiene como sustento teórico, la reflexión sobre el aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura con base en un modelo interactivo de la lectura: el saber-leer y el saber-interpretar significados.

2.1 El aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura

La reflexión sobre la lectura se ha tornado en un aspecto central en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica, entre otras), dado el papel fundamental que ésta cumple, tanto en lo individual como en lo social. Se ha llevado al saber-leer como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos de conocimientos que se ponen al servicio de la comprensión e interpretación de un texto.

Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo,

esto es, posibilitar en las y los lectores en formación, el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector.

A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto, pues “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (Santiago, Castillo & Morales, 2007, p. 28).

Pero esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es la lectora y el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo, esto es, el individuo que lee tiene la posibilidad de generar significado (Santiago et al, 2005). En consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación, sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de una o un receptor activo, que la reconoce como un proceso de cooperación textual.

Esta búsqueda y construcción de significado implica, que la lectora y el lector efectúen una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción y comparación), en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas

circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre la lectora o lector, texto y contexto (Santiago et al, 2007).

En este sentido, Cassany (2006) señala que hay tres concepciones sobre la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p. 25).

La concepción psicolingüística plantea que el significado no está sólo en el texto, sino también en la mente de la lectora o lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 32).

Finalmente, la concepción sociocultural indica que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38), de forma que, al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos, pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

Para leer existen dos modelos: el de procesamiento ascendente y el descendente. El modelo de procesamiento ascendente (*bottom up*), propone que la lectura, consiste en ir de la identificación e integración de los niveles inferiores

(grafías, palabras, frases), hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto). En este modelo, la comprensión se entiende entonces como reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación (Santiago et al, 2007).

En el modelo descendente (*top down*), se sostiene que el proceso lector va de la mente del individuo al texto, de tal forma que éste se erige como el protagonista del proceso, dado que se plantea que los conocimientos que la o el lector posea sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular, le permiten entenderlo de forma más fácil (Santiago et al, 2007).

Estos dos modelos, sobre todo el descendente, refuerzan la importancia del significado de la lectura en sociedad; ya que ésta, representa el mayor mecanismo de adquisición de conocimiento, y a su vez, el dominio de este complejo mecanismo constituye un reto relevante para la educación. Por lo que, el concepto de metacognición tiene ya un recorrido histórico y en la actualidad tiene algunas variantes: La metacognición implica el dominio de varios subprocesos como reflexión, percepción, comprensión, memoria, entre otros (González, 1993).

La naturaleza de estos subprocesos metacognitivos refuerza una exigencia educativa más amplia, la de enseñar a aprender a aprender. Por ello, en todos los niveles educativos, las y los docentes se enfrentan a diversas problemáticas relacionadas con el aprendizaje, y se sabe, que existen diversos factores que pueden influir en ello, sin embargo, se tienen evidencias de que uno de esos factores es el no saber cómo aprender. Esto sucede con frecuencia, ya que las y los alumnos no utilizan o no saben, cómo apropiarse de estrategias para obtener un aprendizaje significativo. Es por ello, que enseñar, al estudiantado, el cómo

aprender a aprender, es de gran importancia debido que emplean estrategias metacognitivas de aprendizaje en la adquisición de nuevos conocimientos en cualquier campo formativo (Muria, 1994).

En este enfoque constructivista, subyace la noción de aprendizaje intencional, el cual sustituye al aprendizaje incidental. Para Muria, el primer aprendizaje, el intencional, se refiere a los procesos cognoscitivos que el aprendizaje tiene como una meta; este aprendizaje sucede partiendo de factores tanto externos como de factores internos; este tipo de aprendizaje ocurre en una situación, tanto dirigida por la y el docente, o una autodirigida, por la y el estudiante (Muria,1994).

Según este último planteamiento, se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual, la y el lector, ubicados en un contexto particular, ponen en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; el diálogo acontece, mediado por los procesos cognitivos que la lectora o el lector pone en marcha. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente (Santiago et al, 2007).

Por lo tanto, para entender el proceso de la lectura es necesario, primeramente, observar la relación e interacción entre la y el lector, la y el escritor y el texto, es decir, lo que aportan el uno hacia los demás y entre sí; las características que describen al tipo de lectora o lector son tan importantes como las características del texto. Sin embargo, las habilidades de la persona que lee son fundamentales para el éxito en el proceso lector, aunque en este proceso tienen incidencia

diferentes factores como lo son, el propósito del autor (a), la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico y las actitudes (Goodman, 1982).

Estos cinco factores involucran a la lectora y lector como receptor cultural que tiene claros los propósitos por los que lee: apropiación y construcción de interpretaciones de las ideas o cosas representadas por la o el autor.

Actualmente, los procesos de lectura escolar están marcados por los modelos clásicos y cognitivo. Estos paradigmas promueven tanto la correcta dicción como la ortografía, pero el segundo, transita a otro nivel, el de la comprensión; por lo tanto, resulta pertinente cuestionar ¿qué es el leer bien?, o mejor dicho, hacerlo en la escuela (Jaramillo, Montaña & Rojas, 2006).

El modelo clásico menciona que una buena lectora o buen lector, es aquel que decodifica verbalmente el símbolo y es capaz de reproducir este código de manera verbal; mientras que el modelo cognitivo refiere que un buen lector o lectora, no sólo decodifica, sino que además comprende lo que lee y lo relaciona con su conocimiento previo (Jaramillo et al, 2006).

En este sentido, la esencia del conocimiento metacognitivo se conforma por tres tipos de variables y la interacción entre ellas, se trata de: variables personales, de tarea y de estrategia. Las variables personales engloban todo aquello que la persona podría creer acerca de sí mismo, por ejemplo, reconocer que ella o él puede quedarse sin comprender algo, por el sólo hecho de pensar, que su comprensión es clara cuando no lo es. Darse cuenta de que la comprensión, como competencia cognitiva, es sustantiva en la comprensión de algún tema es algo indispensable para avanzar (Jaramillo et al, 2006).

La variable de la tarea, se refiere al conocimiento de las características del texto, es decir, conocer al autor (a), la temática, la longitud del texto, entre otros, esto ayudará a comprender de mejor manera lo que se lee, debido a que la persona entra al terreno de la denominada intertextualidad del texto. En cuanto a la tercera variable, que es la de la estrategia, ésta menciona que el sujeto debe reconocer qué maniobra de lectura debe realizar para lograr la comprensión del texto. Si la persona reconoce que la estrategia que mejor le funciona es la de relectura, entonces debe darle mayor valor a ésta, ante cualquier otra estrategia para comprender lo que lee (Jaramillo et al, 2006).

Para González (1993), la lectura tiene un gran potencial metacognitivo que se traduce en experiencias metacognitivas ya que estas son vivencias, pensamientos, sensaciones o sentimientos relacionados con las tareas cognitivas y pueden ocurrir antes, durante o después de la lectura. En esta etapa es importante que, la y el lector examine su participación en la lectura, y así, pueda elegir la mejor estrategia para alcanzar la comprensión del texto, puede optar entre subrayarlo, releerlo, hacer anotaciones o resumirlo, estas acciones son esenciales para que la y el lector alcance sus metas.

Efectivamente las experiencias metacognitivas surgen de la estrategia implementada, pero también es cierto que se fortalecen y cambian a partir de la solidez de dicha experiencia, y de la construcción de referentes culturales que agilizan la comprensión de un texto. Esta condición cíclica en la construcción de experiencias metacognitivas, es la que da pie acciones de intervención, que tengan como propósito, la enseñanza-aprendizaje de estrategias propias para formar mejores lectoras y lectores en la escuela.

Toda lectura es interpretada, lo que la lectora y el lector comprende y aprende de ella, depende de las expectativas que tiene antes de leer el texto y de sus conocimientos previos del tema. Leer es una actividad cognitiva individual; en consecuencia, si varias personas leen el mismo texto, todas ellas comprenderán algo diferente, debido a los factores antes mencionados; por otro lado, una persona pueden interpretar solamente aquello que le resulta familiar desde formas lingüísticas que afectan la interpretación (Goodman, 1982).

Por tal motivo, es importante reconocer las características propias del texto a través de las páginas donde está escrito, por ejemplo, las dimensiones espaciales y direccionales, debido a que algunos idiomas como el español e inglés, se escriben de izquierda a derecha; pero algunos otros, se escriben de arriba hacia abajo o incluso de derecha a izquierda como el chino o japonés; y no olvidar que un texto está conformado por un sistema alfabético y de ortografía, compuesto por un completo conjunto de grafemas llamados letras con una gran variedad de formas y estilos (Goodman, 1982).

El texto ofrece informaciones de tipo lingüístico, textual y discursivo. Las informaciones de tipo lingüístico tienen como límite el nivel de la oración, es decir, se presentan a nivel intraoracional; estas informaciones corresponden al sistema formal de la lengua (gramática). Las informaciones de tipo textual están referidas a las relaciones inter oracionales, esto es, la manera como se integran las oraciones en el nivel textual (coherencia y cohesión). Las informaciones de orden discursivo (pragmático) tienen que ver con la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre el texto y el contexto (Santiago et al, 2007).

La lectura como acción es un proceso cíclico compuesta de cuatro tiempos o ciclos: el óptico, el perceptual, el gramatical y el de significado. El surgimiento de etapas y conclusión de las mismas, se da en la medida en que la lectora o el lector avance en su lectura; pero cada ciclo es tentativo y puede no ser concluido, ante una lectura exitosa (Goodman, 1982).

El ciclo óptico consiste en que el cerebro, que es el centro de la actividad intelectual, tiene control del ojo y lo dirige para que concentre o recoja la información que se encuentra en el texto, centrándose en la información que le es más útil e ignorando la que no necesita; en el ciclo perceptual, el lector o lectora va construyendo un relato imaginario de acuerdo a la información que va adquiriendo, basándose en las imágenes o imaginarios. Si bien el cerebro dirige la actividad lectora, al momento de leer también se involucran los sentimientos. Esta vinculación hace que la lectura sea un acto de raciocinio y emotividad (Goodman, 1982).

El ciclo gramatical es la parte donde la lectora y el lector, observan cómo está estructurado el texto y cómo ha sido configurado, es decir, que recursos o figuras literarias, enumeraciones y/o conexiones se usaron. El ciclo del significado es donde la lectora y el lector, establecen relaciones léxicas, referenciales e intertextuales, relacionando los elementos de varios textos y realizando inferencias, es decir, construyendo el significado de la lectura (Goodman, 1982).

Un lector o lectora construye significados de lo que lee en un contexto. Éste se relaciona con los elementos del entorno en el cual se lleva a cabo el proceso lector; así, el contexto corresponde a “todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto lector: propósitos del lector, tipo de texto,

condiciones de lectura y situación específica” (Santiago et al, 2007, p. 28). En esta interacción, el lector o lectora, aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses.

La progresión de la lectura trae consigo la construcción de significados. Mientras se lee, se construyen y reconstruyen significados, por el hecho de que acontece un reacomodo continuo provocado por la nueva información que se recibe, la lectora y el lector están continuamente reevaluando el significado y reconstruyendo mediante nuevas percepciones (Goodman, 1982). Al ser la lectura es un proceso muy dinámico y activo, las operaciones mentales hechas por el lector o lectora, frente a un texto y en un contexto, teóricamente, sostienen un modelo interactivo de la lectura.

2.2 La enseñanza de la lectura: de los signos a la comprensión

Siempre se encuentran argumentos que refieren, que la escuela es la responsable de la tarea de fomentar y enseñar el gusto por la lectura, que las y los alumnos deben sentirse motivados para aprender; pero aprender requiere de un esfuerzo importante, y para aprender a leer, se necesita percibir la lectura como un reto realmente interesante y divertido.

La lectura debe sentirse como un reto motivante e interesante para las y los educandos, ellas y ellos deben estar al tanto, que al lograrlo podrán ser más autónomos. Se sabe que dentro de la escuela, pocas veces se designa un tiempo programado para leer por leer, esto es, leer para sí mismo, sin otra finalidad que el disfrutar de la lectura, sin que sea una tarea para cumplir una obligación. Se dice que es tarea del profesorado, el implementar estrategias motivadoras que incluyan

las dimensiones antes mencionadas, y así, el alumnado se apropie del gusto por leer (Solé, 1997).

La institucionalización de la lectura en la escuela olvidó, que ésta tiene un sentido muy revelador, pues la etimología latina de leer (*legere*), implica las ideas de recoger, cosechar o adquirir un fruto. En el ámbito de la comunicación, la lectura juega una sintonía entre el mensaje de signos y el mundo interior del lector, es decir, leer es un acto que brinda valor y significado a sucesos, hechos y cosas, mediante en el cual, también se revela un mensaje cifrado (Sánchez, 1997).

En este sentido, la lectura se define como un proceso a través del cual, en primera estancia, el lector percibe y descifra símbolos escritos, luego de esto organiza, infiere e interpreta la información recibida, para después seleccionar valorar y aplicar. Los niveles de comprensión lectora se van adquiriendo conforme la ampliación sucesiva de conocimientos, destrezas y aptitudes, que a su vez, amplían el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta (Sánchez, 1997).

Desde la infancia, el ser humano desarrolla la inteligencia o pensamiento conceptual, es decir, el comprender una situación armando las partes y así conformar una totalidad, identificar los patrones en situaciones que no están relacionadas; identificar los elementos claves, esto es, poner en práctica el razonamiento creativo, conceptual o inductivo aplicado a conceptos ya existentes y así definir conceptos nuevos. La inteligencia abstracta es un proceso donde el cerebro realiza una separación imaginaria de los distintos elementos que generan un conocimiento para focalizarse únicamente en lo fundamental (Jaramillo, Mercedes & Puga, 2016).

Con base en los siete niveles de comprensión lectora ascendentes: 1) la literalidad que se basa en la recopilación de contenidos del texto, 2) la retención que es la capacidad de captar y aprender lo que se está leyendo, 3) la organización que consiste en el ordenamiento de los elementos que brinda el texto, 4) la inferencia que involucra el descubrimiento de los aspectos implícitos en el texto, 5) la interpretación se basa en el reordenamiento y un nuevo enfoque de la información que nos da el texto, 6) la valoración implica la formulación de juicios basados en la experiencia y 7) la creación integrar los conocimientos previos con la nueva información que nos brinda la lectura y llevarlas a la vida cotidiana y real (Sánchez, 1997), las y los lectores se mueven al ámbito de la metacognición.

Este movimiento representa un desafío. Día a día las y los docentes se enfrentan el reto de lograr que el alumnado comprenda lo que lee, mediante diferentes técnicas y estrategias, pero a su vez se deja de ver los gustos e intereses de individuales del alumnado, es entonces que, el aprendizaje se enfoca en actividades extrínsecas para las y los lectores, y la actividad en el aula se convierte en leer para la o el maestro, y no para sí mismo; ya que la o el docente es quien evalúa (Guerra, 1997).

Esta dinámica, hace que las y los educandos, vinculen las actividades de lectura con la relación que llevan con el profesorado, es decir, si la y el docente pide que realicen lecturas en voz alta, la corrección en la fluidez y la entonación, se convierten en la habilidad a evaluar; si se dejan tareas sobre lectura, las y los alumnos tienen la impresión de que el profesorado es estricto (Guerra, 1997). Poco a poco, el estudiantado deja de asociar la lectura en el aula como un espacio de

emociones y de motivación, donde ellas y ellos puedan usar su imaginación y apropiarse de nueva y valiosa información y conocimientos.

Ante la imposición de leer en la escuela, la familia es vista como protagonista en el aprendizaje temprano de la lectura. El lenguaje, al igual que otros sistemas, aparece en primera estancia en el entorno social como una construcción colectiva, las competencias para la lectura son indispensables y éstas aparecen simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales son favorecedoras y lo estimulan positivamente (Molina, 2001).

