



Construcción de entornos activos de aprendizaje para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado de primaria en Zacatecas, México

Construction of assets learning environments for reading comprehension. Case: fourth grade in Zacatecas, Mexico

Miriam Guadalupe Méndez Villagrana^a 

^aSecretaría de Educación Pública, Zacatecas, México. Contacto: miriamjaden2021@gmail.com

Resumen

Esta investigación con modalidad de intervención, analiza el caso de la comprensión lectora en cuarto grado de primaria de un plantel de la ciudad de Zacatecas, México. El diagnóstico, la aplicación de la intervención, revisión e interpretación de los resultados se realizó de agosto de 2018 a mayo de 2020. Se identificó que el nivel de comprensión lectora del alumnado era multifactorial, destacaba la práctica docente carente de actividades estratégicas y motivacionales, capacidades lectoras débiles en el alumnado, ausencia de biblioteca escolar y falta de acompañamiento de la familia. El proyecto de intervención "Comprender un texto para conocer el mundo" estuvo compuesto de veinte secuencias didácticas con las cuales se alcanzaron dos metas sustantivas: mejorar los niveles de comprensión lectora de 34 estudiantes que integraban el grupo objeto de intervención y la innovación de la práctica docente. La metodología fue mixta, la planeación de las secuencias didácticas se sustentó en los aprendizajes esperados del plan de estudios de este grado escolar y las actividades fueron una propuesta propia. Los indicadores de logro fue el cambio de actitud ante la información escrita, la participación colectiva, repunte en la expresión de sus opiniones y propuestas de manera reflexiva; y manejo eficiente de las estrategias cognitivas y metacognitivas; el obstáculo más preocupante es un profesorado y personal directivo que no respalda las acciones de mejora.

Palabras clave: comprensión lectora, entornos activos, habilidades cognitivas y metacognitivas

Abstract

This research with intervention modality, analyzes the case of reading comprehension in fourth grade of primary school in a school in the city of Zacatecas, Mexico. The diagnosis, application of the intervention, review and interpretation of the results was carried out from August 2018 to May 2020. It was identified that the level of reading comprehension of the students was multifactorial, highlighting the teaching practice lacking strategic and motivational activities, weak reading skills in the students, absence of school library and lack of accompaniment of the family. The intervention project "Understanding a text to know the world" was composed of twenty didactic sequences with which two substantive goals were achieved: to improve the reading comprehension levels of 34 students who made up the group object of intervention and the innovation of teaching practice. The methodology was mixed, the planning of the didactic sequences was based on the expected learning of the curriculum of this school grade and the activities were a proposal of their own. The indicators of achievement were the change of attitude towards written information, collective participation, rebound in the expression of their opinions and proposals in a reflective way; and efficient management of cognitive and metacognitive strategies; the most worrying obstacle is a teaching staff and management staff who do not support improvement actions.

Keywords: reading comprehension, active environments, cognitive and metacognitive skills.

Recibido: 12 de septiembre de 2023 | Aceptado: 16 de octubre de 2023

1. Introducción

En México, la problemática de la comprensión lectora en nivel primaria es una constante en el siglo XXI. La ausencia de lectoras y lectores como problemática social fue cuantificada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México (INEGI) en febrero del 2018. Reveló que, en el país, en los últimos años, disminuyó el índice de la población lectora mayor de 18 años al 76.4%. Si bien este sector poblacional desarrolló acciones lectoras, es decir, leyó alguna revista, libro o texto en actividades de su vida cotidiana, lo alarmante fue que la cifra de no lectoras y lectores, esto es, el 23.6% había concluido su educación básica y media superior (INEGI, 2018). Probable, si el estudio de INEGI hubiera indagado sobre el nivel de comprensión lectora, la cifra se incrementaría de forma preocupante, debido a que esta capacidad cognitiva, demanda un desarrollo gradual en entornos formales como la escuela.

Asimismo, en el marco de las reforma educativa de 2017, lineamientos y normativas vigentes durante el estudio de caso que se presenta en este artículo, plantearon que la comprensión lectora era una habilidad cognitiva específica del campo formativo *Lenguaje y comunicación*, y en nivel primaria, se desarrollaba mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador, que tuviera como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto fuera del salón de clase. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). De manera concreta, configurar un entorno motivador representa un reto docente, pero, en el plantel y estudiantado objeto de estudio, esta exigencia significó un desafío mayor por las condiciones poco favorables para tal meta educativa.

Con base en el diagnóstico inicial de agosto de 2018, se identificó una problemática aguda derivada de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se ubica la escuela primaria que se tomó como espacio de la intervención. El plantel se localiza en una zona periférica del centro capitalino, la cual está catalogada de alta peligrosidad por autoridades municipales; además, las carencias de infraestructura física educativa son bastante notorias en dicha primaria, entre ellas, la de una biblioteca escolar a pesar de que se fundó en 1984. En términos de desempeño académico, la comprensión lectora del alumnado era endeble debido, en parte, a que el profesorado mantenía una práctica docente carente de actividades estratégicas y motivacionales, que alentaran la movilización de los conocimientos previos, la asimilación, el desarrollo cognitivo y metacognitivo del aprendizaje de la lectura comprensiva en el alumnado. Asimismo, el estudiantado poseía poca motivación intrínseca para leer, identificar, predecir, resumir e interpretar el contenido de un texto. La situación se complejizaba por la falta de textos literarios infantiles en la biblioteca de la colonia- y falta de acompañamiento de la familia en el proceso lector.

