

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Y TÚ ¿ME COMPRENDES? TALLER PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN  
LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

SANDRA ITZEL CARRILLO SOLIS  
MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ GARCÍA

ASESORA  
MTRA. INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2018

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SIGLO XXI.....</b>	<b>5</b>
1.1 LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA .....	6
1.2 IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ACTUALIDAD .....	14
1.3 EL RETO AL QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA EN COMPRENSIÓN LECTORA .....	16
1.4 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA (BARRET) .....	23
1) Nivel literal .....	24
2) Nivel inferencial .....	24
3) Nivel crítico .....	25
4) Nivel Apreciativo .....	26
5) Nivel creador .....	27
<b>CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES DE LOS NIÑOS NACIDOS EN LA ERA TECNOLÓGICA. ....</b>	<b>29</b>
2.1 CONOCIENDO A LOS NIÑOS DEL AQUÍ Y EL AHORA .....	30
2.2 ¿QUÉ HABILIDADES POSEEN LOS NIÑOS DE HOY? .....	34
2.3 EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA LA VIDA .....	37
<b>CAPÍTULO 3. Y TÚ, ¿ME COMPRENDES? METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>43</b>
3.1 CONTEXTO ESCUELA PRIMARIA TLAMATINI .....	43
3.2 SUJETOS.....	45
3.3 METODOLOGÍA .....	45
3.3.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	47
3.3.2 DISEÑO DEL TALLER .....	50
3.3.3 PRESENTACIÓN Y PLANEACIONES DIDÁCTICAS DEL TALLER .....	52
<b>CAPÍTULO 4. Y TÚ, ¿ME COMPRENDES? TALLER EN ACCIÓN.....</b>	<b>63</b>
4.1 APLICACIÓN DEL TALLER Y TÚ, ¿ME COMPRENDES? .....	63
4.2 RESULTADOS .....	72
4.2.1 RESULTADOS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	73
4.3 EVALUACIÓN DEL TALLER .....	84
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

*“Lo que no comprendemos, no lo poseemos.”*

**Johan Wolfgang Goethe**

## **INTRODUCCIÓN**

El interés por hacer esta investigación y con ella una propuesta para favorecer o desarrollar la comprensión lectora en estudiantes a nivel primaria nace de nuestra actividad como estudiantes universitarias. Desde el inicio de nuestra formación como pedagogas se nos demanda el trabajo con los textos para comprenderlos, identificar las ideas principales, reflexionarlos, debatirlos, y hasta criticarlos, es decir, tomar una postura frente a lo que leemos y lograr la habilidad de argumentar y justificar la misma.

Así, comenzamos a investigar qué se hacía en el nivel básico para desarrollar estas habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la manera en que se trabajan a nivel universitario, y al ver que, los programas de estudio exigen desarrollar habilidades para la comprensión lectora y mejoramiento de la comunicación, nos movió la curiosidad de investigar si en realidad se estaba haciendo en las aulas.

Gracias a esa búsqueda sabemos que en la Ciudad de México se han implementado diversos programas que pretenden favorecer y fomentar la lectura y encontramos solo un programa que se encarga de trabajar la comprensión lectora aunque de manera superficial, sin ir más allá, sin reflexión, sin vincular la lectura con los aprendizajes previos y la socialización del estudiante ya que solo se toma en cuenta la velocidad con la que esté lee, indicador que consideramos no da cuenta de la capacidad de comprender.

Aunado a ello, encontramos que la literatura que trata sobre lectura es vasta y escritas desde distintas posturas, mientras que aquella que trata sobre comprensión lectora es escasa y solo pocos países han trabajado en ella. Por lo que esto también fue un motivo para continuar con este trabajo.

Poco a poco fue quedando claro que la lectura y su comprensión son elementos clave en el desarrollo y la formación de los sujetos, ya que son procesos que realizamos desde los primeros años de vida y que, por tanto, abarca lo académico y lo cotidiano. Desde pequeños damos significado a todo cuanto veíamos, y conforme crecemos vamos modificando esas interpretaciones que teníamos del mundo a partir de nueva información que recibimos. En palabras de Freire (1991), siempre realizamos "la lectura del mundo, del pequeño mundo" en el que nos movemos.

Así que, la lectura va de la mano con la comprensión pues leemos con un propósito, sea esta curiosidad o conocimiento. Por esa razón sabemos que leer tiene una finalidad que también responde a los intereses de cada lector.

Comprender textos es un propósito que debería cumplirse en la educación formal, pero como se ha demostrado en la prueba PLANEA (2015), esto no se ha llevado a cabo en su totalidad pues muy pocos estudiantes alcanzan niveles superiores de comprensión, reflexión y análisis. Por lo tanto, hacen falta estrategias que ayuden a los alumnos a favorecer sus aprendizajes en esta dificultad existente en la educación y responder a las necesidades que la sociedad demanda, teniendo en cuenta los cambios políticos y sociales que inevitablemente repercuten en el ámbito educativo.

Es menester, por tanto, que el sujeto desarrolle habilidades que le ayuden en un primer momento a comprender la lectura, pues consideramos que esta nos proporciona herramientas indispensables para pasar a un nivel de comprensión y criticidad de la lectura y, debido a que la comprensión lectora es transversal, en un segundo momento estas habilidades puedan impactar en distintos aspectos que componen la vida cotidiana, por ejemplo en la mejora de la comunicación.

Por ello, consideramos que este tipo de habilidades y conocimientos implicados en la lectura y su comprensión se construyan o se desarrollen en cursos anteriores, por ejemplo, entre los nueve y diez años, durante el cuarto año de primaria, donde los estudiantes ya poseen ciertas habilidades, como relacionar sus aprendizajes



previos con la lectura y enlazar lo que conocen con lo que están leyendo y hacer deducciones, que les permiten poder profundizar en un texto. A esa edad entonces los estudiantes pueden comprender lo que leen, reflexionar en ello y poder crear algo nuevo.

En todo este proceso no hay que olvidar que con el avance tecnológico desarrollamos nuevas destrezas, pero descuidamos otras. Una de las habilidades que se han desarrollado en los niños es la hipertextualidad<sup>1</sup>, es decir, la lectura que realizan ya no es lineal pues estamos acostumbrados a ver imágenes, texto y sonido e ir navegando por la red de un sitio a otro, con el fin de informarnos y formarnos. Por lo tanto, consideramos que es importante que el estudiante obtenga las herramientas necesarias que le permitan comprender la lectura aún en estos cambios.

Por tales razones, favorecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de primaria, mediante estrategias que los lleven a alcanzar habilidades para poder crear algo nuevo es el punto de partida y el elemento central de esta investigación, la cual está dividida en los siguientes capítulos:

Capítulo 1, recuperaremos las diversas concepciones que se tienen de la lectura y la comprensión de esta para poder definir de manera clara lo que entenderemos en esta investigación por comprensión lectora. Con ello, pasaremos a destacar la importancia que tiene esta habilidad en la actualidad. Después, describiremos de manera general la problemática a la que se enfrenta la escuela para desarrollar en los estudiantes habilidades que mejoren su comprensión de textos y finalmente, con ayuda de Barret y Torrance, proponemos una manera de evaluar esta actividad cognoscitiva tan compleja y subjetiva.

---

<sup>1</sup> La hipertextualidad se entiende en esta investigación como “Los vínculos electrónicos que permiten saltar de un fragmento a otro, dentro de un mismo escrito, siguiendo distintos itinerarios y rompiendo la linealidad única del impreso.” (Cassany, 1961, p. 45)

Capítulo 2, conoceremos las habilidades que posee la población de entre nueve y diez años y también describiremos de qué manera el aprendizaje significativo nos puede ser de ayuda al promover estas habilidades de comprensión lectora.

Capítulo 3, contextualizaremos a la población con la que se trabajó la propuesta de taller y la metodología que guió el trabajo de investigación. También describiremos las técnicas y los instrumentos utilizados para después presentar cada una de las planeaciones aplicadas al grupo de cuarto año de primaria.

Capítulo 4, Describiremos la aplicación del taller por cada sesión y los resultados que obtuvimos, y qué avances hubo al contrastar la evaluación diagnóstica con la evaluación final.

Finalmente, cerraremos este trabajo presentando nuestras conclusiones sobre nuestras experiencias a lo largo de esta investigación y al aplicar nuestra propuesta, escrito desde nuestra mirada como pedagogas.

## CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL SIGLO XXI

Existen numerosos temas educativos que a lo largo de la historia han causado discusión por la complejidad que suponen y la importancia que tienen para la vida, no solo académica, sino también cotidiana de los estudiantes. Uno de esos temas es el referente a la comprensión lectora, que parte de la lectura, proceso del que se ha escrito poco pues sigue siendo un tema de discusión y estudio al tener impacto en la vida académica y cotidiana de los estudiantes y por la complejidad que supone evaluarla.

Pero ¿qué es la comprensión lectora?, ¿por qué es importante?, ¿cómo sabemos que comprendemos? En este capítulo nos adentraremos al terreno de la comprensión lectora analizando distintas definiciones de autores que han trabajado este tema, sin olvidar el fuerte lazo que la une con la lectura.

Después, abordaremos la reflexión sobre la importancia que tiene la comprensión lectora, en este tiempo, en la vida escolar (lecturas y ejercicios de comprensión) y cotidiana (buena comunicación al entender lo que el otro quiere decirme).

Con ello, daremos paso a un tercer apartado examinando cómo se ha venido tratando la comprensión lectora en la educación formal y reafirmando su concepción y forma de trabajo en el aula. Finalmente, proponemos una forma de evaluar a tan compleja actividad ayudándonos de los cinco niveles que propone Barret (1968), a saber: *literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador*, y complementándolo con cuatro aspectos que propone Torrance (1974) para valorar la creatividad: *originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración*.

## 1.1 LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Al iniciar la recopilación de información para este proyecto, nos dimos cuenta que muchas personas asociaban las palabras leer con comprensión lectora y daban por hecho que ambas se refieren a lo mismo. Sin embargo, al realizar la revisión documental, descubrimos qué es en realidad la lectura y lo que implica hablar de comprensión lectora, procesos que, aunque van de la mano, son distintos.

Existen diversos autores que al hablar de lectura, la relacionan con el lenguaje oral y escrito, por lo que es un proceso importante en lo escolar y cotidiano.

La lectura y la escritura son algunas herramientas más importantes que poseemos los humanos. Han posibilitado cambios cualitativos y revolucionarios en nuestra historia y en nuestro pensamiento, de manera que forman parte de la herencia cultural que determina nuestro desarrollo personal y social. (Cátala, Molina y Monclús, 2005, p. 30)

Siguiendo esta misma lógica, Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que la lectura es “un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano” (p. 193).

En otras palabras, la lectura nos aporta saberes con los que podemos conocer diversas cosas, desarrollar habilidades sobre distintos temas y actividades a lo largo de nuestra vida cotidiana. Así que, como afirman Cátala, et al., (2005)

Aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo. (p. 11)

Sin embargo, la lectura como proceso tiene que venir acompañada de una interpretación de modo que se convierta en “una manera de elaborar significados, que variaría entre culturas” (Bofarull, et al., 2001, p. 16). Por lo tanto, junto con la lectura debe haber una construcción mental que dependerá de la cultura y la época en la que se vive.

Cada sociedad tiene costumbres y creencias distintas, que permean el bagaje cultural de cada individuo, atravesado además su época. En la antigüedad, por ejemplo, se daba énfasis a los textos religiosos y su “[...] lectura era una experiencia oral para realizar en público [porque] estaban pensados sobre todo para ser escuchados y contestados.” (Bofarull et al., 2005, p. 17)

Leer se volvió una actividad que se realizaba en voz alta donde, siempre y cuando la pronunciación fuera clara y correcta, se entendía que se había aprendido a leer bien. (Bofarull et al., 2005)

Después surgió la lectura en silencio, por ejemplo, el pueblo de Israel debía leer la Ley<sup>2</sup> en voz baja, con el propósito de que entendieran lo que tenían que hacer y pudieran llevarlo a la práctica (*Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania*, 2016, p. 12). Ahora se concebía la lectura como un proceso más complejo donde no solo era necesario leer bien, sino entender lo que se leía. De ahí que coincidamos con Cabrera, Donoso, y Marín (1994) cuando afirman que “[...] en la lectura silenciosa el componente comprensivo y creativo constituyen el centro de interés del lector, en la lectura oral es su correcta y efectiva emisión fónica.” (p. 72).

En épocas más recientes la lectura se ha diversificado

[...] para la mayoría de la gente habría dejado de ser exclusivamente una manera de entrar en contacto con la palabra sagrada y de participar en los ritos litúrgicos, y se habría convertido en una manera de acceder a puntos de vista diferente, a la actualidad, a mundos reales poco conocidos, a universos de ficción, y adquirir una cultura y conocimiento, etc. (Bofarull et al., 2005, p. 18)

Pero, en definitiva, la lectura “[...] es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo, etcétera.” (Cassany et al., 1994, p. 193). Así que, la lectura aporta habilidades y conocimientos para la vida académica (resolver un examen) y cotidiana (al socializar con otros o al conocer su cultura).

Para ello, podemos decir que se necesitan algunas habilidades para leer, tal como lo señala Solé (1992) “necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya de la información que aporta el texto y en nuestro bagaje” (p. 28), por lo tanto, es importante que entendamos que si se quiere aprender a leer no basta con que leamos de manera fluida y rápida, sino además es necesario desarrollar habilidades, como recordar lo literal y hacer inferencias, para completar el proceso de lectura y además, hacer uso de nuestras experiencias,

---

<sup>2</sup> Libro que contenía aproximadamente 600 leyes sobre conducta, higiene y justicia que Dios le dio al pueblo de Israel mediante su profeta Moisés.

saberes y conocimientos ya adquiridos para poder reconstruir o construir otros nuevos.

Podemos decir hasta ahora que la lectura es una “herramienta de comunicación y mientras más podamos hacer que el niño se sienta inmerso en ella de manera más personal, más favorecemos la rapidez y la solidez de los aprendizajes” (Catalá et al., 2011, p. 21), por lo tanto, entre más cerca se encuentre el estudiante de la lectura, se sentirá más atraído hacia ella, lo que permitirá que tenga mayor acceso al conocimiento y a la cultura.

Sin embargo, como señalan Weaver y Resnick, citados por Bofarull et al. (2005), “la lectura ha evolucionado de maneras muy diferentes [...] al menos unas personas en todas las épocas han leído para salvar sus almas, tener noticias de sucesos de actualidad, [...] saber cómo han de hacer funcionar una máquina, disfrutar, aprender (p. 18).