Antes de que la y el infante se convierta en una lectora o lector independiente, es capaz de construir un significado mediante lecturas no convencionales, que van más allá del acto mecánico de leer, esto sucede durante la lectura de cuentos dialogada e interactiva entre la y el adulto, y la y el menor. Esta lectura es una lectura que se podría llamar informal o no convencional que facilita la construcción temprana del significado textual (Molina & Gómez-Villalba, 2010).

La lectura oral juega un papel importante en los primeros meses de vida; en este período, el infante se encuentra en etapa pre-lingüística. Cuando el adulto lee al infante, se convierte en una lectura nomológica, es decir, una lectura en voz alta y sin interrupciones, pero a medida que el infante va creciendo, éste interviene en la lectura y se convierte en una lectura dialogada o dialógica (Molina & Gómez-Villalba, 2010).

Se afirma que, si las niñas y niños tienen contacto con materiales alfabetizadores, escritos o se les han leído libros desde los primeros meses de vida, cuando avancen a la edad de entre 2 o 3 años, les gustará acercarse a los libros y comenzará su interacción con el mundo de la lectura. La alfabetización se desarrolla

mediante la experiencia de las y los infantes en su contexto social y familiar, al ver a los adultos leer el periódico, las cartas, revistas o al leer la lista del supermercado (Braslavsky, 2000).

En la medida que se apropian del lenguaje oral, al aprender hablar, se van apropiando de la lectura porque:

Los niños traen consigo el deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para leer y escribir. Y no existen razones para negarles esas habilidades técnicas. Al mismo tiempo debemos reconocer que la lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras. Se observa que progresivamente ellos mismos establecen una relación mayor entre los aspectos conceptuales y técnicos de la lectura y la escritura (Braslavsky, 2000, p. 8).

Si bien es cierto, este tipo alfabetización (la técnica), está apegada al contexto familiar y a la escuela, y de ello depende su continuidad y progreso, las y los niños aprenden a leer y escribir de manera más amplia en la escuela, si cuentan con materiales y actividades para explorar y descubrir lo que se lee. Algunos de estas y estos escolares llevan estos aprendizajes y los entrelazan con los aprendizajes provenientes del nicho familiar; pero otros, especialmente, las y los niños de bajos recursos o de diferentes grupos culturales, no encuentran atractivas las actividades de la escuela y las perciben fuera de contexto frente a su entorno social (Braslavsky, 2005).

Por otro lado, los hábitos lectores juegan un papel muy importante en la comprensión. Existen pocas evidencias que den cuenta de qué en la escuela se trabaje un plan de formación por el hábito de la lectura. Más bien, la lectura se desarrolla como una actividad para enseñar a leer y como una necesidad social (Salazar & Ponce, 1999).

En la medida en que, la actividad lectora se asuma como una meta educativa, en la escuela se procederá a la ejecución de cuatro procesos: el perceptivo, basado en la extracción de los signos básicos y el reconocimiento de las palabras; el proceso léxico, que aporta el significado a las palabras que se leen o decodifican haciendo uso de los conceptos que existen en la memoria; el proceso sintáctico, que analiza las palabras agrupadas en frases y oraciones, y el proceso semántico, que descubre y construye el mensaje final que se archivara en la memoria (Salazar & Ponce,1999).

Por ello, para saber leer es importante decodificar el texto, reconocer la correspondencia grafía-fonema, aprender el mecanismo de la articulación de las palabras y obtener así fluidez en la lectura, los cuales son aspectos del proceso lector que, en repetidas ocasiones, se pasa de largo en el proceso de enseñanza, a pesar de que se espera que el alumnado lo aprenda, pero sin poner énfasis en su práctica (Ferreiro, 1990).

Aprender a decodificar implica identificar la correspondencia fonema-grafía, mecanismo de articulación de fonemas y palabras, mediante la pronunciación clara de todos los fonemas, respetando los puntos de articulación, modulación del tono de voz y acatamiento de los signos de puntuación. Para la fluidez es necesario una frecuencia de pronunciación sin dudas ni silabeo, ritmo constante y sostenido, entonación adecuada y fidelidad al texto, es decir, no agregar ni omitir, y de esta manera, la comprensión lectora irá progresando paulatinamente a lo largo de los años con la práctica hasta conseguir la interpretación inferencial, crítica y valorativa (Ferreiro, 1990).

2.3 Mecanismos de la evaluación de la comprensión lectora

Como se mencionó anteriormente, la escuela debe funcionar como un ámbito de organización y generador de enseñanza y aprendizaje, donde el aula juega el papel de la atmósfera donde las niñas y niños tengan la libertad de actuar, elegir, explorar, conocer, rechazar, debatir y de apropiarse de manera natural del mundo de la lectura en situaciones cotidianas, con condiciones donde el alumnado pueda generar sus propias estrategias de comprensión lectora (Braslavsky, 2005).

La y el niño son los actores principales en el aprendizaje de la lectura, sin embargo, las investigaciones sobre alfabetización temprana han demostrado que, tanto en hogares alfabetizados como en los analfabetos, la madre, el padre, hermanas y hermanos mayores, las y los maestros son necesarios para apoyar al estudiantado a crear sus propias estrategias de comprensión lectora, ya que la y el infante debe ser capaz de automotivarse y de monitorear sus niveles de comprensión revisándose, cuestionándose y corrigiéndose (Braslavsky, 2000).

Por otro lado, si bien para el alumnado son muy relevantes las estrategias instruccionales dirigidas por el profesorado, el nivel de comprensión lectora se enriquece, si de alguna manera, el educando conoce el contenido de lo que va a leer, ya sea porque ha escuchado de la existencia de ese texto o porque le han leído con anterioridad una versión del mismo autor, tal vez aprendió algo del tema en su vida cotidiana o quizá también se sienta atraído por los colores, el formato, el tamaño o tal vez los signos del texto a leer; o por el placer de la lectura compartida o la lectura individual (Braslavsky, 2005).

Ya sea por la motivación y la autorregulación existente y desarrollada por la y el infante, por la que propició el soporte material del libro o por las acciones

socializantes de la lectura, en la efectividad de las estrategias empleadas por las y los docentes necesitan estar implícitos los propósitos del para qué leer, quién lee y en qué condiciones se genera la lectura (Gutiérrez & Pérez, 2012).

En el aula de clases sobran las evidencias de que está integrada por un grupo de alumnas y alumnos, que, aunque en promedio de la misma edad, tienen diferentes intereses, distintos conocimientos previos, metas y objetivos personales y por supuesto diferentes sentimientos, por lo tanto, se está dando un aprendizaje a diferentes ritmos. En consecuencia, es necesario llevar a cabo una selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido a las y los estudiantes y la forma de organizar el grupo (Alfonzo, 2003).

Las estrategias de aprendizaje se interpretan como la selección y uso de procesos de aprendizajes que se dan como producto de la apropiación de una lectura activa, intencionada, autorregulada y funcional. Las estrategias deben ser consideradas y gestionadas intencionalmente por la y el lector, bajo el control de la metacognición y con el propósito de lograr una meta (Gutiérrez & Pérez, 2012).

Las y los lectores deben considerar el comienzo de la metacognición como un proceso integrado por diversos momentos: el que sucede antes de la lectura, que es útil para activar conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, darle una finalidad a la lectura y anticipar el contenido textual; el momento que acontece durante la lectura y el momento después de la lectura (Gutiérrez & Pérez, 2012). De este modo:

La lectura es una actividad humana que ayuda a aprehender el mundo que nos rodea y forma parte de nuestra vida diaria, permite abrir espacios y transferir lo aprendido a otros contextos, interesarse en ella es dotarse de instrumentos de culturalización (Solé, 1996, p. 28).

La lectura como instrumento de culturalización es una meta sociocultural y política, pero la comprensión lectora es un resultado metacognitivo que se espera suceda en la escuela.

Un caso exitoso fue el programa educativo “Leemos en pareja” que inició en Barcelona en el 2006. La estrategia tiene como objetivos poner al alcance de las y los profesores nuevas metodologías con orientación inclusiva, generar y consolidar redes de cooperación entre docentes, fomentar la colaboración entre el alumnado, y específicamente, mejorar la competencia y la comprensión lectora del estudiantado. Este proyecto se sustentó en tres pilares: la tutoría entre iguales, la comprensión lectora y la implicación familiar (Zambrano & Gisbert, 2013).

La metodología de la estrategia “Leemos en pareja” supone la selección de parejas, donde el alumnado juega un doble rol: tutor (a) y tutorado(a). Posteriormente, durante la realización secuencial de actividades, el alumnado anticipará la lectura y establecerá hipótesis; inmediatamente después se realizan lecturas en voz alta, lectura por parte del tutor (a), lectura conjunta entre el tutor (a) y el tutorado (a) y lectura del tutorado (a), utilizando un método de pausa, pista y ponderación, que permitirán ir construyendo la apropiación de la comprensión y fluidez lectora (Zambrano & Gisbert, 2013).

Para finalizar, la o el estudiante que funge como tutor (a), elabora hojas de actividades para sus compañeras y compañeros que respondan a sus intereses y necesidades; finalmente, el programa termina con una valoración global de fluidez y comprensión lectora mediante test (Zambrano & Gisbert, 2013).

Algo es cierto, este proyecto se fundamenta en la estrategia del aprendizaje colaborativo:

El reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y, sobre todo, la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y permiten ampliar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos (Kalman, 1996, p.18).

El desarrollo del lenguaje, la apropiación de la lectura y la escritura, vistas como herramientas para actuar en el mundo, es un enfoque formativo que reclama algo más que a la alfabetización lectora. Según Lerner (2001), se está frente a la enseñanza de las funciones sociales de la lectura, es decir, de la comprensión sociocultural de la lectoescritura o la enseñanza sociológica de la lectura.

De este escenario deseable para las y los niños que están siendo alfabetizados, lo real es que, el alumnado enfrenta diariamente una serie de obstáculos. Por ejemplo, cuando lee un texto y falla en la comprensión del significado o se topa con una palabra nueva y solamente conoce su significado de forma parcial o no conoce su contexto. Otra dificultad puede ser no comprender una oración, esto puede deberse a que el estudiantado no le encuentra ninguna interpretación o que le encuentre varias interpretaciones, y entra en conflicto con sus conocimientos previos (Khemais, 2015).

La dificultad para relacionar una oración con otra, sucede, ya sea, porque la o el lector no encuentra ningún significado en su conexión o encuentra varios, y no logra relacionar los significados; pero también puede ocurrir, que la persona que lee, no comprenda el texto completo, esto por no encontrar la idea central o cierta parte de ella (Khemais, 2015).

Uno de los procedimientos que puede ayudar a resolver las dificultades antes mencionadas es y que el lector o lectora, aprenda a determinar las secuencias textuales que contengan las palabras clave del texto, es decir, detectar los llamados conectores, marcadores u organizadores de discurso, ya que esta detección permitirá unir oraciones o párrafos reforzando las relaciones entre autor, lector y texto simultáneamente (Khemais, 2015).

Con el uso de las palabras de introducción entenderá que comienza una idea con conectores como: originalmente, para comenzar, de primera instancia entre otras; con los conectores de preparación como: enseguida a continuación, antes de y lo siguiente, fortalecen el desarrollo de las ideas centrales; y las palabras de conclusión, que indican que todo forma parte de la misma idea, como por ejemplo: de la misma forma, incluso, así mismo, además, entre otras, tienen la función de dar coherencia y estructura a un enunciado y a la serie de enunciados que forman un párrafo (Khemais, 2015).

Pero para que una estrategia de comprensión lectora tenga éxito, es necesario, en primer lugar, que se fijen objetivos antes de comenzar a leer; en segundo lugar, se debe confirmar su propia comprensión de lo leído, y finalmente, reorganiza la información del texto que concluyó. Una estrategia en la se utilizan los tres aspectos antes mencionados se llama LIDE (acrónimo que define las cuatro etapas: leer, interrogar, declarar y explorar), que tiene como propósito central, mejorar la comprensión y el rendimiento escolar (Espinoza, 2010).

LIDE es una técnica en la cual se les pide al alumnado leer un texto informativo, especialmente, de un tema sin relación a sus intereses. El primer paso consiste en realizar una actividad de manera oral para introducir al tema y rescatar

los saberes previos, pero sin esperar respuestas acertadas, sino estimular su curiosidad y el deseo de saber y aprender (Espinoza, 2010).

Posteriormente, el profesorado entrega otra versión del texto inicial, bajo el argumento de que el primer texto posee datos incorrectos; pide la localización y subrayado de dichos errores, y el análisis del texto. La detección de los errores hace que el alumnado diferencie y evalúe la información correcta de la incorrecta. La actividad se convierte en un juego cognitivo y acrecienta el conocimiento básico (Espinoza, 2010).

En el terreno de los hechos, en las aulas se ha intentado establecer jerarquías que puedan clasificar las destrezas incluidas dentro de la comprensión y se han implementado un sin número de evaluaciones, pero no han tenido el éxito esperado. La comprensión se sigue evaluando como si está se tratará de una serie de procesos que no representan una totalidad de la comprensión (Zorrilla, 2005).

Si la comprensión lectora se asume como un conjunto de procesos fragmentados, entonces adquiere sentido y se explica que en México, a través del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se implementan ciertos instrumentos de evaluación como lo son las pruebas de Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE 09), el Plan Nacional para la Mejora de los Aprendizajes (PLANEA) y el PISA, para cuantificar, con base en indicadores progresivos, el comportamiento lector en alumnas y alumnos desde cuarto grado de primaria hasta el primer semestre de bachillerato (Caracas & Ornelas, 2019).

La prueba ENLACE se realizó en México cada año, a partir de 2006 y hasta 2013, en todas las escuelas de nivel básico públicas y privadas, con el fin de conocer el nivel de desempeño de las y los estudiantes en áreas de español y matemáticas, mientras que EXCALE valoró periódicamente en qué medida se cumplía con los propósitos del currículo educativo (Caracas & Ornelas, 2019).

El carácter progresivo de la evaluación de la comprensión lectora está integrado de cinco habilidades cognitivas y metacognitivas, y de logros de aprendizaje específicos, tal como se expone a continuación:

Tabla 2. Definiciones de logro en el Área de comprensión lectora de PLANEA 2017

Habilidad	Lo que el alumno debe realizar	Reactivos del 2017
Extracción de información	Obtener determinados datos de un texto; por ello busca localiza y selecciona información específica para cumplir una demanda.	15
Desarrollo de una comprensión global	Considerar el texto como una unidad y entender su función y propósito comunicativo así como el tema, el contenido y la coherencia global del material leído.	15
Desarrollo de una interpretación	Construir una idea con base en la asociación de dos o más fragmentos del texto. La información que se debe vincular está asentada en el material de lectura, pero las relaciones entre la información pueden ser no explícitas.	32
Análisis del contenido y la estructura	Saber cómo se desarrolla el texto y reflexionar sobre su contenido y la estructura del texto, lo que implica evaluarlo, comprenderlo y contrastarlo, además de entender el efecto que tiene sobre el lector.	33
Evaluación crítica del texto	Alejarse del texto para evaluarlo de manera crítica, compararlo y contrastarlo contra una representación mental, además de entender el efecto que tienen la estructura, forma y contenido sobre la audiencia, para después hacer un juicio.	28
Total de reactivos	Comprensión lectora	123

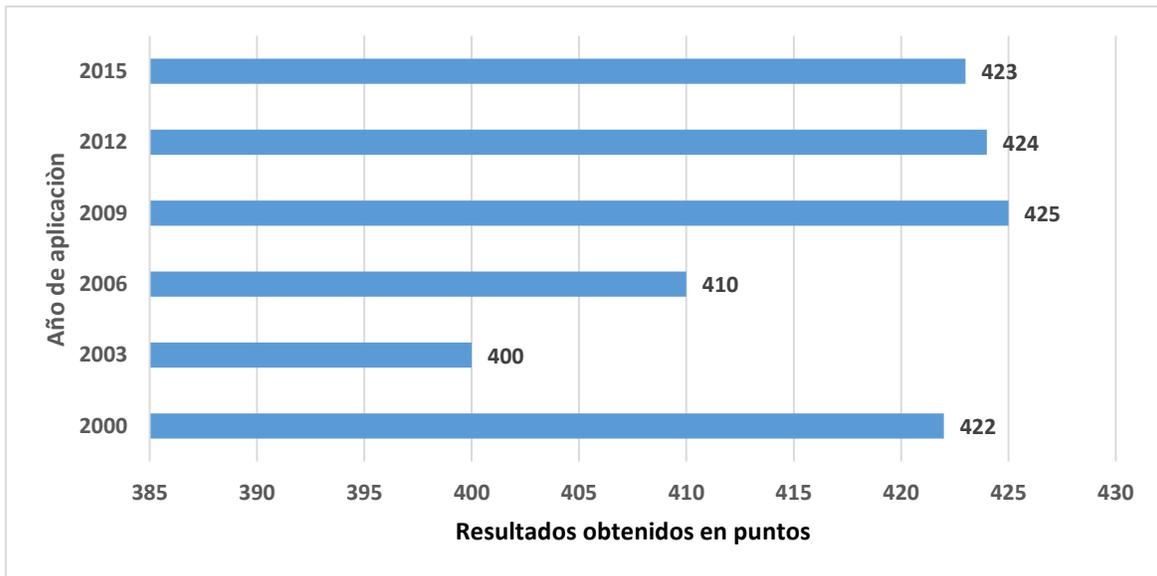
FUENTE: (Caracas & Ornelas, 2019, p. 17).

