

# **ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO**

## **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**



## **INFORME DE PRÁCTICAS**

**“EL TALLER DE LECTURA INTERACTIVO COMO  
ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO”**

**QUE PARA SUSTENTAR EXAMEN PROFESIONAL  
PRESENTA:**

**DIANA ANDREA HERNÁNDEZ BARRERA**

**ASESOR: MTRO. RICARDO GODÍNEZ NAVARRETE**

**SAN FELIPE DEL PROGRESO, MÉX., JUNIO DE 2018.**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
1. PLAN DE ACCIÓN .....	6
1.1. Contextualización.....	7
1.2. Descripción y focalización del problema.....	9
1.3. Propósitos .....	11
1.4. Revisión Teórica .....	12
1.5. Propuesta de intervención.....	13
1.5.1. Disfrutando la lectura.....	13
1.5.2. Paso a paso para comprender.....	14
1.5.3. Compartiendo el significado.....	15
1.5.4. Lo logramos, la lectura cobra sentido. ....	16
1.5.5. Ya lo comprendí, sigamos construyendo significados.....	16
2. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	18
2.1. LAS ACTIVIDADES DEL TALLER DE LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.....	19
2.1.1. La generación del gusto por la lectura en los estudiantes.....	19
2.1.2. El taller de lectura en el trabajo con textos de apoyo a los contenidos curriculares.....	22
2.1.3. El papel del cuestionario en la comprensión del texto.....	24
2.1.4. El dibujo como expresión del significado construido .....	26
2.1.5. La función del espacio y los materiales en la construcción del significado. ....	27
2.2. EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO .....	31
2.2.1. La importancia del diálogo entre iguales en la construcción del significado. ....	31
2.2.2. El papel del diálogo grupal en la construcción del significado.....	33
2.2.3. La interacción maestro-alumno en torno al texto. ....	35
2.2.4. El papel de la lectura compartida entre padres e hijos para construir el	

significado. ....	39
2.2.5. La interacción con materiales digitales para comprender la lectura. ....	41
2.3. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS .....	42
2.3.1. La importancia de la movilización de conocimientos previos en el proceso de comprensión lectora. ....	42
2.3.2. La interacción lector-texto en el logro de la comprensión lectora. ....	43
2.3.3. El papel de la inferencia en la construcción de significados. ....	44
2.3.4. La importancia de la pregunta en la construcción de significados. ....	45
2.3.5. Las manifestaciones del logro de la comprensión lectora en los estudiantes. ....	48
2.3.6. El autoreconocimiento de sus logros y aprendizajes en torno a las actividades de comprensión lectora. ....	49
2.3.7. Los beneficios de la lectura, más allá de la construcción de significados. .	50
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	53
BIBLIOGRAFÍA .....	57
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

Desde su tránsito por la formación inicial, el docente ha de forjarse una actitud reflexiva para la innovación de su práctica. Para ello, requiere conjugar elementos teóricos y prácticos en la formulación de estrategias metodológicas que le permitan intervenir para la mejora educativa. En la visión de hacer del docente un profesional de la educación que transforme los procesos de enseñanza dentro del aula, el último momento de la formación inicial se enfoca al desarrollo y manifestación de dichas competencias en situaciones reales. De esta manera, el docente en formación se aproxima a la realidad educativa, focalizando una situación endeble en la formación de los estudiantes, así como en el propio perfil profesional, susceptibles de ser atendidas mediante una propuesta de intervención pedagógica.

La práctica docente se desarrolló en el aula de segundo grado de la Escuela Primaria “Alfredo del Mazo Vélez”, ubicada en el municipio de Atlacomulco, Estado de México. Tras las observaciones realizadas y el diagnóstico aplicado en el acercamiento a la realidad del grupo, se detectó que una de las situaciones problemáticas que subyacía al trabajo diario, radicaba en la deficiencia de la comprensión lectora. Dicho problema, se hacía observable en las dificultades presentadas por el alumnado para responder cuestionamientos acerca de diferentes textos, en la búsqueda de información a nivel literal y en situaciones donde requerían realizar inferencias o analizar el texto detenidamente para hallar información implícita.

Los alumnos presentaban errores frecuentes en la resolución de problemas matemáticos, situación que se atribuía al problema de la comprensión lectora, al observar en otros escenarios, la manifestación de las bases adecuadas para efectuar operaciones básicas. Además en el área de escritura, se observaban faltas de ortografía recurrentes y la carencia de un vocabulario adecuado, en la redacción de los textos sugeridos por el programa de estudios. Por lo anterior, la deficiencia en la comprensión lectora era un aspecto en la formación de los estudiantes que demandaba ser atendido con urgencia, al convertirse en un problema que generaba consecuencias negativas en todas las áreas de enseñanza, al ser la comprensión de textos, elemento fundamental para el aprendizaje y la apropiación del conocimiento.

Con la intención de atender la problemática focalizada en el aula, se propuso el plan de acción denominado “El taller de lectura interactivo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado”. Siendo tarea del docente en formación, realizar la intervención pedagógica adecuándola ante las dificultades suscitadas durante el proceso, en diálogo y comunicación constante con el docente frente a grupo. Ambos en la intención de motivar a los estudiantes para que participaran de manera activa en las diferentes actividades propuestas.

El objetivo principal de la propuesta, se centró en que los alumnos logran dotar de significado a los textos que leen a partir de las actividades de interacción desarrolladas a lo largo de la intervención. Esperando que de esta manera, se fortaleciera la comprensión lectora como construcción de significados, en la relación

del texto con la experiencia de vida del lector. Partiendo de la convicción propia acerca de que la lectura es un medio privilegiado para el aprendizaje, misma que brinda beneficios en el desarrollo de otras habilidades como la escritura, la resolución de situaciones matemáticas y la imaginación. Además del gusto personal por la lectura, que resultó motivante para atender dicha problemática.

El documento se estructura en tres capítulos: en el Capítulo 1 se describe y analiza el contexto áulico, escolar y social en el que fue realizada la intervención. Así mismo, se expone el problema detectado, el diagnóstico que llevó a su identificación y los síntomas observados en la realidad áulica que manifestaban la urgencia de atenderlo. Se expresan además, los propósitos que se espera lograr al finalizar la intervención, indicados en general y particulares. Enseguida, se presenta la propuesta de intervención construida para atender el problema, así como los referentes teóricos en los que se fundamenta. La propuesta consta de 5 momentos, en los cuales se describen las actividades diseñadas para cada uno.

En el Capítulo 2, se describe y analiza la ejecución del Plan de Acción, con ello la descripción y reflexión de las actividades realizadas, las reacciones de los estudiantes, así como los avances logrados en relación a los objetivos planteados. Se identifican, los obstáculos surgidos durante la intervención y la manera en la que fueron atendidos. Detallando puntualmente la pertinencia y consistencia de la propuesta, los enfoques curriculares, las competencias, las secuencias de actividades, recursos, los procedimientos de seguimiento y evaluación.

En el capítulo 3, se realiza una recuperación general de los logros obtenidos por los estudiantes en relación a la comprensión lectora como construcción de significados. Así como la manera en que el desarrollo de la propuesta ha fortalecido las competencias docentes y la experiencia en el trabajo frente a grupo. Además, se realizan algunas recomendaciones para continuar fortaleciendo la habilidad lectora en los estudiantes, en función de las características del grupo y los aspectos que se identificaron por atender al finalizar la intervención.

# **1. PLAN DE ACCIÓN**

Ser un docente reflexivo, implica una capacidad para identificar aspectos susceptibles que subyacen a la propia práctica. Constituye una manera de darse cuenta de los puntos débiles de la formación, tanto propia como de los estudiantes. La reflexión, permite ampliar la mirada para focalizar una situación posible de ser atendida y transformada para la mejora de los procesos educativos dentro del aula. En la intervención efectuada en el grupo de 2° "A" de la Escuela Primaria "Alfredo del Mazo Vélez", ha sido posible identificar una situación problemática, a través de la observación, instrumentos de diagnóstico y el trabajo con los estudiantes. Siendo fundamental para la intervención docente, enmarcar el contexto en el que se desarrolla el problema, sus causas y los motivos por los que requiere ser atendido.

### **1.1. Contextualización**

La intervención docente se realizó en la Escuela Primaria "Alfredo del Mazo Vélez", ubicada en el municipio de Atlacomulco, Estado de México. Con Clave de Centro de Trabajo 15EPR2454S, misma que la acredita como una institución pública estatal. Se encuentra ubicada en una avenida concurrida la mayor parte del día, debido a la cercanía de dos hospitales y las oficinas administrativas del municipio. Al observar el entorno que rodeaba a la institución, se visualizaban numerosos anuncios publicitarios de diferentes negocios: tiendas de abarrotes, consultorios médicos, espacios de venta de comida, entre otros; los cuales conforman la cultura escrita de los habitantes de la colonia.

Al ubicarse la escuela cerca del centro del municipio, los estudiantes, padres de familia, maestros y público en general, tienen acceso a la Biblioteca Municipal, ubicada a un costado de la presidencia. Donde se encuentran libros de diferentes temáticas con la posibilidad de obtener el préstamo de los mismos. A una distancia mayor se ubica la Biblioteca Digital, donde se puede acceder a algunos acervos en línea e imprimirlos a bajo costo. Es importante mencionar que en la colonia no se observó ningún establecimiento de venta de periódicos y revistas, materiales que eran encontrados hasta el centro del municipio, ofertando desde contenidos de entretenimiento hasta textos científicos para niños. Así mismo, se identificaron pocas librerías cercanas, mismas que se observaron con mínima concurrencia e incluso sin clientes.

Los padres de familia realizaban diversas ocupaciones destacando entre ellas: maestros, abogados, comerciantes, obreros y amas de casa. La mayoría de madres y padres de familia trabajaban, algunos de ellos por jornadas que ocupaban la mayor parte del día, razón por la cual el tiempo de convivencia con sus hijos se veía reducido. Situación que se hacía observable al término de la jornada escolar, al ser los abuelos, tíos o hermanos quienes acudían a la institución por los niños para llevarlos a casa. Así mismo, los estudiantes manifestaban en el cuestionario aplicado

que son sus familiares y en algunos casos sus padres quienes les asistían por las tardes en la realización de sus tareas.

La Escuela Primaria “Alfredo del Mazo Vélez” cuenta con diferentes áreas para la realización de actividades académicas y de esparcimiento: aulas, canchas deportivas, sala de cómputo y biblioteca. La biblioteca escolar y el centro de cómputo comparten la misma aula, situación por la cual el espacio principalmente para la biblioteca era reducido. La biblioteca está integrada por algunos libreros en condiciones de deterioro; los libros se observan desorganizados, además de integrar una cantidad reducida en relación a la matrícula de alumnos con la que contaba la escuela.

Durante la revisión de algunos de los ejemplares que conformaban el acervo de la biblioteca escolar, se halló que muchos de ellos se asociaban con los contenidos revisados a lo largo del trayecto de Educación Primaria. No obstante, escasamente eran utilizados como recursos de apoyo para el logro de los aprendizajes esperados. Situación posible de detectar, en la falta de constancia del equipo docente por acercar a los estudiantes a la lectura de los libros. Siendo importante destacar que durante el periodo de observación en la escuela, se registró una baja asistencia de los alumnos a la biblioteca, particularmente el grupo de segundo grado “A” no visitó dicho espacio.

Así mismo, el área de cómputo donde los alumnos podían acceder al conocimiento de manera escrita, se observaba descuidada. Los equipos permanecían cubiertos con telas y la sala solía ocuparse para algunas reuniones de los docentes. Además, carecía de una delimitación del espacio destinado para la biblioteca y el centro de cómputo, así como del mobiliario de mesas y sillas que correspondía a cada área. De igual forma, durante las semanas de observación no se llevó a los estudiantes a hacer uso de la sala.

Refiriendo a la cultura escrita de la escuela, se apreciaba la falta de carteles o frases que invitaran a la lectura. Únicamente se observaban dos frases respecto al cuidado de los jardines: “Antes de tirar basura, piénsalo dos veces” y “Cuida las áreas verdes”. Frente a la dirección, se colocaba un pizarrón de avisos administrativos dirigidos a los padres de familia, con motivos de entrega de documentación, cooperaciones, etc. En la puerta principal, se observaban recados que ocasionalmente las maestras de grupo pegaban para informar a los padres de familia sobre asuntos relacionados con el ámbito académico, tareas pendientes, materiales, entre otros. Lo anterior formaba parte de los textos que los alumnos llegaban a leer de manera cotidiana, pese a ello subyacía la necesidad de propiciar un ambiente lector dentro del espacio escolar.

El grupo de 2° “A” estaba integrado por 32 estudiantes, el espacio del aula era de los más pequeños respecto al resto de los salones, situación por la cual los niños se sentaban en butacas (**ver Anexo 1**). Observando que este mobiliario les impedía colocar sus libros y libretas de manera cómoda, ocasionando se les cayeran al piso y se retrasaran en el trabajo. En el grupo 6 alumnos eran zurdos, ante lo cual

destacaba la necesidad de un mobiliario adecuado a dicha característica. Los libros que los alumnos llevaban a clase eran los de texto, algunos de ellos cargaban en su mochila un libro para colorear, no había presencia de otro tipo de textos.

Durante la realización de las actividades escolares, los estudiantes manifestaban orden y respeto hacia el trabajo. Entre compañeros, se percibía un clima de sana convivencia, al no haberse suscitado algún conflicto o manifestación de violencia dentro del aula. En lo referente a la lectura, se encontraban 2 alumnos en la etapa de silabeo, mientras que el resto leía textos con diferentes niveles de fluidez. Se observó también la deficiencia en la caligrafía, dado que varios alumnos aún no se ubicaban en el renglón y su letra era poco legible. Aunado a ello, presentaban faltas de ortografía recurrentes, omisión de letras al escribir y confundían constantemente letras como b y d, ó m y n.

## **1.2. Descripción y focalización del problema**

En consonancia con los resultados obtenidos en los instrumentos de diagnóstico y las observaciones efectuadas en el grupo de segundo grado al inicio del ciclo, se identificó un aspecto susceptible de ser atendido en la deficiencia en la comprensión lectora manifestada por los alumnos. Al identificar algunas de las causas de este problema, se encontraba el desinterés y desagrado por la lectura, así como la existencia de poca motivación en el fomento del hábito lector. El origen de estas afirmaciones, refería al trabajo dentro del aula, al observar pocas oportunidades para la lectura grupal e individual. A lo que se añade, la falta de estrategias docentes para el tratamiento adecuado del proceso lector en las ocasiones en que se realizaba la lectura de un texto; en la formulación de preguntas para verificar el grado de comprensión o el interés por dialogar acerca de lo que leían los estudiantes.

Hoy la maestra indicó a los alumnos leer una de las lecturas del libro de texto, había pasado desapercibido que hasta este momento los niños no habían leído en clase. Ante la indicación de la docente los niños sacaron su libro con gran lentitud, como si no tuvieran ganas de hacerlo. Hubo 3 o 4 alumnos que dijeron haber olvidado su libro en casa. Axel y Elian comentaron lo siguiente:

Axel: no, esas lecturas están bien aburridas.

Elian: además esa yo la leí ayer y no me gustó.

La maestra continuó con la indicación, sólo algunos niños se observaban concentrados en la lectura, algunos más simulaban que leían pero sólo miraban los dibujos y pasaban las hojas. Se les veía desinteresados. Cuando empezaron a decir que ya habían terminado, la docente indicó que guardaran el libro y continuó con otra actividad. Entonces me di cuenta de que ni siquiera hubo algunas preguntas acerca del contenido de la lectura, lo que habían entendido, si les había gustado". (Fragmento extraído del diario del profesor, 25 de agosto de 2017).

En lo que refiere a las causas de la problemática provenientes del contexto escolar, se encontró que la biblioteca del aula permanecía sin libros y las frases de invitación a la lectura eran poco motivadoras (**ver Anexo 2**). Los ejemplares que conformaban la biblioteca escolar se encontraban deteriorados, muchos de ellos

desojados, sin pastas, rotos y sin forro plástico. Estos factores inevitablemente influyen en las actividades lectoras de los niños, al encontrarse los materiales con los que contaban, en condiciones inadecuadas para su uso. Era aparente la poca atención prestada por la institución para mejorarlos, así como utilizarlos para el fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes.