Aunque es cierto que la concepción de la lectura ha cambiado con el tiempo, lo que se mantiene constante es que, como aprendizaje, permite desarrollar nuestra manera de pensar y razonar, “por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany et al., 1994, p. 193).

La lectura sin duda nos da acceso al conocimiento y aprendizaje de distintos temas y disciplinas pero también nos permite realizar algunas de las actividades cotidianas como, aprender a cocinar una nueva receta o seguir indicaciones para llegar a un lugar. Podemos decir entonces que “Todas las funciones de la lectura que [aprendemos] en la vida escolar, naturalmente continúan en la vida adulta.” (Alliende y Condemarin, 2000, p. 14).

Con este fin, la lectura debe acompañarse de una interpretación que nos permita conocer, entender y aprender distintas cosas, de modo que nuestro conocimiento del mundo vaya creciendo. En palabras de Catalá et al. (2011), la lectura “[...] es un medio, [...] que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto [...] a lo largo de las épocas” (p. 11).

En este sentido, Solé (1992) señala que “[...] leer implica comprender el texto escrito” (p. 18), es decir, comprender se desprende del proceso de la lectura, pero

en algunas ocasiones no se lleva a cabo y esto es debido a que se hace de manera superficial. Para comprenderlo hay que interpretarlo y darle significado; y en este proceso entran en juego las experiencias y conocimientos previos del lector.

En la misma lógica, Cassany et al. (1994) nos muestra lo que es realmente importante al momento de leer,

...leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etcétera. Lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa leer. (p. 197).

Por tanto, podemos asegurar que lo esencial es construir interpretaciones a partir de lo que leemos, proceso continuo que si bien tiene cierta complejidad, puede llevarse a cabo; más aún si las personas lo desarrollan a edades tempranas pues de acuerdo con Solé (1992) la lectura nos “[...] conduce a la construcción de una interpretación” (p. 29).

Así, debemos ver a “[...] la lectura como una actividad cognitiva [...] que moviliza al lector y le hace tomar una posición activa” (Bofarull, et al., 2001, p. 28), pues no solamente leerá de manera lineal o superficial, sino que implicará un proceso profundo donde el sujeto hará uso de lo que ya conoce, y con ello realizar una construcción o reconstrucción del conocimiento que ya tenía para finalmente tomar una postura argumentada sobre lo leído.

Con lo anterior, podemos asegurar que es importante que los sujetos aprendamos a leer, porque ello

significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo. [El lector] va construyendo una idea de su contenido y puede obtener lo que le interesa en función de sus objetivos (Catalá et al., 2011, p. 11-12).

Catalá et al. (2011) define en gran medida lo que el lector extrae del texto. Por ejemplo, tres personas pueden leer un mismo libro, pero recuperar o utilizar solo aquella información que necesitan para cumplir sus propios objetivos. En palabras de Solé (1992), “la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que persigue la lectura” (p. 18) sean éstos académicos o de placer.

Por tal razón, es necesario concebir a la lectura como un "[...] proceso de interacción entre el lector y el texto [mediante el cual] se intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura" (Solé, 1992, p. 17).

Sin embargo, en cuanto a la lectura se refiere, como menciona Prieto (2000, p. 65) "muchas veces uno no lee más que un fragmento, se deja llevar por una primera impresión y no es capaz de discriminar matices, de percibir en profundidad".

Leemos superficialmente, sin detenernos a comprender lo leído en un párrafo para entonces pasar al siguiente. La razón podemos encontrarla en la educación formal, pues como señala Ausubel (1980), los alumnos "aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado, no son válidas para algunos profesores" (p. 56).

Cuando los alumnos expresan las ideas aprendidas de los libros con sus propias palabras los profesores las toman como incorrectas pues no es lo que dice literalmente el libro, de ahí que estos apelen a la memorización de las palabras del profesor y no a la interpretación o comprensión del texto por ellos mismos. Por lo tanto, como señala Prieto (2000, p. 65), "una lección puede ser interpretada según lo quiera el maestro, pero también no comprendida" por los alumnos.

Con esto en mente, entramos al terreno de la comprensión lectora que, al igual que la lectura, se ha definido de distintas maneras teóricas de acuerdo a la época.

Smith (1989) afirma que el concepto comprensión se entiende "[como] la capacidad de entender un texto escrito" (p. 18). De ahí que, comprender un texto implica un proceso de interpretación de lo leído, es decir, construir y reconstruir nuestro significado a partir de experiencias u otros saberes que hemos adquirido en el pasado.

Royer y Cunnigham (1978) comparten ambos enfoques de

[...] la comprensión como producto y proceso y mantienen que <<...los procesos de comprensión y los procesos de memoria están inextricablemente entrelazados...Existen datos suficientes para afirmar que un mensaje comprendido será retenido en la memoria mejor que uno no comprendido>>. (Johnston, 1989, p. 17)

Solé (1992), por ejemplo, hace énfasis en que la comprensión lectora es una construcción que implica al texto y a los conocimientos previos del lector; por ello,



la interpretación que dan los lectores depende de las construcciones que vayan formando con base en ellos, y en este proceso de interacción, el sujeto los pone en juego confrontando al libro.

Pearson y Johnson (1978) sostienen que

[...] Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo a su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias. (Johnston, 1989, p.22)

Con lo anterior podemos afirmar que en el proceso de comprensión lectora “[...] intervienen dos fuentes: la información visual, a través de los ojos, que consiste en la información proveniente del texto; y la información no visual o de detrás de los ojos, que son los conocimientos del lector.” (Cabrera et al., 1994, p. 75)

Por tanto, en este proceso, el lector tiene que ser activo, es decir, aquel "que procesa, crítica, contrasta y valora la información que tiene entre sí, que la disfruta o la rechaza, que da sentido y significado a lo que lee" (Bofarull, et al. 2001, p. 19), características que le permitirán al sujeto discriminar y criticar información, habilidades que son necesarias para una completa comprensión de la lectura.

Con ello, podemos decir que el sujeto se vuelve parte fundamental del proceso de construcción de su comprensión lectora donde, por supuesto, intervienen el texto, su forma y su contenido (Solé, 1992). De ahí que se apele a “un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en una página” (Solé, 1992, p. 17-18).

El lector, al comprender, “va construyendo una idea del contenido” del texto (Catalá et al., 2011, p. 12), pues va creando esquemas mentales sobre lo que tratará la historia, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, si estos son “[...] sólidos, se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar, y las inferencias a simples valores por defecto en el modelo.” (Johnston, 1989, p. 25)

Por tanto, como señalan Bofarull et al. (2005), “aprender a leer ha de querer decir aprender a comprender lo que se lee, inscribir la lectura desde el primer momento, en contextos significativos” (p. 29), que ayuden a los estudiantes a realizar una

construcción de la interpretación del texto que estén leyendo y no solo pasar página tras página.

En esta investigación también recuperamos la definición de comprensión lectora propuesta del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), citado por el Manual de Procedimientos para el Fomento de la Valoración de la Competencia lectora en el Aula, donde se concibe a este proceso como

La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, [...] asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo. (SEP, 2012, p. 35)

Tal definición nos muestra que la lectura que hagan los estudiantes debe estar, en la medida de lo posible, relacionada con los conocimientos que han adquirido y las experiencias que han vivido, tanto dentro como fuera del aula, es decir, abarcando su vida cotidiana porque de esta manera podrán poner en juego su bagaje y se sentirán motivados a seguir leyendo. Además, al

[...] vincular la actividad de leer con las necesidades de la persona [...] se evita que la lectura se desarrolle como una simple destreza mecánica que tiende a extinguirse por falta de aplicabilidad, y se logra que se enfoque como una destreza relacionada con los más importantes aspectos de la vida personal. (Alliende y Condemarín, 2000, p. 14)

Sin embargo, para que los sujetos comprendan la lectura, es menester que el estudiante maneje “[...] el mismo código lingüístico general que el autor, pero debe conocer también las peculiaridades del mismo.” (Alliende y Condemarín, 2000, p. 164) y manifieste “una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, [...] de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, 1980, p. 56), en otras palabras, se requiere que el sujeto sea capaz de hacer una relación entre sus aprendizajes previos y los nuevos, para hacerlos suyos y construir un pensamiento crítico junto con nuevo conocimiento o complementando el que ya tenían; a partir de, entre otras cosas, conocer el contexto y el significado de las palabras que lee.

El lector debe tener la disposición de aprehender del texto, y con el tiempo dispondrá de "una gran autonomía y control sobre su propio aprendizaje" (Área, 2004, p. 216) evitando así la memorización de términos o clases completas, favoreciendo que

realice una construcción personal y crítica sobre la lectura y sus contenidos teniendo como “[...] objetivo conocer precisamente lo que es poco conocido y se parte de una desconfianza que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar.” (Bofarull, et al., 2005, p. 18)

Por lo tanto, en concordancia con Gutiérrez (2012), consideramos que la mayoría de "las tareas de comprensión lectora, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado" (p. 184) que ayuden a los estudiantes a desarrollar conocimiento y control del proceso que implica la comprensión lectora.

Así pues, la comprensión lectora es un proceso complejo que ocurre o debería ocurrir durante la lectura “[...] que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, incluidas las estrategias de resolución de problemas, para construir el significado que el autor ha querido comunicar.” (Johnston, 1989, p. 35) y donde se desarrollan diferentes destrezas como: recordar ideas literales, hacer inferencias y tomar una postura acerca del texto, identificar emociones, y finalmente, poder crear algo a partir de lo leído.

Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades durante la lectura, dependen de los objetivos personales del estudiante-lector, pues las interpretaciones que hace a partir de los textos van de la mano con sus necesidades, experiencia e imaginación; y también se ven determinadas por su contexto espacio-temporal, sociocultural y socioeconómico. En palabras de Cabrera et al., (1994) “[...] las ideas que el lector obtiene de un texto son el resultado de la interacción entre sus propios procesos - cognitivos y lingüísticos- y las ideas expresadas por el autor del texto.” (p. 51)

Con todo lo anterior,

No consideramos que los lectores han comprendido <<el texto>> si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprenden un texto cuando han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de otra manera. De este modo, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y complementar las partes de la información ausente. (Johnston, 1989, p.22)

Finalmente, podemos definir la comprensión lectora como un proceso individual donde entran en juego conocimientos, experiencias, saberes que hemos acumulado con el paso del tiempo, y los relacionamos con lo que vamos leyendo imaginando

qué pasará, qué será de los personajes o distinguiendo aquellas ideas que son más importantes según nuestros objetivos o metas, e incluso, identificarnos con las vivencias de algún personaje. Por tanto este aprendizaje es “[...] continuo, entendiéndose esté como un cambio en las estructuras mentales y en los conocimientos del sujeto que lee.” (Cabrera, et al., 1994, p. 76)

Sin embargo, la época en la que vivimos ha cambiado, y lo seguirá haciendo. Por tanto, ¿aún será importante favorecer la comprensión lectora? de eso trataremos en el siguiente apartado.

## 1.2 IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ACTUALIDAD

La comprensión lectora supone una serie de habilidades que nos ayudan a entender y llevar a la práctica diferentes actividades escolares y de la vida diaria. Así que, por el impacto que tiene, es necesario que la desarrollemos.

Esta es una de las actividades más importantes a lo largo de la educación escolar formal, pues de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2012) en los Planes y Programas de estudio de Educación Básica, es de suma importancia:

Que los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar los conocimientos y lograr sus objetivos personales. También que lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento. Y [...] que relacionen lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista y puedan identificar en un texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender. (SEP, 2012, p. 34).

Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela exige desarrollar habilidades para la comprensión lectora, tales como reflexionar y relacionar lo que los estudiantes leen con sus experiencias y conocimientos; estas destrezas son útiles porque permiten conocer y dar respuesta a una práctica social que existe a lo largo de nuestra vida. Además, como sostiene Cassany et al (1994), “la mayoría de las tareas se hacen leyendo” (p. 193), es decir, esta actividad es la base para construir los conocimientos a lo largo de nuestra vida escolar y cotidiana. Así que, es fundamental que se desarrolle y favorezca la comprensión en la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y se refuerce en media superior (bachillerato) y superior pues “La lectura es claramente una cuestión de proyecto curricular de

centro. Las decisiones que implica no pueden ser tomadas en un solo ciclo, ya que implican a todo el centro y a todas las etapas educativas.” (Bofarull et al., 2005, p. 30)

Podemos notar entonces, que lo que se mantiene constante en el proceso de comprensión lectora es el concebirla como una actividad fundamental en el desarrollo de los sujetos, “[...] uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany et al., 1994, p. 193)

Mediante una buena comprensión lectora, “los niños pueden localizar la información que desean, pueden usar el diccionario, pueden usar índice, utilizar los ficheros de trabajo, resolver problemas, utilizar la biblioteca, interpretar gráficos, planos o mapas, hacer servir tablas” (Catalá, et al., 2001, p. 11), habilidades que sin duda nos servirán en nuestra vida escolar y cotidiana.

Por ejemplo, al realizar una prueba podremos comprender lo que se nos está preguntando y responder correctamente.

De eso se trata la comprensión, que indudablemente va de la mano con la lectura; de leer con un propósito, sea éste curiosidad o búsqueda de información, para que poco a poco el estudiante vaya construyendo sus conocimientos acerca del mundo y sea capaz de dar respuesta a todo aquello que lee. Por tanto, es “[...] un medio de aprendizaje continuo, entendiéndose éste como un cambio en las estructuras mentales y en los conocimientos del sujeto que lee.” (Cabrera et al., 1994, p. 76)

Y por esta razón, como ya lo hemos dicho antes, no sólo reporta beneficios en la escuela, también en la vida cotidiana; por ejemplo, al comunicarnos por escrito con otras personas tenemos que comprender el mensaje que estamos emitiendo para poder formular una respuesta adecuada a lo que se nos está planteando. Así que el desarrollar dichas habilidades, también favorecen nuestra comunicación con los demás.

Podemos afirmar entonces, con Catalá et al. (2001), que si no comprendemos lo que leemos, esto afecta prácticamente a todas las materias escolares: español, matemáticas, ciencias naturales y sociales por lo que es una actividad indispensable para el desarrollo y construcción de conocimiento de los sujetos.