Las habilidades expuestas en esta tabla hacen alusión al quehacer del alumnado frente a un texto; dichas habilidades se resumen en el saber leer escolar, es decir, para la construcción del andamiaje de las operaciones lingüísticas con las que se acredita la asignatura de español y se somete a prueba el logro de estadios cognitivos.

La prueba PLANEA ofrece resultados que toman en cuenta el nivel logrado, que parte de una escala que va de 200 a 800 puntos, bajo una media de 500 puntos; esta prueba pretende que la y el estudiante emplee, de manera eficiente, el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso. En términos metacognitivos se espera que sean capaces de leer, comprender, emplear y reflexionar, así como interesarse en diferentes tipos de texto, esto para ampliar su vocabulario y conocimientos (Caracas & Ornelas, 2019).

La prueba PISA surge por iniciativa de la OCDE con el objetivo de medir los conocimientos adquirida por los estudiantes; las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias. La primera prueba en México se realizó en el año 2000 e incluyó a 32 países más. Esta prueba se lleva a cabo de manera trienal, en cada periodo evalúa un área en particular, lectura en el 2000, matemáticas en 2003, ciencias en 2006, lectura en 2009, matemáticas en 2012 y ciencias en 2015 y la de lectura en el 2018. Se aplica a un mínimo de 150 escuelas y la selección estuvo a cargo del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) (Caracas & Ornelas, 2019).

Gráfica 1. Resultados en prueba PISA en México, 2000-2015



FUENTE: (Caracas & Ornelas, 2019, p. 16).

De estos datos hay que destacar, los resultados del 2000 y el 2009, años en que se evaluó la lectura, notándose que no hubo un incremento importante, pues de 422 puntos en el 2000, se pasó en el 2009 a 425, que colocan a las y los estudiantes mexicanos, por debajo del puntaje promedio (500) en nivel 2 de 6, esto quiere decir, que las y los alumnos pueden identificar la idea principal de un texto, construir un significado dentro de una parte limitada del texto y cuando la información no sea evidente, el lector puede hacer inferencias de bajo nivel.

Otras de las pruebas aplicadas en México es el Sistema de Alerta Temprana (SISAT), el cual está diseñado para contar con información sistemática y oportuna para detectar a las y los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o de abandonar sus estudios. Con los resultados obtenidos se ponen en marcha acciones para mejorar el aprovechamiento del estudiantado en

riesgo de escuelas de educación básica y media superior (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015).

Este instrumento detecta varios factores: el apoyo que requieren las y los alumnos en cuanto a lectura, escritura y cálculo mental, las faltas reiteradas del estudiantado en un bimestre y el involucramiento que tienen en clase. Los cuatro indicadores son: asistencia, participación en clase, comprensión lectora y desempeño escolar. Los niveles de desempeño que se obtienen pueden ser: resultado esperado (nivel más alto), en desarrollo (nivel medio) y requiere apoyo (nivel más bajo). Estos niveles están marcados por colores verde, amarillo y rojo, respectivamente (SEP, 2015).

Los resultados obtenidos permiten al colectivo docente, supervisores (as) y a la autoridad educativa, detectar a las y los alumnos que están en riesgo y así fortalecer la capacidad de evaluación interna en cada centro escolar, al igual que su intervención. Los datos cuantificados arrojan una gráfica que permite a las y los profesores, identificar los componentes en los que tienen más oportunidad sus alumnos y alumnas. En el caso de la lectura, los componentes evaluados son fluidez, precisión, atención en errores, uso de la voz, seguridad y disposición a la lectura y comprensión (SEP, 2015).

A manera de conclusiones, se explicó en este capítulo, que la lectura como instrumento de culturalización es una meta sociocultural y política en México, pero la comprensión lectora es un resultado cognitivo y metacognitivo que se aprende y evalúa, como parte sustantiva del campo formativo Lenguaje y comunicación.

El despliegue de operaciones mentales o estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora abarca habilidades y capacidades en torno a la literalidad,

la retención, la organización, la inferencia, la interpretación, la valoración y la creatividad que harán de las niñas y niños personas que saben leer e interpretar un texto porque han sido alfabetizados para ello, pero urge la formación de lectoras y lectores en el modelo interactivo de la comprensión lectora, es decir, la construcción de significados lingüísticos y socioculturales de la lectura.

CAPÍTULO III. COMPRENDER UN TEXTO PARA CONOCER EL MUNDO. CASO: CUARTO GRADO, PRIMARIA “MARÍA R. MURILLO”

En este capítulo se describe y analiza el diagnóstico, diseño, aplicación y resultados del proyecto de intervención de comprensión lectora intitulado “Comprender un texto para conocer el mundo”, el cual se implementó en el grupo de cuarto “B” de educación primaria, en el plantel “María R. Murillo” que se ubica en el municipio de Zacatecas. Los datos empíricos que se obtuvieron del trabajo de campo y la literatura especializada, permitieron la planeación de secuencias didácticas, a través de las cuales, se propiciaron dos cosas: que el alumnado mejora los niveles de su comprensión lectora y la profesora titular del grupo, innovara su práctica docente.

3.1 Comprender un texto para conocer el mundo. Contexto de la primaria “María R. Murillo” y el grupo

El proyecto de intervención educativa que lleva como título, “*Comprender un texto para conocer el mundo*”, se inscribe en el campo formativo de Lenguaje y comunicación del sistema de educación básica y en el campo de la intervención pedagógica, entendida ésta como una tarea educativa que pretende mejorar un problema socioeducativo a través de un diagnóstico, la investigación, las estrategias fundamentadas y la evaluación a través de diversos instrumentos (Tourrián, 1997). La intervención pedagógica también se define como “una acción intencionada que se realiza con, por y para el alumnado, y los fines y los medios tienen su justificación y fundamento en el conocimiento de la educación” (Tourrián, 1997, 13).

De esta manera, con base en lo expuesto en los capítulos anteriores, existe un consenso entre las investigaciones recientes y de los años noventa del siglo XX, que señalan que la lectura es un mediador en las diferentes asignaturas del currículo escolar. De ahí, la relevancia de coadyuvar, con base en el Modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, a la adquisición y desarrollo de las capacidades lectoras de las y los estudiantes en educación básica. En este tenor, una de las competencias a mejorar gradualmente, en cuarto grado de primaria, en este campo, es la comprensión lectora.

Por otro lado, actualmente se reconoce a la lectura como un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, cuyo propósito es la comprensión. La comprensión lectora es un proceso lento y gradual, es por ello que se requiere de la implementación de ambientes y estrategias alfabetizadoras funcionales y adecuadas a las características particulares de las y los alumnos de cada aula, específicamente en cuarto grado que es un nivel donde el estudiantado ya conoce bien los signos gráficos, pero se requiere que, las y los niños, den paso a lo que es la comprensión de textos.

Suárez, Moreno & Godoy (2010) sostienen que aprende a leer leyendo. El primer paso es tener gusto por la lectura; en algunos casos, este proceso comienza en los primeros años de vida, pero al llegar a la primaria, se debe motivar a las niñas y niños a través de ambientes de aprendizaje en las aulas y para que en las y los alumnos surjan los cuestionamientos del ¿por qué?, el ¿para qué? y el ¿cómo?

El aprender a leer es el igual a aprender a utilizar una herramienta que permite a la persona que lee, conocer lo que le rodea, es decir, el mundo; así como asimilar conceptos y las relaciones de los mismos. Por ello, las niñas y niños deben

aprender a leer para apropiarse de conocimientos a través de textos, ya que la mayor parte de los aprendizajes escolares se llevan a cabo a través de escritos y una adecuada competencia lectora abrirá camino a todas las áreas de aprendizaje (Suárez et al, 2010).

En esta tesitura, se considera que el desarrollo de la comprensión lectora se favorece con la creación de ambientes para lectura a temprana edad. En cuarto año de primaria, de la escuela “María R. Murillo”, la docente del grupo “B”, enseñó a leer a sus alumnas y alumnos utilizando los recursos que tuvo a su alcance y con base en un diagnóstico inicial. Primero evaluó el nivel de lectura que tenía el estudiantado en cuanto a fluidez y entonación; esta información se obtuvo de los datos que arrojaron los instrumentos que se aplicaron, tales como la observación participativa, entrevistas, diarios de campo y diversos test. Esta fase es de gran importancia, ya que si el alumnado no tiene la habilidad lectora, será muy difícil que desarrolle la comprensión.

Detrás del bajo rendimiento académico de las y los estudiantes de cuarto grado grupo “B” en la primaria “María R. Murillo” estaba la comprensión lectora e interpretación del contenido de los textos. Esta problemática se detectó al revisar el producto de las actividades relacionadas con la escritura de las ideas centrales, expuestas en una de las lecciones de su libro de español. Pero también se notó esta situación, cuando la docente, tras la lectura en voz alta, realizaba preguntas que remitían a la comprensión de los planteamientos centrales del texto y no obtenía respuestas correctas o parcialmente correctas del alumnado.

Se suma a esta situación, la falta de motivación por la lectura, sobre todo, cuando tenían que realizar el ejercicio lector de manera individual; la carencia de

una biblioteca en el plantel y en el aula; la escasa o nula presencia de libros en el hogar, y madres y padres de familia que no disponían de tiempo para impulsar y acompañar a sus hijas e hijos en el proceso lector de cualquier tipo de texto. Este conjunto de variables fueron propicios para impedir el nacimiento del hábito lector.

Se puede afirmar que el problema de falta de comprensión lectora no se presenta en un grado escolar en particular, pero sí se hace notoria, en la medida en que, se prescribe como un logro de aprendizaje gradual y específico en el sistema de educación básica.

Pese a ello, el profesorado asume, que el niño o niña de cuarto grado de primaria trae consigo un repertorio de conocimientos informales previos y formales en el campo formativo del Lenguaje y comunicación que obtuvo en primer, segundo y tercer grado. Por lo tanto, el alumnado tiene que ser capaz, estar consciente y comprometido para saber utilizar las estrategias lectoras que le favorezcan en la apropiación del texto, con el acompañamiento de la o el docente.

Pero los estudios de caso, como este, muestran que las y los estudiantes de cuarto grado, no tienen suficiente dominio en este campo formativo. Por lo tanto, se sostiene la pertinencia de la intervención educativa “Comprender un texto para conocer el mundo”, para que las y los alumnos del cuarto grado “B”, comenzaran la apropiación de habilidades cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora, que hiciera de ellas y ellos lectores activos y críticos.

La escuela primaria “María R. Murillo” pertenece a la zona 70, región uno y está ubicada en Fraccionamiento “General Felipe Ángeles Ramírez”, Avenida Bugambilias, S/N, en el municipio de Zacatecas; este plantel se localiza en el área urbana. El horario de trabajo de la escuela es de 8:00 a 14:30 horas, ya que está

adscrita al Programa federal, Escuela de Tiempo Completo. Su infraestructura es de 17 aulas para los grupos de primero a sexto grado, un aula para la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), un aula para material de educación física, la dirección y dos áreas de baños. En promedio, los grupos están compuestos entre 30 y 35 estudiantes. En este plantel hace falta de una biblioteca escolar y un aula para computación.

Fotografía 1. Entrada de la escuela primaria "María R. Murillo"



FUENTE: Propiedad de la autora.

El aula de cuarto "B" cuenta con ventanas que brindan una iluminación adecuada, una puerta de acceso, paredes pintadas de color crema y cortinas del mismo color; se tenía el mobiliario exacto para cada alumna y alumno para que se sentará, apoyara su libro y sus cuadernos, sin embargo, algunas sillas y tablonés de las mesas carecían de tornillos; los menajes para la docente eran el pintarrón, un escritorio y una silla (Diagnóstico inicial de lectura, grupo "B" cuarto grado, agosto, 2018).

Fotografía 2. Aula del grupo de cuarto "B"



FUENTE: Propiedad de la autora.

En el aula también se encontraba el librero para los útiles escolares del alumnado y un pequeño mueble de madera, donde había muy pocos libros del *Rincón de Lecturas* que otorgó la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC); a estos textos les faltaban páginas y estaban rotos. Con estos espacios y recursos, el ambiente de aprendizaje resultaba poco, o casi nada propicio, para motivar el hábito lector y el desarrollo de la comprensión lectora (Diagnóstico inicial de lectura, grupo "B" cuarto grado, agosto, 2018).

El grupo de cuarto "B" estaba conformado por 19 alumnas y 15 alumnos. El estudiantado oscilaba entre los 8 y 9 años cumplidos. Las familias de estos 34 estudiantes eran nucleares y algunas otras monoparentales; en ambos casos, las y los hijos contaban solamente con la madre (por el caso de separación conyugal o por el fallecimiento de padre); una minoría del alumnado vivía en familia extensa donde compartían su hogar con abuelos, tías, tíos y/o primas y primos (Diagnóstico inicial de lectura, grupo "B" cuarto grado, agosto, 2018).

Fotografía 3. Estudiantado de cuarto grado, grupo "B"



FUENTE: Propiedad de la autora.

El alumnado era un conjunto de niñas y niños muy sociable, debido a que habían permanecido juntas y juntos desde primer grado, o incluso, algunos desde preescolar; se observó la ausencia de hábitos de higiene y cortesía; la mayoría de las veces gritan en el salón; no sabían pedir la palabra levantando la mano, esto ocasionó que fuera difícil realizar las dinámicas de lluvia de ideas o el trabajar en equipo, pero cuando se hizo, no se logró el objetivo (Diagnóstico inicial de lectura, grupo "B" cuarto grado, agosto, 2018).

Estos 34 estudiantes dejaban el aula muy sucia al terminar las clases, aunque, ellas y ellos eran los que realizan el aseo diariamente, no lo cuidaban. Frente a esta situación, la docente implementó algunas estrategias para mejorar estos hábitos. Frente a esta situación, la docente optó por implementar un Reglamento del Aula y dar pequeñas recompensas al alumnado cuando lograra la conclusión de sus actividades diarias con éxito (Diagnóstico inicial de lectura, grupo "B" cuarto grado, agosto, 2018).

Antes de estos pequeños cambios, el 90% del estudiantado no realizaba el trabajo de aula por la falta de atención y por las distracciones que provocaba el alto nivel de socialización existente entre ellas y ellos (Diagnóstico inicial de lectura, grupo “B” cuarto grado, agosto, 2018).