En este contexto esta investigación educativa con modalidad de intervención pedagógica, describe la comprensión lectora en cuarto grado de primaria de un plantel de

la ciudad de Zacatecas, México. El diagnóstico inicial alentó el diseño y aplicación del proyecto: La intervención “Comprender un texto para conocer el mundo” tuvo como objetivo general: fortalecer las capacidades cognitivas y metacognitivas en el campo de la lectura como actividad escolar de las y los alumnos de cuarto grado de la primaria de un plantel zacatecano, a través de estrategias de aprendizaje que desarrollen la comprensión lectora. Los objetivos específicos de la intervención fueron tres: conocer aspectos de la lectura como actividad escolar y campo formativo en nivel primaria; comprender las características del aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura, y diseñar y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora de textos para el alumnado de cuarto grado de primaria.

El proyecto se integró con veinte secuencias didácticas con las cuales se alcanzaron tres metas: despertar el interés por la lectura, mejorar los niveles de comprensión lectora de 34 estudiantes que integraban el grupo objeto de intervención y la innovación de la práctica docente. Las secuencias del proyecto iniciaron en septiembre de 2018 y concluyeron en junio de 2019. La pregunta central del proyecto fue ¿cómo propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en cuarto grado de primaria? La hipótesis tentativa fue que el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en este grado escolar se lograba a través de secuencias didácticas que motivaran en primera instancia, el gusto por la lectura, posteriormente la mejora de la comprensión lectora del estudiantado de cuarto grado.

1.1 La comprensión lectora: habilidad cognitiva compleja

En la década de los noventa del siglo XX, se consideró que el desarrollo de la comprensión lectora se favorecía con la creación de ambientes para lectura a temprana edad. En este sentido, en el nivel escolar básico de Barcelona se estableció un tiempo lectivo para trabajar el lenguaje desde primero hasta sexto grado; las dinámicas más frecuentes fueron la lectura grupal, contestar el libro de texto, y finalmente, evaluar por medio de preguntas y el llenado de una ficha los avances alcanzados. Se esperaba que estas estrategias incrementaran el hábito lector, que el estudiantado fuera capaz de expresar opiniones propias de su lectura y utilizara la lectura como herramienta para generar información y construir aprendizajes (Solé, 1992). Privilegiar la lectura como elemento sustantivo del lenguaje era un medio las metas establecidas, las cuales poseen ciertas semejanzas para el caso mexicano a pesar de la diferencia temporal de las políticas educativas de los dos países.

En esta tónica, Naranjo (2012) asegura que la enseñanza de la lectura es fundamental dentro de los planes de estudio en Cuba y es la base en el desempeño de otras asignaturas académicas. Frente a esta función formativa de la lectura estaba la realidad escolar. En las aulas, siempre hay niñas y niños a los que, si les gusta leer, pero no comprenden su lectura, por ello, era necesario desarrollar dinámicas que contribuyan a que el alumnado

comprendiera de manera significativa lo que leía; sin desconocer que la comprensión es una habilidad compleja en la que influyen factores lingüísticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, motivacionales y cognitivos. En primera instancia, la lectora y el lector deben decodificar el texto, luego entender el significado de las ideas centrales y complementarlas con sus saberes previos; y dentro de este proceso, la y el docente juega un papel de suma importancia.

Efectivamente, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) señalan que existen estrategias metacognitivas previas a la lectura. Primero hay que determinar el género discursivo del texto, es decir, identificar si es narrativo, descriptivo o expositivo. Para los primeros grados de primaria, resulta oportuno comenzar con textos narrativos debido a que poseen una estructura ambiental, serie de eventos y respuestas directas de los personajes fáciles de identificar por la persona lectora e incluso valorar la consecuencia de las acciones y el motivo de la reacción de los protagonistas. Determinar la finalidad de la lectura es un segundo paso en la metacognición. La y el docente debe enseñar a su alumnado a cuestionarse antes de la lectura, el para qué lee, quién es la persona que escribe, para qué escribió y que finalidad tiene el discurso. Estas preguntas activan conocimientos previos y hacen que el estudiantado, relacione sus saberes con el texto que van a leer y prediga situaciones del discurso; para dar continuidad a la secuencia, el docente aplica preguntas orientadoras que alientan al alumnado a percatarse si el texto que lee guarda relación con otro ya leído o si la temática que se le presenta es nueva o tiene alguna similitud con otras ya conocidas.