Los libros de cada asignatura exigen tipos especiales de lectura. Los libros de ciencias naturales, muchas veces, contienen materiales que indican las experiencias que el estudiante debe realizar para inducir principios y conclusiones. Los textos de matemáticas se caracterizan por la abundancia de la información numérica y por contenidos verbales escuetos. Los textos literarios se pueden considerar como construcciones de lenguaje con un cierto grado de autonomía para generar comprensiones textuales específicas. (Alliende y Condemarín, 2000, p. 243).

Por ello, este proceso de comprensión lectora permitirá al estudiante desarrollar habilidades que le servirán a lo largo de su vida escolar y cotidiana, como por ejemplo,

al seleccionar y evaluar información con la que trabajan juzgando su validez, pueden seguir unas indicaciones o unas instrucciones para cualquier trabajo, pueden distinguir lo principal de lo secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, ver relaciones, hacer inferencias, pueden clasificar, resumir, tomar notas, disfrutar con la lectura visualizando las imágenes que les ofrecen los libros, captar la intención del autor, acercarse al hecho literario (Catalá et al., 2001, p. 11).

Hemos dicho hasta ahora que la comprensión lectora sigue siendo una habilidad importante para la educación formal y que indudablemente influirá en nuestra comunicación con otros y, en general, en nuestra vida cotidiana. Este proceso es individual y complejo por el valor subjetivo que supone de ahí que las escuelas se enfrenten a la incertidumbre sobre cómo trabajar y evaluar la comprensión lectora. Pero, ¿cuál es la razón?, ¿cómo se trabaja tal habilidad dentro del aula? Estas preguntas nos abren camino hacia el siguiente apartado, donde revisaremos el reto al que se enfrenta la escuela para lograr en los estudiantes la comprensión lectora.

### 1.3 EL RETO AL QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA EN COMPRENSIÓN LECTORA

Los diversos planes de estudio y evaluaciones muestran que la escuela ha venido conceptualizando y trabajando de una misma manera la comprensión lectora, sin importar el paso de los años. Por esta razón, la educación se enfrenta a un reto: cambiar la forma de concebir y trabajar la comprensión lectora, ¿la razón fundamental? que los estudiantes de hoy no son los mismos que hace 20 años.

En México, se han implementado diversos programas que pretenden fomentar la lectura en la educación formal, ejemplo de ello es el Programa Nacional de Lectura

y Escritura (PNLE) impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) para favorecer la “formación de individuos libres, responsables, activos y comprometidos con sus comunidades. Pues durante este proceso se desarrollarán habilidades de pensamiento, competencias clave para el aprendizaje, y actitudes que normarán a lo largo de toda su vida.” (p. 1).

También existe la colección Libros del Rincón que recopila variedad de libros divididos en dos categorías: informativos y literarios. Los títulos varían de acuerdo a la edad de los estudiantes, pero pueden ser utilizados en el aula de manera transversal por las temáticas que manejan; los objetivos que persigue son tres:

1. Contribuir a la formación de lectores y escritores mediante la disponibilidad de opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto.
2. Instalar las condiciones materiales necesarias a fin de favorecer el desarrollo de un modelo pedagógico que requiere la presencia de una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que posibiliten múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela.
3. Ofrecer la posibilidad de atender las múltiples necesidades de los alumnos de educación básica en los distintos momentos de su desarrollo como lectores y escritores. (SEP, 2017).

Respecto a la comprensión lectora, solo existe, para el profesor, el Manual para el Fomento y la Valoración de la Competencia lectora en el aula donde se le dan sugerencias para trabajar y evaluar tal habilidad dando mayor énfasis a la velocidad y fluidez de la lectura. Los resultados de estos programas se ven reflejados en encuestas y evaluaciones aplicadas. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENLE) realizada en el año 2015 por el Consejo Nacional de Cultura y las Artes [CONACULTA] encuestó a 13, 248 mexicanos, obteniendo como resultado que el 45.2% no comprende lo que lee. En ese mismo año se aplicó la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que tiene como objetivo “[...] conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria, los cuales se definen a partir de los Planes y los Programas de estudio vigentes.” Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015).

Tal prueba se aplicó en México a 104, 204 estudiantes de 3,446 escuelas de sexto de primaria y se evaluaron, entre otras cosas, cuatro niveles de logro de Lenguaje y Comunicación (Ver figura 1)

Los resultados que se obtuvieron fueron que sólo el 17.2% de los alumnos se encuentran en el nivel III y IV que consiste en comprender, evaluar, sintetizar, inferir y analizar diferentes textos. (INEE, 2015).

Con todo lo anterior podemos resumir que hay pocos programas y datos sobre la comprensión lectora siendo esta actividad tan relevante y útil en el proceso educativo pues el programa de estudios de la SEP (2011) que tiene como objetivo que para los estudiantes de entre 9 y 10 años que sean “capaces de

Nivel I	Los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.
Nivel II	Los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto, y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.
Nivel III	Los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.
Nivel IV	Los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos, como el artículo de opinión, y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico, y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.

comprender, [...] reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales." (p. 34).

Figura 1. Niveles de logro de lenguaje y comunicación (INNE, 2015)

Así que, tal como la encuesta, los progra índice de comprensión lectora teniendo como causa principal, en palabras de Cassany et al. (1994), “el tratamiento didáctico que la cultura ha recibido tradicionalmente en la escuela.” (p. 194), pues los maestros nos han enseñado a leer con base en métodos antiguos que olvidaban la interpretación de los escritos, por ejemplo, contabilizar las palabras que leíamos en un minuto; y no se han



transformando estas actividades a lo largo de los años, pues no se tiene en cuenta el contexto en que los sujetos interactúan (socializan) y que sus procesos de aprendizaje se realizan de diferentes maneras.

Durante años, la educación formal ha tenido una misma concepción de la enseñanza de la comprensión lectora, es:

...producto de una tradición que ha priorizado la enseñanza repetitiva y memorística. Estas prácticas arraigadas en las escuelas derivaron en ambientes escolares donde no se propiciaban situaciones de comunicación, escuelas con escasos lineamientos explícitos para el impulso de prácticas de lectura y escritura en el aula, donde los libros se encontraban lejos del alcance de los alumnos. Una problemática más, era que en la mayoría de las escuelas oficiales el contacto principal que tenían los alumnos, se limitaba a los libros de texto gratuito (Universidad Pedagógica Nacional, 2008)

En la escuela se enseñan “las habilidades superficiales y básicas lectoras, discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras del texto, etcétera”. (Cassany, 1994, p. 195). Todo ello a partir de los métodos, como por ejemplo:

El método para aprender a leer comenzaba con la acción de deletrear palabras para conocer el alfabeto y cada letra en particular -en las formas mayúsculas y minúscula-, después venía el silabeo, y, por último, la lectura seguida. El método utilizado, la separación de la lectura y de la escritura, y el elevado número de alumnos debía atender cada maestro provocaba que aquellos tardasen uno, dos o tres años en aprender a leer, y que en muchos casos su lectura fuera entrecortada y no se pudiera atribuir sentido a lo que se leía. (Bofarull et al., 2001, p. 17).

Lo anterior demuestra que hay una manera básica de concebir el aprendizaje de la lectura, lo que a su vez afecta cómo es entendida la comprensión lectora y los alcances que esta tiene en el desarrollo social y académico de los niños. Ello puede deberse a que “La lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces se suelen confundir con la totalidad del proceso.” (Alliende y Condemarín, 2000, p. 16)

Lo que también puede dificultar el comprender un escrito es lo que Cassany (1994) menciona sobre la concepción que tiene la escuela de ello: “la manera en que se realiza la buena lectura es leyendo libros de literatura, a un ritmo lento, sentados y en un ambiente tranquilo”. (p. 194). Sin embargo, el hecho de cómo leamos no

asegura que comprendamos la lectura, pues esta hace referencia al proceso profundo de relacionar la lectura con los conocimientos previos.

Por lo tanto, podemos asegurar que existe un problema reflejado en los escasos datos proporcionados sobre comprensión lectora y al proceso de este en el aula; ello es importante porque, de acuerdo con Cassany (1994), “niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo oralizando fragmentos escritos con el seguimiento del maestro.” (p. 195).

Todo ello da como resultado que los alumnos desarrollen su memoria más que su capacidad de razonar, de entender lo que están leyendo; y sin importar lo que continuamente se refleje en las pruebas de lectura "la escuela se limita a menudo a la enseñanza tradicional de la lectura." (Aparici, 2005, p. 88).

Otro método que se favorece en el aula es el propuesto por la SEP: enseñar a leer mediante estándares cuantitativos de cuántas palabras puede leer el alumno por minuto, “por ejemplo, si se quiere que un alumno al terminar el primer año de primaria comprenda oraciones de 7 palabras en promedio, deberá leer con fluidez entre 35 a 59 palabras por minuto”. (SEP, 2012, p. 5); así como lo señala el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora de la SEP. Para Prieto (2000) esos métodos no son adecuados pues el estudiante “no aprende a través de experiencias directas, sino que está íntimamente sometido, a percepciones sustitutas” (p. 31)

Cassany (1994), citando a Solé (1992) y a Colomer y Camps (1991), señala que:

con pocas variaciones, la secuencia didáctica típica y tónica de la lectura se realiza en términos de la enseñanza tradicional o bancaria, que consiste en que el alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro y una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente. (p.194).

Todo lo anterior se ve reflejado en los exámenes estandarizados de opción múltiple, donde el estudiante lee y después responde preguntas subrayando una respuesta (a, b, c, o d). Sin embargo, “Una comprensión de carácter meramente literal sería más un producto de la capacidad de memoria del sujeto que un indicador de su comprensión lectora.” (Cabrera et al., 1994, p. 56) y el proceso de comprensión

lectora no solo necesita este tipo de actividades, sino un desarrollo de otras habilidades cómo: hacer inferencias y criticar, por mencionar algunas.

La comprensión lectora tiene “[...] claros efectos sobre el lenguaje mismo, tanto hablado como escrito.” (Alliende y Condemarín, 2000, p. 13) por lo que es importante tampoco dejarlo de lado en este proceso pues

...El lenguaje permite actividades de un amplísimo espectro. Si la meta de la educación es capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, tenemos que ayudar a los alumnos a usar el lenguaje como una herramienta de transformación sobre el conocimiento y la experiencia, a poder comprender y también expresar. De ahí que creamos que la lectura y la escritura son elementos tan estrechamente ligados que ninguno de ellos deber ser desvinculado de los otros. (Cátala et al., 2001, p. 14)

Si el lenguaje no es concebido así “[es] vivido como una tortura, como un sistema de represiones y de restricciones y no como una fiesta, como un camino a la expresividad, a la espontaneidad, a la creatividad.” (Prieto, 2000, p. 37). Razón por la cual las nuevas generaciones suelen asociar la lectura y la escritura, por consecuencia, con algo aburrido o como un castigo.

Ausubel (1980) señala que "los profesores suelen olvidarse de que los alumnos pueden inclinarse marcadamente al uso de términos abstractos que den la apariencia de propiedad, aunque la comprensión de los conceptos fundamentales de hecho no exista." (p. 57). Pues mientras el alumno repita lo que el profesor quiere escuchar, se creará que existe comprensión. Sin embargo, este proceso va más allá de repetir, es una referencia personal, pues las experiencias, y por ende el aprendizaje, son diferentes en cada persona y “Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significados correctos.” (Johnston, 1989, p. 31)

Así que, comprender textos, y no sólo leerlos, es un propósito que debería cumplirse en la educación formal, pero como se ha demostrado en diversas pruebas de evaluación, esto no se ha llevado a cabo en su totalidad, pues muy pocos estudiantes alcanzan niveles superiores de comprensión.

Entonces, podemos afirmar que hacen falta estrategias que ayuden a los alumnos a favorecer sus aprendizajes en este aspecto fundamental para la formación, tomando en cuenta aspectos como la socialización y los conocimientos previos que posee el sujeto.

En este sentido, los docentes pueden conocer y reconocer las necesidades de las nuevas generaciones, las cuales deben estar preparadas "con capacidades y competencias críticas para reflexionar" (Aguaded y Pérez, 2007, p. 66) sobre aspectos personales, educativos y, en general, sociales que afectan a la población. La problemática esencial a la que se enfrenta la escuela es seguir enseñando que el proceso de comprensión lectora se trata de leer palabras por minuto, como desde hace años, de ahí que los estudiantes sigan teniendo problemas de comprensión y sean "incapaces de activar los conocimientos previos apropiados, construir una representación estructurada del texto y usar el conocimiento metacognitivo" (Gutiérrez, 2012, p. 184), lo que provocará que no desarrollen habilidades de comprensión como la reflexión o la discriminación de información.

En segundo lugar está lo que se piensa de comprensión que va más allá de la lectura entre páginas, (Cassany, 1993, p. 197) es un proceso más amplio y profundo del lector frente al libro. Consideramos que si los alumnos aprenden a leer, es más probable que desarrollen habilidades para la comprensión de textos, de ahí que coincidamos con Alliende y Condemarín (2000) cuando afirman que

Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos. De acuerdo a esto, una persona ha aprendido a leer sólo cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su desenvolvimiento en la vida social. (p. 18)

El reto entonces al que se enfrenta la educación primaria es desarrollar en los estudiantes la habilidad de comprender los textos que lee, a partir de sus conocimientos previos, la socialización y sus necesidades. Y es mucho mejor si esta habilidad es desarrollada desde edades tempranas, pues de esta manera los alumnos tendrán buenas bases para su desarrollo, para su construcción de conocimientos y para obtener aprendizajes a lo largo de la vida.

Ahora bien, ¿cómo evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes? aunque, como ya vimos, este proceso es complejo, pues depende de los saberes

previos de cada sujeto, es necesario que partamos de una escala o clasificación que nos permita evaluar esta habilidad subjetiva.

Para ello, a continuación desglosamos una serie de categorías que nos guiarán en el proceso de comprensión lectora partiendo de la taxonomía de Barret y los cuatro aspectos de creatividad propuestos por Torrance para corroborar esta última categoría se ha cumplido.

#### 1.4 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA (BARRET)

La dificultad a la que se han visto sometidas la mayoría de las investigaciones y trabajos sobre comprensión lectora es el *cómo* evaluar<sup>3</sup> este proceso cognitivo tan complejo y sustancial. Después de la investigación pudimos encontrar una forma que a continuación se describe a detalle. Para ello, es necesario diferenciar “[...] entre comprensión superficial (extraer), profunda (interpretar) y crítica (reflexionar) [y] es interesante porque nos ayuda a entender que pueden darse unas y otras no.” (Sánchez, 2012, p.47)

En este trabajo, utilizaremos la Taxonomía de Barret<sup>4</sup> porque nos permite hacer una evaluación objetiva de los niveles de comprensión que pueden tener los estudiantes, hacer preguntas que nos permitan recuperar no solo lo textual, sino también la reflexión crítica y la creatividad de las respuestas que se den. Es decir, poder evaluar tal proceso desde varias dimensiones. (Urbina, 2008).