En general, la conducta del grupo era aceptable, sólo un 5% de ellos mostró actitudes de indisciplina; para resolver esta situación se optó por hablar personalmente con las madres y padres de familia para llegar a acuerdos, pero estas y estos estudiantes reincidieron en su conducta negativa (Diagnóstico inicial, grupo “B” cuarto grado, agosto - octubre, 2018).

Al comienzo del ciclo escolar, 2018-2019, la mitad del alumnado no respondía a las tareas que se asignaban para realizar en casa. A partir de octubre de 2018, se logró que un 90% de ellas y ellos cumplieran diariamente sus tareas escolares. En un 80%, las madres y padres de familia empezaron a asistir a reuniones y mantuvieron comunicación con la docente para tratar asuntos de sus hijas e hijos (Diagnóstico inicial de lectura, grupo “B” cuarto grado, agosto, 2018).

3.2 Diagnóstico del nivel de lectura en cuarto “B”

Para diagnosticar el nivel de lectura del grupo de cuarto “B”, se aplicó en septiembre del 2018, la Exploración número1, con base en la Rúbrica elaborada por el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) de la SEP. En la toma de lectura se evalúan seis componentes: fluidez, precisión, atención palabras complejas, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición, y comprensión general.

Imagen 2. Rúbrica para toma de lectura de cuarto grado de primaria

TOMA DE LECTURA						
EDUCACIÓN PRIMARIA						
FICHA DE REGISTRO						
Ciclo escolar:		Grado y grupo:		Fecha de aplicación:		
COMPONENTES E INDICADORES						
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención a palabras complejas	1
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1

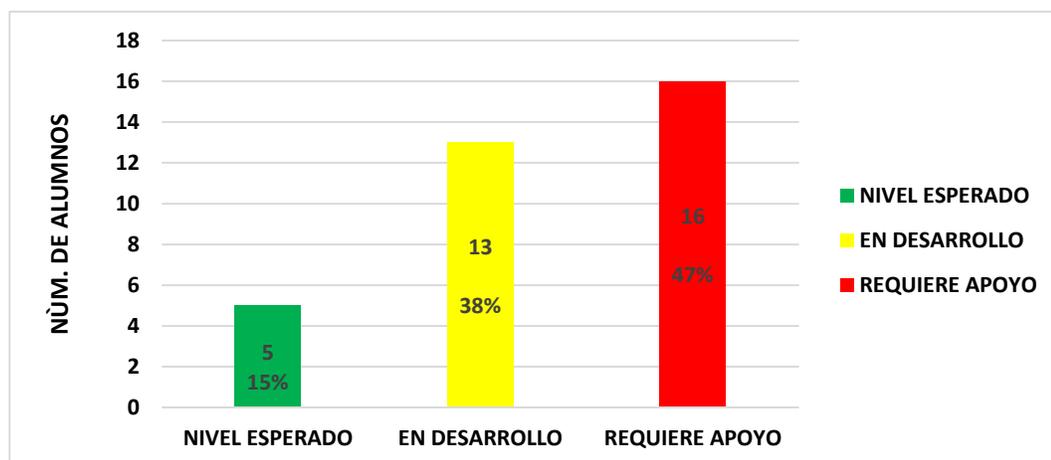
FUENTE: (SEP, 2015, p. 5).

Se aprecia que en la rúbrica de los seis componentes hay tres logros de aprendizaje cuantificados en una escala de Likert con un puntaje de 3, 2 y 1, que indican la progresión alcanzada en cada componente, que a su vez, están jerarquizados, del I al VI, siendo este último nivel, el de comprensión general de la lectura, el de mayor importancia cognitiva en el test de toma de lectura en cuarto grado.

Esta prueba se aplica en dos etapas que se conocen como Exploración 1 y Exploración 2. La primera se desarrolla al inicio de ciclo escolar en el mes de

septiembre y la segunda, durante el mes de febrero, para identificar el avance en las y los alumnos en este campo formativo. El logro de aprendizaje de la lectura se mide en una escala progresiva que se categoriza pedagógicamente con los siguientes términos: el nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo.

Gráfica 2. Toma de lectura. Primera exploración, cuarto “B”



FUENTE: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de SISAT, septiembre 2018.

Como se observa, 16 niñas y niños que representan el 47% del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, específicamente de comprensión lectora y producción de textos, es decir, en la dimensión VI “comprensión general de la lectura”.

Si bien, 13 estudiantes, que equivalen al 38%, se encuentran en el estadio de desarrollo, es decir, en un proceso inconcluso comparado con el nivel esperado, 16 requiere apoyo (47%) y solamente 5 educandas y educandos, es decir, el 15%, están en la fase de lectura cabal, las áreas de oportunidad del grupo predominan sobre las posibles fortalezas cognitivas y metacognitivas del estudiantado.

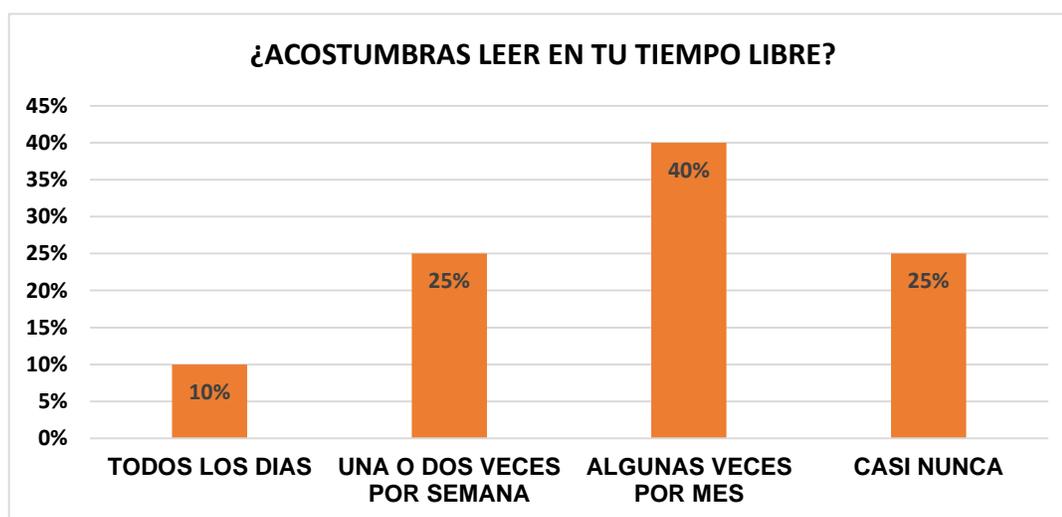
Estos resultados de la Exploración 1 de la toma de lectura me llevaron a indagar sobre el nivel de hábito lector que poseía mi alumnado. El hábito lector

según Larrañaga & Yubero (2005) tiene una doble acepción que proviene de la definición del:

Hábito como la facilidad que se adquiere con la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida. Ello supone sin duda, una *intencionalidad*, en la acción, una orientación positiva hacia el libro, que ha de llevar implícito algún tipo de *satisfacción personal* que refuerce el hecho de ser lector (p. 43).

De esta forma, para conocer más sobre los hábitos lectores y las formas en que se construyen socialmente, se aplicó una encuesta descriptiva en el mes de septiembre del 2018, para detectar frecuencia, motivos, lugares, gustos y libros existentes en el hogar del alumnado del grupo de 4º “B”, la cual constó de 10 preguntas (Ver anexo A).

Gráfica 3. Hábito de lectura en el tiempo de ocio

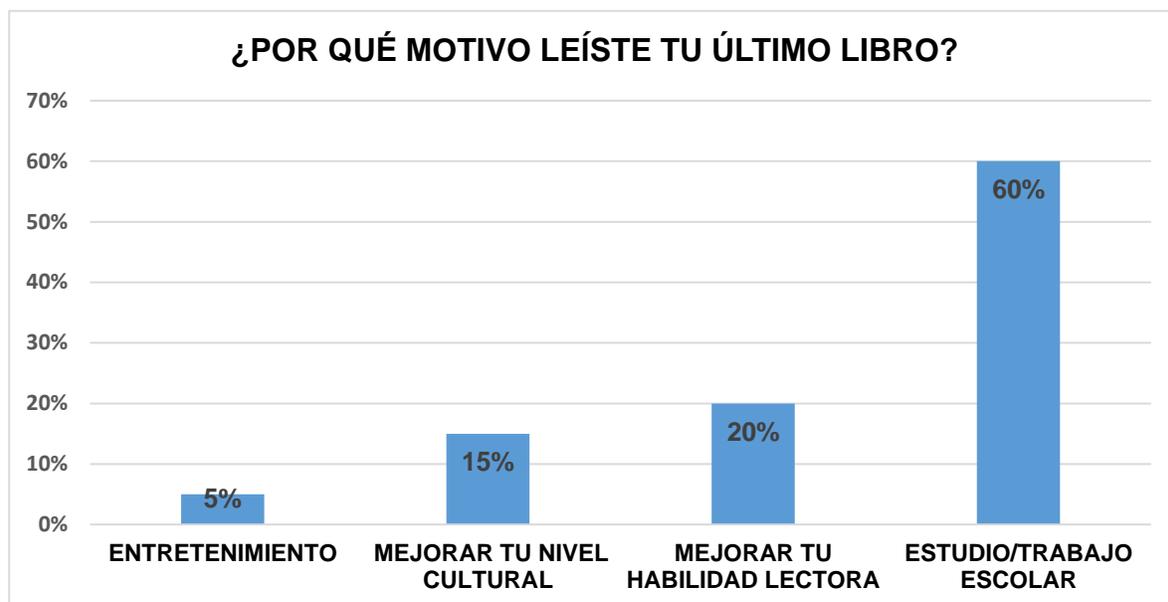


FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Como se observa en la gráfica, el porcentaje del alumnado que lee todos los días es muy bajo, sólo un 10% refiere esa práctica, estos resultados confirman el

poco o nulo hábito y gusto por la lectura; se si observa el porcentaje del 25% del estudiantado que dice nunca leer es un indicador que alarma, porque representa una cuarta parte de las y los alumnos del grupo de cuarto “B”.

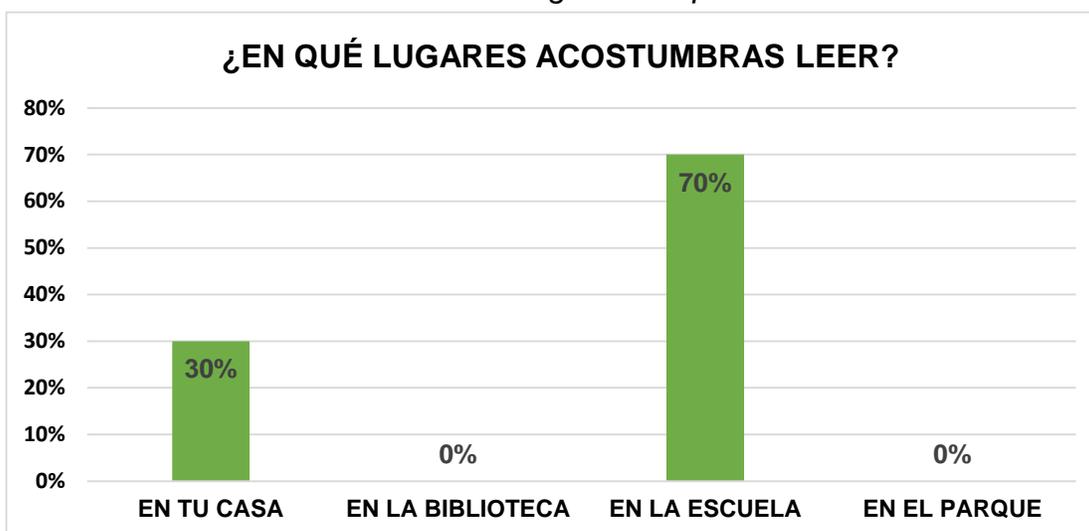
Gráfica 4. Motivación para leer



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Estos datos son preocupantes, porque si el 60%, es decir, 20 alumnas y alumnos, expresan haber leído con el único propósito de cumplir con alguna tarea, entonces, se tienen niñas y niños un comportamiento lector anclado en la escuela, pero carecen de motivación cultural externa para ser lectoras y lectores eficientes en la comprensión lectora.

Gráfica 5. Lugar en el que se lee.



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Se puede observar, las y los alumnos practicaban muy poco la lectura fuera del entorno escolar, sólo el 30%, dice leer en su hogar y el 70%, dijo leer exclusivamente en la escuela, es por ello, que sienten que el leer es sólo una obligación y no una habilidad o un pasatiempo; y la biblioteca no figura como una opción para leer, a pesar de que la biblioteca pública “Roberto Ramos Dávila”² se localiza a 650 metros de la escuela primaria “María R. Murillo”.

² Se buscó información telefónica para saber la fecha de inauguración de esta biblioteca, pero no se obtuvo respuesta. Se encontró que esta biblioteca tiene 3 objetivos vinculados al tema de estudio: I. Fomentar el hábito por la lectura, II. Planear y ejecutar talleres de promoción a la lectura entre la niñez, las y los jóvenes y adultas y adultos de la tercera edad y VII. Promover los recorridos estudiantiles en la biblioteca para presentar los acervos bibliográficos. <http://transparencia2.zacatecas.gob.mx/portal/?p=d&inf=118904> No obstante, es un recinto chico y con muy poca afluencia de usuarias y usuarios.

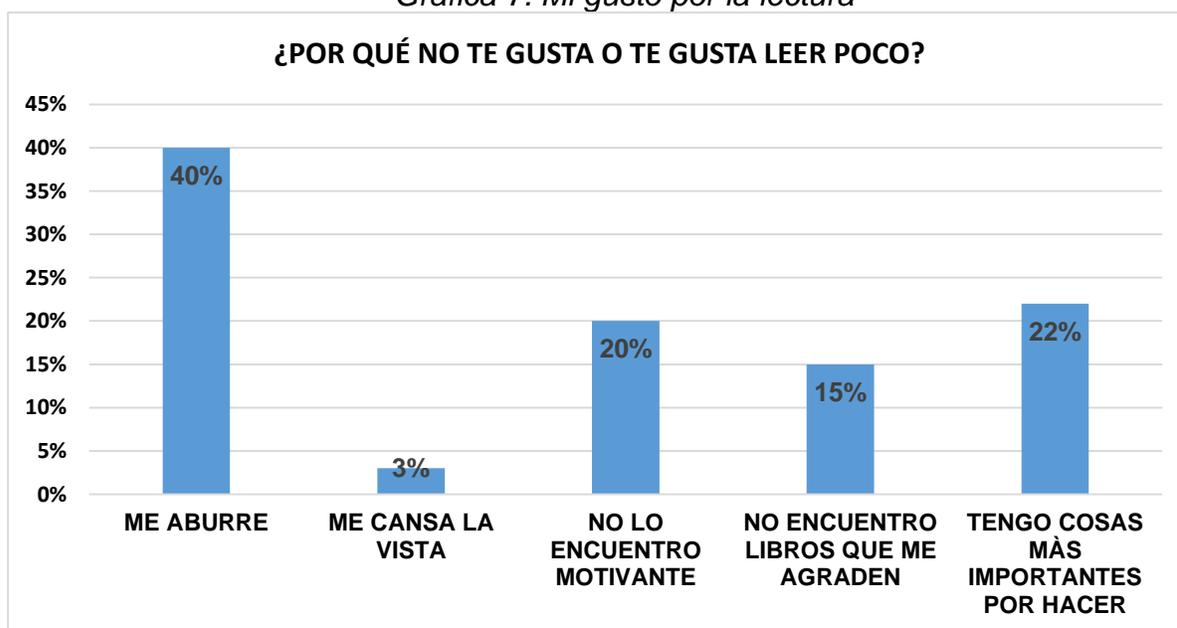
Gráfica 6. La lectura en vacaciones



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Los resultados indican que la mayor parte del grupo, el 70% del estudiantado, no acostumbraba leer durante su periodo de vacaciones, utilizan su tiempo para otras actividades que no favorecen su competencia lectora ni su comprensión; únicamente un 3%, de las y los alumnos, dice leer un poco más en vacaciones que el resto del año escolar.