Por otro lado, transitar de la lectura como actividad escolar a una lectura que cubra una función social es una perspectiva más ambiciosa. Esta tendencia fue notoria a principios del siglo XXI y se retomó en México en la reforma educativa del 2017, como se sostiene más adelante. Desde la función social, la lectura era valorada: “como herramienta que sirve para comprender e influir en el mundo que rodea a los educandos es complejo, pero no imposible” (Chávez, 2003, p. 32). Una postura motivacional del profesorado es persuadir y enfatizar, a su grupo, que la lectura en sí misma es una fuente de recreación, enriquecimiento y desarrollo que acompaña a la persona que lee, durante toda su vida (Chávez, 2003); esto decir, leer tiene un valor trascendental que supera el ámbito escolar.

2. Metodología

2.1 Enfoque metodológico general

En esta investigación se utilizó el estudio de caso como metodología de corte cualitativo. El estudio de caso es una forma organizativa que delimita un ámbito específico de una problematización o preocupación temática que acontece en un grupo social y sitio concreto (Barraza, 2010). Asimismo, Barraza (2021) señala que un proyecto es “una planificación, que

consiste en un conjunto de actividades a realizar de manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas [...] de un periodo de tiempo dados” (s/p).

De igual manera, se hizo uso de los principios y técnicas de la etnografía educativa, entendida como el estudio de problemas educativos como hechos sociales inmersos en un contexto histórico determinado, donde las y los actores sociales dotan de significado y sentido al comportamiento cotidiano en el aula y la escuela, vistas éstas como unidades culturales en la que se diagnostican, registran, describen y muestran los aspectos socioculturales y simbólicos que se construyen y viven en dichos espacios (Álvarez y Álvarez, 2014). Con estos referentes metodológicos, se recabaron datos empíricos que se obtuvieron del trabajo de campo, se revisó literatura especializada que permitió la planeación de secuencias didácticas con contenidos de los planes de estudio de cuarto grado, mejorar la comprensión lectora del alumnado de cuarto grado.

2.2 Referentes conceptuales centrales

En términos metodológicos, se tomó un marco conceptual compuesto de cinco categorías centrales: aprender a leer, aprendizaje cognitivo, aprendizaje metacognitivo, comprensión lectora y ambiente de aula para problematizar las funciones sociales de la lectura en cuarto grado y considerar las actividades más pertinentes para impulsar el hábito lector e incidir en la mejora de la comprensión lectora. En este sentido, aprender a leer:

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

Esta cita hace énfasis en dos principios esenciales del aprendizaje, la progresividad y la complejidad para sostener que el cambio cualitativo en la estructura cognitiva de las y los infantes es apreciable después del primer grado de primaria, por ende, en cuarto grado, se espera que el estudiantado transite de la lectura repetitiva a la lectura comprensiva. Desarrollo que se reitera en el concepto de aprendizaje cognitivo como acción intrínseca del individuo, en la medida en que alude a que existe:

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

En este sentido, activar la enseñanza supone entrar al terreno del aprendizaje metacognitivo y las maneras en que se puede incidir en él, desde el marco de cada disciplina. Por lo tanto:

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

Los tres puntos esenciales para el desarrollo metacognitivo presentan de manera implícita, la diferenciación de saberes que articulan y diferencian en el acto de la transposición didáctica expuesta por Chevallard (1998). Se trata del saber científico o sabio, el saber objeto de enseñanza que se sitúa en los libros de texto como contenido y el saber enseñado que se fusiona con el entorno de las y los estudiantes con la intención de ser aprendido. Pero esta diferenciación garantiza la funcionabilidad del sistema didáctico y la creatividad didáctica. Un riesgo inherente en la trasposición didáctica es el desgaste del saber científico, por la sencilla razón de que los tres saberes funcionan de manera diferente (Chevallard, 1998).

La comprensión lectora se define como “un proceso que se ha denominado alfabetización funcional” (Cassanny, 2006, p. 1), en el que:

es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado etc. [...] analfabeto funcional es quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (Cassany, 2006, p. 1)

Las destrezas mentales expuestas están alineadas a un procedimiento científico necesario si se desea entrar al terreno de los cambios cognitivos sustantivos derivados de una correcta asimilación e integración de cada etapa del método para comprender lo que se lee de manera significativa. Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo sugiere que es imprescindible, la organización de una enseñanza consistente, establezca puentes cognitivos para hacer que los contenidos aprendidos sean significativamente estables y complemente con acompañamiento de crecimiento afectivo (Rodríguez, 2011). Este último elemento se hace tangible en el concepto de ambientes de aula, el cual hace referencia a:

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

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

En sentido estricto, en el estudio de caso, el ambiente de aula no era el más propicio para el aprendizaje óptimo de la comprensión lectora. Pese a ello o quizá por ello, el proyecto de intervención “Comprender un texto para conocer el mundo” tomaba mayor relevancia, sin ignorar la existencia de obstáculos.