En relación al contexto social, se encontró la falta de hábitos lectores en los adultos que rodean a los estudiantes (padres, maestros, entre otros) y la ausencia de la lectura constante en el hogar, aspectos que fueron rescatados durante la realización de entrevistas (**ver Anexo 3**). Todos los factores descritos influían de manera considerable, obstaculizando el logro de la comprensión de textos por parte de los estudiantes. Las pocas ocasiones de trabajo con la lectura, la mínima insistencia docente en el proceso de comprensión lectora, además de escaso apoyo en casa para su logro, enfatizaban una necesidad urgente de atender dicha problemática. (**ver Anexo 4**).

Uno de los objetivos al atender dicha situación, fue despertar en los estudiantes el interés por acercarse a la lectura a través de un ambiente motivador. Con la posibilidad de elegir textos de su agrado, abordándolos con estrategias que favorecieran la comprensión de lo que leían. La deficiencia en la comprensión lectora se focalizó como un verdadero problema, al ser la lectura una puerta de acceso al conocimiento ya sea de manera impresa o digital. Sin embargo, resultaba utópico aspirar a la comprensión si en el punto en el que se encontraban los estudiantes, no manifestaban interés por leer, por el contrario, la lectura los fastidiaba.

Ha sido considerado como un problema, debido a que la deficiencia en la comprensión lectora cobra efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, afectando el rendimiento académico. En el entendido de que el aprendizaje de las diferentes áreas disciplinares, se apoya forzosamente de la lectura de diferentes textos de carácter científico, histórico y cívico social, donde se hace necesaria la comprensión para la apropiación del conocimiento correspondiente. Incluso la resolución de situaciones problemáticas, requiere la comprensión efectiva de lo que se lee, con el fin de efectuar la operación adecuada para llegar a la solución. Carecer de esta comprensión lectora propicia la existencia de una brecha cognitiva entre el estudiante y el conocimiento.

Aunado a ello, la falta de lectura provocaba dificultades como la poca fluidez al leer en voz alta, la limitada generación de ideas para construir nuevos textos, así como la manifestación de frecuentes faltas ortográficas aun cuando copiaban del pizarrón. Además, constituía una limitante para el trabajo docente, debido a la actitud manifestada por los alumnos al proponerles la lectura de cualquier texto. De la misma forma ocasionaba el retraso del trabajo, al esperar que el maestro leyera las indicaciones de un ejercicio escrito para comenzar a trabajar y preguntar de forma recurrente lo que se iba a realizar como consecuencia de la falta de comprensión.

En el Programa de estudios 2011 de Segundo grado se establece en uno de los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica lo siguiente: “Sean

capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales” (p.15). En este sentido, cobraba vital importancia la necesidad de atender esta problemática en la formación de los estudiantes, al representar un obstáculo en la consecución de los aprendizajes esperados y en el desarrollo exitoso de las actividades de enseñanza.

Así mismo el problema de deficiencia en la comprensión lectora, había sido proyectado en el Consejo Técnico Escolar como un área de mejora a nivel institucional. Privilegiando su atención dentro de la Prioridad del Sistema Básico de Mejora Educativa: Mejora de los aprendizajes. Para lo cual, se propusieron algunas acciones que se llevarían a cabo a lo largo del ciclo escolar con el fin de acercar a los estudiantes a la lectura y lograr fortalecer la comprensión. Sin embargo, la estrategia aún no había llegado a su concreción en la calendarización de las actividades.

Ante el panorama áulico que centraba la mirada en la necesidad de atender la deficiencia en la comprensión lectora, resultaba relevante cuestionarse acerca de ¿cómo se pueden aprovechar los recursos con los que cuenta la escuela y el aula para atacar esta problemática?, ¿de qué manera propiciar el gusto por la lectura y la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado? Ahora restaba indagar en la teoría y la experiencia, bajo la convicción de la transformación de la propia práctica a partir de la construcción de una propuesta de intervención que permitiera disminuir la problemática detectada en los estudiantes.

### **1.3. Propósitos**

#### **General**

Lograr que el estudiante dote de significado a lo que lee, a partir de las actividades implementadas en el taller de lectura interactivo para fortalecer el proceso de comprensión lectora.

#### **Particulares**

- Despertar en los estudiantes el gusto y aprecio por la lectura dentro de un ambiente motivador.
- Potenciar la comprensión lectora a través de la implementación de estrategias adecuadas, movilizándolo el pensamiento del estudiante, sus conocimientos y experiencias para que logren dar sentido a lo que leen.
- Desarrollar la habilidad de comprensión a partir de las actividades desarrolladas en el taller de lectura.
- Fortalecer la lectura comprensiva a partir de la elección de textos de interés para el alumno, así como de la creación de espacios que permitan el intercambio de ideas en la interacción entre estudiantes y docente.

#### **1.4. Revisión Teórica**

La comprensión lectora desde la perspectiva de Gómez, Villareal, López, González & Adame (1995) “Es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente” (p.24). En la misma línea Wittrock (citado en Gómez, et al., 1995) señala “La comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias” (p.23). Comprender lo que se lee implica construir un significado propio a partir de la movilización de las experiencias y conocimientos de referencia del alumno en la interacción con el texto. La comprensión se logra cuando el texto cobra sentido en quien lo lee, el momento en el que algo del texto resuena en su lector y le permite apropiarse de un aprendizaje.

Lograr en el alumno la capacidad de dar sentido a la lectura, implica un proceso correctamente planificado en el desarrollo progresivo de habilidades que le permitan profundizar en el texto, para llegar a la construcción del significado. Es así como se retomaron los aportes de Solé (2007) referidos a estrategias aplicables en diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después. Así mismo, se implementó una modalidad distinta de la propuesta “Lectura compartida” de la misma autora, con el fin de que los estudiantes dirigieran sus propias estrategias de lectura y se acercaran a la construcción del significado del texto. Aunado a lo anterior, se consideró el aporte didáctico de Gómez et al. (1995) con relación a la valoración de las construcciones de los alumnos en cada una de las fases de la lectura y del significado que cobra para sí, como producto del análisis del texto a partir de las estrategias.

El taller de lectura se conceptualiza desde las palabras de Egg (1996):

Un taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta. El taller se organiza en torno de un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por profesores y alumnos que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de la realización. En el taller de enseñanza, más que algo que el profesor transmite a los alumnos, es un aprendizaje que depende de la actividad de los alumnos movilizados en la realización de una tarea concreta. (Citado por Maya, 1996, p.20).

Atendiendo esta concepción, la propuesta de taller de lectura implicó la realización de diferentes actividades en las que los alumnos aprendieran a leer comprensivamente. Mediante la práctica en el trabajo con diferentes textos, los estudiantes identificaron los elementos requeridos para realizar una lectura de comprensión. Siendo de suma importancia la participación activa de ellos, en cada una de las actividades.

Hablar de un taller interactivo añade la relevancia del papel de la interacción en las actividades realizadas, reconociendo la importancia de las relaciones docente-alumno, alumno-alumno, alumno-padres de familia y docente-alumno-recursos que favorezcan el intercambio de información para el aprendizaje. De acuerdo al

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término interactivo refiere a todo aquello que procede de interacción, una acción realizada de manera recíproca entre sujetos u objetos. De esta forma, el trabajo en parejas, el dialogo grupal, la participación docente, el intercambio con padres de familia y la relación con los materiales utilizados constituyeron un medio de vital importancia en la creación de significados en la lectura. Considerando que “Pares más capacitados pueden apoyar el desarrollo del niño, (...) y el papel que los adultos pueden desempeñar en la promoción del desarrollo del niño” (Vigotsky, citado por Moll, 1993, p. 187).

Se tomaron en cuenta las ideas de Robles (2006) referentes a la generación de espacios que privilegiaron el acercamiento de los alumnos a la lectura y la comprensión, a partir de actividades que les permitieron estar en contacto frecuente con los textos, leerlos, releerlos y trabajar actividades diversas en torno a éstos. De la misma forma se retomaron los aportes de Cairney (1992) en cuanto al proceso de construcción de significado, los factores que en éste intervienen y algunas estrategias para favorecer la comprensión de los textos.

### **1.5. Propuesta de intervención**

Con la intención de intervenir en la realidad de la práctica educativa, el docente ha de adentrarse en la búsqueda de alternativas que le permitan atender aquellos aspectos endebles de su actuar cotidiano. La construcción de estrategias a partir de la indagación en la teoría, se convierte en la herramienta principal para redireccionar el trabajo docente. Se entiende por estrategia “Al conjunto de acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica...son la puesta en práctica de teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico del docente” (Boggino, 2006, p.100). Concretarla, permite al docente clarificar el proceso a seguir durante la intervención, las actividades a implementar, así como la sucesión de las mismas. Con el fin de atender la problemática detectada, se ha construido la propuesta de intervención denominada: “El taller de lectura interactivo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado”

La estrategia de intervención que se propuso para atender la problemática detectada en los estudiantes constó de cinco momentos. Proyectando que a partir de las actividades desarrolladas en el taller de lectura, los estudiantes lograran de manera progresiva la construcción de significado en torno al texto leído.

#### **1.5.1. Disfrutando la lectura**

Siguiendo a Solé (2007) “Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello” (p.78). Atendiendo esta línea, el primer momento en el avance hacia la comprensión lectora consistió en afianzar en los estudiantes el gusto por leer. Para la realización del taller de lectura interactivo, se ambientó un espacio donde dos veces por semana los estudiantes realizaron la lectura de un libro de manera cómoda, durante 15 a 20 minutos. Para ello, se recurrió a la elaboración de frases llamativas que motivaron a la lectura y los alumnos pudieron degustar alguna golosina mientras leían.

En esta fase se brindó la posibilidad de elegir el tipo de texto de su agrado de los 80 ejemplares existentes en la biblioteca del aula, con el fin de que la curiosidad les impulsara a leer. Siendo necesario “Dejar que el niño y el adolescente elijan el libro que deseen, de acuerdo con sus intereses y estados de ánimo” (Robles, 2006, p.61). Al término de la lectura, los estudiantes se reunían por parejas para comentar si les agradó o no el texto, exponiendo sus motivos, por qué lo recomendaban y si la lectura les había dejado un aprendizaje. En esta primera etapa “Lo que interesa es que se propicie el intercambio de información” (Gómez, et al., p.65), donde el alumno manifestó el sentido que cobró el texto para sí mismo, generando en quien le escuchaba, la posibilidad de realizar preguntas que les ayudaron a ambos a propiciar la autorregulación de los procesos de comprensión lectora.

### **1.5.2. Paso a paso para comprender**

Planificar la tarea de la lectura es un elemento fundamental para encaminar a los estudiantes en la construcción del significado, mismo que manifiesta el logro de la comprensión lectora, “Los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia” (Cairney, 1992, p.28). Para este efecto, se propuso en esta etapa del taller de lectura, la elección de un texto de interés general para los alumnos, con el que se trabajó de manera grupal el análisis de la lectura. De acuerdo con Solé (2007) “La enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después) y restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada” (p.64). Fue así como se guio a los alumnos en el siguiente proceso a lo largo del trabajo con los textos grupales:

#### Previo a la lectura

- Guiar al estudiante en la identificación del objetivo de lectura. De acuerdo con Solé(2007), el objetivo de lectura condiciona la comprensión que el lector realiza del texto. El objetivo trabajado se denominó “Leer para dar cuenta de que se ha comprendido” (Solé, 2007, p. 86). Pretendiendo que los estudiantes logran manifestar la construcción del significado elaborado a partir del texto.
- Movilizar los conocimientos previos en relación al tema de la lectura. Siguiendo a Cairney (1992) “Los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado” (p.29). Lo anterior, se realizó a partir de preguntas (¿Qué sabes acerca del tema?) que llevaron al niño a indagar en sí mismo lo que sabía y compartir en grupos sus experiencias, con el fin de motivarlos a la lectura, “Hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas” (Meirieu citado por Casals, 2007, p.42).
- Establecer inferencias. Retomando a Solé (2007) “Nuestras propias experiencias y conocimiento, nos dejan entrever acerca del contenido del texto” (p.93). En este sentido, se entabló un diálogo grupal con los estudiantes acerca de lo que ellos podían predecir para el contenido del texto a partir de los conocimientos que poseían con relación al tema.

Mientras leemos

- Elaborar predicciones mientras se realiza la lectura, donde se formularon preguntas (¿Qué piensas que ocurrirá ahora?, ¿por qué?) en ciertos fragmentos del texto con la finalidad de guiar el proceso de comprensión.

Al terminar la lectura

- Identificación de la idea principal. Atendiendo a Solé (2007) es aquello más importante que el autor trató de transmitir al lector en relación al tema.
- Formulación de preguntas que profundizaron en la manifestación del sentido que cobró para el alumno la lectura del texto, “Enseñar a formular y responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa” (Solé, 2007, p.137)

Los textos que se trabajaron en esta etapa fueron “¿A qué huelen las guayabas?” y “La abeja haragana”. Siguiendo las técnicas sugeridas por Libros del Rincón en la obra Cuchillito de Palo, editada por la Secretaría de Educación Pública. Estas técnicas guardan estrecha coincidencia con los momentos de lectura propuestos por Isabel Solé. El trabajo con los textos se realizó de manera grupal, con la intención de que los niños comprendieran el proceso a seguir durante la lectura para llegar a la construcción del significado.

Así mismo, las estrategias de lectura se llevaron a cabo con los textos leídos en clase. De tal forma que las actividades de lectura, tuvieran aplicabilidad con diferentes tipos de textos y a su vez, brindaran beneficios en la comprensión en todas las asignaturas.

### **1.5.3. Compartiendo el significado**

Al ser las interacciones un elemento fundamental de la propuesta, se propuso la socialización grupal del significado construido del texto leído por los estudiantes en el taller de lectura. Para ello, se llevó a cabo la actividad “Dado de la lectura” en cuyas caras se escribieron las siguientes frases:

1. Mi personaje favorito es...
2. El libro se trató de...
3. El libro me recuerda...
4. Si pudiera cambiar algo...
5. Me pregunto...
6. Aprendí que...

Al lanzar el dado, el estudiante compartía su opinión con relación al texto leído, logrando completar la frase que se le proponía. Esta actividad permitió fortalecer la comprensión del texto a nivel literal, poniendo de manifiesto el significado que cobró para el estudiante, cómo lo relacionaba con sus experiencias y las nuevas posibilidades que él mismo era capaz de generar para el texto. El diálogo grupal permitió las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, al brindarse la

posibilidad de plantear nuevas preguntas al estudiante para que profundizara su respuesta.

Así mismo se propuso la integración de los alumnos en parejas como un espacio para compartir la lectura de un texto elegido por ellos mismos. Entendiendo que “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” (Vygotsky citado por Herrera, s/f, p. 4).

En esta fase los niños autorregularon sus estrategias de comprensión del texto, a partir de una guía escrita para el análisis que contempló los elementos de la fase anterior. Motivándoles a “Establecer predicciones sobre lo que queda por leer, esta vez a cargo de otro <responsable> o moderador” (Solé, 2007, p. 104) y el planteamiento de preguntas de manera mutua con el fin de que ambos conocieran el significado que para cada uno tuvo el texto, sus opiniones o dudas acerca del mismo.

#### **1.5.4. Lo logramos, la lectura cobra sentido.**

En consonancia con Gómez et al., (1995), se propuso el uso de cuestionarios para valorar el alcance de la comprensión lectora logrado en los estudiantes, de esta forma “El maestro analizará cada respuesta para identificar los elementos que indiquen la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal, y la comprensión del texto en su conjunto” (p.54). Por tanto, el cuestionario contenía preguntas encaminadas a conocer el sentido que el niño otorgó al texto, aquello que le resultó más significativo. Además, se solicitó la elaboración de un dibujo donde el alumno manifestara el significado elaborado a partir del texto.

Se implementó el uso de juegos digitales del portal “Mundo Primaria” para la comprensión lectora, como recurso con el que los alumnos pudieron interactuar. Fueron juegos llamativos para los estudiantes, en primer lugar se leía o escuchaba el texto y posteriormente, se trabajaba con algunos juegos donde era posible identificar la comprensión del texto, mediante preguntas a nivel literal, otras relacionadas con los conocimientos que poseían acerca del tema y algunas de respuesta de elaboración propia a partir del texto revisado.