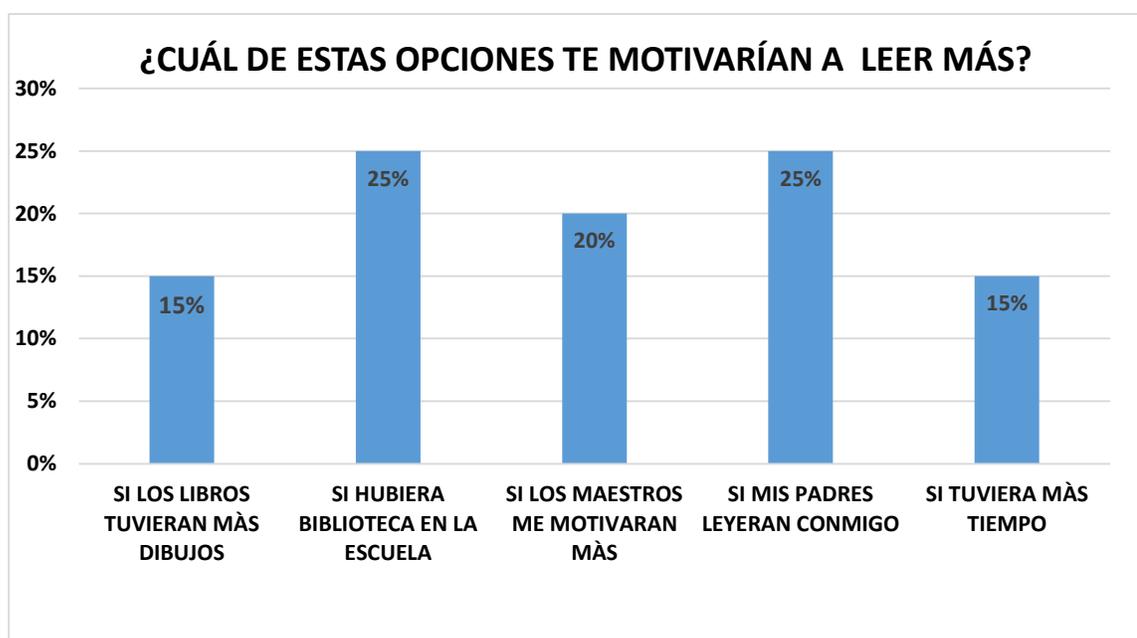
Gráfica 7. Mi gusto por la lectura



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

La gráfica muestra que de las cinco situaciones que provocan un disgusto por la lectura, predomina con un 40%, el aburrimiento que se padece al realizar una lectura; el 22% mencionó tener cosas más importantes por realizar, el 20% no le encontró ningún atributo al acto de leer, el 15%, atribuyó que su gusto por la lectura estaba relacionado con la escasa atracción que provoca el poco acervo literario con que se cuenta en el aula, y el 3%, dice sentir la vista cansada cuando lee.

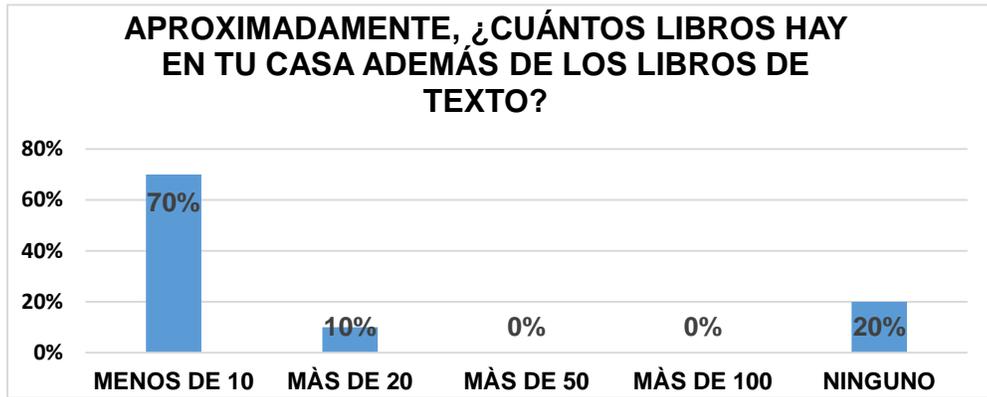
Gráfica 8. Detonantes para incrementar el gusto por la lectura



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Como se puede apreciar, los intereses de las y los alumnos del grupo de 4º “B” son muy semejantes, ya que las opciones de tener una biblioteca en la institución escolar, la motivación por parte del profesorado y el acompañamiento de las madres y padres de familia son de vital importancia, porcentualmente oscilan entre un 20% y un 25%. Mientras que las otras dos opciones, libros con ilustraciones y gozar de más tiempo, representan el 15% cada una.

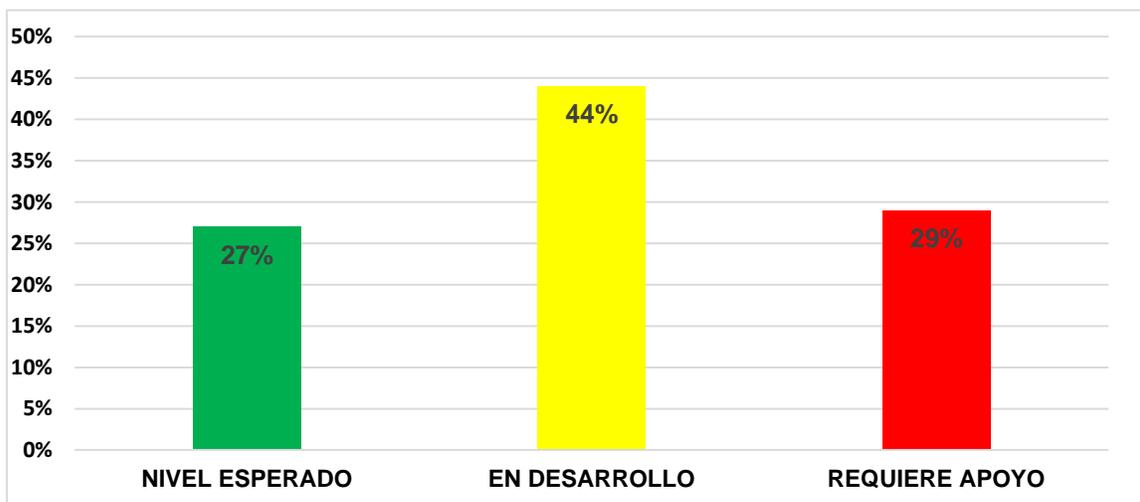
Gráfica 9. La existencia de libros en casa



FUENTE: Elaboración propia a través de encuesta al alumnado en el mes de septiembre del 2018.

Sin duda, el hecho de que en los hogares del 70% del estudiantado, cuente con menos de 10 libros, y el 20% no tenga con ningún libro diferente al de texto, permite sostener que el libro escolar es la única herramienta literaria que encuentran en su entorno doméstico y también una variable importante en la explicación del resultado de la deficiente competencia lectora que poseen las y los alumnos del grupo de cuarto grado.

Gráfica 10. Toma de lectura. Segunda exploración, cuarto "B"



FUENTE: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de SISAT en febrero 2019.

La segunda exploración se realizó en febrero del 2019, fecha en la que ya habían concluido dos bimestres del ciclo escolar 2018-2019 y el avance del contenido de español se ubicaba en el término del bloque tres, de cinco que integran el libro de texto.

En comparación con los resultados de la primera exploración de septiembre, ahora se observa en que solamente 10 estudiantes que representan, el 29% del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, esta cifra indica un descenso en este indicador y un incremento positivo con 9 casos, el 27%, en el indicador de nivel esperado y un leve aumento en el indicador en desarrollo de 2 casos, 6 %.

Estos resultados positivos en los indicadores se deben a la implementación sistemática de una serie de estrategias didácticas que iniciaron en septiembre de 2018, las cuales se describen y analizan en el siguiente apartado.

De igual manera, estos resultados académicos influyeron en la decisión de elaborar y aplicar una intervención, en este caso, “Comprender un texto para conocer el mundo”, que tuvo como eje central, diseñar ambientes de aprendizaje mediante la aplicación de diferentes estrategias para lograr una mejor comprensión lectora en las alumnas y alumnos, además de incidir en el rendimiento en las demás asignaturas.

En términos generales, en el tiempo transcurrido de la primera exploración a la segunda exploración (septiembre-febrero), se realizaron actividades para que el alumnado de cuarto grado tuviera un acercamiento a la lectura, motivándolos a través de técnicas narrativas y lectoras, y recursos lúdicos; esto permitió que, poco a poco, el estudiantado realizara la lectura escolar por placer y no por obligación.

Durante esta fase de intervención se obtuvieron resultados significativos respecto a la comprensión básica de textos.

3.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas del proyecto “Comprender un texto para conocer el mundo”

La intervención “Comprender un texto para conocer el mundo” tuvo como objetivo general: fortalecer las capacidades cognitivas y metacognitivas en el campo de la lectura como actividad escolar de las y los alumnos de cuarto grado de la primaria “María R. Murillo” a través de estrategias de aprendizaje que desarrollen la comprensión lectora.

Los objetivos específicos de la intervención fueron tres: conocer aspectos de la lectura como actividad escolar y campo formativo en nivel primaria; explicar las características del aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura, y diseñar y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora de textos para el alumnado de cuarto grado de primaria.

El Plan de trabajo de esta intervención se organizó en 20 sesiones para el ciclo escolar 2018-2019; su inicio fue en el mes de septiembre de 2018 y su cierre en junio de 2019; se planearon dos sesiones por mes. Cabe señalar que las sesiones obedecen al desarrollo de dos fases sustantivas para el logro de la comprensión lectora: el fomento a la lectura y la comprensión lectora literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa.

Hay que mencionar, que las estrategias tuvieron continuidad en diversas clases, porque el objetivo de aprendizaje expuesto en el Plan de estudios era amplio y complejo. En cada sesión se implementaron diversas estrategias tanto para trabajar la comprensión lectora, como para fortalecer el hábito lector y subsanar las

carencias de materiales en la institución educativa y de las y los alumnos. El resumen del plan de trabajo de la intervención, se expone en la siguiente tabla:

Tabla 3. Plan de trabajo de la intervención, “Comprender un texto para conocer el mundo”, 2018-2019

MESES	FASE A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS	OBJETIVOS
Septiembre – octubre 2018.	1. Fomentar la lectura. *Técnicas lectoras. *Técnicas narrativas	*La historieta. *Lectura en voz alta. *Premios literarios.	*Identificar los conocimientos y habilidades e intereses previos. *Fomentar el gusto y el hábito lector.
Noviembre– diciembre 2018.	2. Comprensión literal (extracción de información)	*Preguntas de respuestas literales *Sopa de letras *Juguemos a la biblioteca. *Lectómetro y préstamo de libros. *Donación de libros. *El semáforo de palabras	*Recuperación e identificación de hechos explícitos en el texto. *Fomento del gusto por la lectura.
Enero – febrero 2019.	3.-Comprensión interpretativa (Interpretación del lector o lectora).	*Preguntas de piensa y busca. *Adivinanzas y chistes. *Círculos lectores. *Intercambio un libro. *Feria de lectura.	*Elaboración de hipótesis en relación con el texto. *Desarrollar la comprensión lógico-inferencial que facilita la explicación y relación de la información.
Marzo – abril 2019	4. Comprensión evaluativa (valoración de la lectura)	*Preguntas de elaboración personal. *Leemos en parejas. *Escribo mi libro. *Debates.	*Interpretación y comprensión de la información. *Formulación de juicios y opiniones propias.
Mayo – junio 2019	5. comprensión apreciativa (lectura crítica)	*Comparto mi libro. *Comparto lecturas. *Cuenta cuentos.	*Lectores activos y autónomos. *Aplicar valores (compartir), a través de la lectura.

FUENTE: Elaboración propia, septiembre de 2018.

Cabe señalar, que para lograr un aprendizaje significativo en las y los alumnos, se debe de crear un ambiente de aprendizaje agradable y acorde a las necesidades, actitudes, aptitudes e interés de las y los mismos; pero también se requiere llevar a cabo estrategias que conduzcan al aprendizaje y al objetivo previamente establecido, tal como se hizo en la tabla 3 y se describe a profundidad, en las siguientes tablas, 10 de las 20 estrategias del proyecto “Comprender un texto para conocer el mundo”.³

Tabla. 4. Planeación de la estrategia: La historieta

Estrategia 1: “La historieta”		
Fecha: septiembre 2018	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 1 hora por sesión
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender:	
Objetivos: *El uso de la historieta como recurso para identificar los gustos e interés del alumnado. *Fomentar el gusto de la lectura a través del uso de imágenes y textos.	*Se busca que los y los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que ayudarán a seguir aprendiendo durante toda la vida, y para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, y expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.	
Inicio: Se comienza la actividad cuestionando los saberes previos de las y los alumnos con algunas preguntas y lluvia de ideas, ¿qué es una historieta?, ¿qué elementos conforman una historieta?, ¿qué temas tratan las historietas?, ¿qué personas pueden leer historietas?, a partir de la lluvia de ideas se elaborará una definición grupal.		

³ En la planeación de las 10 secuencias didácticas, las competencias y objetivos fueron tomados del *Planes y programas de estudio 2011, Guía para el maestro* cuarto grado elaborado por la SEP en 2011. Las tres fases de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre, y materiales son una elaboración propia. Dada la amplitud del contenido de tablas y en atención a que el número de letra para los trabajos académicos es de 12 puntos, algunas de ellas quedaran divididas en dos partes.

Desarrollo: Se trabajará formando equipos de 5 alumnas y alumnos y se les proporcionarán algunas historietas que tratan de diversos temas, se les pedirá las analicen e identifiquen algunos elementos:

¿De qué manera están escritas?

¿Qué elementos de escritura utilizan?

¿Cuál es el tema central?

¿Qué personajes participan y cuáles son sus características y personalidades?

¿Qué historieta te gusto más?

Se le pedirá escriban sus conclusiones y al final las compartan en plenaria con los demás.

Cierre: de manera individual se les darán algunas imágenes y se les pedirá las y los estudiantes que las utilicen para elaborar una historieta de su propia creación utilizando los recursos identificados anteriormente y al terminar las compartan con sus compañeras y compañeros en plenaria.

Materiales: Historietas, recortes, marcadores, pintarrón, tijeras, resistol y colores.

Evaluación: Se revisará el que las y los alumnos identificaran los temas centrales de las historietas y argumenten sus opiniones, además de evaluar la elaboración de las historietas al utilizar los recursos literarios.

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 1, septiembre de 2018.

El objetivo principal de la estrategia 1, “La historieta”, es utilizar el comic como recurso para aumentar la práctica lectora en el alumnado de cuarto grado, ya que es un género narrativo muy motivador, entretenido y aceptado para potenciar los aprendizajes de diferentes contenidos escolares como el lenguaje y el arte.

Una historieta es la conjunción de imágenes, onomatopeyas y texto. Las cinco características específicas que posee la historieta son las siguientes:

El carácter narrativo que predomina en el mensaje, la integración de los elementos verbales e icónicos, la utilización bien definida de sus códigos y convenciones, su función es distractora y a su vez con una intencionalidad de aprendizaje. La historieta cuenta con una estructura bien definida en la que incluye, una introducción, desarrollo y desenlace (Rodríguez, 1988, p. 26).