2.3 Planeación de las estrategias cognitivas y metacognitivas

El Plan de trabajo de esta intervención se organizó en 20 sesiones para el ciclo escolar 2018-2019; su inicio fue en el mes de septiembre de 2018 y su cierre en junio de 2019; se planearon dos sesiones por mes. Cabe señalar que las sesiones obedecen al desarrollo de dos fases sustantivas para el logro de la comprensión lectora: el fomento a la lectura y la comprensión lectora literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa. Hay que mencionar, que las estrategias tuvieron continuidad en diversas clases, porque el objetivo de aprendizaje expuesto en el Plan de estudios era amplio y complejo. En cada sesión se implementaron diversas estrategias tanto para trabajar la comprensión lectora, como para fortalecer el hábito lector y subsanar las carencias de materiales en la institución educativa y de las y los alumnos. El resumen del plan de trabajo de la intervención, se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1

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

TIEMPO	FASE A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS	OBJETIVOS ¹
Septiembre – octubre 2018.	1 Fomentar la lectura. *Técnicas lectoras. *Técnicas narrativas	*La historieta. *Lectura en voz alta. *Premios literarios.	*Identificar los conocimientos y habilidades e intereses previos. *Fomentar el gusto y el hábito lector.
Noviembre– diciembre 2018.	2 Comprensión literal. (Extracción de información)	*Preguntas de respuestas literales *Sopa de letras *Juguemos a la biblioteca.	*Recuperación e identificación de hechos explícitos en el texto. *Fomento del gusto por la lectura.

¹ En la planeación de las secuencias didácticas, las competencias y objetivos fueron tomados del *Planes y programas de estudio 2011, Guía para el maestro* cuarto grado elaborado por la SEP en 2011. Las tres fases de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre, y materiales son una elaboración propia.

		*Lectómetro y préstamo de libros. *Donación de libros. *El semáforo de palabras	
Enero – febrero 2019.	3 Comprensión interpretativa (Interpretación del lector o lectora).	*Preguntas de piensa y busca. *Adivinanzas y chistes. *Círculos lectores. *Intercambio un libro. *Feria de lectura.	*Elaboración de hipótesis en relación con el texto. *Desarrollar la comprensión lógico-inferencial que facilita la explicación y relación de la información.
Marzo – abril 2019	4 Comprensión evaluativa (valoración de la lectura)	*Preguntas de elaboración personal. *Leemos en parejas. *Escribo mi libro. *Debates.	*Interpretación y comprensión de la información. *Formulación de juicios y opiniones propias.
Mayo – junio 2019	5 Comprensión apreciativa (lectura crítica)	*Comparto mi libro. *Comparto lecturas. *Cuenta cuentos.	*Lectores activos y autónomos. *Aplicar valores (compartir), a través de la lectura.

Nota: Elaboración propia, septiembre de 2018.

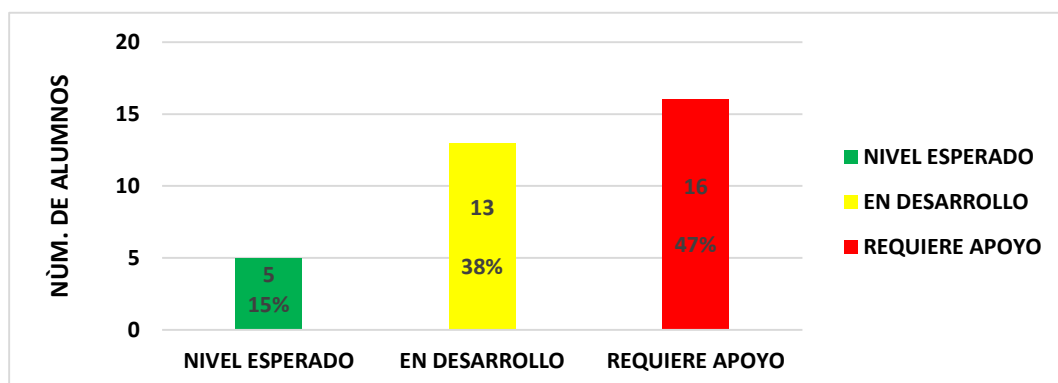
3. Resultados

3.1 Resultados de las Exploraciones de Sistema de Alerta Temprana y hábitos lectores

El diagnóstico del nivel de lectura del grupo de cuarto “B” (34 estudiantes) de nivel primaria de un plantel de Zacatecas, México, se sustentó en la Rúbrica elaborada por el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) de la Secretaría de Educación Pública del 2015. Se evalúan: fluidez, precisión, atención palabras complejas, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición, y comprensión general; hay tres logros de aprendizaje cuantificados en una escala de Likert con un puntaje de 3, 2 y 1, que indican la progresión alcanzada en cada componente, que, a su vez, están jerarquizados, del I al VI. El punto VI hace alusión a la comprensión general de la lectura y es el de mayor importancia cognitiva en este test. El logro de aprendizaje de la lectura se mide en una escala progresiva que se categoriza pedagógicamente con los siguientes términos: el nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo: La Exploración 1, se aplicó en septiembre del 2018 y los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 1

Toma de lectura. Primera exploración, cuarto "B"



Nota: Elaboración propia, septiembre 2018.