#### **1.5.5. Ya lo comprendí, sigamos construyendo significados.**

En la intención de afianzar en los estudiantes las estrategias de lectura para la comprensión, se proyectó la trascendencia del taller de lectura al hogar. Para ello, se efectuó la lectura de un libro de su interés en compañía de un familiar, denominado para efectos de este trabajo “acompañante lector”, con el fin de hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Valorando la importancia del intercambio de opiniones acerca de la lectura en el diálogo padres e hijos. Para la lectura interactiva con padres de familia, se trabajó con una ficha escrita, donde el estudiante registró los conocimientos previos, inferencias, predicciones y comentarios, que él y su “acompañante lector” realizaron en torno al texto leído. Además de un comentario del “acompañante lector” acerca de la actividad de lectura

como retroalimentación a la propuesta de intervención y verificación de su participación en la actividad.

## 2. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

Reflexionar la práctica docente, darse cuenta de una acción suscitada en un tiempo y un espacio específicos. Darse cuenta de las pautas de acción que subyacen al trabajo dentro de la movilidad, darse cuenta de las pautas de acción que subyacen al trabajo dentro del aula. La reflexión pondrá de manifiesto las fortalezas y aspectos susceptibles de ser mejorados en la práctica, aquellos que no resultaron como se esperaba, desentrañando las causas y cuestionando el propio actuar. Reflexionar en torno a la intervención, abre una mirada a nuevas posibilidades a partir del análisis de las reacciones de los estudiantes, sus logros, dificultades y del mismo desempeño del docente en formación dentro del aula, al reconocerse como elemento fundamental entre el estudiante y el conocimiento.

La ejecución de la propuesta de intervención, se ha convertido en una experiencia significativa para la conformación de la identidad docente. Poniendo de manifiesto, el encuentro con la realidad escolar; con ello, las oportunidades y limitaciones

encontradas en el trabajo con los estudiantes. En varias ocasiones, la propuesta se reformuló, sin perder de vista el objetivo principal: el aprendizaje de los estudiantes. En la intención de fortalecer la comprensión lectora en el grupo de segundo grado, se trabajó a partir de la creación de un taller de lectura interactivo. En el cual, se postuló que a partir de los procesos de interacción generados en las diferentes actividades de lectura, los estudiantes lograran la construcción de significado en torno a los textos.

## **2.1. LAS ACTIVIDADES DEL TALLER DE LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO**

### **2.1.1. La generación del gusto por la lectura en los estudiantes.**

La lectura es la llave prodigiosa del conocimiento, un medio de acercamiento a la cultura y la fantasía, la puerta de acceso hacia mundos difíciles de imaginar sin ella. Leer, nutre el intelecto humano a cualquier edad, un libro representa un tesoro, que al ser abierto, ofrece un cúmulo de cosas e historias desconocidas. En el niño, el hábito lector posibilita la imaginación y la creatividad, a partir de la lectura de textos de su agrado que le despierten curiosidad por leerlos. Fomentar la lectura a temprana edad, fortalece diversas habilidades en el lector, enriquece el vocabulario, estimula el pensamiento, la memoria y la expresión.

Cuando el sujeto adquiere el gusto por leer, el siguiente paso es apropiarse del texto, otorgarle sentido y significado, a partir de la conexión consigo mismo. De esta forma, se genera la comprensión lectora, un proceso complejo a través del cual, el lector establece una relación del texto con sus esquemas de pensamiento, conocimientos y experiencias de vida, donde es capaz de formular una opinión propia acerca del mismo, compartir los aspectos que le agradaron o no, relacionarlo con su contexto, así como describir lo que aprendió. Para lograr esta habilidad en los estudiantes, fue necesario implementar diversas estrategias, que además de despertar en ellos el agrado por la lectura, favorecieran la comprensión lectora y con ello, fortalecer su proceso de aprendizaje permanente.

Crear un taller de lectura en atención a la problemática detectada, respondió a la convicción de las posibilidades de esta propuesta para que los estudiantes aprendieran haciendo. Aprender a construir significados, construyendo significados en el trabajo práctico con los textos. Concibiendo al taller como:

Una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y con un equipo de trabajo dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (Reyes citado en Maya, 1996, p. 12).

Así el gusto por la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, se lograron dentro de un proceso experiencial, algo vivenciado, sentido por los estudiantes.

Habituándolos de manera progresiva a la lectura, desarrollando estrategias que los guiaran hacia la construcción del significado. Dado que la comprensión lectora es un proceso cognitivo que no puede enseñarse como tal contenido temático, sino debe desarrollarse a través de la propia práctica del estudiante. Parafraseando la idea de Dewey (2004): no hay mejor manera de aprender, que aprender haciendo (p. 28).

Despertar en los estudiantes el gusto por la lectura, constituyó uno de los objetivos principales de la propuesta de intervención. Por ello, la motivación a la lectura fue una tarea primordial en la realización de las actividades del taller. Bajo la convicción de que si los estudiantes se sentían atraídos por los textos, sería más sencillo aspirar a la construcción de significados y la conformación de un hábito lector. Coincidiendo con Robles (2006), al afirmar que “El acto de leer implica una predisposición a hacerlo” (p.43), era necesario que la intención de leer naciera del estudiante, por gusto, no por imposición.

Durante las actividades propuestas en el taller de lectura, se observó el cambio progresivo en la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Inicialmente, manifestaban actitudes de desagrado y rechazo, no obstante el interés hacia dicha actividad, se incrementó considerablemente dentro del aula. Para conseguir este logro, la lectura se presentó como una actividad atrayente, un medio que permite al sujeto acceder al conocimiento, a un mundo de historias que pueden movilizar los sentimientos y las emociones. Con esta intención, se utilizaron frases motivadoras a la lectura que ambientaron el espacio de la biblioteca del aula, tales como “si quieres crecer añade un libro a tu dieta” o “si quieres aventura, lánzate a la lectura”. Mismas que despertaron en los estudiantes la curiosidad por acercarse a los textos para obtener nuevos saberes.

Un factor importante para despertar el gusto por la lectura en los alumnos, recayó en la elección libre de textos. Donde cada estudiante tuvo la oportunidad de elegir el texto de su agrado, leyendo diferentes títulos y seleccionando aquel que despertara su curiosidad. Otorgar libertad a los estudiantes, permitió que leyeran por convicción, curiosidad o interés propio, independiente del tema, lo importante era atraerlos a la lectura, lograr que leyeran, coincidiendo con Robles (2006) quien afirma “La lectura es una decisión libre, íntima, personal y es la comunión entre el libro y el lector lo que provoca ese placer” (p.43).

Se identificó que al comenzar la lectura de un libro, si éste no cubría las expectativas de lectura de los estudiantes, por ejemplo un contenido de su interés, solían cambiar el ejemplar hasta hallar alguno que los incitara a continuar leyendo. Algunos alumnos leían la sinopsis de la contraportada del libro y con base a ésta, decidían si realizaban la lectura. Así mismo, se guiaron por los comentarios que tras algunas sesiones del taller de lectura, otros estudiantes realizaban de los libros que habían leído.

Realizar dinámicas atrayentes para compartir el contenido de los libros leídos, permitió que los estudiantes transformaran su visión hacia la lectura. En el trabajo

con la actividad “El dado de la lectura”, se mostró a ésta como un acto divertido, misma que también puede disfrutarse. Existía curiosidad por saber que frase debían completar acerca del texto leído, por ejemplo, “el libro trató de...”, “mi personaje favorito fue...” o “aprendí que...”. Mostraban entusiasmo por participar, al saber que jugarían, se observó su interés por leer cuidadosamente y rescatar los puntos más importantes de la lectura(**ver Anexo 5**).

En la última fase de aplicación de la propuesta, se observó una notable transformación en la actitud de los estudiantes hacia la lectura. En las primeras semanas, el trabajo con el libro del alumno les parecía tedioso y le otorgaban poca importancia. Incluso por parte del trabajo docente, se carecía de motivación hacia el trabajo con estos textos. Sin embargo, en las lecturas realizadas durante la tercera fase, los alumnos mostraban interés por conocer el texto, a partir de la elaboración de inferencias, su participación en la lectura en voz alta, la observación detallada de las ilustraciones que acompañan los textos y la vinculación de éste, con algunos aspectos de la vida cotidiana.

El objetivo de lograr en los estudiantes el gusto por la lectura, se vio concretado en el interés que manifestaban por participar en las sesiones de taller de lectura. Todos procuraban terminar rápidamente la última actividad antes de salir a leer, considerando que podrían escoger entre un mayor número de libros. Lo más destacable es que los alumnos que suelen trabajar poco dentro del aula, insistían en participar solicitando permiso para continuar con la lectura del día anterior, argumentando que les había agradado y deseaban saber cuál era el final de la historia. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente extracto del diario del profesor:

He observado a los niños muy interesados, incluso se han sentido atraídos por ciertos libros “El listón azul” y “El conejo”. Estos han sido solicitados por varios niños, como solo hay un ejemplar se han reunido por si solos para leerlo en voz alta. Me sorprendió que al terminar el tiempo de lectura Alexis me entregó el libro y dijo:

Maestra yo quiero terminar de leer este libro, ¿puedo leerlo mañana?

Eso fue algo que no esperaba, ya que Alexis es de los alumnos que muestran más dificultad para realizar las actividades todos los días. Y me dio gusto que le agradara la lectura, un libro llamó su atención. (Fragmento extraído del diario del profesor, 10 de octubre de 2017).

La actitud docente y el gusto personal por la lectura incidieron en la reformulación de los esquemas de los estudiantes. Personalmente, la lectura se ha concebido como un medio para acceder al aprendizaje, por medio del cual es posible conocer nuevos mundos y en ocasiones, adentrarse a un cúmulo de historias que emocionan el propio ser. Por ello, que los estudiantes manifestaran rechazo hacia esta actividad, detonaba un problema, al ser la lectura un medio ineludible para acceder al conocimiento, necesario a lo largo de su formación. De esta manera, mostrar la lectura bajo estos argumentos, leer con los estudiantes y compartir las propias experiencias de lectura, favoreció su motivación hacia dicha actividad.

### **2.1.2. El taller de lectura en el trabajo con textos de apoyo a los contenidos curriculares.**

Es importante mencionar que la propuesta de intervención se realizó dentro de las actividades curriculares, evitando minimizarla al uso de los recursos de la biblioteca del aula. Durante el trabajo con los contenidos de la asignatura de español, se buscaron textos alternos, pertenecientes al género con el que se trabajaba. Se optó por integrar textos que resultaran de interés para los estudiantes, acerca de temas novedosos o poco conocidos para ellos. Así se afianzaba el interés por la lectura y la facilidad para comprenderlos, a ello se agregaban una serie de preguntas que profundizaran en la construcción de significado.

Uno de los textos de mayor representatividad en la construcción de significados fue el denominado “Día de Muertos en Pátzcuaro”. Además de trabajarse cerca de la fecha en la que se conmemora esta festividad en el país, los alumnos conocieron de qué manera otras personas celebran este día y a partir de las preguntas, vincularon el contenido del texto con la festividad que se realiza en su entorno (**ver Anexo 8**). Se identificó que sus respuestas, tenían estrecha relación con su experiencia de vida, lo que han aprendido de sus familiares y la manera en la que ellos significan el acto de recordar a los difuntos. Haciendo alusión a la metáfora de Jolibert&Gloton (2003) “Una buena lectura, es una lectura en la que está presente la realidad del cuerpo” (p. 67).

Describieron lo que realizan en su casa, por ejemplo la colocación de ofrendas, mencionando que esperan a las personas que físicamente ya no están con ellos, pero que no se han ido porque viven en su corazón y sus recuerdos. Cuando se leyeron respuestas como ésta, relacionadas con el contenido del texto, pero en gran medida con su propia experiencia, fue satisfactorio apreciar las primeras construcciones de los estudiantes(**ver Anexo 9**). Comenzaban a conectar lo leído, consigo mismos, sus esquemas de conocimiento y creencias, bajo la concepción de comprensión como “La construcción de significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez, et al., 1995, p.19).

Si bien se ha mencionado con anterioridad, es necesario resaltar que los textos elegidos fueron de interés para los alumnos. Una característica importante de estas lecturas, radicó en el aporte de nuevos conocimientos y la generación de preguntas por parte de ellos acerca del tema. “Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y no saben acerca de ese tema” (Solé, 2007, p. 96). Lograr que ellos mismos generaran cuestionamientos a partir del texto, fue una manifestación de la relación que el sujeto entabla con el texto. Entendiendo al texto como “Una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación” (Gómez, et al., 1995, p.30).

Lo anterior sucedió con el texto “El Koala: un animal sorprendente”(ver Anexo 10), el cual atrajo a los estudiantes a continuar leyendo, a medida que descubrían datos

interesantes acerca de estos animales. El tema desencadenó algunas preguntas, circunstancia que llevó a la búsqueda de un material que atendiera algunas de ellas, realizando la elección del documental “La vida secreta de los koalas”, mismo que se trabajó con los estudiantes. Los alumnos comenzaron a desarrollar el papel de lector activo dentro del proceso de comprensión, donde verdaderamente se implicaron en el texto. El interés por la información contenida en la lectura, los incitó a ampliar sus esquemas de conocimiento, a partir de la propia iniciativa y curiosidad.

Fue posible apreciar el nivel intelectual de los niños, en relación al tipo de interrogantes que realizan. Por ejemplo, la siguiente pregunta formulada por un estudiante, permitió identificar los referentes experienciales y de conocimiento con los que contaba:

Alumno: ¿Quiénes son los depredadores de los koalas?

En la pregunta anterior, se vislumbra el vocabulario que posee el estudiante, particularmente en la palabra “depredadores”, posiblemente aprendida en algún medio de difusión. El contexto de la pregunta, denota sus conocimientos en relación con cadenas alimenticias. Tema que a pesar de no haber sido revisado de acuerdo a los contenidos programáticos de educación primaria, fue referido por el alumno. Haciendo observable que “La comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento más objetivo” (Gómez, et al., 1995, p.25).

El trabajo con cuentos en la tercera fase de aplicación de la propuesta, correspondiente al contenido del bloque III de español, permitió que los estudiantes afianzaran su comprensión de textos. Destacando que este logro, es necesario para acceder a la construcción de significados. Algunos de los cuentos leídos de forma grupal fueron: El rey mocho, El flautista de Hamelín y Pinocho; con los cuales se trabajó el orden de los sucesos de acuerdo a la estructura: inicio, desarrollo y cierre.

La lectura en voz alta, la inferencia, la proyección del texto y el uso de ilustraciones para dar a conocer el contenido, permitieron que los estudiantes captaran los aspectos más importantes del cuento. En el caso del texto de Pinocho, pudieron diferenciar los sucesos ficticios de la realidad, característica particular de los cuentos.

Maestra: (Al realizar la lectura en voz alta) Ya ven lo que le sucedió a Pinocho por decir mentiras.

Valentina: Si pero eso es una fantasía, a nosotros no puede crecernos la nariz.

Maestra: Exacto es fantasía, pero las mentiras pueden traernos consecuencias, ¿cuáles creen que sean esas consecuencias?

André: Si porque cuando se descubren pueden regañarnos o regañar a alguien más por no haber dicho la verdad.

Maestra: Claro, por ello es mejor decir la verdad para evitar que después el problema sea mayor.

(Fragmento extraído del diario del profesor, miércoles 21 de febrero de 2018).

El desarrollo de estrategias de comprensión en el trabajo con los textos sugeridos en el currículo, permitió que los alumnos identificaran el proceso para realizar una lectura comprensiva. Con cada texto, se trabajó la movilización de conocimientos previos, la inferencia, preguntas de comprensión a nivel literal y aquellas encaminadas a conectar el texto con la experiencia de vida del estudiante. El objetivo de atender esta línea, radicada en habituarlos a hacer del proceso lector, una actividad que puede disfrutarse, mediante su implicación en el texto como lector activo.

Desde las estrategias de lectura trabajadas en el aula y en las sesiones de taller, se fortaleció el enfoque curricular de la asignatura de español, “La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos” (SEP, 2011, p. 15). Durante el trabajo con textos, se diversificaron las actividades de lectura, despertando de manera progresiva el interés lector en los estudiantes y la construcción del significado. Fortalecer los objetivos del Programa de estudios, es una forma de verificar la utilidad que tuvo la propuesta de intervención en la formación de los estudiantes.

Además se contribuyó al desarrollo de una de las competencias comunicativas, especificada como “Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas” (SEP, 2011, p. 24). Misma que refiere a la práctica de diferentes estrategias de lectura, en función de las características del texto y la construcción de significados. Durante el proceso, los alumnos abordaron los textos a través de diferentes dinámicas, las cuales guiaron la construcción de significados que detonaron la comprensión lectora. Cada alumno, dentro de sus posibilidades logró relacionar el contenido de los textos, con algo de sí mismos; en interacción con la docente, entre compañeros, los materiales curriculares y otros recursos utilizados durante la intervención.