En este sentido, la versatilidad de la historieta radica en que el alumnado puede combinar el lenguaje verbal con el iconográfico para elaborar una narración corta sin que se pierda su estructura.

Tabla. 5. Planeación de la estrategia: “Juguemos a la biblioteca”

Estrategia 2: “Juguemos a la biblioteca”		
Fecha: Noviembre 2018	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 1 hora por sesión
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones:	
Objetivos: *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.	*Se busca que las y los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.	
<p>Inicio: Mediante una lluvia de ideas se indagará acerca del significado de la biblioteca, cuál es su diferencia de una librería, comentar experiencias personales relacionadas con el tema y se realizará una encuesta para conocer los géneros literarios preferidos del alumnado.</p> <p>Desarrollo: Al no contar con una biblioteca dentro de la institución escolar, se optó por establecer una biblioteca en el aula con los pocos libros que se contaba en el salón y e ir trabajando en ello para así ir aumentando el repertorio literario a partir de diferentes dinámicas.</p> <p>En conjunto, con las alumnas y alumnos se organizará la biblioteca del aula y se acomodaran los libros según su género literario.</p> <p>Se nombrará a dos alumnas y alumnos voluntarios por mes, para que sean las y los encargados del registro de préstamo de libros para sus compañeras y compañeros; anotaran nombre del libro, nombre del autor, condiciones del libro, es decir, si se encuentra en buen estado, si está roto o rayado; fecha del préstamo y nombre de quien se lleva el libro a casa.</p> <p>Dentro del aula se acomodarán las mesas para conformar varios equipos; cada alumna y alumno elige un libro de la biblioteca del aula, y siguiendo el reglamento previamente establecido, se dará lectura de manera personal, guardando silencio para no interrumpir a los demás; se ambientará el aula con música instrumental para hacer más agradable la dinámica.</p> <p>Cierre: al final de la actividad se pide a las y los alumnos regresar los libros a su lugar, y elaborar un reporte de lectura acerca de lo que leyeron. El reporte debe incluir los siguientes datos:</p> <p>Nombre del libro, autor, género literario, personajes principales y secundarios, inicio, nudo y conclusión, palabras nuevas que encontraron, recomendación del libro es decir si se lo sugieren a un compañero para su lectura.</p> <p>Luego de terminar su reporte de lectura lo deben agregar a una carpeta donde se recopilarán todas sus lecturas durante el ciclo escolar.</p>		

Materiales: Libros, reglamento de la biblioteca, música instrumental, hojas blancas y lápiz.
--

Evaluación: Se evaluará mediante la observación participativa la conducta de las y los alumnos mediante la lectura en el aula, además se revisará que los reportes de lectura estén completos y con la información necesaria.

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 2, noviembre – diciembre de 2018.

La estrategia 2, “Juguemos a la biblioteca” tiene gran importancia para el aprendizaje lector en el alumnado. Iturbe (2000), menciona que para poder lograr que, las y los estudiantes desarrollen sus capacidades, deben contar con materiales, espacios y estrategias que les permitan ser autónomos, integrado y activos. Las y los educandos construyen sus conocimientos a partir de la búsqueda, la experimentación y la investigación, para esto, es fundamental la implementación y organización de una biblioteca.

La biblioteca escolar se piensa como como una puerta de acceso al conocimiento y la biblioteca de aula cumple con varias funciones. Ambas sirven para informar y orientar a los usuarios sobre materiales de todo tipo y sobre todas las áreas de aprendizaje; incentivar los intereses lectores de las y los estudiantes para que tenga lugar la comprensión, la creatividad y comportamientos positivos de las y los lectores (Iturbide, 2000).

La lectura desarrolla actitudes personales como la responsabilidad, libertad y autonomía de elección; promueve situaciones de encuentro social cultural y académico, la biblioteca del aula debe cumplir la función de formar lectores críticos, autodidactas, creativos y constructores de saberes. De esta manera, la biblioteca irá evolucionando en conjunto, con las y los lectores, que la irán transformando según sus intereses y necesidades de lectura (Iturbide, 2000).

Tabla 6. Planeación de la estrategia: “Lectómetro y préstamo de libros”

Estrategia 3: “Lectómetro y préstamo de libros”		
Fecha: Diciembre 2018	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: diciembre 2018 a junio 2019
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas: *Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.	
Objetivos: *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.		
<p>Inicio: Ya que se trabajó la dinámica de “Juguemos a la biblioteca”, el siguiente paso es implementar un lectómetro en el aula, éste nos permitirá además de hacer la lectura más divertida para las y los alumnos, llevar un control de qué tanto están leyendo.</p> <p>Se le explica al estudiantado que a cada uno se le repartirá un lectómetro, es decir, una imagen donde estarán representados los lomos de varios libros a blanco y negro, y que usando el préstamo de libros cada viernes del ciclo escolar, llevarán a casa un libro de su preferencia para su lectura; cada lunes entregarán su reporte de lectura para su revisión y lo agregarán a su recopilación de lecturas; ya que la docente haya revisado el reporte podrán iluminar el lomo de un libro de su lectómetro. De este modo, el alumnado y la docente se advertirán el avance lector de cada estudiante.</p> <p>Desarrollo: Se le entrega a cada alumna y alumno su lectómetro para que lo peguen en la pared del aula junto al rincón de la biblioteca; para comenzar con la actividad ellos colocaran su nombre para reconocer cual es el suyo.</p> <p>Cierre: cada viernes el estudiantado elegirá el libro de su agrado para llevarlo a casa, deben dar sus datos a las y los alumnos encargados del registro del préstamo de libros y entregar cada lunes su reporte de lectura y regresar el libro en buenas condiciones.</p>		
Materiales: Lectómetro para cada alumna y alumno, libros de la biblioteca, colores, hojas blancas y lápiz.		
Evaluación: se revisarán los reportes de lectura cada lunes al igual que el lectómetro iluminado correctamente.		

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 3, noviembre – diciembre de 2018.

La estrategia 3, es una actividad subsecuente de la anterior, ya que como se ha mencionado, la biblioteca ofrece al usuario la construcción de un sendero hacia la lectura, el préstamo de libros y el uso del lectómetro son estrategias de animación a la lectura, así como un acceso rápido a la información.

Para Martínez (2012), la biblioteca del aula debe cumplir con los objetivos primordiales que son el de informar y entretener, debe de ser una herramienta inclusiva ya que permite el acceso a todos sin importar edad, condición social o cultural. Con la práctica y aplicación de técnicas y estrategias de animación a la lectura tienen como principal propósito despertar el deseo de leer, descubrir el libro y desarrollar la habilidad lectora.

Los materiales de la biblioteca del aula pueden permanecer de manera permanente o temporal, de esta forma podrán ir rotando y permitiendo aprendizajes significativos en el alumnado mientras consultan fuentes de información variada. El lectómetro forma parte de una interacción o un animador que es clave para desarrollar un hábito y un comportamiento lector positivo en el estudiantado, hasta llegar al momento que sientan la necesidad y puedan recurrir a los libros para consultar y seguir formando conocimientos (Martínez, 2012).

Tabla 7. Planeación de la estrategia: “El semáforo de palabras”

Estrategia 4: “El semáforo de palabras”	
Fecha: Diciembre 2018	Grado y grupo: 4º “B” Duración: 40 min.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas: *Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector o lectora, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.
Objetivos: *Animar al alumnado a la lectura dinámica. *Enriquecer el repertorio de vocabulario y conocimiento del significado de palabras de las y los estudiantes.	
<p>Inicio: La docente comienza la actividad cuestionando al estudiantado acerca de ¿Qué función tiene la lectura? y ¿qué hacer cuando en el texto encontramos una palabra desconocida?; para lograr que todas y todos participen dando su opinión, la maestra lanza una pelota a una alumna o alumno para que éste dé a conocer su aportación y luego lance la pelota a otro compañera o compañero, y así sucesivamente para lograr una participación grupal.</p> <p>Desarrollo: Se realizará la selección de un texto literario para que cada alumna y alumno realice una lectura individual y cada vez que se encuentren con una palabra que desconocen su significado, la encierren con rojo y hagan un alto para buscarla en el diccionario, al encontrar lo que significa podrán subrayarla con verde para seguir adelante en la lectura.</p> <p>Cierre: Al terminar la lectura compartirán las palabras seleccionadas así como su significado con sus compañeros y las escribirán en su cuaderno.</p>	
Materiales: Pelota, texto literario, colores rojo y verde, diccionario y libreta.	
Evaluación: Se revisará que el alumnado haya leído y seleccionado palabras nuevas y el escrito del significado de las mismas.	

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 4, noviembre – diciembre de 2018.

La estrategia 4 fue elegida, tras encontrar en el diagnóstico y a lo largo de la investigación, que un obstáculo frecuente, que impide la comprensión lectora en las y los alumnos, es la falta de conocimiento del significado de palabras o temas. Pero también porque:

El acto de leer es un procedimiento complejo, ya que no se reduce a una decodificación textual, sino que integra los esquemas mentales de las y los lectores, que al leer se transforman las vivencias y conocimientos previos en un discurso, que se articula por niveles de significado (Alfaro, 2010, p.40).

Cuando la lectora y el lector decodifica, conforme recorre sus líneas buscando hacer legible lo leído, proyecta un esquema mental sobre el texto; pero en repetidas ocasiones sucede, que ni aun así, logra comprender la lectura. La razón de este suceso es el desconocimiento, el poco o nulo conocimiento previo del tema, o conjunto de palabras, que se encuentran en el texto.

Tabla 8. Planeación de la estrategia: “Preguntas de piensa y busca”

Estrategia 5: “Preguntas de piensa y busca”		
Fecha: Enero 2019	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 45 min.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen:	
Objetivos: *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.	*Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas: *Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.	
Inicio: La docente leerá un pequeño texto al grupo, al terminar les cuestionará acerca de lo leído, ¿recuerdan cómo se llamó la lectura?, ¿qué otro nombre pudiera tener?, ¿cuál fue el tema central?, ¿qué personajes participan? y ¿qué otro final hubiera podido tener?		
Desarrollo: Se selecciona un texto para entregarle al estudiantado, se les indica que tendrán que leerlo de manera individual, y conforme a lo que hayan		

comprendido del texto, elaborarán tres preguntas; cuando hayan terminado, las intercambiarán con compañeras y compañeros, y le pedirán que las responda; al primero o primera de cada pareja que encuentre las respuestas y que estén correctas se le entregará un premio.

Cierre: Se comparten las preguntas y respuestas en plenaria, y las preguntas que no fueron contestadas se les dan respuesta de manera grupal para que no queden dudas.

Materiales: textos, hojas blancas, lápiz

Evaluación: Se revisará que las preguntas y respuestas estén escritas correctamente, así como la participación activa del alumnado.

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 5, enero - febrero de 2019.

La planeación 5 se fundamenta en los hallazgos de Beuchat, (1979), en torno al uso, por parte del 100% del profesorado, de la estrategia de realizar preguntas durante la lectura, con el objetivo de obtener una comprensión de lo leído por las y los alumnos, porque la lectura se entiende como un proceso del pensamiento; es por ello que, las preguntas que formule el profesorado deberán estimular, provocar y ordenar el pensamiento del estudiantado.

Por otro lado, si la mayor parte del tiempo, las y los docentes se enfocan en obtener resultados precisos y operacionales de la lectura, significa que se está dejando de lado, el aspecto afectivo de la acción lectora. Por lo tanto, se debe vincular lo cognitivo con lo afectivo, mediante el reconocimiento de la intención real que tiene la o el lector al comenzar la lectura, qué inquietudes y objetivos específicos espera cubrir con lo que lee o qué quiere descubrir (Beuchat, 1979).

Se sugiere al profesorado, que antes de comenzar la lectura, propicie incógnitas de manera grupal, permitiendo a cada alumna y alumno exponer su sentir y su punto de vista acerca del tema, el cual, se confronta y cambia hasta terminar la lectura. Al realizar nuevas preguntas, se comenzará con el diálogo, y así, el estudiantado se dará cuenta de que es capaz de pensar y reflexionar por cuenta

propia, y la y el docente, obtendrá una lectora o lector capaz de imaginar y pensar críticamente (Beuchat, (1979).

Tabla 9. Planeación de la estrategia: “Círculos lectores”

Estrategia 6: “Círculos lectores”		
Fecha: enero 2019	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 45 min.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen:	
Objetivos: *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.	*Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: *Se busca que las y los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.	
<p>Inicio: Se les pide a las y los alumnos elijan de sus reportes de lectura el que más les haya gustado hasta el momento, lo lean y recuerden porqué fue que les gusto. En una cartulina doblada a la mitad, deberán dibujar la portada del libro y escribir un breve resumen del tema leído con anterioridad, con la finalidad de que lo compartan con sus compañeros.</p> <p>Desarrollo: Cuando hayan terminado esta actividad, se acomodarán las sillas en dos filas, para que queden sentados uno frente al otro; tendrán 4 minutos para mostrar a sus compañeras y compañeros de enfrente, su título de libro y dejarlo que lea su resumen. Pasados los 4 minutos, tendrán que cambiar de silla hacia el lado derecho para que compartan el libro con el siguiente compañero, la actividad termina hasta que cada participante retorne a su lugar.</p> <p>Cierre: Al finalizar la actividad, cada alumna y alumno escribirá en su cuaderno los títulos de los libros que más le gustaron y porqué llamaron su atención, luego se comentará de manera grupal y se anotarán en el pintarrón, los títulos que más gustaron.</p>		
Materiales: Títulos de libros, cartulina, colores, lápiz, sillas y cuaderno.		
Evaluación: Se revisará el trabajo realizado en las cartulinas y la participación de cada alumna y alumno durante la actividad.		

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 6, enero - febrero de 2019.

La estrategia 6 tiene implícita, una tarea relevante del profesorado, conocer a su alumnado, cuáles son sus gustos, antipatías, intereses y formas de aprendizaje, para poder ofrecerles materiales de lectura que ayuden a resolver sus

dudas y que le den el acceso necesario a su consulta de manera autónoma. Asimismo, como docentes se debe ser consciente de las propias fallas y éxitos relacionadas con la enseñanza de la literatura y de los textos literarios (Gómez, 2014).

La implementación de los círculos de lectura en el aula, tiene como propósito específico, facilitar el logro de una lectura frecuente en el estudiantado, lo cual fomentará, paulatinamente, el hábito lector, haciendo a un lado, la lectura obligada de los libros de texto. En una lectura socializada o colectiva se exponen los diferentes puntos de vista, se complementan las estrategias y las críticas o inquietudes, que surgen al estar realizando la lectura activa (Gómez, 2014).

Tabla 10. Planeación de la estrategia: “Intercambio un libro”

Estrategia 7: “Intercambio un libro”	
Fecha: Febrero 2019	Grado y grupo: 4º “B” Duración: 1 hora
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen:
Objetivos: *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.	*Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: *Se busca que las y los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.
Inicio: Al comenzar la clase, la docente le pedirá al estudiantado recordar los beneficios de la lectura y mediante una lluvia de ideas; escribirá en el pintarrón las aportaciones de las y los alumnos, a partir de ello, las y los estudiantes elaborarán un dibujo animando a la lectura a sus compañeras y compañeros, y los pegarán dentro del salón. Desarrollo: Aprovechando la festividad del 14 de febrero “Día del amor y la amistad” y recordando, la deficiencia de diversidad de libros en el aula de cuarto grado, la docente, propone a las y los alumnos, realizar un intercambio de libros en el grupo.	

Se sugieren algunos títulos de literatura para realizar la actividad, teniendo en cuenta los intereses del alumnado.

Cierre: Después del intercambio de libros, se formarán círculos de lectura para compartir los nuevos temas literarios.

Materiales: Hojas blancas, colores, lápiz y libros para intercambio.

Evaluación: Se evaluará la participación de las y los alumnos en el intercambio y en el círculo de lectura.

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 7, enero - febrero de 2019.