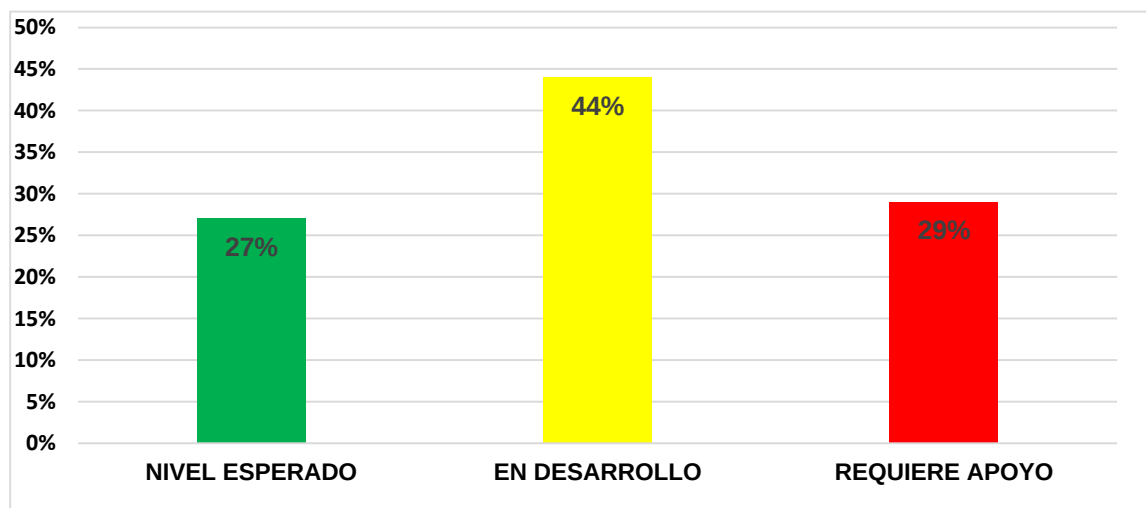
Como se observa, 16 niñas y niños que representan el 47% del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, específicamente de comprensión lectora y producción de textos, es decir, en la dimensión VI "comprensión general de la lectura". Si bien, 13 estudiantes, que equivalen al 38%, se encuentran en el estadio de desarrollo, es decir, en un proceso inconcluso comparado con el nivel esperado, 16 requiere apoyo (47%) y solamente 5 educandas y educandos, es decir, el 15%, están en la fase de lectura cabal. Se deduce que las áreas de oportunidad del grupo predominan sobre las posibles fortalezas cognitivas y metacognitivas del estudiantado.

En cuanto a los resultados de la segunda evaluación SISAT que se aplicó en febrero de 2019, los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 2

Toma de lectura. Segunda exploración, cuarto "B"

Nota:



Elaboración propia, febrero 2019.

La segunda Exploración se realizó en febrero del 2019, fecha en la que ya habían concluido dos bimestres del ciclo escolar 2018-2019 y el avance del contenido de español se ubicaba en el término del bloque tres, de cinco que integran el libro de texto. En comparación con los resultados de la primera exploración de septiembre, ahora se observa en que solamente 10 estudiantes que representan, el 29% del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, esta cifra indica un descenso en este indicador y un incremento positivo con 9 casos, el 27%, en el indicador de nivel esperado y un leve aumento en el indicador en desarrollo de 2 casos, 6 %. En términos generales, en el tiempo transcurrido de la primera exploración a la segunda (septiembre-febrero), se realizaron actividades para que el alumnado de cuarto grado tuviera un acercamiento a la lectura, motivándolos a través de técnicas narrativas y lectoras, y recursos lúdicos; esto permitió que, poco a poco, el estudiantado realizara la lectura escolar por placer y no por obligación. Durante esta fase de intervención se obtuvieron resultados significativos respecto a la comprensión básica de textos.

3.3 Interpretación de estrategias de la intervención

Para mostrar el impacto del proyecto de intervención se tomaron los resultados de 10 estrategias: la historieta, juguemos a la biblioteca, lectómetro, el semáforo de palabras, preguntas de piensa y busca, círculo de lectores, intercambio un libro, la feria de la lectura, leemos en pareja y comparto mi libro. Durante la estrategia, "La historieta", a pesar de que, las y los alumnos en el mes de septiembre de 2018, mostraban en su mayoría, una apatía por la lectura, al tener un acercamiento con los comics, comenzaron a ser más participativas y participativos. Se detectó que la mayoría del estudiantado prefería leer leyendas o chistes, y se apropiaron de estas temáticas para la realización de los comics; se dejó de lado, la lectura de odas y coplas del libro de texto.

Cabe destacar que la estrategia, "Juguemos a la biblioteca", se llevó a cabo varias veces. En la primera implementación, las y los estudiantes se mostraron ansiosos por saber el procedimiento para estar a cargo del registro del préstamo de libros; todas y todos se apuntaron para desarrollar ese puesto y esperaron entusiasmados su turno. Durante la lectura de la primera sesión, algunas y algunos educandos no sabían qué libro elegir, a pesar de que eran muy pocos ejemplares, pero también porque no conocían, cuáles eran sus temas preferidos. La actividad no fue tan exitosa como se esperaba, porque el proceso de elección tomó más tiempo de lo previsto. Sin embargo, en la medida en que se repitió esta estrategia en otras sesiones, el alumnado desarrollo un interés por ciertos temas, además, todo el proceso lector se volvió más dinámico y se incrementó el acervo bibliográfico a través de donaciones.