### **2.1.3. El papel del cuestionario en la comprensión del texto.**

Recurrir al cuestionario como herramienta didáctica, representó un elemento fundamental de la estrategia, destacando el potencial de la pregunta para profundizar en la relación entre el lector y el texto. Haciendo vivenciales las palabras de Sbert (1996, citado en Vargas & Guachetá, 2012):

Las preguntas nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, qué pensamos, de cosas que nos pasan, hacen pensar en el significado de las palabras, nos hacen recordar que ya sabíamos. Nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta. (p. 174).

Además de que la pregunta, fungió como dispositivo esencial en el diálogo entre docente y estudiantes, facilitando la interacción para llegar a la construcción de significados en torno a los textos. Incluso entre compañeros, formulaban cuestionamientos acerca de los libros que habían leído, qué les había parecido el texto y si conocían algún dato interesante aprendido a través de la lectura. Las preguntas, tanto escritas como orales, favorecieron la vinculación de las experiencias de los niños con los textos leídos, “entre el significado de los textos dados a leer y el mundo de vida de los alumnos” (Vargas & Guachetá, 2012, p. 176).

Para la evaluación del progreso de los estudiantes en torno a la construcción de significados, se elaboró un cuestionario a partir del texto “Don Lalo”. En el cuestionario se contemplaron 5 preguntas de acuerdo a la clasificación de Solé (2007); la primera correspondiente a “Preguntas de respuesta literal”; las preguntas 2 y 3, referentes a la modalidad “Preguntas piensa y busca”; y las últimas 2, hicieron referencia a las que permiten la construcción de significado, “Preguntas de elaboración personal”. De esta forma, con el cuestionario se valoró el proceso seguido por los estudiantes para lograr la comprensión del texto **(ver Anexo 11)**.

Al valorar sus respuestas, se obtuvo que el 88% de la totalidad de alumnos que presentaron el cuestionario (27), obtuvo una respuesta acertada en la pregunta de respuesta literal. Lo que manifiesta que realizaron la lectura con atención, dado que únicamente 3 de 27 tuvieron una respuesta equivocada. En relación a las preguntas de la modalidad “Piensa y busca”, se observó la relectura del texto para formular respuestas. Algunos obtuvieron conclusiones en base a la información que se explicitaba en el texto, agregando algunos de los conocimientos adquiridos en su experiencia de vida, acerca del enojo en las personas y sus causas.

Las preguntas de elaboración personal permitieron identificar el grado en que cada estudiante logró vincular el contenido del texto consigo mismo y sus experiencias de vida. El texto, a *grosso modo*, trata de un hombre que tenía una tienda y todo el tiempo se encontraba de mal humor, por lo que maltrataba a los niños que acudían a comprarle o les daba menos de lo que pedían. Gracias a la ayuda que éstos brindaron a un viejecito para salvarlo de ahogarse, éste les concedió un deseo. Los niños pidieron que Don Lalo fuera más feliz y los tratara bien, lo cual se cumplió. Por ello, el contenido de las preguntas se enfocó a la emoción del enojo, la forma en la que suelen manifestarla, así como al reconocimiento de las ocasiones en las que han brindado ayuda a alguien.

En la pregunta ¿Qué haces tú cuando estás enojado?, los alumnos respondieron con facilidad, la forma en la que suelen expresar esta emoción, mediante el llanto, lanzar objetos, responder de mal humor e incluso, a través del silencio. Fue en este momento, donde a través del cuestionamiento, lograron conectar el contenido de la lectura con algo de sí mismos, reconociendo sus emociones e incluso que en ocasiones, su manera de reaccionar no es la más adecuada. Algunos mencionaron

que después de enojarse y manifestarlo a los demás, se ponen a pensar que lo que hicieron no estuvo bien.

En la pregunta “¿Alguna vez has ayudado a alguien?, ¿Qué hiciste?”, se observó en primer lugar la sinceridad de los estudiantes, dado que algunos de ellos respondieron que nunca lo habían hecho. El resto describió algunas situaciones de su vida cotidiana, donde habían ayudado a sus familiares o amigos; por ejemplo, en las tareas del hogar, hacer mandados, ayudar a sus compañeros en clase o si tienen algún problema. En diálogo grupal, comentaron que se sentían bien consigo mismos cuando ayudaban a alguien y a su vez, cuando ellos eran ayudados para realizar una tarea.

Los cuestionarios de evaluación, así como el examen bimestral aplicado en la tercera fase de la intervención, permitieron identificar el avance que tuvieron los estudiantes en torno a la construcción de significados. Mismos que en comparación con los textos revisados al inicio del ciclo y el examen diagnóstico, pusieron de manifiesto un avance significativo en la comprensión de textos (**ver anexo 12**). Lo cual se vio reflejado en la atención que prestaron los estudiantes al texto, para extraer la información necesaria y la forma en la que lograron vincular su contenido consigo mismos.

#### **2.1.4. El dibujo como expresión del significado construido**

La elaboración de un dibujo, posterior a la lectura de un texto, se consolidó como una forma alterna de representar el significado que el alumno otorga al mismo. Destacando que “Los dibujos pueden revelarnos algo, no solamente acerca de los niños, sino también sobre la naturaleza del pensamiento” (Goodnow, 2001, p. 13). A través del dibujo, los estudiantes fueron capaces de expresar la relación de la lectura con su experiencia de vida. Imprimiendo emociones y sucesos de su vida cotidiana que guardaban estrecho vínculo con el tema de lectura.

Ejemplo verificable de lo anterior, fueron los dibujos que los estudiantes realizaron después de la lectura del texto “Día de Muertos en Pátzcuaro”. Antes de elaborar el dibujo, se les planteó que dieran a conocer a través de éste, la manera en la que celebraban el día de muertos y lo que significaba para ellos. Como resultado, se obtuvieron dibujos diversos, algunos mostraban la tradición de visitar el panteón, adornar las tumbas y la colocación de ofrendas en casa. Sin embargo, muchos alumnos dibujaron a sus familiares que habían fallecido como parte del lugar, manifestando la creencia de que se encuentran cerca de ellos, aunque ya no estén presentes físicamente (**ver Anexo 13**).

En lo personal, el dibujo no ha sido una experiencia agradable, en tanto el propio sentir en las deficiencias observadas al realizar tal actividad. Sin embargo, en esta ocasión fue posible reconocer que la importancia radica en imprimir un poco de imaginación y expresar los sentimientos, a pesar de no ser un excelente dibujante.

Esto a partir de algunos apoyos que se brindaron a los estudiantes para dibujar algunas figuras, motivándolos a realizarlas por ellos mismos, sin importar el resultado. Además de insistir en la confianza en sí mismos, cualidad que otorga seguridad en lo que se hace.

La integración del dibujo como una técnica de comprensión, dio la oportunidad a aquellos niños que presentan dificultades para expresarse de manera oral, de dar a conocer la interpretación que realizaron del texto. De manera peculiar los dibujos de los estudiantes tímidos, dejaron entrever los aprendizajes adquiridos en casa, así como los esquemas de creencias y valores con los que han sido formados. Compartir los dibujos de estos alumnos frente al grupo, fue una manera de destacar su esfuerzo y reconocer las habilidades que cada uno posee.

El dibujo también fungió como un medio para desarrollar la imaginación en los estudiantes. Realizar la lectura en voz alta de diferentes textos, sin hacer uso de imágenes, permitió que cada uno manifestara su comprensión del mismo. El dibujo fue una forma de verificar su grado de atención hacia la lectura y su capacidad para captar los detalles del texto. Atendiendo las sugerencias del Programa de estudios 2011, “Construir representaciones graficas a través del dibujo que les permitan entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de una trama o tema del texto leído” (SEP, 2011, p. 36). En los dibujos elaborados a partir de cuentos y leyendas, fue posible observar la forma en la que imaginaron los personajes, las escenas y las características que rescataron de los mismos durante la lectura (**ver Anexo 14**).

Otro de los propósitos de integrar el dibujo a las estrategias de comprensión lectora, fue despertar en ellos el interés por desarrollar esta habilidad y disfrutarla. En virtud de que durante la fase de diagnóstico, se observó el poco gusto manifestado por dicha actividad. Su reacción fue satisfactoria, teniendo un propósito claro, los estudiantes accedieron a dibujar con gusto algo relacionado consigo mismos. Incluso en otras lecturas, llegaron a solicitar la oportunidad de realizar un dibujo, siendo esto un logro. Sin embargo, se consideró pertinente evitar la saturación de esta actividad, para que en el momento oportuno lo hicieran con disfrute.

#### **2.1.5. La función del espacio y los materiales en la construcción del significado.**

El ambiente que se genera para el aprendizaje, es detonante en el logro de los objetivos que plantean las actividades propuestas. Para efectos del taller de lectura, el espacio determinado para las actividades, cobró un efecto significativo en el cambio de actitud de los estudiantes hacia dicha actividad. La mayoría de las sesiones del taller, se llevaron a cabo en la cancha empastada de la escuela; sin embargo, algunos estudiantes eligieron las bancas, los árboles y un pequeño espacio de la cancha de basquetbol para realizar su lectura.

Resultó asombroso observar la manifestación de la diversidad en los estudiantes, en tanto el lugar que eligen, la postura que toman, los libros que leen y sobre todo, el significado que otorgan a la lectura. Algunos estudiantes optaban por leer en solitario, al pie de un árbol o recostados en una banca. Otros más, elegían a sus compañeros afines y compartían la lectura de textos, así como sus comentarios sobre los mismos, sin que existiera una indicación por parte de la docente. A pesar de la posición que eligieran para leer, su atención permanecía centrada en la actividad, incluso de aquellos estudiantes que suelen distraerse con facilidad durante clase (**ver Anexo 6**).

Observo que cada niño adopta una forma particular para leer, algunos se sientan en pequeños grupos con quienes mantienen mayor cercanía, otros más buscan un lugar en solitario. Particularmente Nataly, camina sola por el espacio leyendo el libro y André se aleja mucho más que el resto, pocas veces aparta la mirada de su texto. Algunos se sientan, otros se hincan o se recuestan boca abajo o arriba. Pero al escucharlos me convengo de que están leyendo, veo que el tiempo no se está perdiendo, cada uno a su ritmo, silabeando y en la postura que más comodidad les brinda, pero están dentro de la actividad. (Fragmento extraído del diario del profesor, martes 10 de octubre de 2017).

Se reconoció que la libertad otorgada en la actividad de lectura, fue atractiva por ser algo distinto a la manera en que los estudiantes habían trabajado. Los niños mantuvieron un tiempo y un espacio de interacción con el texto, un encuentro en solitario. Se reconoce una fortaleza en los tiempos dedicados a las sesiones de lectura, dado que durante 15 a 20 minutos, los estudiantes permanecían totalmente interesados en la actividad. Cuando el tiempo llegaba a prolongarse, algunos de ellos comenzaban a platicar, jugar y generar distracción en el grupo. Por ello, en sesiones siguientes, se respetó el tiempo establecido inicialmente.

El espacio que tomaron los estudiantes se prestó para el diálogo entre compañeros y con la docente. Fue fácil acercarse a los niños de manera individual, para dialogar con ellos acerca de lo que leían. Sumarse a la postura de los niños, sentarse en el piso a su lado o en la banca, representó un lazo más estrecho de confianza para compartir el conocimiento. Se observó que se sentían valiosos al preguntarles su opinión del texto, algunos incluso, solicitaban que se dialogara con ellos un momento. El diálogo personalizado se vio favorecido, en contraposición al que se establece dentro del aula, donde la reducción del espacio minimiza esta posibilidad.

Los materiales utilizados en el desarrollo de la propuesta abonaron beneficios a los logros obtenidos. Uno de los recursos principales fueron los libros de la biblioteca del aula, mismos que hasta el momento de la intervención no habían sido solicitados a la biblioteca escolar. En el acervo, es posible encontrar ejemplares de diferentes géneros literarios, donde cada alumno podía elegir de acuerdo a sus intereses de lectura. Lo que permitió conocer la inclinación de los alumnos hacia textos científicos, narrativos, literarios, entre otros.

Durante la primera sesión de lectura, se omitieron las indicaciones de cuidado de los libros. Situación que ocasionó que algunos estudiantes no tuvieran la precaución adecuada, desprendiendo algunas hojas que estaban deterioradas o lanzándolos entre compañeros. Estos episodios desencadenaron la molestia de la docente titular en relación al uso de los libros. Se dialogó con ella acerca de que la solución no radicaba en dejar de utilizarlos, sino en enseñar a los estudiantes a cuidarlos y en su defecto, a darles mantenimiento en caso de daño. Dicho aspecto fue atendido y en grupo, se acordaron los cuidados que los libros debían recibir, así como la importancia de mantenerlos en buenas condiciones para que otras personas pudieran acceder a ellos.

A partir de tal situación, es importante reconocer la injerencia del docente titular en las actividades de intervención. En ocasiones, resulta difícil anteponer los intereses propios, las convicciones y objetivos, frente a las concepciones de quien dirige el grupo. El diálogo con argumentos fundamentados, resulta la mejor estrategia para lograr la apertura del docente hacia las actividades que se proponen. Lo anterior, no implica convencer al sujeto, sino llegar a acuerdos que satisfagan los intereses y objetivos de ambas partes. Parafraseando a Mercado (2013), lo importante es enfatizar en el respeto hacia el tutor y su trabajo, lo cual no implica la aceptación total de sus concepciones.

Los materiales impresos diseñados para las actividades, tales como fichas de lectura para alumnos y padres de familia, cuestionarios y textos de interés, fueron pertinentes para el logro de los objetivos. Se reconoce que dichos materiales, permitieron atraer la atención de los estudiantes al proceso de lectura y encaminarlos en la construcción del significado. Los textos fueron comprensibles para ellos y las preguntas que integraban, lograron profundizar en la búsqueda de conocimientos previos y la construcción de significado, en relación con la propia experiencia acerca del tema de lectura.

Las frases de lectura resultaron visualmente atractivas para los estudiantes, el espacio de la biblioteca del aula se presentaba más alegre, vivo (**ver Anexo 7**). Una de las frases decía lo siguiente: “Si quieres crecer, añade un libro a tu dieta”. Esta frase a modo de cartel, causó polémica entre los alumnos, debido a que recientemente se había revisado el tema del Plato del Bien Comer. Fue significativa porque relacionaron la buena alimentación con los beneficios que brinda la lectura: aprendizaje y acceso a nuevos conocimientos. Las frases fungieron como una forma de crear sensibilidad hacia la lectura, donde los estudiantes comenzaron a comprender por qué es importante leer y los beneficios que la lectura trae consigo.

Uno de los materiales más llamativos fue el dado de lectura, seguramente al ser un objeto que podían tocar y además les brindaba un momento divertido. Los alumnos que suelen participar con mayor frecuencia, solicitaban la oportunidad de lanzarlo para compartir su opinión acerca del texto. Quienes son tímidos, al darles oportunidad de participar, se manifestaban dispuestos y contentos para utilizarlo.

Este recurso, permitió atraer la atención de los alumnos en la escucha del otro. Los niños se abrieron a la posibilidad de conocer un texto a través de sus compañeros, al mismo tiempo que se divertían en un juego de azar.

La creación de un ambiente favorable para el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes, permitió observar el fortalecimiento de la propia competencia profesional endeble: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de competencias en los alumnos de educación básica” (SEP, 2012, p. 10). Visualizando la capacidad y posibilidades personales para generar condiciones novedosas y organizadas, que permitan acercar a los estudiantes al conocimiento y facilitar el logro de las competencias deseadas. Reconociendo como elemento clave, la organización, planificada y pensada, en función de las necesidades específicas del grupo y la manera más pertinente para fortalecerlas.

La autonomía se reflejó en la iniciativa que los estudiantes presentaron para leer por sí mismos, así como en la creación de pequeños círculos de lectura, donde sin requerir una indicación, compartieron opiniones acerca del texto y algunas recomendaciones de libros. Destacando la potenciación de uno de los estándares de español “Leer de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse” (SEP, 2011, p. 18). En el primer momento de la propuesta de intervención, se logró que los estudiantes encontraran en la lectura una posibilidad de diversión, al mismo tiempo que este medio, les permitía aprender cosas nuevas.