La estrategia 7 hace énfasis en una de las grandes problemáticas actuales, el fomento a la lectura; esta tarea siempre ha sido difícil, pero en la actualidad es todo un reto, debido a que existen dispositivos inteligentes, por ejemplo, celulares, tabletas, consolas de videojuegos portátiles, entre otros, a los que se tiene acceso y seducen más que un libro. El placer de leer un libro impreso –e incluso digital- para conocer el mundo, está en crisis (Manso, 2012).

En algunos planteles escolares, como el caso de la primaria “María R. Murillo”, el reto no es sólo contar con una biblioteca, sino despertar el interés y fundar el recinto como espacio de expresión y comunicación, en donde, la o el lector, encuentre una gran y atractiva oferta cultural, que incida en su formación como lectoras y lectores competentes, críticos, autónomos y capaces de enfrentar las diferentes formas de lectura que existen en la actualidad, y de diferenciar la abundante información, a que todos los días, y a todas horas, tienen acceso.

El lector y lectora tradicionalista y el lector y lectora digital (ciborg) le otorgan diferentes sentidos al soporte de un texto. Para el primero, persiste la necesidad de hojear un libro y percibir el olor característico de las hojas de papel impreso; para el segundo, el mundo gira alrededor de las redes sociales, leyendo y comunicándose sólo, a través de las tecnologías, rara vez toma un libro para hojearlo (Manso, 2012).

Tabla 11. Planeación de la estrategia: “Feria de lectura”

Estrategia 8: “Feria de lectura”		
Fecha: Febrero 2019	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 45 min.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen:	
Objetivos: *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación.	*Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: *Se busca que las y los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.	
<p>Inicio: Esta actividad se trabajará en conjunto con madres y padres de familia, se colocarán varios puestos de lectura alrededor de la cancha de la escuela, cada puesto tendrá una actividad diferente y tienen la intención de cumplir con el objetivo antes mencionado, las actividades a trabajar en los puestos son los siguientes:</p> <p>Rompecabezas de cuentos Tendedero de libros Pizarrón interactivo de lectura Encontrando la moraleja</p> <p>Desarrollo: El alumnado será repartido en equipos de 5, cada equipo ira pasando por turnos en los puestos de la feria, para que así, todas y todos puedan realizar las actividades y no les falte ninguna.</p> <p>Cierre: Al terminar la feria de lectura, se compartirá en plenaria, las experiencias que tuvieron en los puestos, qué se les dificultó y qué fue lo que les gustó más.</p>		
Materiales: Mesas, libros, tendederos, pizarrón, recortes, monedas de chocolate para premios, cuentos impresos.		
Evaluación: Se evaluara la participación de las y los alumnos en las actividades, además, de sus experiencias y re autoevaluaran utilizando una rúbrica.		

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 8, enero - febrero de 2019.

La estrategia 8, retoma el sentido global que Ramírez (2015), le otorga a la feria de la lectura como un evento cultural, la cual tiene como primordial objetivo, la promoción de la lectura a partir de actividades lúdicas, divertidas e interesantes para las y los alumnos, que a su vez, los dotan de nuevos aprendizajes e información,

que poco a poco, las y los van acercando a crear un hábito y un gusto por la lectura, un gusto por hojear un libro e indagar en el nueva y necesaria información para su vida diaria.

El hacer promoción a la lectura entre el alumnado para que tenga a un mayor acercamiento a los textos escritos, es una motivación positiva para lograr un aumento de lectoras y lectores activos. La feria lectora es también un espacio difusivo que promueve un espacio de interacción directa, tanto con libros, como textos de diferentes temáticas, que logran que la lectora y el lector, identifiquen de mejor manera sus gustos e interés. Se pueden también realizar actividades de lecturas compartidas, dramatizaciones de textos, talleres de producción textual, lecturas en voz alta y juegos lúdicos todo en pro de promover la lectura activa en la comunidad escolar (Ramírez, 2015).

Tabla 12. Planeación de la estrategia: “Leemos en pareja”

Estrategia 9: “Leemos en pareja”		
Fecha: de octubre 2018 – mayo 2019	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 1 hora por sesión.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: *Se busca que el estudiantado desarrolle su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada,	

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación. 	<p>razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas: *Comprender el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades de la lectora y el lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.
<p>Inicio: Se formarán binas para realizar la actividad; las y los alumnos de la bina jugarán un doble rol, el de tutor (a) y tutorado (a).</p> <p>Desarrollo: Durante la realización secuencial de actividades, el alumnado anticipará la lectura y establecerá hipótesis; inmediatamente después se realizan lecturas en voz alta, lectura por parte del tutor (a), lectura conjunta entre el tutor (a) y el tutorado (a) y lectura del tutorado (a), utilizando el método de pausa, pista y ponderación, que permitirán ir construyendo la apropiación de la comprensión y fluidez lectora.</p> <p>Cierre: Para finalizar, el estudiantado que funge como tutor (a), elabora hojas de actividades para sus compañeras y compañeros que respondan a sus intereses y necesidades; finalmente, el programa termina con una valoración global de fluidez y comprensión lectora mediante un test.</p>	
<p>Materiales: Textos literarios, hojas blancas, cuaderno, lápiz.</p>	
<p>Evaluación: Se revisarán los avances en el mes de junio mediante la prueba de SISAT, para evaluar el avance de comprensión lectora y fluidez.</p>	

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 9, marzo - abril de 2019.

La estrategia 9, pretende poner al alcance del profesorado nuevas tecnologías de trabajo, además de mantener redes de cooperación entre el alumnado y los docentes. Para Zambrano & Gisbert (2013), “Leer en pareja” es una estrategia que utiliza una actividad tanto inclusiva como de trabajo cooperativo, ya que cuando se forman parejas, se crea una relación asimétrica, adoptada del juego

de roles como tutor (a) (enseñante) y como tutorado (a) (aprendiz), y se trabaja por un objetivo en común, conocido y compartido por las y/o los dos participantes, y mediado por el docente. Leer en pareja es una estrategia muy efectiva, ya que el tutor (a), aprende enseñando; esto implica, una preparación previa de materiales e información; por su parte, el tutorado (a), aprenderá gracias a la mediación de su compañera o compañero.

Con esta estrategia, de manera progresiva, se logrará formar lectoras y lectores más autónomos, responsables, creativos y con habilidad de comprensión lectora. Las actividades propuestas para las sesiones implican estrategias de anticipación de la lectura y establecimiento de hipótesis, y esto, incidirá paulatinamente en una mejor comprensión de textos. Una pieza clave para que la estrategia funcione, es el trabajo cooperativo; entre las parejas debe de existir un apoyo mutuo y una comunicación totalmente efectiva, tanto en las parejas, como con las y los docentes (Zambrano & Gisbert, 2013).

Tabla 13. Planeación de la estrategia: “Comparto mi libro”

Estrategia 10: “Comparto mi libro”		
Fecha: junio 2019	Grado y grupo: 4º “B”	Duración: 40 min.
Práctica social del lenguaje: Ámbito de Literatura.	Competencias comunicativas que se favorecen: *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones: *Se busca que las y los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones	

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Animar a las y los alumnos a la lectura dinámica. *Conocer los distintos géneros literarios y diferentes autores. *Reconocer la lectura como una actividad comunicativa, placentera creativa e informativa. *Enriquecer la capacidad de expresión y comunicación. 	<p>de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.</p>
<p>Inicio: Como se mencionó con anterioridad, el grupo tienen una carencia de repertorio literario, por ello desde el mes de noviembre del 2018, se les pidió que paulatinamente fueran escribiendo diferentes textos, como chistes, cuentos, leyendas, fábulas, refranes y poemas, para que, al finalizar de ciclo escolar, hacer un libro; los textos podrían ser de algún autor (a) de su preferencia o de autoría propia.</p> <p>Desarrollo: En el mes de junio se harán círculos de lectura donde compartirán sus libros con sus compañeros y al final, lo donarán a su biblioteca del aula.</p> <p>Cierre: En plenaria se compartirán los textos de su preferencia.</p>	
<p>Materiales: Hojas blancas, lápiz, pluma, colores, textos.</p>	
<p>Evaluación: La docente irá revisando los avances de los escritos para corregir errores ortográficos y gramaticales, además, de que, las y los alumnos realizarán una rúbrica para evaluar el libro de sus compañeros.</p>	

FUENTE: Elaboración propia. Planeación de estrategia No. 10, mayo - junio de 2019.

3.4 Evaluación de las estrategias del proyecto “Comprender un texto para conocer el mundo”

Para validar el impacto de las estrategias utilizadas del proyecto “*Comprender un texto para conocer el mundo*”, se tomaron en cuenta los resultados de tres fuentes: los de la evaluación de la prueba SISAT, de las pruebas trimestrales y el registro del trabajo de cada estrategia, tanto en la asignatura de español como las demás áreas, para sostener que la comprensión lectora es una competencia cognitiva y procedimental específica del campo de formación en Lenguaje y comunicación, pero también es transversal, de todas las asignaturas escolares de cuarto grado de primaria.

Durante la estrategia 1, “La historieta”, a pesar de que, las y los alumnos en el mes de septiembre de 2018, mostraban en su mayoría, una apatía por la lectura, al tener un acercamiento con los comics, comenzaron a ser más participativas y participativos. Se detectó que la mayoría del estudiantado prefería leer leyendas o chistes, y se apropiaron de estas temáticas para la realización de los comics.

Fotografía 4. Planeación y elaboración de una historieta



FUENTE: Bitácora de la autora (Ejecución de las actividades de la estrategia No. 1, septiembre de

Fotografía 5. Producto final de la estrategia No. 1. "La historieta"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de las actividades de estrategia No. 1, septiembre de 2018).

Cabe destacar que la estrategia No. 2, “Juguemos a la biblioteca”, se llevó a cabo varias veces. En la primera implementación, las y los alumnos se mostraron

ansiosos por saber, cuál era el procedimiento para estar a cargo del registro del préstamo de libros; todas y todos se apuntaron para desarrollar ese puesto y esperaron entusiasmados su turno. Durante la lectura de la primera sesión, algunas y algunos estudiantes no sabían qué libro elegir, a pesar de que eran muy pocos ejemplares, pero también porque no conocían cuáles eran sus temas preferidos.

Fotografía 6. Desarrollo de la estrategia No. 2, "Juguemos a la biblioteca"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 2, noviembre-diciembre de 2018).

La actividad no fue tan exitosa como se esperaba porque el proceso de elección tomó más tiempo de lo previsto. Sin embargo, en la medida en que se repitió esta estrategia en otras sesiones, el alumnado desarrolló un interés por ciertos temas, además, todo el proceso lector se volvió más dinámico y se incrementó el acervo bibliográfico a través de donaciones.

La estrategia No. 3 “Lectómetro y préstamo de libros” se implementó hasta que “Juguemos a la biblioteca” fue alcanzando el éxito. Una primera fase de la estrategia 3, fue motivar al alumnado para que se llevara a casa un libro para que pudiera compartirlo con la familia cada viernes. El estudiantado acogió con alegría esta propuesta. Ellas y ellos, el lunes hacían tres cosas: entregaba su reporte de

lectura a la docente, compartían con sus compañeras y compañeros sus impresiones de lo leído y coloreaba un lomo de libro en la imagen del lectómetro que se colocó en el salón de clases.

Fotografía 7. Lectómetro del grupo de cuarto "B"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 3, noviembre-diciembre de 2018).

El lectómetro provocó una sana competencia entre el estudiantado, todas y todos querían ser la o él que había leído más libros que las y los demás. También se sintieron orgullosas y orgullosos de poder compartir momentos de lectura con sus familiares en el hogar.

Fotografía 8. El lectómetro y la función lectora en el aula



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 3, noviembre-diciembre de 2018).

La estrategia No. 4 “El semáforo de palabras”, se aplicó para detectar las palabras que desconocía el alumnado, e impedían la comprensión del texto que

leían durante las actividades de todas las asignaturas que se imparten cotidianamente.

En la primera sesión de la estrategia 4, el estudiantado tuvo algunas complicaciones para encontrar las palabras desconocidas en el diccionario, ya que no poseían mucha práctica con su uso; paulatinamente y conforme se fue utilizando este recurso didáctico, las búsquedas fueron dando frutos por tres razones: la localización de palabras se convirtió en un ejercicio interactivo, se dio la competencia de realizar la actividad en el menor tiempo posible y se aprendió a contextualizar el significado de la palabra con lo leído.

Fotografía 9. "El semáforo de palabras", investigando significados



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 3, noviembre-diciembre de 2018).

La Estrategia No. 5, “Preguntas de piensa y busca”, fue una actividad, que al igual que las otras, en un inicio presentó complicaciones al alumnado, porque no estaban muy relacionados con la formulación de preguntas para las lecturas que realizaban, y tenían la impresión de que no podían elaborar cuestionamientos a sus compañeras y compañeros. Pero al adquirir más práctica, se les fue facilitando hacer y contestar preguntar, y así ganarles a otros equipos.

Fotografía 10. Revisar un texto para "Preguntas de piensa y busca"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 5, enero-febrero de 2019).

La estrategia No. 6, "Círculos lectores", fue muy divertida desde un comienzo para las y los alumnos, debido a que les gusta mucho dibujar y colorear. Esta actividad favoreció la lectura y ayudó a la convivencia del grupo, y contribuyó a que el estudiantado identificara con más facilidad los tipos de títulos, la diversidad de textos que hay en la biblioteca del aula, ampliaran sus temas de interés y no leyeran en repetidas ocasiones el mismo libro.

Fotografía 11. Círculo de lectoras y lectores



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 6, enero-febrero de 2019).

La estrategia No. 7, "Intercambio un libro", fue una de mis favoritas, ya que se llevó a cabo el día del amor y la amistad, fecha especial para las y los alumnos; se fortaleció el lazo afectivo con sus compañeras y compañeros, y se logró un

objetivo primordial en el aula de cuarto grado, grupo "B", que como se mencionó en la problemática de la investigación, el plantel contaba con muy pocos libros; pero con el intercambio, el acervo de la biblioteca de aula se incrementó y enriqueció.

Fotografía 13. Intercambio de un libro en el grupo de cuarto "B"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 6, enero-febrero de 2019).

Al realizar la actividad de intercambio de un libro, más allá de que se incrementó el repertorio de la pequeña biblioteca, aconteció algo muy significativo, en términos socioemocionales: los rostros de las y los niños se iluminó de alegría no sólo porque era la primera vez que regalaba y recibían como regalo un libro, sino porque ahora ya eran lectoras y lectores. También formaron pequeños y diversos equipos para leer y comentar acerca de los textos por iniciativa propia.

La estrategia 8, "Feria de lectura" fue muy satisfactoria, ya que se implementó y compartió en conjunto con otros grupos de la institución educativa, madres y padres de familia del alumnado. Al principio, cuando se comunicó a todo el alumnado el objetivo general de la estrategia, no hubo un interés homogéneo, pero fueron atrapados por las diferentes actividades. Se mostraron siempre dispuestos (as) y divertidos (as), aunque algunas actividades que les agradaron más que otras, la interacción entre pares y del alumnado con su madre o padre fue motivadora.

Fotografía 14. El pizarrón interactivo de la "Feria de la lectura"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 8, enero-febrero de 2019).

Fotografía 15. Niñas y niños de cuarto grado, en la búsqueda del tesoro de lectura en la "Feria de la lectura"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 8, enero-febrero de 2019).

Fotografía 16. Ganadoras y ganadores del tesoro de la lectura



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 8, enero-febrero de 2019).