La estrategia, "Lectómetro y préstamo de libros" se implementó hasta que el objetivo formativo de la estrategia "Juguemos a la biblioteca" fue alcanzando con ciertos niveles de

éxito. Una primera fase de la estrategia, Lectómetro, fue motivar al alumnado para que se llevara cada viernes a casa, un libro para que pudiera compartirlo con la familia; el estudiantado acogió con alegría esta propuesta. Ellas y ellos, el lunes hacían tres cosas: entregaba su reporte de lectura a la docente, compartían con sus compañeras y compañeros sus impresiones de lo leído y coloreaba en la imagen de un lomo de libro -el lectómetro- que se colocó en el salón de clases su avance. El lectómetro provocó una sana competencia entre el estudiantado, todas y todos querían ser la o él que había leído más libros que las y los demás. También se sintieron orgullosas y orgullosos de poder compartir momentos de lectura con sus familiares en el hogar.

La estrategia, “El semáforo de palabras”, se aplicó para detectar las palabras que desconocía el alumnado e impedían la comprensión del texto que leían durante las actividades de todas las asignaturas que se imparten cotidianamente. En la primera sesión de esta estrategia, el estudiantado tuvo algunas complicaciones para encontrar las palabras desconocidas en el diccionario, ya que no poseían mucha práctica con su uso; paulatinamente y conforme se fue utilizando este recurso didáctico, las búsquedas fueron dando frutos. Las razones son: 1) la localización de palabras se convirtió en un ejercicio interactivo, 2) se dio la competencia de realizar la actividad en el menor tiempo posible y 3) se aprendió a contextualizar el significado de la palabra con lo leído.

La Estrategia, “Preguntas de piensa y busca” fue una actividad, que al igual que las otras, en un inicio, el alumnado tuvo complicaciones porque no estar muy relacionados con la formulación de preguntas para las lecturas que realizaban, y tenían la impresión de que no podían elaborar cuestionamientos a sus compañeras y compañeros. Pero al adquirir más práctica, se les facilitó hacer y contestar preguntas; además, el desarrollo de esta habilidad permitió ganar a otros equipos.

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

La estrategia, “Intercambio un libro” fue una de mis favoritas como docente, ya que se llevó a cabo el 14 de febrero, día del amor y la amistad; fecha especial para las y los alumnos porque se acostumbra suspender algunas sesiones para promover la adquisición de alimentos en los puestos de la Kermess, comprar recuerdos e intercambiar regalos; hecho que fortaleció el lazo afectivo con sus compañeras y compañeros: Y se logró un objetivo primordial en el aula de cuarto grado, grupo “B”, que como se mencionó en la problemática de la investigación, el plantel contaba con muy pocos libros; pero con el intercambio, el acervo de la biblioteca de aula se incrementó y enriqueció.

Al realizar la actividad de intercambio de un libro, más allá de que se aumentó el repertorio de la pequeña biblioteca, aconteció algo muy significativo, en términos

socioemocionales. Los rostros de las y los niños se iluminaron de alegría, no sólo porque era la primera vez que regalaba y recibían como obsequio un libro, sino porque ahora, ya eran lectoras y lectores. También formaron pequeños y diversos equipos para leer y comentar acerca de los textos por iniciativa propia.

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

“Leemos en pareja” fue la estrategia, que al inicio tuvo varios obstáculos, tales como: la compañera o compañero asignado no era de su agrado, no leer con la misma fluidez, no convivían mucho con él o ella y no había empatía, entre otros; pero, al ir realizando las actividades propuestas y conforme fueron socializando, se obtuvieron dos frutos: el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la actividad lectora del alumnado del grupo.

La estrategia, “Comparto mi libro” fue muy emotiva porque era la última secuencia del proyecto de intervención. En esta sesión, las y los alumnos mostraron el fruto de su trabajo, su esfuerzo, dedicación y nuevos aprendizajes, tanto en lectura como en escritura; llevaron a cabo la recopilación de diferentes tipos de texto literarios -de elaboración propia como de autores-, que fueron leyendo durante el transcurso del ciclo escolar y del proyecto de intervención *“Comprender un texto para conocer el mundo”*.

4. Discusión

La historieta, según Rodríguez (1988) es un género narrativo muy motivador, entretenido y aceptado para potenciar los aprendizajes de diferentes contenidos escolares como el lenguaje y el arte. Una historieta es la conjunción de imágenes, onomatopeyas y texto. Las cinco características específicas que posee la historieta son las siguientes: “El carácter narrativo que predomina en el mensaje, la integración de los elementos verbales e icónicos, la utilización bien definida de sus códigos y convenciones, su función es distractora y a su vez con una intencionalidad de aprendizaje” (Rodríguez, 1988, p. 26). En este sentido, la versatilidad de la historieta radica en que el alumnado puede combinar el lenguaje verbal con el iconográfico para elaborar una narración corta sin que se pierda su estructura.