También nos ayudaremos de los cuatro aspectos que propone Torrance<sup>5</sup> (1974) para evaluar la creatividad en el último nivel de comprensión:

- Originalidad: la capacidad de producir ideas que son inusuales, infrecuentes, no banales ni obvias
- Fluidez: la capacidad de producir un gran número de ideas

---

<sup>3</sup> La evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación del individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del alumno. (Johnston, 1989, p. 39)

<sup>4</sup> Nació el Campeche el 26 de Enero de 1901 y murió en Yucatán el 23 de Diciembre de 1981, como presidente del consejo nacional técnico de la educación impulsó la técnica de aprender haciendo y enseñar produciendo, fue director de varias revistas, tomó capacitación, problemas educativos, el maestro, etc. Obtuvo los reconocimientos Belisario Domínguez e Ignacio M. Altamirano.

<sup>5</sup> (1915-2003) psicólogo más conocido por su investigación pionera del estudio de la creatividad. Desarrolló un método para cuantificar la creatividad: El test del pensamiento creativo de Torrance.

- Flexibilidad: la capacidad de producir una gran variedad de ideas.
- Elaboración: la capacidad de desarrollar, embellecer o completar una idea.

La taxonomía de Barret divide el proceso de comprensión lectora en 5 niveles que a continuación presentamos:

### **1) Nivel literal**

En este nivel de comprensión, primero se hace un “[...] reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.” (Catalá et al., 2011, p. 16). Es decir, se refiere a la capacidad que tenemos para recordar escenas tal y como se presentan en nuestra lectura, de manera que sólo se recupera lo que aparece textualmente en ella.

También se espera que el lector sea “[...] capaz de repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos.” (Rodríguez Tigre, M, et al, 2009), o sea, que el sujeto sea capaz de hacer uso de su memoria al recordar ideas tal y como lo menciona el escrito.

A partir de ello, podemos enlistar las tareas a realizar en este nivel:

- a) Reconocimiento de detalles.
- b) Reconocimiento de las ideas principales.
- c) Reconocimiento de una secuencia. (Catalá et al., 2011).

Este primer nivel de comprensión es el que más se trabaja en las escuelas pues los estudiantes resuelven preguntas que exigen respuestas literales sobre el texto que han leído.

Siendo este nivel el primero y más básico, no entran en juego los conocimientos previos del lector, sino que se concentra en las ideas e información explícitamente dispuesta en el texto.

### **2) Nivel inferencial**

En este nivel se “[...] exige que el lector sea capaz de reconstruir el significado de la lectura y lo relacione con sus experiencias personales, con el conocimiento previo que tenga del tema y se plantee hipótesis o inferencias.” (Rodríguez Tigre, M, et al, 2009). En este nivel se espera que el sujeto sea capaz de relacionar

acontecimientos de su vida cotidiana o académicos con el título del libro o con lo que va leyendo del texto. De modo que pueda “[...] modificar aquellos conceptos a medida que avanza la lectura del texto.” (Cabrera et al., 1994, p. 53).

Podemos decir que este tipo de comprensión se “[...] ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formula una anticipación o suposición sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.” (Catalá et al., 2011, p. 17), por ejemplo, el sujeto puede leer el título del libro y predecir o imaginar la historia que cree leerá o leer algunos subtítulos, párrafos o capítulos e ir imaginando que pasará después.

Durante este proceso se “exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá de la página impresa.” (Catalá et al., 2011, p. 47) para poder comentar antes de leer, o de terminar de leer.

Este tipo de comprensión “[...] permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.” (Gutiérrez, et al, 2012, p.189). Mientras se va leyendo podemos hacer representaciones mentales que incluyan el principio, desarrollo y desenlace de la historia. Todo esto puede ser recuperado de acuerdo al tratamiento que dé el lector al texto y partiendo también de sus intereses u objetivos.

A partir de ello, podemos enlistar las tareas que se desarrollan en este nivel:

- A) Deducción de los detalles de apoyo.
- B) Predicción de resultados.
- C) Hipótesis de continuidad. (Catalá et al., 2011).

### **3) Nivel crítico**

Este tercer nivel “se refiere a la capacidad del lector para deducir, expresar su opinión y emitir juicios a partir de lo leído.” (Rodríguez et al., 2009), Es decir, el lector toma una postura que puede argumentar frente a lo que dice el texto.

Este tipo de comprensión lectora incluye “[...] una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.” (Catalá et al, 2011, p. 17). Por tanto, se

espera que el sujeto sea capaz de realizar juicios basándose en su experiencia previa para emitir su opinión, como los siguientes:

- a) Juicio de la realidad o fantasía.
- b) Juicio de hechos u opiniones.
- c) Juicio de suficiencia y validez.
- d) Juicio de propiedad.
- e) Juicio de valor, conveniencia y aceptación. (Catalá et al, 2011, p. 47).

Sin embargo, el lector no debe perder de vista el texto pues este sostendrá su argumento.

Por ejemplo, supongamos que una estudiante de cuarto año de primaria ha leído en clase el texto: María aprende a cuidar la naturaleza. Este escrito le plantea la importancia de cuidar el medio ambiente. Ella es capaz de tomar una postura frente a lo que ha leído tomando como referencia lo que ocurre en su comunidad.

Con todo lo anterior, podemos enlistar las habilidades a desarrollar en este nivel:

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor. (Catalá et al., 2011).

#### **4) Nivelpreciativo**

Este nivel de comprensión lectora "[...] representa la respuesta emocional o estética a lo leído" (Sánchez, 1998) es decir, el estudiante puede identificar cuáles son los sentimientos y emociones que subyacen de la lectura haciendo énfasis en lo que ocurre dentro de la misma, pero también en lo que él siente al leer.

Puede haber entonces una "[...] identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía, reacciones hacia el uso del lenguaje del autor y símiles o metáforas" (Sánchez, 1998). Para fines de ejemplificar supongamos que un grupo de estudiantes lee un texto sobre bullying o acoso escolar, y dentro del salón un niño sufre esta problemática. El grupo en general es capaz de mostrar empatía respecto a la situación y decir qué sintió el niño, pero también de poder decir que les hizo sentir personalmente el texto.



## 5) Nivel creador

Este último nivel "incluye todas las creaciones personales o grupales." (Sánchez, 1998). Se espera que los sujetos/lectores sean capaces de realizar un producto a partir de lo leído y de sus conocimientos previos pues esto, en conjunto, permite construir una historia sobre cualquier aspecto de su vida cotidiana (educativo, social o personal).

También, hay que "[...] entender el proceso creativo como un proceso de carácter eminentemente emocional, donde el lector pone en juego elementos personales y afectivos" (Cabrera et al., 1994, p. 68), pues al entrar en juego el bagaje cultural de cada estudiante ello determinará en gran medida el contenido de la historia y desde qué perspectiva será abordada la misma.

Cabe señalar que estos niveles generalmente no se presentan en la realidad de manera jerárquica, más bien

el buen lector los emplea simultáneamente conforme va leyendo. [No] siempre se puede asumir que los niveles implicados están o pueden estar ordenados jerárquicamente, ya que todos ellos son necesarios a la hora de comprender un texto. (Catalá et al., 2011, p. 46).

Pues cada uno de los sujetos va utilizándolos de acuerdo a sus necesidades, objetivos o motivaciones que guían su lectura.

A manera de resumen, hasta este momento hemos abarcado aspectos esenciales para esta investigación. Primero, hemos recuperado con otros autores que para desarrollar una buena comprensión lectora y todas las habilidades que esta implica es necesario favorecer un proceso que va más allá de la lectura entre hojas, abarca un poco más: nuestra vida cotidiana, al comunicarnos con otras personas. Segundo, pudimos tener un panorama general sobre las distintas propuestas que definen la comprensión lectora y cómo la idea de comprender ha cambiado con el paso del tiempo; esto nos ayudó a realizar una definición que resulta sencilla y clara y que por ello se manejara en todo este trabajo. Tercero, la escuela ha trabajado diversos proyectos con el fin de fomentar la lectura y la comprensión lectora. Sin embargo, solo se desarrolla una y otra vez el nivel más elemental de este proceso pensando que no hay manera de evaluar tal habilidad. De ahí que no se reta al estudiante, no

se impulsa a que reflexione de cada uno de los capítulos del libro o escrito a leer; no se le permite pensar y, más aún, no se le permite dar su opinión.

Con todo ello, daremos paso a una propuesta para que de una forma sencilla y dinámica se permita favorecer la *comprensión lectora* haciendo que el estudiante responda a este proceso, no de manera mecánica, sino llevando a cabo un aprendizaje significativo y de acuerdo a sus necesidades e intereses que, a su vez, lo ayude a desarrollarse en todo aspecto de su vida. De manera que pueda llegar a “[procesar] la información proveniente del texto y, a partir de esta información junto con sus conocimientos previos, [vaya] reconstruyendo sus estructuras [mentales], resultando estas cada vez más ricas en cuanto a contenidos temáticos y procesos de razonamiento.” (Cabrera et al., 1994, p. 76).

Sin embargo, aún queda por saber las diferencias que marcan a los estudiantes de hoy para poder tener un contexto general de los niños. Lo dicho con anterioridad, lo trataremos en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES DE LOS NIÑOS NACIDOS EN LA ERA TECNOLÓGICA.**

Ya en el capítulo 1 abordamos la importancia que tiene la comprensión lectora en la vida académica y cotidiana de los chicos, y el problema al que se enfrenta la educación año con año, pues no sólo basta aprender a leer, sino aprender a entender, a comprender lo leído.

Sabemos que la sociedad ha cambiado y con ello la forma en cómo se aprende, de ahí que nos cuestionemos, ¿qué habilidades poseen los chicos que han nacido en la era digital?

El capítulo 2 se divide en tres apartados, cada uno de ellos nos permitirá conocer a los estudiantes de entre nueve y diez años que cursan el 4° de primaria, las características y las habilidades que poseen, ya que estos aspectos son importantes a tomar en cuenta para que puedan desarrollar la comprensión lectora.

A partir de ello podremos reflexionar sobre la importancia que tiene la comprensión lectora en esta etapa; sin olvidar que la sociedad se ha vuelto más tecnológica, lo que ha provocado que se desarrollen habilidades diferentes a las de años anteriores. Sin embargo, consideramos que al trabajar la comprensión lectora impactaremos en aquellas habilidades adquiridas por los estudiantes que le servirán para responder a las necesidades de la vida cotidiana y académica, por ejemplo, discriminar información, mejorar la comunicación con otros, reflexionar sobre algún tema, mejorar la ortografía e incrementar su vocabulario.

En el primer apartado: Conociendo a los niños del aquí y el ahora, se tratan aspectos fundamentales de los sujetos de investigación, niños-estudiantes de entre nueve y diez años que cursan el cuarto año de educación primaria.

Estos aspectos nos ayudarán a conocer de manera general el contexto en el que se desenvuelven estos niños pues han nacido y crecido justo en los cambios sociales y tecnológicos actuales, impactando por completo en su estilo de vida y, por ende, la manera de aprender; de cómo leen y lo comprenden.

En el apartado siguiente: ¿Qué habilidades poseen los niños de hoy?, conoceremos cuáles son las habilidades de comprensión lectora que los niños tienen y pueden desarrollar a su edad para favorecer su aprendizaje a lo largo de su vida escolar y cotidiana, la importancia que tiene la interacción social para construir y reconstruir sus aprendizajes en este proceso.

Finalmente en: El estudiante y su aprendizaje significativo para la vida, entraremos en el terreno del aprendizaje significativo, aspecto importante que nos recuerda que los sujetos, al ser seres pensantes y sociales, pueden construir y reconstruir aprendizajes a fin de responder a sus necesidades y objetivos a lo largo de su vida escolar y cotidiana apelando a los conocimientos, saberes y experiencias que poseen, de tal forma que el nuevo conocimiento se guarde para futuras referencias.

## 2.1 CONOCIENDO A LOS NIÑOS DEL AQUÍ Y EL AHORA

Ya hemos dicho que los niños-estudiantes de hoy no son los mismos que hace algunos años debido a los cambios tecnológicos que han ocurrido durante la última década. Éstos han venido a modificar la forma en la que los niños se desarrollan en los ámbitos social, cultural, comunicativo y, por supuesto, en el contexto educativo, sobre la manera en la que aprenden, lo cual influye directamente en cómo leen y cómo comprenden.

Con el avance tecnológico de los últimos años, nos enfrentamos a una nueva sociedad con características y necesidades educativas diferentes donde la mayoría de las personas, pero sobre todo niños y jóvenes, desarrollan habilidades que les permiten responder a lo que les demanda la sociedad tecnologizada. Aun así podemos

...fomentar la capacidad de disfrutar mediante la lectura. Se ha dicho tantas veces que es muy difícil que los chicos y chicas lean habiendo tantos competidores más atractivos que los libros (la televisión, los videojuegos, etc.) que parece que a veces tiremos la toalla antes de intentar ayudar a los alumnos a conocer el placer de leer. (Cátala et al., 2001, p. 29)

Por ello, Área (2004) dice que el desarrollo tecnológico “ha interrumpido en nuestras vidas como un vendaval que ha arrasado con los modos y formas culturales, laborales y comunicativas hasta ahora tradicionales” (p. 205), transformando por

completo nuestra vida e impactando indudablemente en la manera cómo se aprende y lee.

“Las nuevas tecnologías de la comunicación rompen barreras espacio-temporales facilitando la interacción entre personas mediante formas orales o audiovisuales” (Área, 2004, p. 200), de ahí que estén “[...] provocando impacto en la cultura y en el ámbito social, [y] también se dejen sentir en el contexto educativo” (Aguaded y Pérez, 2007, p. 63). Por estas razones, las nuevas generaciones de niños que han crecido durante este contexto cambiante, hayan desarrollado distintas habilidades y usen la tecnología para actividades académicas y de ocio, modificando sus procesos de comunicación y de lectura.

A estos niños nacidos en la era digital, “Prensky los llamó nativos digitales, generación 2.0 y se les [caracteriza] por pasar más tiempo delante de la pantalla de un ordenador que frente a los libros” (Aparici, 2010, p. 20), acción que, en general, hace que los niños cambien los libros por textos electrónicos, sitios de Internet, juegos en línea, mala ortografía y uso de caracteres como los emojis.