El uso de materiales interactivos para la lectura retomados del portal “Mundo Primaria”, favoreció el incremento del interés hacia la misma, dado que las diferentes formas implementadas para abordar un texto, resultaron llamativas para ellos. El uso de audio-cuentos que guiaran la lectura del texto escrito y el uso del proyector para presentar algunos textos con preguntas de comprensión, lograron atraer la atención de la totalidad de estudiantes a la actividad. Incluso propusieron que se realizaran en semanas posteriores, la lectura de textos bajo estas modalidades, donde además todos pudieran participar de la lectura para comprenderla.

El empleo de materiales diversos acordes con las intenciones pedagógicas, permitió cimentar una relación idónea entre el texto y el lector, encaminada a la construcción del significado. El contenido y tratamiento de cada material, ayudó a indagar en los conocimientos que poseían los estudiantes, sus opiniones, preguntas y dudas acerca del texto. Destacando que en el diálogo simple, el estudiante únicamente recurre a la explicación literal de lo que leyó, sin aportar algo que haya cobrado sentido en sí mismo en relación con su experiencia de vida. Siendo la pretensión de los materiales, guiar a los alumnos en la construcción de ese sentido, principalmente mediante preguntas.

## **2.2. EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO**

### **2.2.1. La importancia del diálogo entre iguales en la construcción del significado.**

Hacer alusión a un taller de lectura interactivo, destaca la importancia de las interacciones producidas entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concebir al taller de lectura como un trabajo colegiado, alude a la necesidad de otorgar relevancia a los beneficios educativos del intercambio de ideas y opiniones a través del diálogo. Bajo la concepción de que un ambiente idóneo para el aprendizaje, implica las condiciones físicas en las que éste se desarrolla y las interacciones producidas entre los participantes. Coincidiendo con Duarte (2003):

Actualmente, por ambiente educativo, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (p. 6).

Con base en lo anterior, se reconoce el potencial de la interacción en el proceso de comprensión lectora. Destacando la manera en la que el intercambio entre iguales, con docentes y padres de familia, brindó aportes específicos en el logro de la construcción de significados en torno a los textos. Así como las dificultades presentadas a lo largo de la intervención y las ayudas que favorecieron la creación de sentido en los estudiantes. Siendo el diálogo, vehículo para potenciar el aprendizaje y la creación de significados, un momento de encuentro para compartir opiniones, coincidiendo con Freire (2011) “El diálogo es este encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo, (...) en la mera relación yo-tú” (p. 107).

La propuesta de trabajar a partir de la creación de un taller de lectura interactivo, se sustenta en el fortalecimiento del enfoque de la asignatura de español: Prácticas sociales del lenguaje. Donde el aspecto clave es la interacción, mediante la cual los alumnos hagan uso del lenguaje para comunicarse en diferentes situaciones.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. (SEP, 2011, p. 24).

Así mismo, con dicha propuesta se ha buscado fortalecer la competencia “Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas (...) se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura (...) para lograr una construcción de significado” (SEP, 2011, p.24).Cada estrategia de interacción,

fue articulada a los objetivos del Programa de Estudios de español, considerando las necesidades específicas del grupo.

La interacción entre iguales, en la relación alumno-alumno, representó una estrategia pertinente en la construcción de significados. Conceptualizando esta actividad desde la tutoría entre iguales, “Como un sistema de instrucción constituido por una díada, en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, completar una tarea, dentro de un marco planificado exteriormente” (Fernández & Melero, 1996, p. 57). El diálogo producido entre los estudiantes, impulsó el gusto por la lectura y el reconocimiento de la interpretación que cada uno realiza a partir de un mismo texto. Siendo manifestación de ello, el intercambio de opiniones acerca de los textos leídos durante las sesiones de taller de lectura.

Los comentarios de los estudiantes, motivaron a sus compañeros a conocer nuevos textos y forjarse una opinión propia acerca de los mismos. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente fragmento, extraído del diario del profesor:

Algunos comentaban entre sí acerca del libro que iban a leer, realizando comentarios como:

Alumno 1: “Se ve que este libro está divertido. Mira, ¿quieres leerlo conmigo?”

En este momento otro alumno intervino:

Alumno 2: “Ese libro yo ya lo leí y me gustó mucho, es de terror. Te lo recomiendo”

Me da gusto escuchar estas expresiones porque puedo observar que a la mayoría de los niños les comienza a agrandar la lectura. Incluso cuando les indiqué que nos tocaba taller se emocionaron y comenzaron a solicitar los libros. Además con estos comentarios es posible visualizar, como en la interacción entre iguales comienzan a recomendarse los ejemplares, compartiendo su punto de vista acerca del libro con sus compañeros. (Fragmento del diario del profesor, 29 de noviembre de 2017).

Se reconoce que los alumnos, no necesitaron de la indicación de la docente para compartir opiniones acerca de los textos. Tales comentarios emergieron por sí solos, al disfrutar la lectura dentro de la dinámica del taller. Conforme transcurrieron las sesiones, tenían opiniones acerca de un mayor número de ejemplares. Algunos libros fueron leídos por la mayoría de los alumnos, dado que al existir solo un ejemplar, los estudiantes se reunían en pequeños grupos para compartir la lectura. En los cuales fue posible observar que compartieron más que el texto, las emociones que la narrativa traía consigo. Tal fue el caso del libro “El listón azul”, una historia de terror que atrajo la atención de casi todo el grupo.

En otra actividad, se reunió a los estudiantes en parejas, procurando integrar a alumnos con diferente nivel cognitivo. Considerando por una parte, a aquellos que aun leen en silabeo o presentan dificultades para el aprendizaje; y por otra, a los estudiantes que leen con fluidez y con frecuencia, suelen apoyar a otros compañeros en actividades diversas. Para el trabajo, se les indicó que compartieran los turnos de

lectura y al finalizar, juntos dialogaran para completar la ficha de lectura entregada a cada uno (**ver Anexo 15**). Quedando claro que “Se obtienen mejores resultados cuando se dan instrucciones concretas a los componentes del equipo sobre como interactuar entre sí” (Salomón & Globerson, 1989, citado en Fernández & Melero, 1996, p. 54).

En esta fase, se observó a los alumnos dialogar sus opiniones acerca del texto, su comprensión a nivel literal y el aprendizaje obtenido de la lectura. Observando que quienes son más capaces, suelen dar la oportunidad de participar a su compañero y apoyarle cuando tiene alguna duda. Para redactar sus respuestas en la ficha, acordaron juntos lo que iban a escribir, tratando de conjuntar sus opiniones. Los logros más destacables fueron para los estudiantes menos avanzados, quienes presentaban dificultades al leer de forma individual y dar cuenta del contenido del texto. Manifestando que “Para obtener impacto positivo del aprendizaje cooperativo, es necesario que los estudiantes se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas y correcciones más que respuestas terminales” (Fernández & Melero, 1996, p. 53).

En este momento se materializaron las palabras de Vigotsky (1978, citado en Herrera, 2006) “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” (p.4). Así mismo, los estudiantes menos avanzados, apoyaron a sus compañeros a autorregular la actividad, convirtiéndose en guías y responsables de su propio trabajo y el de su tutorado. Ambos se complementaron en el fortalecimiento de sus aprendizajes, destacando que a partir del diálogo, los alumnos más avanzados ayudaron a sus compañeros a vincular el texto con su experiencia de vida, resultado observable en las respuestas dadas en las fichas de lectura (**ver Anexo 15**).

### **2.2.2. El papel del diálogo grupal en la construcción del significado.**

Trabajar con textos de manera grupal, sirvió para inducir a los estudiantes en el reconocimiento de las estrategias de lectura para la comprensión. Siendo una de las actividades iniciales de la propuesta, se trabajó la movilización de conocimientos previos, la inferencia y la motivación a la lectura.

Realizar el trabajo en grupo, fue una manera de mostrar a la totalidad de alumnos las estrategias que pueden seguirse al leer cualquier texto, evitando explicarlas en lo individual. Así, todos tendrían el mismo referente para trabajar con textos posteriores. Definiendo al grupo desde la concepción de Filloux (1962) “No es una suma de sus miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma cambios en los individuos” (p.17). El trabajo en grupo se convirtió en una unidad de diálogo, donde los aportes de cada alumno enriquecieron la ejemplificación de las estrategias de lectura.

Para ello, se efectuó la lectura del texto ¿A qué huelen las guayabas? (Salgado & Hernández, 1999), perteneciente a los Libros del Rincón. El texto fue elegido por los estudiantes, a partir de las propuestas presentadas por la docente. Antes de realizar la lectura del texto, se motivó a los estudiantes a activar sus conocimientos previos en relación al título del libro. En este caso, la respuesta parecía obvia: “las guayabas huelen a guayabas”; sin embargo, algunos estudiantes describieron el olor como algo dulce, agregando que el olor es distinto dependiendo del color del fruto. Además se estimuló en ellos la imaginación, al hacerles identificar otros olores y describirlos, reconociendo de esta manera, los saberes que han adquirido en su contexto:

El día de hoy iniciamos con la lectura grupal del libro “¿A qué huelen las guayabas? Para movilizar sus conocimientos previos les indiqué que imaginaran una guayaba y recordaran su olor, los niños mencionaron que olía muy rico y que se les antojaba una. Después recordaron su fruta favorita y el olor que tenía, mediante participación algunos mencionaron lo siguiente:

Daniel: “Yo imaginé la mandarina y huele como muy fresco y rico.”

Valentina: “A mí me gusta el melón y huele como a algo dulce.”

(Fragmento del diario del profesor, 27 de noviembre de 2017).

Posteriormente, se les invitó a elaborar inferencias a partir del título, partiendo de la pregunta ¿de qué creen que tratará el texto?, destacando las siguientes respuestas:

Al preguntarles a los estudiantes acerca de lo que creían trataría el texto dijeron lo siguiente:

Camila: “Acerca del olor de las guayabas.”

Diego: “A lo mejor, acerca de algunos remedios de la guayaba, según sirve para la panza”

Alonso: “Del olor que tienen las frutas”

(Fragmento del diario del profesor, 27 de noviembre de 2017).

En las respuestas vertidas por los estudiantes, es posible apreciar la diversidad de ideas originadas a partir de un mismo tema. Además cada uno de ellos, da cuenta de sus esquemas referenciales y la forma en la que los vincula con la expresión leída. Definiendo esquema referencial como “El conjunto de experiencias, conocimientos y efectos con los que el individuo piensa y actúa” (Molina, 1998, p. 85). La diversidad de predicciones animó al grupo a escuchar la lectura del texto, con el objetivo de conocer su contenido. Al transcurrir la lectura, los alumnos externaron cuales de sus predicciones habían sido acertadas. La elaboración de inferencias, motivó a los estudiantes a la lectura para verificar si habían acertado en sus ideas iniciales.

Se descubrió que parte del desinterés manifestado por los alumnos hacia la lectura, recaía en la falta de motivación docente. Al dialogar en grupo, comentaron

que esporádicamente realizaban actividades de lectura en el aula y al hacerlo, no se les daba la oportunidad de externar sus opiniones acerca del texto leído. Ante tal situación, se reconoce una fortaleza docente, en la facilidad de compartir el propio entusiasmo por la lectura. El trabajo con textos, adolecía de emoción; contagiar un poco de entusiasmo y pasión por leer, resultó trascendental en su cambio de actitud hacia la lectura.

La lectura en voz alta, fue una estrategia adecuada para despertar el interés por la lectura. Se observó el agrado hacia la narración de un texto por parte de la docente, solicitando durante el recreo la realización de lectura en voz alta de algunos Libros del Rincón. Constituyó una forma de atraer a los estudiantes a la lectura, logrando que disfrutaran la narrativa de textos de su interés. Atendiendo las sugerencias del Programa de Estudios (2011) “Leer a los alumnos, en voz alta, cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera. El docente debe seleccionar de manera apropiada los materiales para leer con sus alumnos, y que les resulten atractivos” (p. 35)

El ambiente generado, en la confianza y libertad para compartir sus ideas, fue detonante para que los estudiantes disfrutaran la lectura y la comprendieran con mayor facilidad. Haciendo vivencial “El ambiente debe ser dispuesto de modo que contribuya a la participación, la espontaneidad y la cooperación entre los miembros” (Molina, 1998, p. 101). Obteniendo una participación activa de la totalidad del grupo en las actividades de lectura, manifestando su agrado en conversaciones con ellos y disposición para formar parte del trabajo.

### **2.2.3. La interacción maestro-alumno en torno al texto.**

En el proceso educativo, el docente se convierte en elemento mediador entre el alumno y el conocimiento; desempeñando la función de guía en las actividades encaminadas a concretar aprendizajes. “Para Vygotsky el hecho central es la mediación. Ésta consiste en la interacción social, principalmente entre un adulto y un niño que se desencadena en la instrucción formal” (Ruiz, 2010, p. 5). Siendo su tarea, “Potenciar el aprendizaje significativo, despertando su interés por la tarea en sí” (Ruiz, 2010, p. 6).

Es responsabilidad del docente, generar ambientes formativos que favorezcan el aprendizaje significativo, a través de la participación activa del alumnado, en el vínculo de la enseñanza con la vida. “El maestro que une la educación con la experiencia, ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya vividas” (Dewey, 2004, p. 114). Además de proporcionar las ayudas necesarias ante las dificultades presentadas por el alumno, identificando sus logros para continuar fortaleciendo sus competencias.

En el proceso de comprensión lectora, el trabajo docente desempeñó una función insustituible dentro del aula. Mediante el diálogo y la formulación de preguntas para

vincular el texto con la experiencia de vida de los alumnos, se logró potenciar la construcción de significados. Destacando que “El profesor tiene que asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para construir el significado, proporcionar información cuando sea necesario, indicar tácticas alternativas para construir significados, demostrar cómo se realiza una lectura” (Cairney, 1992, p. 40).

Si bien se ha tratado el aspecto de la lectura en voz alta, se reconoció que compartir la lectura en grupo, estrechó los lazos de confianza entre docente-alumnos. Principalmente, en aquellos niños con dificultades para leer de manera fluida e interpretar con coherencia el contenido del texto. Quienes solían acudir a solicitar la lectura en voz alta de un libro que les agradaba, en momentos libres como el recreo, la salida o algunas sesiones de taller de lectura. Su rostro manifestaba el agrado por escuchar a alguien más leer un texto, manteniéndose atentos y enfocados en la narrativa. Coincidiendo con Kaufman (2007):

Quando les leen un cuento, les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, (...) consideramos que este derecho y este placer de incursionar en un texto a través de otro, que presta su voz entrañable para guiar la travesía, no debe interrumpirse cuando el alumno llega al momento de convertirse en intérprete” (p. 29).

En las primeras actividades de lectura, manifestaron algunas dudas en relación a los conocimientos previos y las inferencias. Se reconoció que éstas, no correspondían a la redacción del cuestionamiento, sino al poco interés por leer la pregunta con detenimiento para comprenderla. Lo que los niños pretendían en muchas ocasiones, era que alguien más les indicara lo que decía la pregunta, evitando el esfuerzo de leerla. Atendiendo su inquietud, se les invitaba a leer la pregunta, haciéndoles identificar lo que se solicitaba. Se evitó darles respuestas, en cambio, se privilegiaron los apoyos para que ellos mismos las encontraran.

Durante las sesiones de taller de lectura, se dialogó con la mayoría de los estudiantes acerca del texto leído. Siendo un encuentro con el otro, en el reconocimiento de sus impresiones y hallazgos, así como de los sentimientos y experiencias de cada uno. Realizar esto desde el trabajo docente y la experiencia personal, responde a la valoración de la importancia de la atenta escucha. Cuando se ofrecen las condiciones para compartir una opinión, es más sencillo abrirse al otro, a aquel que tiene la disposición para escuchar. Originando sentirse valioso, tomado en cuenta y que las construcciones propias son importantes.

Con base a ello, se dispuso del tiempo adecuado para escuchar atentamente sus comentarios en relación al texto, ofreciendo retroalimentación en el diálogo. Durante las conversaciones, se puso especial énfasis en realizar preguntas que llevaran al estudiante a vincular el texto con su experiencia de vida. Además de conocer si el libro había sido de su agrado y los elementos del texto que permitieron esto, personajes, contexto, trama, entre otros. Uno de los diálogos entablados, se muestra a continuación:

Al platicar con Manuel, me comentó lo siguiente acerca de su libro:

Maestra: Cuéntame, ¿de qué trató tu libro?

Alumno: “es un cuento, trata sobre un muchacho, quería ser pintor pero era muy pobre y no tenía dinero para comprarse un pincel”

Maestra: ¿y qué aprendizaje te deja este libro?