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

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

En este sentido, como ya se mencionó en los resultados, Juguemos a la biblioteca y Lectómetro, si despertaron en el alumnado de cuarto grado, el interés de leer, llegaron los pocos libros salieron de visita a casa del estudiantado todos los viernes; el ánimo se graficó en el lectómetro cada semana y leer fue un reto permanente durante todo el ciclo escolar 2018-2019.

La estrategia, semáforo de palabras fue elegida, tras encontrar en el diagnóstico y a lo largo de la investigación, que un obstáculo frecuente, que impide la comprensión lectora en las y los alumnos, es la falta de conocimiento del significado de palabras o temas. Pero también porque, como señalaba Alfaro (2010):

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

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

La planeación de la estrategia, Pregunta, piensa y busca, se fundamenta en los hallazgos de Beuchat (1979). Efectivamente estrategia poco novedosa, pero aún efectiva, en la medida en que, hacer preguntas durante la lectura tiene el objetivo de obtener una comprensión de lo leído por las y los alumnos. Además, si la lectura se entiende como un proceso del pensamiento, las preguntas que formule el profesorado deberán estimular, provocar y ordenar el pensamiento del estudiantado. El riesgo de esta estrategia es que, si la mayor parte del tiempo, las y los docentes se enfocan conocer los procesos operacionales de la lectura, se deja de lado, el aspecto afectivo de la acción lectora.

El propio Beuchat (1979) indicó que este riesgo se evitaba si el profesorado, antes de comenzar la lectura, formula preguntas de manera grupal, lo que permite a cada alumna y alumno exponer su sentir y su punto de vista acerca del tema; ambos se confrontan y cambian hasta terminar la lectura. La metodología propuesta crear un clima detonador con la pregunta general y dar pausa a la intervención del alumnado para favorecer el diálogo y la

reflexión que hacen de la persona que lee, una lectora o lector capaz de imaginar y pensar críticamente.

La estrategia, Feria de la lectura, retoma el sentido global que Ramírez (2015), le concede a una feria como un evento cultural; en el caso de la lectura, la cual tiene como primordial objetivo, la promoción de la lectura a partir de actividades lúdicas, divertidas e interesantes para las y los alumnos, que a su vez, los dotan de nuevos aprendizajes e información, que poco a poco, las y los van acercando a crear un hábito y un gusto por la lectura, el agrado por hojear un libro e indagar en el nueva y necesaria información para su vida diaria. La feria lectora es también un espacio difusivo que promueve un espacio de interacción directa, tanto con libros, como textos de diferentes temáticas, que logran que la lectora y el lector, identifiquen de mejor manera sus gustos e interés. Se pueden también realizar actividades de lecturas compartidas, dramatizaciones de textos, talleres de producción textual, lecturas en voz alta y juegos lúdicos todo en pro de promover la lectura activa en la comunidad escolar.

Efectivamente, la aplicación de esta estrategia se hizo en la plaza cívica del plantel y en ella participaron todos los grupos y el profesorado. Los pocos libros que había en la institución se colocaron en mesas de trabajo y se distribuyeron estratégicamente en la plaza. La feria fue motivo para leer, degustar alimentos, tomar fotografías del recuerdo y llenar de un bullicio nuevo el lugar.

La estrategia, Leer en pareja, dicen Zambrano y Gisbert (2013), que es una forma de poner al alcance del profesorado nuevas tecnologías de trabajo, además de mantener redes de cooperación entre el alumnado y las y los docentes. Asimismo, leer en pareja es una estrategia fomenta la inclusión, el juego de roles como tutora o tutor enseñante y como tutorada o tutorado aprendiz, y se trabaja por un objetivo en común, conocido y compartido por los participantes y mediado por el docente. Por lo tanto, leer en pareja es una estrategia dialéctica y se aprende enseñando; e implica una preparación previa de materiales e información.

Si bien, al momento de aplicar esta estrategia, el alumnado expuso motivos para no estar como pareja de alguien, esta resistencia desapareció gradualmente con la socialización. El nivel de lectura diferenciada y estar cerca de otro creo un puente empático y una convivencia progresiva. Estos elementos intrapersonales formaron, como señalan Zambrano y Gisbert (2013), lectores más autónomos, responsables, creativos y con habilidad de comprensión lectora.

La estrategia, Intercambio un libro, no es una actividad que se hace al azar. Gómez (2014) exhorta al profesorado a que conozca los gustos, intereses, formas de aprendizaje y antipatías de su alumnado, para que el texto intercambiado sea leído por el receptor. De lo contrario, no se cumple el objetivo esencial, que la obra sea leída e incrementa el interés por la lectura, resuelva dudas y sea consultado por la o el usuario de forma autónoma.