Sin embargo, a nivel escolar se deja entrever que estos chicos dejan de lado algunas habilidades requeridas para la comprensión lectora, aspecto que permitirá tener acceso a otras habilidades como: una concepción amplia de los escritos, “[...] dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su significado.” (Alliende y Condemarín, 2000, p. 18), desarrollar su imaginación, concentración, relacionar las imágenes presentadas con el escrito y contar con un extenso vocabulario.

Nos encontramos ante “una nueva era del pensamiento visual” (Aguaded y Pérez, 2007, p. 64) donde se ha dejado de lado la lectura lineal o tradicional y se ha puesto, mayor énfasis en la hipertextualidad <sup>6</sup>, es decir, nos hemos acostumbrado a ver imágenes, texto y sonido al mismo tiempo e ir navegando por la red de un sitio a otro, con el fin de informarnos y formarnos, por ello, la enseñanza de la lectura no sólo debe de hacer énfasis en el nivel literal (abordado en el capítulo 1.4), apelando a la memorización, sino a todos los niveles que abarcan la comprensión lectora.

---

<sup>6</sup>La hipertextualidad son los vínculos electrónicos que permiten saltar de un fragmento a otro, dentro de un mismo escrito, siguiendo distintos itinerarios y rompiendo la linealidad única del impreso. (Cassany, 2012, p. 4)

De ahí que concordemos con Cassany (1994) cuando sostiene que “las redes virtuales cambian los modos de ver y leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir.” (p. 22), y en este proceso cambiante descuidamos otras habilidades<sup>7</sup> y destrezas que también son importantes para desenvolvernos en la cotidianidad y en la escuela, como lo es la comprensión lectora.

Al ser las tecnologías “medios de apropiación de la realidad, del mundo y del conocimiento. Sus lenguajes están modelando nuevos estilos cognitivos y estructuras mentales” (Aguaded y Pérez, 2007, p. 65), cambiando casi por completo la forma en la que interactúan los sujetos con su entorno y se desarrollan en su cotidianidad. Ello también impacta en la comprensión lectora pues “Cada vez que un lector lee algo, le aplica un esquema [cognoscitivo]. El esquema inicial puede alterarse rápidamente o confirmarse y hacerse más preciso.” (Alliende y Condemarín, 2000, p. 182)

Para ello, es necesario “adecuar los fines y métodos de la enseñanza al nuevo contexto que la información requiere” (Área, 2004, p. 215), y así responder a las necesidades que la sociedad demanda frente a estos cambios sociales como “la capacidad de criticar, discernir, contrastar y valorar lo fundamental y el sentido de los datos e ideas que manejamos” (Pérez, 2012, p. 154).

Aún con todo ello, Cassany (2012) afirma que los sujetos “seguimos procesando el discurso de manera lineal” (p. 46) por lo tanto, podemos afirmar que el libro es una herramienta útil en nuestra vida académica y cotidiana e igual de importante es favorecer actividades relacionadas con él, como la comprensión lectora, la cual ayudará a los aspectos académicos (influyendo en la mejora de otras asignaturas) y cotidianos (mejora en la comunicación con otras personas) de los estudiantes de primaria.

La comprensión lectora es entonces un proceso que sigue siendo importante, no sólo porque mejora nuestra dicción, vocabulario y otros aspectos académicos, sino porque en la sociedad actual se necesitan aprender y construir habilidades para que la interpretación de la lectura sea eficaz. Desde observar imágenes que acompañan

---

<sup>7</sup>Las habilidades son componentes necesarios en el comportamiento competente de las personas (Pérez, 2012, p. 146) que ayudan a los sujetos a desarrollar diversas actividades.

el texto y esforzarnos por entender la razón por la cual el autor escogió esa imagen y no otra, y cómo se relaciona con lo que estamos leyendo, hasta poder crear algo completamente nuevo e innovador, respondiendo así a los niveles de comprensión lectora expuestos en el Capítulo 1.

Así que, aunque los chicos vivan en esta época tecnológica, sigue siendo esencial adquirir esta habilidad pues “la sociedad de la información requiere el uso de gran variedad de herramientas e instrumentos simbólicos, desde lenguajes hasta conocimientos para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal” (Pérez, 2012, p.149). La habilidad de la comprensión lectora ayudará al estudiante a resolver conflictos que pudieran surgir en cualquier ámbito de su vida cotidiana y académica y prepararlo para enfrentar los cambios que la sociedad exige.

Por lo anterior “la escuela debe procurar el desarrollo singular en cada individuo de estas cualidades, capacidades o competencias” (Pérez, 2012, p. 142), para que de esa manera se logre un desarrollo completo del individuo, es decir, no perder de vista que las tecnologías ya están aquí y también que se pueda favorecer el desarrollo de actividades indispensables para la vida diaria y académica pues,

La comprensión lectora no atañe, pues, al área de lenguaje sino a todas, porque empieza y termina en el propio niño pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo, la transformación que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información, y acaba con la explicitación manifiesta que de ello hace, oralmente o por escrito. (Cátala et al., 2001, p.12).

Por esta razón, es importante que “el proceso de enseñanza-aprendizaje [tenga] una selección de contenidos acorde con un modelo de aprendizaje en el que la recepción, la reflexión y la acción/respuesta sean los ejes fundamentales [...]” (Aguaded y Pérez, 2007, p. 65).

De ahí que la lectura y comprensión de la misma, siga considerándose un aspecto fundamental a desarrollar en el aula. Es menester, por tanto, que el sujeto desarrolle habilidades que le ayuden a comprender la lectura, pues esta nos proporciona herramientas indispensables para pasar a un nivel alto de entendimiento y criticidad de la lectura.

Y debido a que la comprensión lectora es un contenido transversal, en un segundo momento las habilidades que la componen puedan “facilitar una eficacia al resto de

aprendizajes, como por ejemplo, en la resolución de problemas." (Gutiérrez, y Salmerón, 2012, p. 184). Así, no solo se favorecerá una asignatura, sino cualquiera, ya sean matemáticas, geografía, ciencias, historia, u otras porque en lo que respecta a "[la enseñanza de matemáticas] la lectura también juega un papel [...]; se utiliza en la formulación de problemas y preguntas, al impartir instrucciones, etc. Por estas razones el dominio de la lectura es un factor importante para estudiar matemáticas con éxito." (Alliende y Condemarín, 2000, p. 247)

Para ayudar a los niños-estudiantes a desarrollar sus habilidades lectoras es esencial conocer su desarrollo cognoscitivo en esta edad (9-10 años) y de esa manera saber si pueden desarrollar las habilidades que requiere la comprensión lectora y que continúen durante toda su vida para que puedan "[...] comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su desenvolvimiento en la vida social." (Alliende y Condemarín, 2000, p. 18). En este proceso, la socialización es esencial porque nos ayudará a construir y reconstruir nuestro aprendizaje pues "en la vida digital cotidiana, los individuos comparten y aprenden en colectivos." (Pérez, 2012, p. 164). Esto, lo abordaremos a continuación.

## 2.2 ¿QUÉ HABILIDADES POSEEN LOS NIÑOS DE HOY?

En este apartado conoceremos algunas habilidades que se van desarrollando cognitivamente en los estudiantes a la edad de nueve y diez años, ello implica también que sabremos en cual etapa cognoscitiva se encuentran.

El tener conocimiento de ello, nos ayudará en la investigación pues sabemos las habilidades generales que pueden tener y desarrollar los niños para una buena comprensión lectora y el papel que desempeña el aprendizaje significativo en este proceso.

Los alumnos que cursan el cuarto grado tienen que cumplir propósitos en la educación formal, uno de ellos es leer como "[un] objetivo prioritario de la educación primaria [porque] se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance" (Solé, 1992, p. 30).



Es decir, se propone que los niños que tienen nueve y diez años de edad tomen una postura frente a lo que leen para que sean capaces de dar un significado y explicar el texto a partir de los saberes que poseen y lo que han aprendido durante su vida. Un primer objetivo formal de educación básica es que los estudiantes que cursan el cuarto año de primaria “Le[an] y comprend[an] una variedad de textos de mediana dificultad y pued[an] notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos...” (SEP, 2011, p.18).

De ahí que coincidamos con Catalá et al. (2011) cuando sostiene que en el proceso de comprensión lectora, el “lector [tiene que ir] construyendo una idea de su contenido” (p. 12), a partir de lo que va conociendo a través de los años, para después realizar una interpretación, es decir, entender lo que ha leído, comprenderlo.

Al respecto, Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, explica mediante cuatro etapas cómo el sujeto va interpretando el mundo que le rodea desde el nacimiento hasta la madurez.

En la tercera etapa, de las operaciones concretas, que va de los 7-11 años (que es la etapa en la que se encuentran los estudiantes de cuarto grado de primaria), el niño “[...] logra percibir un hecho desde perspectivas diferentes.” (Maier, 2000, p. 145), es decir, tiene la capacidad de vincular lo que conoce con lo que está leyendo y también de hacer deducciones.

A esa edad entonces, los estudiantes pueden comprender lo que leen, reflexionar en ello y poder crear algo nuevo, habilidades que le ayudarán a desarrollar una buena comprensión lectora.

Como señala Pérez (2012), “el sujeto [puede] aprender a construir y reconstruir de forma permanente sus esquemas de interpretación, toma de decisiones y actuación, para afrontar el cambio y la incertidumbre del mundo contemporáneo” (p. 156), de manera que el niño puede realizar una interpretación de la lectura, pero también actuar frente a los cambios tecnológicos y responder a los objetivos que se presenten a lo largo de su vida académica y cotidiana.

Podemos plantear que cuando el alumno lee, puede “relacionar [la lectura] con la que ya poseía y [modificar] ésta como consecuencia de su actividad.” (Solé, 1992,

p. 34), entonces podemos denominarlo lector activo, pues modifica sus saberes a partir de lo que va leyendo en conjunto con lo previamente aprendido.

Este lector activo, por ende, no llega en blanco al aula, pues ha construido procesos mentales toda su vida "[...] a través de la relación con otros humanos y con su contexto cultural" (Bautista, 2004, p. 21), y va dando significado a todo lo que desde pequeño ve y aprende. Además, "[...] presta atención no sólo a los referentes de los símbolos presentes sino a las imágenes, sentimientos, actitudes e ideas que evocan." (Johnston, 1989, p. 48).

Esas son las experiencias y saberes que el niño va guardando en su memoria y modificando según va creciendo y aprendiendo, y conviviendo con otros seres humanos; donde se apela a su interés, pero también a su curiosidad.

Las experiencias de los estudiantes son importantes, sobre todo en este trabajo, y es necesario tomarlas en cuenta ya que "pueden aportar no sólo la explicitación de lo que saben del tema, sino la manifestación de lo que querrían saber" (Catalá et al., 2011, p. 12).

Así que, tal como menciona Barajas (2007) "toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, esas experiencias funcionan como esquema de referencia en forma de conocimiento humano." (p. 25).

El sujeto entonces va construyendo su aprendizaje (interpretaciones/esquema de referencia) de todo cuanto le rodea con base en lo que ya ha conocido; y al convivir con otras personas este aprendizaje o esquema va modificándose y ampliándose, de manera que

[...] los intereses del niño pasan del ámbito más cercano y conocido, en los primeros cursos, a los más amplios y distantes a medida que va creciendo. De tal manera que todo aquello que se trabaje con él con una determinada profundidad enriquecerá su comprensión lectora como resultado de la mayor comprensión que va teniendo del mundo que lo rodea. (Catalá et al., 2001, p. 12).

Al respecto, Vigotsky (2005) sostiene que "toda educación tiene inevitablemente un carácter social" (p. 113) y Ausubel (1980) señala que "La educación en todos los países y en todas las épocas, siempre fue social" (p.113), por lo tanto, sin importar el lugar, el sujeto realiza su interpretación de lo que le rodea a partir de la socialización, es decir, con ayuda de las experiencias y conocimientos de otros va

construyendo o utilizando el aprendizaje que requiere para responder a sus intereses y objetivos dando como resultado que cada estudiante pueda hacer uso de cada uno de los niveles de comprensión lectora, incluido el más alto: ser creativo. Por ello, es necesario no perder de vista el proceso de socialización de los estudiantes pues gracias a ésta pueden construir conocimientos que puedan usar en otro momento de su vida.

Hemos descrito las habilidades que los estudiantes de entre nueve y diez años han adquirido, aquellas que serán esenciales en el proceso de comprensión lectora. También, es menester recordar la importancia de la socialización a fin de que los aprendizajes adquiridos puedan llegar a ser parte de cada lector, es decir, convertirlos en aprendizajes significativos.

### 2.3 EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA LA VIDA

Hemos escrito sobre la importancia que tiene el apelar a los conocimientos previos de los estudiantes a fin de mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, es igual de importante escribir sobre la relación que tiene este proceso -comprensión lectora- con el aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes de cuarto año de primaria, a fin de favorecer las habilidades que implica por supuesto, la comprensión lectora.

Cuando se trata de aprendizaje significativo, es necesario tomar muy en cuenta la concepción que Ausubel y Vigotsky sostienen de este proceso. En palabras de Ausubel (1980), el aprendizaje significativo "comprende la adquisición de nuevos significados" (p. 55), es decir, las reconstrucciones que los estudiantes realizan en compañía de otros. Sin embargo, el "aprendizaje significativo [existe] si la tarea de aprendizaje puede relacionarse con lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, 1980, p. 40). Así que este se obtiene al construir sus propios aprendizajes a partir del conocimiento previo y relacionarlos con experiencias u objetos conocidos.

En el caso de la comprensión lectora, el estudiante requiere relacionar eso que conoce con aquello que está leyendo, para que finalmente pueda realizar una interpretación de lo que lee, y así responder a los niveles de comprensión necesarios para su actividad.

Por tanto, el proceso de aprendizaje significativo se resume en "percibir significados, pero previamente se produce un proceso de aprendizaje de aquello que voy a atribuir a un objeto, a un ser, a una situación" (Prieto, 2000, p. 27).

De ahí que sostengamos que el lector hace uso de sus aprendizajes previos y a partir de ellos logra construir su propio aprendizaje significativo con la lectura.

Estos aprendizajes previos, como ya lo hemos afirmado, resultan altamente importantes pues "para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, es necesario también que tal contenido ideativo pertinente, exista en la estructura cognoscitiva del alumno." (Ausubel, 1980, p. 57).