Alumno: yo creo que siempre podemos cumplir nuestros sueños aunque no tengamos dinero, mi papá dice que él estudió a pesar de que él no tenía dinero”

Para mí, escuchar esto ha sido sensacional, porque algunos alumnos comienzan a dar significado a los textos, ya no sólo es una lectura de contenido, sino que manifiestan aquello que les recuerda una experiencia o algo que han vivido o escuchado.

(Fragmento del diario del profesor, 29 de noviembre de 2017).

Las preguntas planteadas por la docente, fungieron como guía para relacionar el contenido del texto con los conocimientos y la propia experiencia. Refiriendo que “Las preguntas no deben pensarse para comprobar la comprensión, sino utilizarse para estimular la creación de significado” (Cairney, 1992, p. 41). Al dialogar acerca del texto, la mayoría de los alumnos solían quedarse en la explicación a nivel literal, sin embargo, con la ayuda docente, se profundizó en los aspectos sobresalientes del texto, sus aprendizajes y opiniones. También externaron si les había agradado el texto, su personaje favorito y las razones por las que lo recomendaban.

El alumnado se sintió escuchado, incluso solicitaban el diálogo con ellos acerca del contenido de su libro. Algunos niños pidieron la oportunidad de compartirlo al grupo, argumentando su agrado y deseo de que sus compañeros lo leyeran. Fue también un momento adecuado para acercarse a los más tímidos, aunque hablan poco, mostraron disposición para el diálogo. Al principio manifestaron temor, suponiendo que eran cuestionamientos para evaluar la lectura; sin embargo, al brindarles libertad para conversar, se desarrollaron con mayor facilidad.

Algunos alumnos cuestionaron acerca del tipo de lectura del agrado de la docente, fue el momento ideal para compartirles la propia emoción por los textos. En respuesta, se comentó que la lectura favorita son los textos literarios, en particular la novela. Argumentando que al comenzar a leer, el tiempo pasaba desapercibido, deseando llegar hasta el desenlace del texto. En el propio sentir, este tipo de narraciones despiertan verdaderas emociones, suspenso, alegría, enojo, miedo, muchas más; conforme transcurre la trama. También se dio testimonio de los innumerables libros leídos de este tipo, cuya lectura ha sido realizada por interés personal y no por imposición.

Reconocer las bondades obtenidas de la interacción maestro-alumno en la construcción de significados, constituyó un elemento fundamental de la propuesta de intervención. El diálogo y la elaboración de cuestionamientos pertinentes, ayudaron a los alumnos a vincular el contenido del texto consigo mismos. Identificando lo que

resuena en sí, de acuerdo con su experiencia de vida y esquemas de referencia. Además, el diálogo se concretó como un medio para conocer los avances de cada estudiante, la forma en la que cada uno significa lo que lee. Realizando valoraciones de los aspectos rescatados del texto y sus conclusiones, utilizando para ello, algunos instrumentos de evaluación.

Para efectos de evaluación de los logros alcanzados con la propuesta de intervención, se elaboró una escala de estimación encaminada a valorar la participación del estudiante en las actividades del taller de lectura interactivo. Con dicho instrumento se valoró el interés que mostraron hacia los textos, su participación al compartir el contenido de su libro, la participación en parejas y el vínculo que lograron establecer consigo mismos, producto de los diálogos individuales con los estudiantes. Los registros del progreso, se realizaron en cada una de las tres fases de intervención (**ver Anexo 16**).

Desde el inicio se observó mayor disposición de los estudiantes para leer, al cambiar la dinámica de acercamiento a los textos a través del taller de lectura. El progreso fue observable, en el incremento de los alumnos que se sumaron de manera activa a las actividades de lectura en cada periodo. Cada vez, se distraían menos de las actividades, e incluso, se reunían en grupos para comentar acerca de los textos sin requerir de una indicación.

Por otra parte, durante la primera fase de intervención, los alumnos mostraban dificultades para compartir el contenido de su texto al grupo, al carecer de una lectura atenta que les permitiera rescatar los aspectos centrales del mismo, además de presentar dificultad para transmitirlo oralmente. En las siguientes aplicaciones, la dinámica de “El dado de lectura”, les permitió centrarse en aspectos más específicos del texto, como los personajes, el final, lo que aprendieron o si cambiarían algo. Facilitándoles compartir el contenido de su texto, al mismo tiempo que la dinámica del juego, permitió al resto del grupo mantenerse interesado en escuchar.

El aspecto de mayor complejidad que permitió valorar los logros individuales de cada estudiante, fue el diálogo docente-alumno acerca del texto. Para ello, se realizaron cuestionamientos en los que se trataba de vincular el contenido del texto con la experiencia de vida. De esta forma, se observaron las dificultades que los alumnos presentaban al inicio para realizar dicha conexión y la forma en la que gradualmente, las preguntas les ayudaron a establecer este vínculo.

Las fichas de lectura permitieron que los estudiantes siguieran paso a paso, el proceso para la comprensión lectora. De esta forma, en las fichas se rescataron conocimientos previos e inferencias acerca del tema de lectura, así como la recuperación de las ideas centrales del texto y la redacción de una opinión o aprendizaje del alumno. Progresivamente, los estudiantes atendieron con mayor facilidad los aspectos que solicitaba el formato de lectura, lo que les permitió realizar una lectura más atenta y comprensiva.

A los estudiantes que aún se encontraban en etapa de silabeo, se les asistió en la lectura individualizada. Misma que además de tener el objetivo de apoyarles en la mejora de la fluidez, permitió valorar su grado de comprensión del contenido del texto. Aunque al término de la propuesta, no se identificó en dichos alumnos el logro de la construcción de significados, se afirma una mejora en la velocidad de su lectura y la comprensión literal del contenido.

Considerando el apartado de evaluación “Manifiesta la relación del texto consigo mismo durante el dialogo con la docente” (**ver Anexo 16**), es posible afirmar que la mayoría logró la construcción de significados en relación al texto. A pesar de que con algunos de ellos no sucedió de esta forma, se obtuvieron avances significativos en el incremento de la disposición para la lectura y la comprensión del texto a nivel literal. Quienes comenzaron a acceder a la comprensión de textos, pudieron vincular algunos detalles de los mismos, con algunas vivencias. Lo cual evidencia la facultad de conectar el texto con un aspecto de sí mismos, logrando que el contenido no se quede en un hecho aislado de la realidad, sin sentido para quien lo lee.

#### **2.2.4. El papel de la lectura compartida entre padres e hijos para construir el significado.**

Trasladar las actividades de lectura al entorno familiar, representó una forma de potenciar la construcción de significados a partir de la interacción padre/madre-hijo(a). Al valorar la incidencia de las ayudas brindadas por un adulto, en la vinculación del tema de lectura, con los conocimientos y experiencias. Se convirtió en una manera de afianzar las actividades realizadas en el aula, con el trabajo realizado por los padres u otros familiares en el hogar. Teniendo en cuenta que “Cuanto más cerca esté el padre de la educación del niño, tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos del niño” (Fullan&Stiegelbauer, 2003, p. 95).

Para llevar a cabo la actividad de lectura con padres de familia, se les entregó a los alumnos un formato denominado “Ficha de lectura compartida”(ver **Anexo 17**). Se les indicó como actividad de tarea, la lectura de un texto de su agrado en compañía de algún familiar, preferentemente mamá o papá. Persiguiendo tuvieran la oportunidad de compartir un momento de lectura con sus padres, particularmente, quienes suelen pasar poco tiempo de calidad con ellos. Para efectos de dicha actividad, se denominó al adulto “Acompañante lector”, haciendo alusión al proceso de interacción que se entablaría con el estudiante, en relación al texto.

El formato elaborado para la ficha de lectura compartida, fue entendible para la totalidad de los participantes, reconociendo que ningún padre de familia o alumno manifestaron dudas al respecto. El objetivo de la ficha, consistía en que al terminar la lectura, padres e hijos, se tomaran un momento para conversar acerca del texto y registraran las opiniones de ambos. Se contemplaron las siguientes cuestiones: ¿de qué creen que tratará el texto?, El libro trató de..., Lo que más nos gustó fue... y aprendimos que...

La pregunta inicial se encaminó a la elaboración de inferencias acerca del contenido del texto. Las siguientes dos frases, dieron cuenta de la comprensión a nivel literal, refiriendo a la trama, los personajes y los sucesos que llamaron la atención del estudiante y el acompañante lector. Con esta información, fue posible verificar que realizaron la lectura del texto, tomando en cuenta los datos registrados del libro. Se identificó que algunos de ellos explicaron el contenido utilizando pocas palabras y algunos más, dieron detalles para hacer comprensible la explicación.

El apartado enfocado a la manifestación del significado construido, se englobó en la frase “Aprendimos que...”, donde se observó la importancia del diálogo con el adulto para vincular el texto con la vida del estudiante. En el 95% de las fichas recibidas, las respuestas de los alumnos destacan aspectos de sí mismos, ideas con las que han crecido, valores y experiencias de vida que lograron conectar con el contenido del texto. Sus redacciones, dan cuenta de la guía del adulto para trascender más allá del contenido literal, haciendo alusión a la enseñanza o aprendizaje obtenido de la lectura(**ver Anexo 17**).

En el apartado final de la ficha, se solicitó un comentario al “Acompañante lector” acerca de la actividad de lectura compartida. En la totalidad de los casos, los comentarios fueron positivos, destacando la importancia de su participación como padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Agregaron que además, es un momento brindado a sí mismos para conocer el avance de los niños y las actividades realizadas en la escuela. Externaron agrado hacia la actividad y algunos agradecieron la oportunidad de hacerlos sentir parte del proceso, a través de este tipo de actividades(**ver Anexo 18**). Al final se solicitó la firma, únicamente para corroborar su participación en la actividad de lectura. Reconociendo que:

Quando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, (...) frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza (Brown, 1989, citado en Sánchez, 2006, p. 2).

Es importante mencionar que únicamente el 66% de los estudiantes, dio cuenta de la actividad en la primera fase de lectura compartida. El resto manifestó que nadie de su familia había tenido tiempo para ayudarlo o bien, el olvido o extravío de la ficha de lectura. Frente a tal situación, se reconoce la reincidencia de la falta de interés de algunos padres de familia por el progreso educativo de sus hijos, al ser los alumnos menos avanzados, quienes obtienen poco apoyo por parte de sus padres (**ver Anexo 19**).

Durante la tercera aplicación de la propuesta, la participación de los padres de familia en la actividad de lectura compartida, se vio incrementada notablemente, logrando casi la totalidad(**ver Anexo 19**). Nuevamente, realizaron comentarios positivos hacia la actividad, argumentando que este tipo de acercamientos les permitían observar el avance de sus hijos tras ciertos periodos de tiempo. Para la

docente titular fue una actividad adecuada, tanto para la inclusión de los padres al proceso de aprendizaje, así como para la motivación de los niños hacia la lectura.

La actividad realizada permitió reconocer la importancia de incluir a los padres de familia en el proceso de aprendizaje. En sus comentarios se manifestó su visión acerca del trabajo docente y su opinión al sentirse parte de las actividades, conformando un referente a partir del cual mejorar la práctica. Además, la actividad constituyó una oportunidad para conocer la relación afectiva y de apoyo al aprendizaje entre padres e hijos, situación que amplía el reconocimiento del contexto, elemento fundamental para la intervención.

### **2.2.5. La interacción con materiales digitales para comprender la lectura.**

La implementación de materiales digitales para fortalecer las actividades del taller de lectura, fungieron como recursos de enriquecimiento, permitiendo atraer con mayor facilidad la atención. Se utilizaron los audio-cuentos, mismos que fueron algo novedoso para los niños, permitiéndoles realizar una lectura más clara y centrar su atención en la misma. Algunas de las observaciones se registraron en el diario del profesor de la siguiente manera:

Observé que les agradó leer bajo esta modalidad, se mantuvieron en silencio, seguían la lectura en el libro con la mirada y puedo decir que la disfrutaron. Al terminar, manifestaron que el contenido les agradó, era un cuento gracioso; incluso solicitaron que leyéramos de la misma forma el texto siguiente, a lo cual les dije que sí pero sería la siguiente semana. (Fragmento extraído del diario del profesor, miércoles 19 de febrero de 2018).

Así mismo se utilizó el proyector para trabajar con los recursos del portal “Mundo Primaria” de manera grupal. En esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar lectura en voz alta; observar el texto en gran tamaño y las ilustraciones que acompañaban el mismo, permitió mantener su atención en el trabajo. Al finalizar, el mismo texto contenía algunas preguntas de comprensión, que fueron comentadas en grupo donde también se trató de encaminar la creación de sentido, en la vinculación del texto consigo mismos.

Otro de los recursos empleados fue el video, cuyo objetivo fue reafirmar el contenido del texto leído de manera escrita y a partir del cual, se comentaba en qué medida coincidía con la lectura, los aspectos que cambiaban y cuál de los dos les había agradado más. Con base a ello, se les comentó que el video era un recurso más vistoso y sencillo de acceder en comparación de un libro. Sin embargo, los libros ofrecen la ventaja de desarrollar la imaginación, recreando en la propia mente, los lugares, personajes y sucesos. Una de las dificultades radica en que muchos niños prefieren el video, en lugar de realizar la lectura del texto.

El principal beneficio de utilizar materiales digitales, radicó en su facilidad para atraer a los estudiantes a la lectura. Permitted centrar la atención de la totalidad de

del grupo en una sola actividad y generar respuestas de manera conjunta, a partir de la conversación en plenaria. Además, los ejercicios para la comprensión de los diferentes textos trabajados, resultaron motivadores al ser vistos como un juego y no como una actividad común de lectura.

## **2.3. EL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA COMO CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS**

### **2.3.1. La importancia de la movilización de conocimientos previos en el proceso de comprensión lectora.**

Conocer los conocimientos que poseen los estudiantes acerca del tema de lectura, es una estrategia útil para identificar los referentes a partir de los cuales, el alumno construirá el significado. Siguiendo a Solé (2007), “Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye y no es únicamente a los conceptos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias” (p. 91). La movilización de conocimientos previos, ayuda a los estudiantes a conectar sus saberes y experiencias con el contenido del texto para facilitar su comprensión. Coincidiendo con Burón (1997) “La comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente” (p. 45).

Durante los momentos de movilización de conocimientos previos, se compartieron saberes con relación al tema de lectura, a partir de preguntas de manera escrita u oral. Se reconoce que gran parte de estos saberes, han sido adquiridos mediante las experiencias que han vivido. En algunos casos, compartieron anécdotas significativas, mismas que les ayudaron a ubicarse en el contexto del tema de lectura y comprenderlo con mayor facilidad. De acuerdo con Dewey (2004) “Es esencial que los nuevos objetos y sucesos sean referidos intelectualmente a los de experiencias anteriores, esto significa que existe un progreso en la articulación consciente de hechos e ideas” (p. 113).

Así mismo en algunos textos, de los cuales se ha hecho referencia en apartados anteriores, se identificó que la mayoría de los alumnos no poseían conocimientos conceptuales acerca del tema de lectura. Por lo cual, se les brindaron algunas definiciones y ejemplos del significado de los conceptos, reconociendo que sin estos referentes estarían en desventaja frente al texto. Movilizar los conocimientos a través de preguntas, fue una manera de identificar los apoyos necesarios, además de reconocer que sus aportes son valiosos para la clase.

Conforme avanzaba la lectura, los estudiantes realizaban comentarios acerca de la similitud de las características de los personajes o de la historia, con las experiencias que habían narrado al inicio. Es así como “El lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, (...) formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento

previo” (Gómez, et al., 1995, p. 26). Logrando uno de los objetivos de la lectura, leer para aprender, para enriquecer las estructuras de conocimiento del sujeto.

### **2.3.2. La interacción lector-texto en el logro de la comprensión lectora.**

El logro de la comprensión lectora requiere una participación activa del lector a lo largo del proceso. Hablar de un lector activo “Implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento” (Gómez, et al., 1995, p.24). El sujeto que lee, ha de implicarse a sí mismo en la lectura, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en su experiencia de vida y de sus esquemas de referencia. Dado que estos referentes, determinan en gran medida, la comprensión del texto.