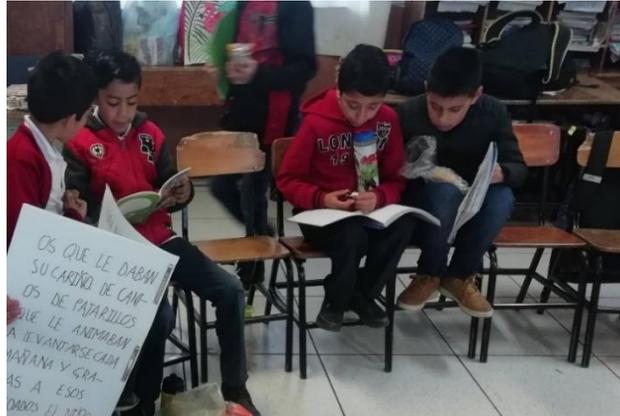
Fotografía 17. Lecturas y rompecabezas en la "Feria de la lectura"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 8, enero-febrero de 2019).

“Leemos en pareja”, fue la estrategia No. 9. Al principio se tuvieron varios obstáculos, como que la compañera o compañero asignado no era de su agrado, ya que no convivían mucho con él o ella, pero al ir realizando las actividades propuestas y conforme fueron socializando, se obtuvieron dos frutos: el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la actividad lectora del alumnado del grupo.

Fotografía 18. "Lectura en pareja"



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 9, enero-febrero de 2019).

La estrategia No. 10, "Comparto mi libro" fue muy emotiva, ya que fue la última del proyecto de intervención. En esta sesión, las y los alumnos mostraron el fruto de su trabajo, su esfuerzo, dedicación y nuevos aprendizajes, tanto en lectura como en escritura, llevaron a cabo la recopilación de diferentes tipos de texto literarios, de elaboración propia como de autores, que fueron leyendo durante el transcurso del ciclo escolar y del proyecto de intervención "Comprender un texto para conocer el mundo".

Fotografía 19. Comparto mi texto y leo otros



FUENTE: Bitácora de la autora (Planeación de estrategia No. 10, mayo-junio de 2019).

Con el proyecto de intervención “*Comprender un texto para conocer el mundo*”, aplicado en el ciclo escolar 2018-2019, la docente fue artífice y partícipe de la innovación de la práctica profesional. Observó cambios cognitivos, metacognitivos e interpersonales que rebasaron el salón de clases. Las y los niños de cuarto grado, grupo “B”, se convirtieron en lectores selectivos y escritores de relatos cortos que les hicieron conocer los mundos que encierra un texto impreso.

CONCLUSIONES

En esta investigación, *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado, primaria "María R. Murillo", Zacatecas (2018-2019)*, la mirada retrospectiva sobre la lectura en México mostró de forma breve, que los fines de la enseñanza- aprendizaje de la lectura han ido cambiando en el tiempo, pero existe una continuidad, en cuanto a que, leer y escribir es una práctica comunicativa y de resguardo de lo escrito.

En el devenir histórico, la escuela es una instancia en la que se sistematizan las estrategias y mecanismos para que las y los lectores se apropien del mensaje y contextos del texto. En este sentido, por la cercanía de la temporalidad, objeto de estudio, es importante destacar, que los gobiernos posrevolucionarios emprendieron campañas alfabetizadoras para tener personas adultas e infantes que supieran leer, pero también fueran capaces de reconocer la función social de la lectura: escribir y comunicar lo que se lee y escribe. Para favorecer esta meta política, se editaron libros escolares, abrieron bibliotecas y crearon programas específicos para incrementar los hábitos de lectura y la comprensión lectora en el siglo XX y parte del XXI.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, se enfatizó, a partir de varios estudios, que el proceso de apropiación de la lectura conlleva una serie de etapas tanto cognitivas como metacognitivas, las cuales se van dando a muy temprana edad, e idealmente, comienzan en la familia. Cuando, las y los infantes llegan al ámbito escolar, la y el docente, se encargan de fortalecer la comprensión de lo escrito en un texto.

Hay que enfatizar que, aprender a leer va más allá de la decodificación de símbolos y grafías, un buen lector es aquel que se apropia del texto y construye significados a partir de los conocimientos previos y lo utiliza como herramienta funcional en su vida cotidiana.

Si bien en México, los resultados de los exámenes nacionales e internacionales, refieren bajos índices en la comprensión lectora de las y los estudiantes de nivel básico, las y los profesores contribuyen al cambio. Pero se necesita reconocer, que la transición entre el lector y lectora tradicional, al lector y lectora digital (es decir, ciborg) es algo inevitable, y reclama dotar a los entornos escolares de nuevos recursos tecnológicos para la lectura de textos digitales.

Los hallazgos durante y después de la aplicación del proyecto de intervención *“Comprender un texto para conocer el mundo”*, fueron varios. La comprensión lectora como habilidad cognitiva y metacognitiva específica del campo de Lenguaje y comunicación en nivel primaria, se desarrolla mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador que tenga como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto escolar.

Las 20 estrategias didácticas implementadas durante el ciclo escolar 2018-2019, de motivación, promoción a la lectura y comprensión lectora, se convirtieron en el puente que el alumnado necesitaba para configurar la relación interpretativa entre autor (a), lector (a), inter texto, texto y contexto.

De igual manera, el estudiantado tuvo un acercamiento más agradable con los textos, se despertó el interés por seguir conociendo los personajes y los escenarios que encontraron en los cuentos, leyendas y chistes (géneros literarios

que se convirtieron en sus textos favoritos), y cambiaron paulatinamente su actitud renuente al abrir sus ojos al mundo lector. Cabe señalar que el interés del alumnado fue más notorio en las actividades en las que el producto de la sesión fue tangible, es decir, cuando se convirtió en escritor y escritora de sus propios textos.

El nivel de comprensión lectora aumentó de forma importante casi todo el grupo; únicamente el 29% (9) de las y los alumnos no logró acrecentar su fluidez y comprensión lectora en el nivel esperado, pero se ubican en desarrollo, esto indica que, sí lograron emitir juicios de reflexión y elaborar textos propios. Por lo que se deduce que estas y estos estudiantes logran expresarse oralmente y producir textos significativos valorando la funcionalidad de las competencias comunicativas. Ellas y ellos necesitarán más acompañamiento en quinto grado, por parte de la o el docente, y de las madres y padres de familia.

Pero en términos generales, el grupo de cuarto grado, grupo “B” mostró algunos indicadores de logro que se explican a continuación:

- a) Cambio de actitud ante la información escrita, así como la forma de pensar ante cualquier temática.
- b) Estos dos cambios, le permitieron llevar a cabo actividades como debates y mesas de diálogo, donde se esforzaron por dar a conocer sus opiniones y propuestas de manera reflexiva.
- c) Adquirieron seguridad y confianza para expresar sus ideas con un nivel apreciativo, elemento que indica un repunte en el desarrollo de habilidades frente al público, a pesar de sus carencias en relación a su fluidez y comprensión lectora.

- d) Algunas alumnas y alumnos autodidactas, con el apoyo y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas, repuntaron como individuos capaces de elegir, indagar, analizar y exponer, por su propia cuenta, algún tema.

Los obstáculos detectados del proyecto fueron:

- a) Poca participación de las madres y padres de familia debido a que trabajan.
- b) Falta de recursos literarios en la institución escolar. Pero ambos se superaron, en la medida en que, el trabajo colaborativo tuvo una recepción favorable entre el estudiantado y la docente, y la gestión de algunos ejemplares para formalizar el rincón de la lectura en el aula.
- c) El profesorado y personal directivo, no asume a la escuela como una comunidad de aprendizaje, en consecuencia, las acciones de mejora que promueve algún (a) integrante del plantel, no se valoran cabalmente y pasan a ser hechos asilados.

El proyecto *“Comprender un texto para conocer el mundo”* representa una alternativa pedagógica que se puede replicar en los otros grupos de cuarto grado, con las adecuaciones que se consideren pertinentes a partir de los resultados del diagnóstico inicial que realiza la institución a principios de cada ciclo escolar, en el marco de las actividades del Consejo Técnico Escolar.

Innovar la práctica docente es una toma de decisión personal que no concluye al fin de un proyecto o ciclo escolar, es un camino que no termina porque, la tarea docente y la formación del alumnado se transforman continuamente.

REFERENCIAS

- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación bibliotecológica*, Vol. 24, Núm. 50, pp. 35-47.
- Alfonzo, A. (2003). *Estrategias instruccionales*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Álvarez, B. & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Avridez, E. (2010). La interpretación en la lectura de textos literarios. *Entre maestr@s*, Núm. 36, pp. 32 - 34.
- Barrera, P. (2016) La lectura en educación básica: un saber dominante, sometido e híbrido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 46, Núm.1, pp.119-146.
- Beuchat, C. (1979). *Uso de la pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora. Estudio exploratorio de 80 unidades de aprendizaje de castellano de 3° a 6° año básico en escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Programa de Educación Básica*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, Vol. 21, Núm. 4, pp.32-43.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Campanario, J. (2000). *El desarrollo de la metacognición en el desarrollo de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*. Madrid: Grupo de Investigación para el Aprendizaje.
- Chávez, B. (2003). ¿Cómo lograr que la lectura recupere su función social en la escuela?. *Entre maestros*, Núm. 12, pp. 30 - 36.
- Caracas, B, & Ornelas, M, (2019), La evaluación de la comprensión lectora en México, el caso de las pruebas EXCALE, PLANEA Y PISA, *Perfiles educativos*, Vol. 46, Núm. 164, pp. 1 – 20.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona: Academia edu.
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*. España: Universidad de la Zaragoza.
- Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, (2018), *México Lee*. México: CONACUTA.

- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Española, R. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid España: Espasa Libros S.L.U.
- Espinoza, M. (2010). El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos y la motivación a la lectura. *Lectura y Vida*, Vol. 3, Núm. 3, pp.1 – 8.
- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Argentina: Centro editor de América Latina.
- Freire, P. (1984). *La importancia del acto de leer*. México: Siglo XX editores.
- García, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de educación*, Núm. Extra, pp.37-43.
- Gómez, H. (2014). Círculos de lectura en la biblioteca. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, Vol. 1, Núm. 2, pp. 10- 39.
- González, A. (1993). Aprendizaje autorregulado de la lectura. *Revista de psicología general y aplicada*, Vol. 46, Núm. 3, pp. 351-359.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, (pp. 18-35.). México: Editorial. Centro Editorial de América latina.
- Greaves, C. (2000). La Secretaría de Educación pública y la lectura 1960 - 1985. En Vázquez, J. (Coord.), *Historia de la lectura en México*, (pp. 338 - 360), México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (1996). Mitos y realidades de la educación colonial. En Gonzalbo, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, (pp. 25-38). México: El Colegio de México.
- Gonzalbo, P. (2010). El virreinato y el nuevo orden. En Tanck, D. (Coord.), *La educación en México. Historia mínima*, (pp. 36-65). México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (2010). El siglo de las luces. En Tanck, D. (Coord.), *La educación en México. Historia mínima*, (pp. 67-96). México: El Colegio de México.
- Gutiérrez-Braojos, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación profesorado*, Vol. 16, Núm.1, pp. 183-202.

- Iturbe, K. (2000). Biblioteca escolar y hábito lector. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Núm. 2, pp. 21-30.
- Jaramillo, A., Montaña, R. & Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 75-95.
- Jaramillo, N., Mercedes, L. & Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Vol. 1. Núm. 21, pp.31-55.
- Kalman, J. (1996). La imaginación pedagógica. El Alfabetizador y el nuevo enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 4, Núm. 1, pp. 9-23.
- Khemais, J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, Núm. 96, pp.30 -115.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, Núm. 1, pp. 43-60.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Libro de español cuarto grado (16/abril/2020)
<https://libros.conaliteg.gob.mx/P4ESA.htm#page/7>.
- Loyo, E. (2000). Antecedentes. Los años de la Revolución. En Vázquez J. (Comp.), *Historia de la lectura en México*, (pp. 243 - 290). México: El Colegio de México.
- Manso, R. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, Vol. 21, Núm. 4, pp. 401-410.
- Marchesi A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*, Núm. Extra, pp.15-36.
- Marmolejo, I. (2009). *El papel de la Biblioteca en la formación de hábitos de lectura infantil en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, Núm. 8, pp.1-34.
- Martínez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas. La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, Vol. 27, Núm. 103, pp.59-78.

- Molina, A. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, Vol. 22, Núm. 1, pp.1 -40.
- Morales, M. (2015). *Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. Costa Rica.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles educativos*, Núm. 65, pp. 2-12.
- Naranjo, E. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva*. Cuba: Editorial El Pueblo.
- Orozco, B. (2018). La reforma de la educación básica en México. Aproximación analítica al modo de pensar el vínculo currículo – sociedad y el perfil de egreso. En Ducoing, P. (Coord.), *Educación Básica y reforma educativa*, (pp. 120-135). México: UNAM-IISUE.
- Ramírez, M. (2015). La Feria del Libro y sus funciones. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, Vol. 30, Núm.109, pp.47-53.
- Rodríguez, J. (1988). El cómic y su utilización didáctica. *La enseñanza*, Núm. 12, pp. 100-160.
- Salazar, S. & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, Vol.1, Núm. 10, pp.1-7.
- Sánchez, D. (1997). La lectura, conceptos y procesos. En Sastrías, M. (Ed.), *Camino a la lectura*, (pp.3-23). México: Editorial Pax.
- Santiago, A., Castillo, M. & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, Núm. 26, pp. 27-38.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gráo.
- Solé, I. (1995). *Lectura y vida. El placer de leer*, Barcelona: Gráo.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Comprensión de la Lectura*. Barcelona: Gráo.

- Solé, I. (1997). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Vol.16, Núm. 3, pp. 2-8.
- Suárez, A., Moreno, J. & Godoy, M. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. España: Universidad de Extremadura.
- Torres, V. (2000). La lectura, 1940 - 1960. En Vázquez J. (Coord.), *Historia de la lectura en México*, (pp.295 - 335). México: El Colegio de México.
- Touriñan, J. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: Explicación y comprensión. *Revista de Educación*, Núm. 314, pp.157-186.
- Valdivieso, L. (2000). *Los procesos cognitivos en el proceso de la lectura inicial*. Chile: Facultad de educación.
- Molina, M. & Gómez-Villalba, E. (2010). *Lectura y expresión oral*. Madrid: Ed. Rincón del lenguaje.
- Zambrano, V. & Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol. 52. Núm. 2, pp. 154-176.
- Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, Núm. 126, pp.1-18.

ANEXO

Anexo A: Encuesta de lectura para alumnado de cuarto "B".

ESCUELA PRIMARIA MARÍA R. MURILLO
C.C.T 32DPR1844L
Encuesta de lectura para alumnos de 4º "B"

Nombre: _____

Subraya la opción que se identifique con tu actividad de lectura

1.- ¿Acostumbra leer en tu tiempo libre?

a) todos los días b) 1 o 2 veces por semana
c) algunas veces por mes d) casi nunca

2.- ¿Por qué motivo leiste tu último libro?

a) entretenimiento b) mejorar tu nivel cultural
c) mejorar tu habilidad lectora d) estudio/ trabajo escolar

3.- ¿En qué lugares acostumbras leer?

a) En tu casa b) biblioteca
c) Escuela d) parque

4.- ¿En periodo de vacaciones ¿lee más, lo mismo o menos que el resto del año?

a) Menos b) lo mismo c) más

5.- ¿Por qué no te gusta o te gusta leer poco?

a) Me aburre b) me cansa la vista c) no lo encuentro motivante

d) No encuentro libros que me agraden e) tengo cosas más importantes que hacer

6.- ¿Cuál de estas opciones te motivaría más a leer?

a) Si los libros tuvieran más dibujos b) si hubiera biblioteca en la escuela
c) si los maestros me motivaran más d) si mis padres leyeran conmigo
e) si tuviera más tiempo

7.- ¿Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en tu casa además de los libros de texto?

a) menos de 10 b) más de 20 c) más de 50
d) más de 100 e) ninguno

Docente: Profra. Miriam Guadalupe Méndez Villagrana

Fuente: Elaboración propia