No importará el gran esfuerzo realizado por el profesor para encontrar un texto adecuado para su edad, si cuando lo leen no pueden relacionarlo con lo que han aprendido con anterioridad.

Podemos sostener entonces que "la experiencia personal del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica" (Vigotsky, 2005, p. 113), que supone la comprensión lectora pues en general, se debe partir de lo que el estudiante conoce para que por sí mismo pueda ir construyendo y reconstruyendo sus aprendizajes, dando un significado propio, de tal forma que este nuevo aprendizaje le sea valioso y logre ocuparlo, una y otra vez, a lo largo de su vida.

El proceso de aprendizaje significativo entonces tendrá como esencia "que [las] ideas expresadas simbólicamente [sean] relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, 1980, p. 56).

Es decir, el estudiante podrá dar respuesta a los diferentes niveles que implica la comprensión lectora y aprenderá a partir de recuperar elementos de la lectura sólo en aquello que pueda relacionar con lo que ya conoce, porque "puede aprehenderse y retenerse mucho más si se le pide al alumno que asimile únicamente las sustancias de las ideas, en lugar de las palabras exactas empleadas para expresarlas" (Ausubel, 1980, p. 80).

De ahí que sostengamos que la comprensión lectora sea un proceso mediante el cual se desarrollen habilidades que puede potenciar los aprendizajes significativos porque frente a la lectura el estudiante hace uso de todo aquello que le ha sido

relevante antes para poder dar un valor a la lectura, de manera que pueda responder al proceso de entender un texto, pero a la vez construir nuevos aprendizajes útiles para la vida.

Por ello, coincidimos con Borafull et al. (2001) en la urgencia de que “la lectura en la escuela sea repensada por lo menos en una triple dimensión: como objetivo de conocimiento en sí misma; como un instrumento de conocimiento, y como un medio para el placer, el gozo y la distracción”. (p. 28).

Así que se hace necesario que hagamos de la lectura y la comprensión lectora aspectos de curiosidad y de placer para el alumno. Para ello, es fundamental trabajarla con libros o textos que sean acordes a la edad de los estudiantes como los libros del rincón, pero también que los relatos sean de su interés, ya sea porque han vivido situaciones similares o temas que despierten su curiosidad, pues “mientras la lectura esté vinculada a situaciones reales y significativas para [el estudiante], se incentivará el interés por conseguir una información que se considera necesaria.” (Catalá et al., 2011, p. 22).

Por lo tanto, esta tesis presenta "una propuesta de aprender a pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo" (Alvarado, 2012, p. 101), es decir, realizar estrategias que nos permitan relacionar las actividades con los diferentes niveles de comprensión expuestos en el capítulo anterior, con el fin de que los estudiantes puedan llegar a realizar "procesos de análisis y reflexión" (Área, 2004, p. 216) de los textos, logrando que el proceso de lectura llegue a Comprensión lectora.

Con lo anterior se espera que los niños-estudiantes sean capaces de formular respuestas bien argumentadas, vinculando lo que leen con lo que poseen, que logren ser autónomos y críticos frente a la lectura y también frente a los problemas que se vaya presentando. Además, que sean capaces de realizar estas actividades en su vida diaria para responder a sus necesidades académicas y cotidianas.

La importancia de este trabajo radica en que la comprensión lectora como habilidad académica, impactará por ende en aspectos de su vida cotidiana al lograr la autonomía e independencia frente a los problemas que surjan.

Asimismo, con esta propuesta se espera que los estudiantes puedan "distinguir lo relevante de lo superfluo" (Área, 2004, p. 206), lo importante de lo innecesario, y que sean capaces de relacionarlo con sus conocimientos previos.

Así entonces, desde nuestra perspectiva, el alumno debe "convertirse en el protagonista de las acciones formativas, disponer de una gran autonomía y control sobre el propio proceso de aprendizaje, aprender por sí mismo" (Área, 2004, p. 216). No tener miedo a equivocarse, o a creer que no puede hacer nada sin ayuda, lograr que exploren sus conocimientos y así aprendan por ellos mismos.

De esa manera, los estudiantes pueden tener "la posibilidad de cambiar su papel pasivo a otro activo para convertirse en forma autónoma en autor, agente [crítico]" (Talancón, 2007, p. 360), no sólo en su vida académica, sino también en su vida cotidiana, de tal manera que logre aportar un juicio frente a la lectura a partir de su contexto social y cultural.

Todo lo anterior "implica el desarrollar una inteligencia distribuida" (Área, 2004, p. 216) de parte del sujeto, para que ponga en práctica el conocimiento que ha construido a lo largo de su vida frente a las tecnologías, pero retomando también aquellas habilidades útiles que implica la comprensión lectora.

Por tal razón, coincidimos con Pérez (2012) en que la educación

debe ayudar a comprender la construcción de significados no [...] en adquirir la respuesta correcta, sino en incrementar y mejorar la capacidad de formular y resolver problemas significativos y relevantes [...] asumiendo y armonizando las discrepancias y celebrando la pluralidad de perspectivas en las situaciones reales que rodean la vida de cada individuo. (p. 157).

Es relevante que la escuela formal permita que el estudiante construya su proceso de aprendizaje por él mismo, con el objetivo de utilizar esos aprendizajes previos de su vida, que le sean útiles para responder a las problemáticas sociales y personales que surjan; y necesidades que se le presentarán en aspectos académicos.

De esta manera, cada estudiante podrá tener herramientas que le ayuden "no sólo a percibir, sino también a reaccionar" (Vigotsky, 2005, p. 114) frente a los cambios que va tomando la sociedad en la que se desarrollan.

Dejando la semilla en ellos desde la educación formal, se alienta a que los estudiantes de manera individual continúen con la construcción de su propio aprendizaje. Es indispensable que el estudiante se identifique con lo que está

aprendiendo, para que pueda ponerlo en práctica de acuerdo a sus necesidades y objetivos, y llegue a ser significativo, pues "si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado." (Ausubel, 1980, p. 56).

Es necesario entonces, permitir que el niño viva sus propias experiencias para que aprenda de ellas y pueda poner en práctica los aprendizajes que para él hayan sido significativos. Que los niños "actúen, experimenten y creen." (Pérez, 2012, p. 174). Nuestra propuesta entonces, es un taller adaptado a las necesidades, desarrollo y expectativas de los estudiantes de cuarto año de primaria.

Y para ello resulta imposible saltar por encima de cuestiones perceptuales, de lo imaginario, del uso de recursos expresivos" (Prieto, 2000, p. 55), es decir, lo relevante es que los aprendizajes que obtengan los estudiantes les sean significativos y logren hacer uso de ellos de ahí en adelante.

Así que, con todo lo hasta ahora escrito, es necesario que los esfuerzos provengan de ambos actores, tanto profesores como estudiantes, pues sin uno de ello el objetivo no se cumplirá del todo. Por tal razón podemos afirmar "que la tarea de aprendizaje sea o no potencialmente significativa depende [...] tanto [de] la naturaleza del material que se va a aprender, como la de la estructura cognoscitiva del alumno en particular." (Ausubel, 1980, p. 57).

De ahí que la meta de la educación deba "ser comunicar hábitos y capacidad de vivir" (Vigotsky, 2005, p. 117), para poder lograr que esta relación entre el conocimiento nuevo y aquello que ya conoce el sujeto se lleve a cabo, como resultado, este nuevo aprendizaje pueda ser usado para responder a sus necesidades e intereses. Este proceso también implica la creatividad que cada estudiante posee y que le permita tener "a la vez pensamientos y sentimientos, imaginación e innovación" (Pérez, 2012, p. 174).

Podemos afirmar entonces que, si el aprendizaje es significativo, el alumno hará uso de éste cuando lo requiera, y reconstruirlo según vaya aprendiendo más y más.

Resumiendo lo dicho en este Capítulo, podemos afirmar que las tecnologías han venido a revolucionar la sociedad en la que nos desarrollamos, ello impacta indudablemente en la educación y la manera como aprendemos.

Sin embargo, no está peleado con el desarrollar y favorecer una buena lectura, pues aún con todos esos cambios, la comprensión sigue siendo importante en el proceso de aprendizaje. Habilidad que no solo influye en la escuela, sino en todo aspecto de nuestra vida, incluida la comunicación con otros.

Así que, para poder alcanzar el objetivo primordial de este trabajo es necesario tomar en cuenta algunos aspectos de los niños-estudiantes de cuarto año de primaria, como la etapa cognoscitiva en la que se encuentran, la cual nos permite saber las habilidades que pueden desarrollar con respecto a su edad; los conocimientos previos de cada uno de ellos para poder escoger lecturas que puedan relacionar con lo que ya saben, lo que permite que puedan llegar a obtener aprendizajes significativos y valiosos para toda su vida, tanto académica como cotidiana.

Ahora, es momento de pasar a relacionar los niveles de comprensión lectora con las habilidades que podrán desarrollar los estudiantes de cuarto año de primaria, surgiendo así distintas actividades, con el fin de lograr que cada uno de ellos pueda crear algo nuevo y saber si hay mejora en cuestión. Pero ahora la pregunta es ¿cómo hacerlo?

Por ello, el presente trabajo de investigación realizó y aplicó una propuesta pedagógica para favorecer la comprensión lectora, basada en la estrategia del taller. Presentamos dicha propuesta en el siguiente Capítulo, en la cual se tuvo como eje, tanto para las actividades como para la evaluación, los niveles de comprensión lectora antes mencionado.



### **CAPÍTULO 3. Y TÚ, ¿ME COMPRENDES? METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Los capítulos anteriores nos han permitido conocer de manera general el problema de comprensión lectora que enfrenta la educación en México. También, conocimos la capacidad cognitiva y las habilidades lectoras que pueden desarrollar los niños de cuarto año de primaria. Todo ello para aterrizar en este capítulo, donde esbozaremos la metodología utilizada para la propuesta que hemos realizado sobre comprensión lectora y la evaluación de este proceso.

Comenzaremos con el contexto en el que se desenvuelven los niños de la primaria pública Tlamatini, con el fin de ubicarnos en el espacio de los chicos y poder tener un panorama general de su día a día escolar. Después, conoceremos de manera específica al grupo de estudiantes de 4º de primaria con los que se trabajó el taller. En el apartado destinado a la metodología, describiremos las técnicas e instrumentos usados para el diagnóstico, como la base de la creación de las sesiones que componen el taller, y la evaluación realizada por el grupo. Finalizaremos con la presentación de las planeaciones didácticas utilizadas.

#### **3.1 CONTEXTO ESCUELA PRIMARIA TLAMATINI**

La Institución donde se aplicó el taller es una escuela primaria de educación pública llamada Tlamatini. Esta escuela es de turno continuo (jornada amplia) es decir, el horario que se maneja es de 08:00 a 15:00 horas. (Ver figura 2)



Figura 2. Imagen recuperada de Google Maps

Esta primaria se encuentra ubicada en Avenida México 1968 s/n, Colonia Pedregal de Carrasco, Coyoacán, Ciudad de México, c. p. 04700, cerca hay unidades habitacionales, dos Preescolares, dos Primarias y una Secundaria. (Ver figura 3)

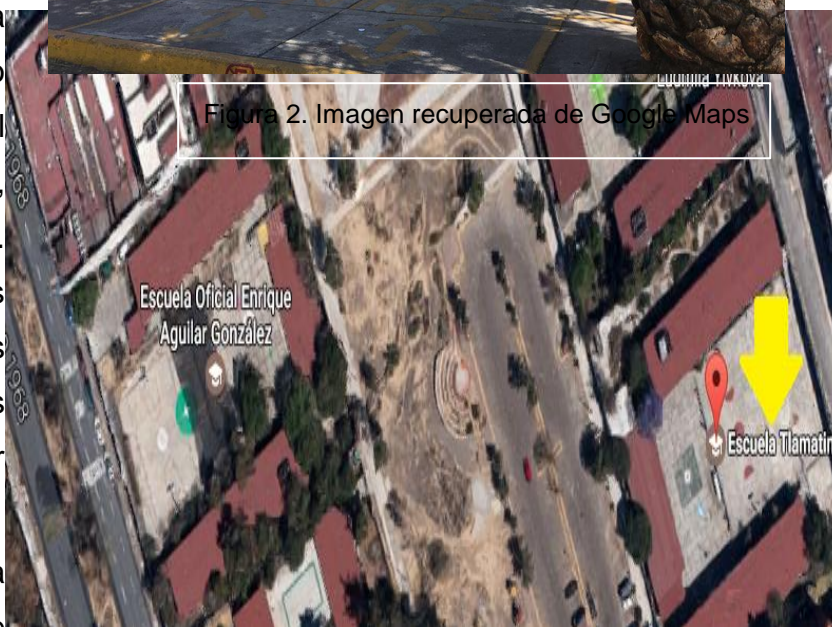


Figura 3. Imagen recuperada de Google Maps

En su interior, la escuela tiene tres edificios, dos de ellos de dos pisos cada uno y un tercero solo con un piso. (Ver figura 4)

La población en general es de 591 alumnos, 320 niñas y 271 niños; por cada grado hay tres grupos A, B y C, que cuentan aproximadamente con 30 alumnos cada uno. Los salones están destinados de la siguiente manera: en el primer edificio, los grupos de primero y segundo ocupan el primer piso, mientras que cuarto y sexto ocupan los salones de arriba, con un total de 9 salones ocupados; el segundo edificio, cuenta con nueve salones destinados así: tres a tercero y tres a quinto, y cuatro sanitarios.



Figura 4. imagen recuperada de Google Maps

En las instalaciones no hay una biblioteca escolar, pero dentro de algunos salones de clases, y en específico en el que se aplicó el taller, había un lugar destinado a la biblioteca donde había algunos libros del programa Libros del Rincón y carteles para incentivar la lectura.

### 3.2 SUJETOS

De 103 estudiantes que componen los grupos de cuarto de primaria, el taller fue aplicado a 30 estudiantes de un grupo. Sus edades oscilaban entre 9 y 10 años, en una escuela pública de la Ciudad de México.

Respecto a esta población, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba PLANEA en el año 2015, se evaluaron 70 alumnos de esta escuela en lo que respecta a la materia de español. El resultado fue que el 31.62% de los evaluados se encuentra en el Nivel II: logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del curriculum, de cuatro niveles a saber: Nivel I: insuficiente, Nivel II: indispensable, Nivel III: satisfactorio y Nivel IV: sobresaliente.