Como ya se ha mencionado, un factor importante para la formación de lectores activos, fue fortalecer la disposición y el gusto por la lectura, una de las necesidades detectadas a nivel grupal. Atendiendo las palabras de Coll (2007, citado en Solé, 2007) “Los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura” (p. 12). Despertar el interés por la lectura, favoreció el acceso a los textos, colocándolos en disposición para leer. Se observó que comenzaron a leer por curiosidad, con distintos objetivos, haciendo predicciones, manifestadas antes de iniciar la lectura.

La interacción entre el lector y el texto, también está condicionada por la capacidad del alumno para decodificar la información escrita. El 80% de los estudiantes, presentaban una velocidad de lectura adecuada para la comprensión del lenguaje escrito (50-70 palabras por minuto), sin embargo, el resto alcanzaba un rango no mayor a las 15 a 25 palabras por minuto. Originando una desventaja de los alumnos menos avanzados frente al texto, por lo cual se recurrió a la asistencia personalizada y la lectura en voz alta. Con ello, y la lectura diaria con la docente titular, se vio favorecida la fluidez y la comprensión de textos. Reconociendo el apoyo de la docente durante las sesiones de lectura, en el trabajo con los alumnos que presentaban dificultades para acceder al lenguaje escrito.

Los alumnos interactuaron con el texto antes de comenzar a leerlo, a partir de la elaboración de inferencias y los objetivos de lectura, respondiendo algunos cuestionamientos como: ¿de qué crees que tratará el texto? y ¿para qué quieres leerlo? Establecieron predicciones acerca del contenido, con solo conocer el título, motivándose a leer para verificar si sus ideas previas se cumplían. Durante la lectura, se trabajaron las preguntas a los personajes y se plantearon dudas acerca del texto. Por ejemplo, en la lectura grupal del texto ¿Por qué los perros se huelen la cola?, los estudiantes escribieron algunas preguntas que harían al personaje principal si pudieran conocerlo:

A los niños les resultó divertido imaginarse lo que podrían preguntarle y formularon preguntas como:

1. ¿Cómo sobreviviste durante el viaje?
2. ¿Por qué tardaste tanto?
3. ¿Encontraste al Dios Tláloc?
4. ¿Cuáles fueron tus aventuras?

Aunque la redacción de las preguntas fue deficiente en cuando a falta de signos de interrogación o claridad en la redacción, los niños manifestaron capacidad para posicionarse en la situación y realizar preguntas interesantes. (Fragmento del diario del profesor, 13 de noviembre de 2017).

Las preguntas fungieron como una respuesta del alumno hacia el texto, una retroalimentación en el diálogo que entablaron con la lectura(**ver Anexo 20**). Así como las emociones que manifestaron, observadas durante la lectura en voz alta, al escuchar expresiones de asombro, alegría y miedo conforme el contenido de los textos. Coincidiendo con Cairney (1992) “La respuesta puede definirse como cualquier conducta observable de un lector que está directamente relacionada con una lectura, (...) abarca formas espontáneas como suspiros, lágrimas, carcajadas” (p. 55).

### **2.3.3. El papel de la inferencia en la construcción de significados.**

La inferencia, también denominada “Predicción” (Solé, 2007, p. 93), imprime un sello personal a la lectura que realiza el estudiante. La elaboración de inferencias, permite posicionar al alumno como protagonista de la actividad de lectura, considerando su capacidad para comunicarse con el texto. Brindar a los alumnos la posibilidad de compartir sus aportaciones, en relación al contenido que ellos auguran para el texto, hace que se sientan importantes y motivados para comenzar la lectura.

De acuerdo con Goodman (1982, citado en Gómez, et al., 1995) la inferencia es “Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto” (p. 27). En las actividades de lectura, los alumnos utilizaron sus conocimientos previos para inferir el contenido del texto. A partir del título, elaboraron inferencias, siempre vinculadas al tema de lectura, ubicándose dentro de una posible realidad para el texto(**ver Anexo 21**).

Con la elaboración de inferencias la motivación hacia la lectura se vio favorecida, debido a que se acercaron a los textos, con la intención de confirmar si sus hipótesis acerca del mismo, se cumplían o no. Desde el trabajo docente, se les invitaba a participar y compartir sus inferencias, haciéndoles ver que eran “supuestos” y por tanto podían o no suceder. Los estudiantes rápidamente identificaron que sus comentarios, aunque fueran o no ciertos, no eran motivo de evaluación rigurosa, donde sólo se aceptan respuestas acertadas.

Desde la propia experiencia se valora el error como una oportunidad de aprendizaje. Es importante que los estudiantes reconozcan que sus opiniones son válidas a pesar de no coincidir con las de sus compañeros o el docente. La operación inferencial, desde la experiencia personal, es una tarea automática originada a partir de leer el título de un libro, donde se establecen los objetivos a satisfacer a través de la lectura. Realizar inferencias, motiva a comenzar y continuar la lectura, estando a la espera de lo que sucederá para verificarlas. A los estudiantes se les motivó a leer, a permanecer en la lectura e interactuar con cada línea del texto.

Durante las actividades de lectura en voz alta, se interrumpía el texto en algunos puntos, con el fin de dialogar acerca de lo que creían continuaría en la trama. Después de compartir sus predicciones, se les preguntaba si deseaban continuar escuchando la lectura para descubrir lo que sucedería, ante lo cual se mostraban positivos y entusiasmados por llegar al final. En mayor medida, se trabajaron textos infantiles: cuentos, leyendas, fábulas, historias diversas; atendiendo a la edad, gustos del alumnado y las posibilidades que ofrece este tipo de textos en estimulación a la lectura y comprensión lectora.

#### **2.3.4. La importancia de la pregunta en la construcción de significados.**

La pregunta, representa una herramienta potencial para movilizar el pensamiento de los individuos. Con la formulación de preguntas, se buscó que los estudiantes llegaran a la construcción del significado en torno al texto. Algunos cuestionamientos se enfocaron a la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes. De esta forma, reconocieron que antes de leer cualquier texto era necesario preguntarse lo que sabían acerca del tema. En el texto “Leyenda: ¿Por qué los perros se huelen la cola unos a otros?”, la pregunta inicial fue ¿qué sabes acerca de los perros?

La conversación grupal resultó fascinante, al ser un tema conocido y experimentado por los estudiantes. La gran mayoría tiene una mascota de este tipo en casa, por lo que todos tenían ideas que aportar, destacando qué hacen estos animales, lo que comen, sus travesuras y algunas anécdotas en su experiencia de vida. Gracias a dichos referentes, la interpretación del texto resultó sencilla para los estudiantes, sumada a la motivación que manifestaron al leer, al tratarse de un tema cotidiano e interesante para ellos. Coincidiendo con Solé (2007) “Si el lector posee un conocimiento adecuado sobre el texto, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado” (p.90).

Difiriendo del trabajo con el texto “El lirón tacaño”, donde manifestaron dificultades en la pregunta ¿qué significa ser “tacaño”? Ninguno de los alumnos contaba con algún referente acerca del significado de dicha palabra. En este caso, el lector no poseía los conocimientos previos necesarios para iniciar la lectura del texto. Sus dudas fueron aclaradas en grupo, a partir de la relación con la expresión coloquial “ser codo”. De inmediato, comentaron en qué situaciones habían escuchado tal

expresión y a qué hacía referencia. En ambos casos, fue posible apreciar la importancia de los referentes previos con los que se cuenta, para acercarse a la lectura de un nuevo texto y aspirar a comprender su contenido.

Desde el trabajo docente, era una necesidad aclarar dudas, brindando conocimientos que permitieran acceder fácilmente al texto. Reconociendo que las brechas conceptuales obstaculizan la comprensión, al impedir una relación amena con la lectura. En situaciones como la antes descrita, fue ineludible “Proporcionarles conocimientos que les van a ser útiles para su tarea (...), permite situarlos en la lectura” (Solé, 2007, p. 91). De la misma forma, prestar especial atención en la redacción de los cuestionamientos y el uso de términos, con el fin de evitar este tipo de dificultades. Situaciones retomadas para la segunda aplicación de la propuesta de intervención, como posibilidad de mejora en los materiales que se trabajarían.

Existe satisfacción desde el papel docente, al reconocer una fortaleza en la redacción de los cuestionamientos que permitieron a los estudiantes acercarse a la construcción de significados. Parte de estos, giraban en torno a la relación del tema de lectura con la experiencia del estudiante, con el objetivo de ir más allá de una lectura textual. En ocasiones, manifestaban dudas en lo que debían contestar, como consecuencia del hábito de encontrar las respuestas en el texto; no obstante de manera progresiva, comprendieron que tales preguntas les demandaban analizar y generar ideas propias.

Reflejo de lo anterior, fue la primera pregunta de este tipo a la que se enfrentaron, contenida en el texto “El Koala: un animal sorprendente”: ¿Qué se puede hacer para prevenir la extinción de los koalas? La respuesta al cuestionamiento no estaba claramente especificada en el texto, únicamente hacía referencia a lo siguiente:

**Koala al lado de un humano**

Los koalas han disminuido debido a la caza. Los koalas necesitan mucho espacio, unos cien árboles por koala, lo que supone un problema grave debido a la disminución de los bosques australianos.

La pregunta demandaba información previa conocida en relación al cuidado del ambiente, la tala, entre otros temas; para a partir de ello, proponer algunas sugerencias de preservación de la especie. Sin embargo, se manifestaron dudas acerca de la respuesta, argumentando que no venía en el texto. Ante ello, se apoyó en la generación de ideas para construirla, por ejemplo, lo que debe hacerse frente a la caza de animales y lo que ocasiona la disminución de los bosques. Así los alumnos llegaron a conclusiones como promover el cuidado de los animales, evitar la caza, la venta ilegal y la tala de árboles, reconociendo que son el hábitat de estos seres vivos.

Durante el diálogo individual con cada estudiante, algunas de las preguntas formuladas por la docente se encaminaron a verificar la información rescatada del

texto. A partir de cuestionamientos como: ¿de qué trató el texto?, ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿Cómo eran los personajes?; los alumnos dieron cuenta del contenido de la lectura y los detalles de ésta. Con ayuda de este tipo de preguntas, denominadas por Solé (2007), “Preguntas de respuesta literal”, se manifestaron ideas extraídas directamente de la lectura. Tales preguntas también se integró en la elaboración de los cuestionarios trabajados con los textos curriculares, con el objetivo de verificar la comprensión a nivel literal. Además de su capacidad para hallar respuestas implícitas en el texto y rescatar los aspectos relevantes del mismo.

La función más importante de la pregunta en el trabajo con los alumnos, consistió en tratar de vincular sus experiencias con el texto leído. Éstas se formularon a partir de la concepción de Solé (2007), “Preguntas de elaboración personal: toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/o la opinión del lector” (p. 138). Con este tipo de interrogantes, se profundizó en la construcción de una opinión personal del alumno acerca del texto. Para ello, se formularon preguntas como: ¿Qué te pareció el texto?, ¿Qué aprendiste?, ¿Te gustaría cambiar algo?

Se trató de vincular sus respuestas con alguna experiencia de vida personal, tratando de que ellos mismos establecieran la conexión de sí, con el texto. Un diálogo de este tipo, puede apreciarse en la siguiente situación, donde las preguntas fueron elemento fundamental para llegar a la construcción del significado:

Yeefry mencionó que el personaje que más le había gustado del libro “El libro de la selva”, era “el leoncito”. Le ayudé a guiar su comprensión del texto y se suscitó lo siguiente:

Maestra: ¿por qué fue tu personaje favorito?

Yeefry: porque era muy valiente y hábil.

Maestra: ah, ¿supongo que tú debes ser muy hábil en algo?

Yeefry: Si maestra soy muy hábil en el futbol, me gusta mucho jugarlo.

Maestra: ya vez, porque es tu personaje favorito. Se parece un poco a ti, ¿no?

Yeefry: Si maestra (se ríe).

(Fragmento del diario del profesor, 4 de diciembre de 2017).

Esta conversación, pone de manifiesto el potencial de las preguntas realizadas para llevar al estudiante a darse cuenta de que algo del texto, tiene relación consigo mismo. Es aquí donde cobra sentido el texto, cuando puede vincularlo con un aspecto personal o una experiencia de vida. Así mismo, las preguntas efectuadas, permitieron conocer mejor a los alumnos, sus gustos, intereses y en algunos casos, las dificultades a las que se enfrentan.

Se reconoció la importancia de entablar un diálogo amistoso, en una relación alumno-maestro que permita el intercambio favorable de ideas, a partir de la

conformación de lazos de confianza. “Las preguntas constituyen un instrumento fundamental en la formación del carácter, el desarrollo de la inteligencia y el cultivo de las relaciones de afecto y mutuo respeto entre maestros y alumnos” (Van de Velde, 2014, p. 9)

Las preguntas de elaboración personal, también fueron integradas a los cuestionarios escritos. Inicialmente, los alumnos manifestaron dificultades al no hallar la respuesta implícita en el texto. Conforme avanzaron las sesiones, identificaron que esas preguntas requerían de una opinión o comentario personal. Ambos tipos de preguntas (literales y de opinión personal), se integraron en los cuestionarios de evaluación global de la propuesta, obteniendo en ellas, la manifestación del sentido que cobró el texto para el estudiante.

Las preguntas formuladas por la docente, permitieron que el estudiante vinculara el contenido del texto con sus experiencias. Los alumnos dejaron entrever los conocimientos que han adquirido a lo largo de su vida, los valores aprehendidos en el hogar y algunas ideas con las que han sido educados. Así concretaron la experiencia de interactuar con los textos de una manera distinta, en una conexión consigo mismos, cuestionando el texto y manifestando el aprendizaje que éste les dejaba. Accediendo a la oportunidad de ver a la lectura como un cúmulo de posibilidades y no como una actividad aislada de sí mismos.

### **2.3.5. Las manifestaciones del logro de la comprensión lectora en los estudiantes.**

El diálogo y las pruebas escritas, fungieron como medios para conocer el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes. Desde la propia perspectiva, la comprensión lectora se pone de manifiesto, en el momento en que el estudiante es capaz de conectar el contenido del texto con su experiencia de vida. Este vínculo, puede identificarse en las opiniones emitidas por los niños, donde refieren a algo de sí mismos, sus vivencias o aprendizajes. Constituye el punto en el que el niño trasciende el contenido literal, agregando un comentario propio, identificándose con un aspecto en particular del texto.

El proceso para llegar a la comprensión lectora, es una tarea compleja, que implica tiempo y un trabajo organizado con cada texto. En la experiencia de intervención, obtener el mayor provecho del tiempo disponible, fue indispensable para lograr los objetivos propuestos. Si bien se trató de dialogar con la mayoría de los estudiantes para conocer sus construcciones, en ocasiones, el tiempo limitó llegar a una conversación más detallada con algunos de ellos. Debido a lo anterior, se integraron las evaluaciones escritas para valorar de manera detallada cada una de sus respuestas y comentarios.

A través del diálogo y las respuestas generadas por los estudiantes en los cuestionarios de evaluación, fue posible valorar su capacidad para relacionar el texto

con sus esquemas de conocimiento y experiencias de vida. Además, en las dinámicas de interacción y diálogo grupal, se logró transitar de la explicación literal a la formulación de opiniones acerca del contenido de un texto, donde manifestaban sus impresiones o criticaban algún aspecto que no les agradó.

Herber (1970, citado en Burón, 1997) propone tres niveles de comprensión:

Nivel literal: comprensión de lo que el autor explícitamente dice con sus palabras; Nivel interpretativo: entender lo que el autor quiere decir pero no lo hace explícitamente; Nivel aplicado: significado que el lector percibe en la lectura relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar. (p. 47).

Refiriendo al “nivel literal”, algunos estudiantes únicamente repetían las palabras del autor al compartir el contenido del texto leído. Por ejemplo, en el caso de los cuentos, referían a la trama de acuerdo al orden de los sucesos. Por otra parte, los alumnos que se ubicaron en el “nivel interpretativo”, agregaban su opinión acerca del libro en base al contenido, si fue interesante o el motivo por el que les había agradado. Mientras que los alumnos que lograron alcanzar el “nivel aplicado”, llegaron a formular relaciones de semejanza entre el contenido del texto y alguna experiencia de vida o bien, manifestaron el aprendizaje que les dejó el texto.

Vincular sus experiencias con el texto, les permitió comenzar a otorgar sentido a los textos que leían. Por ejemplo, en el texto acerca de los koalas, se compartieron experiencias de visitas al zoológico. De esta forma, comenzó a manifestarse la comprensión lectora dentro del aula, “En la medida en que los alumnos pueden explicar un punto concreto con sus propias palabras y pueden aportar ejemplos y argumentos personales, están dando indicios de que lo han comprendido” (Burón, 1997, p. 47).