Las y los autores de donde se retomaron las estrategias lectoras aplicadas en la intervención, de manera unánime, señalan que, a fines del siglo XX y primera década del siglo XXI, una de las grandes problemáticas actuales es el fomento a la lectura. Esta tarea se ha vuelto aún más difícil con la presencia de dispositivos inteligentes que atrapan con mayor facilidad al estudiantado que un libro impreso o digital para conocer el mundo (Manso, 2012). Además, en algunos planteles escolares, como el caso de la primaria estudio de caso, el reto no es sólo contar con una biblioteca, sino despertar el interés y reinventar el recinto como espacio de expresión y comunicación, en donde, la o el lector, encuentre una atractiva y amplia oferta cultural, que incida en su formación como lectoras y lectores competentes, críticos, autónomos y capaces de enfrentar las diferentes formas de lectura que existen en la actualidad.

5. Conclusiones

Esta investigación que tomó el caso de cuarto grado de primaria de un plantel de Zacatecas, México, para diseñar y aplicar una intervención pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora, colocó al estudiantado y a la profesora del grupo ante el reto de innovar, a pesar de la ausencia de recursos materiales y hábitos culturales para este fin. En este sentido, las estrategias que se implementaron pasaron por un proceso de planeación con base en los objetivos y logros de aprendizaje de este grado. El periodo de aplicación de las secuencias abarcó todo el ciclo escolar 2018-2019; temporalidad que permitió advertir cambios cualitativos en el grupo.

Cabe señalar que el proceso de apropiación de la lectura conlleva una serie de etapas tanto cognitivas como metacognitivas, las cuales se van dando a muy temprana edad, e idealmente, comienzan en la familia. Cuando, las y los infantes llegan al ámbito escolar, la y el docente, se encargan de fortalecer la comprensión de lo escrito en un texto, pero esta progresión necesita de condiciones y oportunidades reales a largo plazo. Lo que se encontró durante y después de la aplicación del proyecto de intervención *“Comprender un texto para conocer el mundo”* fue alentador.

La comprensión lectora como habilidad cognitiva y metacognitiva específica del campo formativo de Lenguaje y comunicación en nivel primaria, se desarrolló mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador que tuvo como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto escolar. Las 20 estrategias didácticas implementadas durante el ciclo escolar 2018-2019, de motivación, promoción a la lectura y comprensión lectora, se convirtieron en el puente que el alumnado necesitaba para configurar la relación interpretativa entre autor, lector, intertexto, texto y contexto.

De igual manera, el estudiantado tuvo un acercamiento más agradable con los textos, se despertó el interés por seguir conociendo los personajes y los escenarios que

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

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

- a) Cambio de actitud ante la información escrita, así como la forma de pensar ante cualquier temática.
- b) Estos dos cambios, le permitieron llevar a cabo actividades como debates y mesas de diálogo, donde se esforzaron por dar a conocer sus opiniones y propuestas de manera reflexiva.
- c) Adquirieron seguridad y confianza para expresar sus ideas con un nivel apreciativo, elemento que indica un repunte en el desarrollo de habilidades frente al público, a pesar de sus carencias en relación a su fluidez y comprensión lectora.
- d) Algunas alumnas y alumnos autodidactas, con el apoyo y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas, repuntaron como individuos capaces de elegir, indagar, analizar y exponer, por su propia cuenta, algún tema.

Los obstáculos detectados del proyecto fueron:

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

De manera personal, como docente que diseñó y aplicó el proyecto *"Comprender un texto para conocer el mundo"*, sostengo que innovar la práctica docente, si bien, es una toma de decisión personal, necesita de un liderazgo directivo propositivo que asuma que innovar no

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

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses.

Financiamiento

No se recibió ningún financiamiento para la realización de esta investigación.

Proyecto

Este artículo es parte de la investigación de grado que realizó en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

Referencias

- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 35-47. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v24n50/v24n50a3.pdf>
- Álvarez, B. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. <http://upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Barraza, A. (2021). *Elaboración de proyectos de intervención educativa*. <https://n9.cl/t2mr7>
- Beuchat, C. (1979). *Uso de la pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora. Estudio exploratorio de 80 unidades de aprendizaje de castellano de 3° a 6° año básico en escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Programa de Educación Básica*. Universidad Católica de Chile.
- Campanario, J. (2000). *El desarrollo de la metacognición en el desarrollo de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*. Grupo de Investigación para el Aprendizaje.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez, B. (2003). ¿Cómo lograr que la lectura recupere su función social en la escuela?. *Entre maestros*, (12), 30 - 36.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiques Grupo Editor.
- Gómez, H. (2014). Círculos de lectura en la biblioteca. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 1(2), 10- 39.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Manso, R. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, 1(4), 401-410.
- Morales, M. (2015). *Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. Costa Rica.

- Naranjo, E. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva*. Editorial El Pueblo.
- Ramírez, M. (2015). La Feria del Libro y sus funciones. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 30(109), 47-53.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d' Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez, J. (1988). El cómic y su utilización didáctica. *La enseñanza*, (12), 100-160.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Gráo.
- Valdivieso, L. (2000). *Los procesos cognitivos en el proceso de la lectura inicial*. Facultad de educación.
- Zambrano, V. y Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 52 (2), 154-176.