Algo que nos parece relevante mencionar es que una de las estudiantes tenía un problema de aprendizaje que no había sido atendido y que los profesores no sabían qué era, por lo que trabajaban con ella ejercicios sencillos que se veían en primero de primaria; su lectura no era fluida y además faltaba constantemente a clases. Ella estuvo en el taller solo dos sesiones y después ya no asistió a la escuela, pues fue suspendida por “mala conducta”.

### 3.3 METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la investigación fue mixta lo que “implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio.” (Sampieri, Collado y Baptista, 2003, p. 30). Es decir, se hizo uso de técnicas de ambos métodos: observación no participante y entrevista grupal (enfoque cualitativo), y cuestionario (enfoque cuantitativo). Los instrumentos utilizados fueron: diario de campo y guía de entrevista.

A lo largo de nuestra investigación exploramos el contexto educativo, específicamente sobre comprensión lectora, con la observación y el cuestionario. Dichas técnicas e instrumentos nos permitieron comprender, en general, qué está pasando en el aula y por qué no se ha llegado a una buena comprensión lectora a pesar de los proyectos que ha impulsado la SEP.

Lo anterior con el fin de plantear primero, objetivos que vayan de la mano con lo que se debería lograr en la escuela y después, actividades que nos permitan implementar una mejora en este aspecto.

Para dar respuesta al objetivo final de favorecer en los alumnos el desarrollo de cada uno de los niveles que suponen la comprensión lectora, es que nos apoyamos de los cinco niveles de comprensión lectora propuestos por Barret y los aspectos de valoración de la creatividad de Torrance, los cuales en conjunto nos permitieron diseñar el taller y sus instrumentos de evaluación pertinentes a cada uno de dichos niveles.

Además, hicimos uso de la observación no participativa en las cinco sesiones de nuestro taller, lo cual nos permitió percatarnos de la manera de trabajar del grupo y encontrar elementos que nos hablaran del progreso en la comprensión lectora de los chicos. Dicha observación no participativa fue recuperada en un Diario de campo (ver Anexo 1: Formato de diario de campo), lo cual también nos permitió interpretar la realidad educativa de la escuela primaria pública gracias a la potencialidad de esta técnica para la recogida e interpretación de datos.

Posteriormente hicimos uso de la técnica de la entrevista grupal, donde a partir de una guía de entrevista, se recuperó la opinión de los alumnos en los aspectos concernientes a la realización del taller: cómo se trabajó, materiales y lecturas utilizadas y el desempeño de nosotras como talleristas.

También, se utilizaron dos cuestionarios: el de diagnóstico y el de evaluación final. El primero, o de Diagnóstico, para conocer en qué nivel de comprensión se encuentran los alumnos de cuarto año de primaria. Y el segundo, o de Evaluación, para recuperar el avance en los niveles de comprensión lectora individual.

Cabe señalar que a fin de que los estudiantes tuvieran la confianza de expresarse libremente y no pensaran se trataba de un examen, dichos cuestionarios aplicados fueron anónimos, pues aun cuando se les explicó que no lo era, ellos lo vivieron así. Los instrumentos antes mencionados nos permitieron relacionar los aspectos teóricos de nuestros Capítulos 1 y 2, con la aplicación práctica de la investigación en campo y su proceso, de manera que pudimos profundizar en el análisis de lo obtenido con la aplicación del taller.

En el siguiente apartado describiremos con detalle cada uno de los instrumentos y técnicas utilizadas.

### 3.3.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Como ya se ha dicho, las técnicas e instrumentos utilizados para esta investigación fueron: la realización de un diario de campo, entrevista, observación no participativa y la aplicación de 3 cuestionarios. A continuación se explican con detalle cada uno de ellos.

**Diario de campo:** que en palabras de Sampieri et al. (2014), es una especie de diario personal, donde se incluyen:

- a) Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos.
- b) Mapas.
- c) Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera).
- d) Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).
- e) Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer). (p. 373-374).

El objetivo del diario de campo fue “[...] permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [En él] se toma nota de aspectos que se consideran importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo. (Bonilla y Rodríguez, 2013, p. 129). Es decir, permite recuperar la mayor cantidad de argumentos y aspectos relevantes para poder interpretar determinadas situaciones ocurridas durante las sesiones del taller.

**Entrevista grupal:** “[...] Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (Sampieri et al., 2014, p. 403), donde se “[...] deja que los participantes se expresen libremente, intercalando sus intervenciones y hablando entre ellos en mayor o menor grado, de manera pertinente.” (Szasz y Lerner, 1999, p. 247).

Esta técnica, que pertenece al método cualitativo, nos permitió recuperar las impresiones de los estudiantes respecto a cómo se trabajó el taller. Para ello, hicimos uso de una guía semiestructurada (ver anexo 2: Guía entrevista grupal), la cual “[...] se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Sampieri et al., 2014, p. 403)

**Observación no participativa:** La observación “[...] implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.” (Sampieri et al., 2014, p. 399).

**Cuestionario:** según Muñoz (2003), “consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación” (p. 2). Como se ha dicho, utilizamos dos cuestionarios. El primero o de diagnóstico, tiene 8 preguntas sobre los 5 niveles de comprensión lectora abordados en este trabajo: literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador. A partir de la lectura “El papel y la tinta” de Leonardo Da Vinci en su versión para niños, fueron construidas las preguntas que nos ayudaron visibilizar cada uno de los niveles de comprensión.

Las preguntas 1 a la 3 corresponden al nivel literal y son de tipo cerrado, es decir, “[...] ofrecen al [estudiante] que va a ser evaluado todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer.” (Muñoz, 2003, p. 3). Por tanto, al ser un nivel donde se requiere identificar las ideas textuales de la lectura, en cada pregunta se les ofrecieron varias opciones para que los estudiantes pudieran elegir la respuesta literal con base en la lectura. Las preguntas siguientes, de la 4 a la 8, fueron abiertas, es decir, aquellas que “[...] sólo contienen la pregunta y no ofrecen ningún tipo de respuesta, dejando ésta a la consideración del sujeto.” (Muñoz, 2003, p. 4). Ello, porque la comprensión lectora es un proceso individual donde cada sujeto tiene la capacidad de dar respuesta de acuerdo con sus aprendizajes previos y la lectura realizada. Para resolverse, requerían que el estudiante empleara el texto y sus conocimientos previos. Además, de que sus respuestas debían tener coherencia y cohesión en relación a lo cuestionado a partir de los niveles de comprensión propuesto por Barret. (Ver Anexo 3: Cuestionario Diagnóstico).

Las respuestas recabadas de este cuestionario, nos permitieron conocer en qué nivel de comprensión se encontraba el grupo.

Al concluir el taller se aplicó el segundo cuestionario o de Evaluación, que a partir del texto “Animales mexicanos” de Arturo Cuenca, nuevamente se abordaron los cinco niveles de comprensión, una pregunta por cada nivel (cinco en total), con la finalidad de corroborar los datos que se arrojaron durante las sesiones previas.

Al igual que con el cuestionario diagnóstico, las preguntas que corresponden al nivel literal fueron preguntas cerradas (3 opciones de respuesta), mientras que para los demás niveles fueron preguntas abiertas. (Ver Anexo 4: Cuestionario de Evaluación).

El cuestionario, en efecto, ayudó a comprobar los alcances que tuvo el taller y si se había cumplido con el objetivo del mismo.



### 3.3.2 DISEÑO DEL TALLER

Para la planeación del taller partimos de una perspectiva constructivista, con el objetivo de apelar a los conocimientos previos de cada uno de los niños y que fueran ellos mismos quienes construyeran su conocimiento nuevo.

Es necesario mencionar que un taller es una estrategia didáctica que está “[...] centrada en el que aprende.” (Gutiérrez, 2009, p. 3). Por lo cual, esta estrategia centrada en los estudiantes resultaba funcional para el objetivo de nuestra investigación.

En palabras de Vicenzi (2009), el taller “es una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente.” (p. 43). Lo anterior, va de la mano con el constructivismo y el aprendizaje significativo, conceptos fundamentales para esta investigación, ya que sostienen que los sujetos aprendemos en colaboración con otros y al compartir nuestras experiencias.

Por lo que se pone al estudiante en el centro del aprendizaje, permitiendo que ellos mismos construyan su propio conocimiento con el acompañamiento de un guía.

Por lo anterior, consideramos que con el diseño de un taller podíamos trabajar adecuadamente el tema de la comprensión lectora, pues la lectura individual y compartida con otros es una estrategia que favorece la comprensión de los textos y ayuda a conocer diferentes perspectivas. Dichas perspectivas logran que el estudiante reconstruya sus propias ideas con lo que entendimiento del texto se logra de manera más completa.

Otro aspecto importante del taller como estrategia metodológica, es que nos permitió relacionar el contenido formal con que la profesora titular del grupo estaba trabajando con ellos, así además ayudarles a mejorar y desarrollar las habilidades necesarias para una buena comprensión lectora y que “[...] el alumno siga aprendiendo después de éste [taller].” (Gutiérrez, 2009, p. 3).

La estructura del taller permitió abarcar los cinco niveles de comprensión lectora expuestos en el Capítulo 1: literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador. Para ello, se crearon las planeaciones didácticas de cada una de las sesiones en correspondencia con cada uno de los niveles de comprensión lectora ya mencionados.



La duración estimada de cada sesión fue de 90 minutos, repartidos en tres momentos: inicio, desarrollo y final. Cabe señalar que las lecturas utilizadas para el trabajo con los estudiantes, fueron tomadas de libros que son parte de los programas: Fomento al hábito de la lectura y Libros del rincón de la Secretaría de Educación Pública, por considerarlos adecuados a las edades de los chicos y de fácil acceso para ellos. A continuación, presentamos las planeaciones didácticas elaboradas y utilizadas en el taller “Y tú, ¿me comprendes?”:

### 3.3.3 PRESENTACIÓN Y PLANEACIONES DIDÁCTICAS DEL TALLER

#### Y TÚ, ¿ME COMPRENDES?

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo de habilidades de los cinco niveles de comprensión lectora literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador en estudiantes que cursan el cuarto año de educación primaria.

Destinatarios: Niños de entre 9 y 10 años.

Total de horas: 7 horas y 30 minutos.

5 sesiones, cada una de 90 minutos.

Cada una de las sesiones aborda uno de los niveles de Comprensión Lectora

1. Literal
2. Inferencial
3. Crítico
4. Apreciativo
5. Creador

Las lecturas son de los libros del rincón:

- La abeja haragana- Horacio Quiroga
- Ruidos bajo la cama- Mathis
- La gama ciega- Horacio Quiroga

## Sesión 1: ¿Realmente sucede?

Tema:	Nivel literal
Propósito:	El estudiante será capaz de identificar los contenidos explícitos de la lectura.

Momento didáctico	Secuencia sugerida	Duración	Recursos	Aprendizaje esperado	Evaluación
<p>Inicio:</p> <p><b>Bienvenida a taller</b></p>	Las talleristas darán la bienvenida al taller y los estudiante realizarán su gafete para ser identificados.	10 min.	Las talleristas Hojas de colores		
<p><b>Conformación de equipos.</b></p>	Las talleristas realizarán la dinámica del terremoto, donde los estudiantes girarán en un círculo, una moderadora gritará “terremoto de x número” y los estudiantes se agruparán en equipos de ese número.				

<p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1. <b>Leyendo juntos</b></p> <p>Actividad 2. <b>¿Falso o verdadero?</b></p>	<p>Las talleristas repartirán a los estudiantes la lectura 1 (La abeja haragana de Horacio Quiroga) misma que ellas leerán en voz alta una vez y después los estudiantes leerán en voz baja una vez más.</p> <p>Las talleristas pedirán a los estudiantes que volteen la hoja de la lectura 1, después repartirán tarjetas con fragmentos de la lectura correspondiente, de manera que algunos sean verdaderos y otros falsos, luego los estudiantes junto con su equipo elegirán si el fragmento es verdadero o falso y lo pegaran en la columna correspondiente.</p>	<p>20 min.</p> <p>50 min.</p>	<p>Lectura 1 (La abeja haragana)</p> <p>Tarjetas con fragmentos de la lectura 1</p> <p>Letreros de verdadero o falso.</p>	<p>Que los estudiantes identifiquen la lectura a partir del encadenamiento de eventos (narrativa).</p>	<p>Que los estudiantes cumplan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconocimiento de detalles.</li> <li>*Reconocimiento de ideas principales.</li> <li>*Reconocimiento de una secuencia.</li> </ul>
<p>Cierre:</p> <p>Actividad 3. <b>¿Qué palabras no conozco?</b></p>	<p>Los estudiantes subrayarán en la lectura 1 con amarillo las palabras que no conocen, y después, se realizará una lluvia de ideas para construir juntos el significado de las palabras que son desconocidas para los estudiantes.</p>	<p>10 min.</p>	<p>Colores amarillos.</p>	<p>Que los estudiantes infieran el significado de las palabras a partir de lo que ha leído.</p>	

## Sesión 2: Yo creo que...

Tema:	Nivel inferencial
Propósito:	El estudiante será capaz de explicar qué es lo que pasará o la trama del texto a partir de la relación entre la lectura y sus conocimientos previos.

Momento didáctico	Secuencia sugerida	Duración	Recursos	Aprendizaje esperado	Evaluación
Inicio: <b>¿Qué sucede?</b>	Las talleristas leerán el título de la lectura 2 y preguntarán a los estudiantes lo que se imaginan que sucederá en el cuento.	10 min.	Lectura Monstruos bajo la cama	Incentivar la curiosidad de los estudiantes hacia un texto a partir de su título.	

<p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1.</p> <p><b>Imaginando</b></p>	<p>Las talleristas repartirán a los estudiantes la lectura 2 (Ruidos bajo la cama de Mathis) y leerán por turnos antes del final del cuento. Después, repartirán hojas y pedirán a los estudiantes que imaginen lo que sucederá a continuación y al final, y lo escriban en la hoja.</p>	<p>20 min.</p>	<p>Hojas blancas</p>	<p>Que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos previos e imaginación, para crear el final de la historia.</p>	<p>Que los estudiantes cumplan los siguientes aspectos:</p> <p>*Deducción de los detalles de apoyo.</p> <p>*Predicción de resultados.</p>
<p>Actividad 2.</p> <p><b>Leyendo juntos</b></p>	<p>Las talleristas leerán el final del cuento, y pedirán a algunos estudiantes lean su propio final con el fin de comparar y resaltar las diferencias entre ambas historias.</p>	<p>55 min.</p>			
<p>Cierre:</p>	<p>Las talleristas cerrarán la sesión repartiendo un dulce a cada estudiante.</p>	<p>5 min.</p>	<p>Dulces</p>		

### Sesión 3: Yo leo, yo reflexiono y yo opino

Tema:	Nivel crítico
Propósito:	El estudiante será capaz de ser capaz de expresar su opinión sobre lo que ha leído.