### **2.3.6. El autoreconocimiento de sus logros y aprendizajes en torno a las actividades de comprensión lectora.**

Al finalizar la intervención, se entabló un diálogo grupal con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes acerca de las actividades realizadas y el impacto que tuvieron en el grupo. La interacción entre docente y alumnos, permitió generar en ellos, el autoreconocimiento de los logros obtenidos, así como la importancia que cobraron las actividades realizadas durante el taller de lectura interactivo. De esta forma, los alumnos dieron cuenta de la manera en la que ellos mismos visualizan su proceso de aprendizaje, sus avances y dificultades presentadas.

Al dialogar con ellos en torno a su opinión acerca de las actividades del taller de lectura, manifestaron que éstas fueron de su agrado, comentando no haber realizado actividades similares en años anteriores. Mencionaron su gusto por salir a leer, porque se sentían libres y además, los libros llamaban su atención. Así mismo, se encontraban conscientes de que todas las actividades tienen un propósito en el

fortalecimiento de su aprendizaje, situación posible de apreciar en el siguiente diálogo:

Maestra: ¿para qué creen que nos sirven estas actividades?

Karla: estas actividades nos sirven para aprender más, conocer más cosas.

Oscar: Me gusta porque aprendo cosas nuevas y leo mejor.

(Fragmento del diario del profesor, Martes 5 de diciembre de 2017).

Los alumnos reconocieron en la lectura, una posibilidad para ampliar sus esquemas de conocimiento, al leer un libro como una forma de acceder a lo desconocido. Además comentaron que su velocidad de lectura se había incrementado a través de la práctica frecuente, logro reconocido por la docente titular. Respecto a los textos curriculares trabajados en clase, les parecieron interesantes y divertidos, principalmente el texto acerca de los koalas. Así mismo, expresaron que la actividad de lectura compartida, había sido del agrado de sus papás al ser una forma de compartir mayor tiempo con ellos e incentivarlos a continuar practicando la lectura.

Los estudiantes expresaron su agrado hacia la lectura, lo cual se vislumbró en su iniciativa por salir a leer y la atención prestada a todas las actividades. Las dinámicas de lectura, contribuyeron a fortalecer este hábito, además del interés por compartir el contenido del texto leído y si el texto les agradó o no. Lo cual se visualiza en el entusiasmo al participar para compartir su experiencia de lectura, así como el vínculo construido entre el texto y sí mismos.

### **2.3.7. Los beneficios de la lectura, más allá de la construcción de significados.**

Al inicio de la reflexión, se hizo referencia a los beneficios de la lectura en el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes. Al término de la intervención, fue posible observar que el trabajo con diferentes textos y la insistencia en una lectura de comprensión, rindió beneficios alternos en la formación de los alumnos. Los cuales se vieron manifestados en la mejora de la ortografía, la resolución de problemas matemáticos, la comprensión de instrucciones y una de las más sobresalientes, la escritura de textos.

Como actividad permanente, se implementó un concurso de ortografía, donde se retomaban algunas de las palabras del texto leído, para que los estudiantes afianzaran la manera de escribirlas correctamente. Así la lectura de textos, les permitió conocer la escritura de palabras desconocidas, e incluso, identificar nuevos significados. Además arraigaron la idea de que todas las palabras tienen una forma correcta de ser escritas, en tanto la necesidad de preguntar con qué letra se escribe o si llevan acento antes de escribirlas.

Respecto a la resolución de problemas matemáticos, al inicio se observó que los alumnos contaban con las herramientas necesarias para resolver las situaciones planteadas, sin embargo, la falta de comprensión de una instrucción los llevaba a cometer errores. Esto era visible, cuando al explicarles la acción a realizar de forma oral, lo hacían sin ninguna dificultad. La insistencia en la importancia de leer una instrucción atentamente para comprender lo solicitado, aportó beneficios a la resolución de situaciones y el trabajo diario con diversos materiales impresos, donde inicialmente se observaba su desinterés por leer, esperando que la indicación fuera leída o explicada por la docente. De esta forma, los alumnos han iniciado a habituarse a leer los problemas con atención, para determinar la operación a realizar y obtener un resultado correcto **(ver Anexo 22)**.

La escritura dejó entrever una de las mayores bondades de la práctica frecuente de la lectura. Durante la primera jornada de intervención, se solicitó al grupo elaborar una descripción de un personaje de un cuento. En dicha actividad, se observó un vocabulario reducido de palabras para responder al propósito comunicativo, el mayor logro de escritura fue de 2 renglones. Al final de la intervención, nuevamente elaboraron una descripción, fue satisfactorio observar mayor entusiasmo hacia la escritura y fluidez al plasmar sus ideas **(ver Anexo 23)**.

En la actividad de escritura de una carta a un compañero, realizada en la tercera jornada de intervención, los resultados fueron sorprendentes y alentadores. El vocabulario se vio enriquecido al escribir un texto de mayor complejidad. Las ideas fueron diversas, alcanzando en la mayoría la construcción de un párrafo de 3 a 5 renglones. En casi todos los alumnos, el uso de mayúsculas, puntuación, ortografía y la pertinencia de respuesta al propósito comunicativo, se vieron favorecidos. A pesar de ello, es necesario continuar fortaleciendo la ortografía y la puntuación, aspectos que aún permean con deficiencia en los textos que se redactan **(ver Anexo 24)**.

Una situación similar ocurrió con la actividad de “Escritura fantástica”, donde a partir del texto “Un mundo al revés” del libro de lectura del alumno, inventaron un animal a partir de la “fusión” de dos animales. Para ello, crearon un nombre, realizaron un dibujo del nuevo animal y una descripción a partir de la información solicitada por la docente. Se observó que realizaron una producción propia con mayor facilidad, tanto para crear nuevas ideas como para plasmarlas de forma escrita. Haciendo visible, que la lectura constante, estimula la imaginación y la habilidad para escribir **(ver Anexo 25)**.

Así mismo al interactuar con los textos, los estudiantes propusieron finales alternos a algunos cuentos y la redacción de los mismos a partir de imágenes se vio favorecida. En este sentido, es posible afirmar que la propuesta no se minimizó al logro de la construcción de significados, sino además, en pequeña escala, brindó aspectos positivos al desarrollo de otras habilidades en el grupo de segundo grado.

Evaluar la propuesta de intervención, es una manera de valorar el alcance de las propias acciones, por lo cual se implementó una rúbrica de evaluación para la

misma. Donde al valorar las actividades, materiales, instrumentos de evaluación, actitud docente y participación de los estudiantes, se refleja el trabajo docente en la mejora de la propia práctica (**ver Anexo 26**).

La elaboración de dicho instrumento, permitió adecuar la propuesta al concluir la primera fase de aplicación, al destacar los aspectos que requerían ser mejorados, en función de su poca contribución al logro de los objetivos. Tal fue el caso de los formatos iniciales de la ficha de lectura, que resultaron poco atractivos y entendibles para los estudiantes, emergiendo la necesidad de reformularlos. Así mismo la valoración de la propuesta fue una acción factible para reconocer la pertinencia de la misma para el logro de los propósitos, a partir de la autoreflexión en el reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad, susceptibles de ser mejoradas.

Por otra parte, destacan los beneficios brindados a la propia formación docente. Al ser la propuesta de intervención, una oportunidad de enriquecimiento al bagaje pedagógico y la manera de vincularlo con la práctica en el aula. De esta forma, fue posible reconocerme como elemento clave para la transformación de nuevas prácticas de enseñanza, frente a las necesidades de las generaciones actuales.

### **3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El docente interviene con la intención de mejorar un aspecto de la realidad áulica, en la espera de observar un cambio benéfico para los sujetos que se desarrollan en este espacio. La intervención partió de una situación problemática detectada en los estudiantes y al mismo tiempo, de la propia necesidad de mejorar la práctica docente. Los resultados de la propuesta son manifestados, sin embargo refieren al desarrollo de competencias docentes que permitieron atender dicho problema, a partir de la ejecución de diversas actividades pedagógicas.

Valorar el alcance de una propuesta de intervención, implica hacer un balance entre dos momentos centrales: la situación inicial de los sujetos y las características de los mismos al final de la intervención. Significa indicar el grado de crecimiento que alumnos y docente lograron, tras el desarrollo de actividades encaminadas a propósitos específicos. A partir de la propuesta didáctica “El taller de lectura interactivo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado”, fueron observables distintos niveles de logro en las habilidades de los estudiantes, así como en la experiencia docente.

El gusto por la lectura, fue uno de los aspectos mayormente favorecidos durante la intervención. En el tiempo posterior a la propuesta, ha sido frecuente observar que los estudiantes leen por interés propio, incluso solicitan permiso para leer un libro de la biblioteca al terminar una actividad. Así mismo, suelen conversar entre iguales acerca del contenido del texto y recomendar la lectura del mismo. Por sí solos, han logrado interactuar a partir de la lectura de un texto, en el diálogo con sus compañeros.

Los alumnos han asimilado que antes de leer un texto, es recomendable hacer preguntas para inferir su contenido. Actividad que ha logrado mantenerlos interesados en la lectura, al querer comprobar si el texto tratará acerca de lo que ellos anticiparon. El uso de preguntas para la comprensión, incrementó la participación en las actividades de lectura, observando que la mayoría tiene un comentario o idea que aportar para responder dichos cuestionamientos.

Al solicitar opiniones acerca de los textos leídos en las diferentes asignaturas, ha sido posible observar comentarios vinculados a la crítica y la relación del contenido con sus experiencias de vida. En comparación a las actividades de lectura iniciales, donde se limitaban a rescatar algunos aspectos literales del texto, e incluso, estas ideas sencillas implicaban un gran esfuerzo para el alumnado. En lo posterior a la intervención, la mayoría de los estudiantes puede opinar acerca del contenido del texto, mencionando los aspectos de su agrado o algo que cambiarían del mismo.

La mayoría de los alumnos han logrado vincular los textos con su experiencia de vida, mencionando algunas de sus vivencias en relación al tema. Es aquí donde se ha visto reflejada la construcción de significados, al lograr relacionar los textos con algo de sí mismos o de su entorno. De esta forma el texto cobra sentido, dejando de ser una actividad desvinculada de la vida real. La construcción de significado, ha sido posible a partir de las preguntas formuladas por la docente para profundizar en la

relación del texto con los conocimientos y esquemas de referencia de los estudiantes, ya sea de forma oral o escrita.

La lectura y sus estrategias para la comprensión, se han convertido en un hábito en el trabajo con textos diversos dentro del aula, al realizarse como actividades permanentes. No obstante, dejar de continuar fortaleciendo la lectura en el salón de clases, desinhibirá los logros obtenidos. Principalmente, en el gusto que los alumnos han desarrollado hacia esta actividad y la formulación de preguntas de manera constante, que los lleve a alcanzar mayores niveles de creación de significado.

Se reconoce un aspecto por mejorar, en aquellos estudiantes que no han logrado alcanzar el nivel de comprensión esperado a partir del desarrollo de las actividades de lectura. Evidenciando como posibles causas, la velocidad de lectura, poco adecuada para la construcción de significado y algunas dificultades para el aprendizaje que sobresalen en las tareas diarias. Para ello, sería adecuado realizar actividades sencillas de lectura individualizadas, así como la práctica lectora diaria para la mejora de la fluidez.

Respecto al trabajo docente, un punto susceptible de mejora se identifica en la planificación de actividades que atiendan a la diversidad de estudiantes. Detectando que el trabajo áulico se organiza bajo el supuesto de que todos los niños podrán alcanzar los aprendizajes esperados; sin embargo, es necesario repensar desde el momento de la planificación las oportunidades individuales para aquellos que no puedan alcanzarlos de la misma forma. De esta manera, se estará llevando a cabo uno de los objetivos centrales del modelo educativo actual, el logro de una educación de equidad que ofrezca a cada sujeto las oportunidades necesarias para el aprendizaje.

En función de los logros observados en el grupo de segundo grado, se recomienda continuar con el trabajo con textos como actividad permanente. La búsqueda de textos que sean de interés para el alumnado, temas nuevos que les aporten información interesante, será una manera de mantener su interés hacia la lectura. Dado que ellos mismos, lograron reconocer que la lectura es un medio de vital importancia para el aprendizaje. De igual forma, la elaboración de dibujos a partir del texto y la explicación del mismo, permite conocer la interpretación que se le da a los textos.

Así mismo, sería ideal continuar ofreciéndoles momentos de lectura libre, en los cuales tengan la oportunidad de saborear un texto, ya sea a solas o en grupo. Permitir que comenten entre ellos acerca de los mismos, compartiendo dentro del aula el contenido de su texto y la impresión que les causó. Es importante que el docente, se interese por conversar con ellos de manera individual para conocer sus interpretaciones, estrechando los lazos de confianza dentro del aula. Considerando que la institución cuenta espacios adecuados para el desarrollo de tal actividad. Además de la propuesta del establecimiento de un espacio lector dentro

del aula, donde los estudiantes puedan acceder fácilmente a los textos que les agraden.

La lectura y la construcción de significados a través de la interacción, son elementos fundamentales del enfoque y las competencias de la asignatura de español, que han sido fortalecidos a través de la propuesta. Lo cual se ha visto reflejado en otras áreas de conocimiento, principalmente, en el trabajo con textos científicos y cívicos para obtener información de temas diversos. Así como en actividades de escritura y la disminución de dificultades al enfrentarse a un problema matemático, derivada de la comprensión del texto y con ello, la elección de los algoritmos adecuados para su resolución.

Será de vital importancia, seguir compartiendo el gusto personal por la lectura. Uno de los aprendizajes docentes, consiste en la importancia de sentir el gusto por lo que se hace, contagiando de esa emoción a los niños. Permitiéndoles observar en el maestro, el disfrute de la lectura como actividad cotidiana. Así mismo, la experiencia obtenida con esta intervención, ha fortalecido el desarrollo de las competencias docentes, brindando la oportunidad de generar ambientes que permitan al estudiante acceder a los textos de una manera divertida.

Reconociendo en el esfuerzo por hacer algo distinto cada día, una manera de evitar que la práctica docente se encasille en un modo de ser específico. La época en la que se vive y los cambios en las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje, requieren hacer adecuaciones a las formas de enseñar. Una habilidad trascendental como la lectura, está siendo desfasada por la información digital a la cual es más fácil acceder sin esfuerzo del pensamiento. En la actualidad, lo importante es aprender a leer en el significado, ayudar a los sujetos a analizar y criticar la información que llega a sus manos.

Todos los esfuerzos de intervención pedagógica dentro de las aulas, requieren ser encaminados a lograr la reflexión en los estudiantes. Una reflexión que ayude a transformar la realidad, ante la cual existen muchas quejas pero mínimas iniciativas de solución. La escuela y los docentes, somos los medios privilegiados, para iniciar cambios potenciales en la manera en la que los sujetos de las nuevas generaciones interpreten el mundo. Personas que lean la realidad, se afecten de la misma y se movilicen para hacer algo distinto ante los problemas de su entorno, esto será la verdadera formación de sujetos competentes, objetivo puntual de la educación actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boggino, N. (2006). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Burón, J. (1997). *Enseñar y aprender: Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Fernández, P. & Melero, M. (1996). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Filloux, J. (1962). *Los pequeños grupos: El desarrollo de los pequeños grupos*. Universidad Nacional del Litoral.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gómez, M., Villareal, M., López, M., González, L. & Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Jolibert, J. & Gloton, R. (2003). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colombia: Magisterio.

- Mercado E. (2013). *Acompañar al Otro. Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Molina, A. (1998). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: SEP.
- Moll, L. [Comp.] (1993). *Vygotsky y Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la Argentina*: Aique.
- Robles, E. (2006). *Si no leo, me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México: Debolsillo.
- Salgado, E. & Hernández, J. (1999). *¿A qué huelen las guayabas?* México: SEP.
- SEP. (2012). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Segundo grado*. México.
- SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012*. México.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. México: Graó.

## **CIBERGRAFÍA**

- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <https://rieoie.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Herrera, S. (2006). *El aprendizaje colaborativo. La Teoría Sociocultural*. Universidad Autónoma de Campeche. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5123804.pdf>
- Ruiz, P. (2010). *El papel del maestro en el aula*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. (10). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7499.pdf>
- Sánchez, P. (2006). *Discapacidad, familia y logro escolar*. Revista Iberoamericana de Educación. (40), 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2524>