Momento didáctico	Secuencia sugerida	Duración	Recursos	Aprendizaje esperado	Evaluación
Inicio: Respirando me relajo	Las talleristas realizarán ejercicios de respiración para que los niños se relajen.	10 min.			
Desarrollo: Actividad 1. <b>Leyendo juntos</b>	Las talleristas sentarán al grupo en un círculo y leerán su libro favorito.	20 min.	Libro favorito	Que los estudiantes realicen opiniones propias a partir de reflexionar sobre el texto leído.	Que los estudiantes cumplan los siguientes aspectos: *Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal. *Emitir un juicio frente a un comportamiento.
Actividad 2. <b>Expreso mi opinión</b>	Las talleristas preguntarán a los estudiantes ¿Por qué te gusta ese libro? ¿De qué trata el libro? ¿Cuál es la parte más interesante o que más te gusta? ¿por qué?	50 min.			

<p>Cierre:</p> <p>Actividad 3.</p> <p><b>Cuando siento, reflexiono</b></p>	<p>Las talleristas realizaran la siguiente pregunta ¿Qué sientes cuando lees tu libro favorito? Esto como introducción al siguiente nivel.</p>	<p>10 min.</p>		<p>Que los estudiantes identifiquen sentimientos o emociones que les provoca leer un texto.</p>	
--	--	----------------	--	---	--



### Sesión 4: Cuando comprendo, siento

Tema:	Nivel apreciativo
Propósito:	El estudiante será capaz de expresar que fue lo que sintió después de haber leído el texto.

Momento didáctico	Secuencia sugerida	Duración	Recursos	Aprendizajes esperados	Evaluación
Inicio: <b>Ejercitando mi cuerpo</b>	Las talleristas preguntarán a los estudiantes qué tal estuvo su semana, después realizarán ejercicios de estiramiento.	10 min.			

<p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1.</p> <p><b>Comprendo y siento</b></p>	<p>Las talleristas repartirán a los estudiantes la lectura 4 (La gama ciega de Horacio Quiroga), misma que ellas leerán en voz alta una vez y después los estudiantes leerán en voz baja una vez más.</p> <p>Las talleristas pasarán al lugar de los estudiantes y estos sacarán un papelito que llevará escrito un sentimiento o emoción, ellos tendrán que compartir en qué escena o párrafo lo sintieron.</p> <p>De no ubicar este sentimiento se les preguntará ¿Qué sentimiento les provocó la lectura?</p>	<p>70 min.</p>	<p>Lectura 4 (La gama ciega)</p> <p>Papelitos con sentimiento s o emociones.</p>	<p>Que los estudiantes compartan que escena del texto les provoco ese sentimiento o emoción.</p>	<p>Que los estudiantes cumplan el siguiente aspecto:</p> <p>*Sensibilidad y reacciones hacia los personajes, incidentes y el uso del lenguaje del autor.</p>
<p>Cierre:</p> <p>Actividad 2.</p> <p><b>¿Sobre qué tema escribirías un libro?</b></p>	<p>Las talleristas dejarán de tarea que los estudiantes piensen y elijan el tema que desean para escribir su libro en la sesión 5.</p>	<p>10 min.</p>		<p>Que los estudiantes elijan sobre tema quieren escribir su libro.</p>	

## Sesión 5: Me convierto en escritor

Tema:	Nivel creador
Propósito:	Que los estudiantes sean capaces de escribir un cuento que sea creativo y original.

Momento didáctico	Secuencia sugerida	Duración	Recursos	Aprendizajes esperados	Evaluación
<p>Inicio:</p> <p><b>Poniéndome en movimiento</b></p>	Las talleristas y los estudiantes realizarán ejercicios de estiramiento. Después las talleristas preguntarán sobre qué tema han pensado realizar su libro	10 min.			

<p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1.</p> <p><b>Soy un escritor</b></p>	<p>Las talleristas explicarán que ahora es su turno de escribir su propio libro, y entregarán a cada estudiante una pequeña libreta, para que escriban su historia.</p>	<p>70 min.</p>	<p>Plumas colores Libretas</p> <p>Anteojos de juguete (sin vidrios de preferencia)</p>	<p>Que los estudiantes pongan en juego lo aprendido en las cuatro sesiones del taller y puedan crear una pequeña historia.</p> <p>Que los estudiantes se haga consciente de que la lectura previa posibilita la habilidad de escribir.</p>	<p>Que los estudiantes cumplan el siguiente aspecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Originalidad.</li> <li>*Fluidez.</li> <li>*Flexibilidad.</li> <li>*Elaboración.</li> </ul>
<p>Cierre:</p> <p>Actividad 2.</p> <p><b>Aprendemos juntos</b></p>	<p>Los estudiantes compartirán la historia que escribieron en voz alta, los demás escucharemos en silencio y al final todo el grupo retroalimentará al expositor.</p>	<p>10 min.</p>	<p>Historia o cuento terminado</p>	<p>Que los estudiantes se hagan conscientes del “poder de crear” historias propias y con su sello personal y que continúen con deseos de leer y escribir más.</p>	<p>Participación de los estudiantes.</p>

## CAPÍTULO 4. Y TÚ, ¿ME COMPRENDES? TALLER EN ACCIÓN

Hemos dicho a lo largo del capítulo anterior la manera en que se fue gestando la metodología de este proyecto y cómo realizamos el diseño del taller plasmado en las planeaciones que utilizamos a lo largo del mismo.

*Y tú, ¿me comprendes?* ha sido el nombre del taller que hemos creado con el fin de favorecer, mediante estrategias, todos los niveles que componen la comprensión lectora. En este capítulo presentaremos lo sucedido al aplicar cada una de las planeaciones, es decir, adentrarnos en el desarrollo de cada sesión; lo que ocurrió, y el objetivo de cada una de ellas. También, incluimos los discursos de los niños, así como evidencias fotográficas del trabajo realizado en el aula.

### 4.1 APLICACIÓN DEL TALLER Y TÚ, ¿ME COMPRENDES?

Antes de aplicar el taller fue necesario platicar con la directora de la escuela primaria Tlamatini, Rosa María Rodríguez López, quien nos pidió un plan de trabajo y una carta de autorización expedida por la Universidad Pedagógica Nacional en la que se explicaba brevemente el objetivo del taller, cuántas sesiones lo componen y qué tiempo estimado necesitábamos. Después de entregar tal autorización, la directora nos asignó al grupo de 4ºB e inmediatamente nos presentó con la maestra titular para quedar de acuerdo en días y horarios de la aplicación, los cuales se presentan a continuación:

Fecha	Horario	Actividad
11 Mayo 2016	9:00 a 11:00 am	• Aplicación de diagnóstico
12 Mayo 2016	8:00 a 10:00 am	• Sesión 1. ¿Realmente sucede?
17 Mayo 2016	12:00 a 2:00 pm	• Sesión 2. Yo creo que...
19 Mayo 2016	12:00 a 2:00 pm	• Sesión 3. Yo leo, yo reflexiono y yo opino.
24 Mayo 2016	12:00 a 2:00 pm	• Sesión 4. Cuando comprendo, siento.

26 Mayo 2016	12:00 a 2:00 pm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión 5. Me convierto en escritor.</li> </ul>
30 Mayo 2016	12:00 a 2:00 pm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierre de taller</li> </ul>

### **Aplicación de diagnóstico**

Esta sesión consistió en presentarnos al grupo y explicar el objetivo del taller, lo que se esperaba de ellos como estudiantes y aplicar el cuestionario diagnóstico. Así que comenzamos leyendo en voz alta “El papel y la tinta”. Al terminar, se les preguntó a los alumnos si les había gustado y respondieron que sí. Después se les pidió que contestaran con calma las preguntas y que si lo creían necesario podían volver a leer el texto.

Consideramos importante comentar que el grupo estaba dispuesto en equipos de seis estudiantes, sentados en mesas circulares, que compartían sus útiles. Esto nos lleva a sostener que su dinámica de grupo no era tradicional.

### **Sesión 1. ¿Realmente sucede?**

En la sesión 1, se trabajó el nivel literal de la comprensión lectora y comenzamos con una dinámica de integración llamada “el terremoto” con la finalidad de establecer la confianza entre todos y formar seis equipos para comenzar a trabajar; esta dinámica consistió en que el grupo hiciera un círculo y piaran mientras caminaban. Al escuchar la palabra piar, el grupo preguntó qué era eso y les dijimos que era el sonido que hacían los pollitos. Despejada su duda, los estudiantes comenzaron a piar y algunos hasta bailaban mientras caminaban en círculo. Cuando decíamos un número, los estudiantes corrían gritando y riendo para hacer equipos con el número que mencionáramos. En esta dinámica también nos dimos cuenta que el grupo se llevaba bien pues los equipos que hacían eran mixtos, es decir, niños y niñas. Cuando formamos cinco equipos de seis estudiantes y un equipo de cinco les pedimos que se sentaran en la mesa de su preferencia.

Repartimos el cuento propuesto para esta sesión llamado “La abeja haragana” de Horacio Quiroga y les pedimos que si encontraban palabras desconocidas para ellos que la subrayarían y al final podríamos retomarlas. Nosotras hicimos la lectura en

voz alta del cuento, turnándonos y cambiando los tonos de voz según iban apareciendo los personajes. Debido a que era la primera vez que estábamos frente a un grupo y este se mostraba inquieto y platicador, creímos que nos sería difícil captar la atención de los estudiantes, pero para nuestra sorpresa todos estaban siguiendo la lectura con atención y subrayando las palabras desconocidas. Al terminar de leer, les preguntamos si les había gustado el cuento y todos al unísono contestaron que sí. Después, los niños levantaron su mano para preguntarnos las palabras que no sabían, y la única palabra que desconocieron fue **haragana**, así que les preguntamos qué creían que era. Una de las estudiantes llamada Sofía contestó que significaba **flojo** y nosotras les comentamos que esa palabra puede utilizarse como sinónimo de flojo pues, en efecto, se refería a aquella persona que no le gusta trabajar. Cuando no hubo más dudas, pasamos a la siguiente actividad, una de nosotras le repartió a cada integrante de los equipos una tarjeta que tenía escrito un fragmento del cuento o un dato curioso de las abejas que **no había aparecido en el cuento**. Mientras, la otra dibujaba en el pizarrón dos columnas; una con la palabra **verdadero** y la otra con **falso**. Les explicamos que un miembro de cada equipo pasaría a acomodar, en la columna correcta, la tarjeta que les había tocado. Si el fragmento había aparecido en el cuento, estaría en la columna verdadero; y si no, estaría en la columna falso. Así que, cada uno de ellos pasaba enfrente del grupo, leía su tarjeta y la acomodaba en la columna que creía correcta. Al finalizar esta actividad les preguntamos si todas las tarjetas estaban en las columnas correctas a lo que contestaron que no. Así que escogimos a uno de los estudiantes que estaba distraído platicando con otro compañero para que identificara que tarjetas no estaban en el lugar correcto. El estudiante se paró enfrente del pizarrón y al ver las tarjetas dudó un poco, pero todos sus compañeros lo ayudaron, aspecto que nos pareció importante destacar pues este grupo estaba acostumbrado a trabajar en equipo.

## **Sesión 2. Yo creo que...**

En esta sesión abordamos el nivel inferencial, los alumnos estaban muy dispersos pues antes habían tenido clase de educación física por lo que nos recibieron muy

animados. Por esta razón, y para que se relajaran y concentraran mejor, decidimos hacer ejercicios de gimnasia cerebral; sin embargo, seguía habiendo poca atención, por lo que tomamos algunos minutos de la sesión para platicar con ellos sobre la poca disposición que en ese momento había y llegamos al acuerdo de que si se esforzaban por ponernos atención nosotras nos esforzaríamos por aprendernos sus nombres. Así que propusimos que cada uno, incluidas nosotras, hiciera un gafete con su nombre del estilo que quisieran para usarlo a partir de la siguiente sesión. Después de esa charla, se les mostró a los estudiantes la portada del libro propuesto, llamado “Ruidos bajo la cama” de Jean-Marc Mathis y se les preguntó sobre qué creían que trataría. Algunas de sus respuestas fueron: “de ruidos bajo la cama en la noche” (Patricia), “de fantasmas bajo la cama” (Stefany).

Posteriormente, les repartimos un cuento por equipo/mesa para que la lectura se trabajara en conjunto, pidiéndoles que no maltrataran los cuentos. Aunque en esta sesión la mayoría del tiempo los chicos estuvieron distraídos, lo que nos dificultó realizar la sesión como la teníamos planeada.

Se les pidió que leyeran el cuento hasta la mitad (indicándoles hasta qué página tenían que llegar) y cuando los equipos iban terminando nuevamente la atención comenzó a dispersarse. Les comentamos que leeríamos el texto una vez más en voz alta y que tendrían que seguirnos en la lectura. Nuevamente, todos pusieron atención como en la sesión anterior; leímos el cuento a la mitad con algunas intervenciones sobre el significado de algunas palabras, que contestaban entre ellos: -“¿qué son pústulas?” (Regina) -“son granos” (Sofía)

Cuando terminamos de leer la primera mitad del cuento les preguntamos a los estudiantes: “¿cómo creen que se sentía el niño con los ruidos que escuchaba bajo la cama?”. Cristian contestó - Asustado y triste - y todos concordaron en ello. Luego se les pidió que imaginaran cómo terminaba la historia y que lo escribieran en una hoja, donde también podían hacer algunos dibujos si lo deseaban. Antes de finalizar, les pedimos que la siguiente sesión trajeran su libro favorito y su gafete.

Consideramos que esta sesión fue la más complicada de todas, pues todos los niños participaban en desorden y sin levantar la mano, y gritaban para hacerse escuchar. Además, hubo algunas faltas al respeto entre los estudiantes



(groserías/insultos) por lo que tuvimos que intervenir de manera más directa y llamarles la atención a quienes estaban causando conflicto. Al observar la situación, la profesora nos ayudó a calmar la situación diciéndonos que si no ponían atención y respetaban se cancelaría el taller, apoyo que agradecemos. No por ello olvidamos que las aportaciones que hacían los estudiantes eran buenas, pues en todas las sesiones el gusto por participar se dejó notar.

### **Sesión 3. Yo leo, yo reflexiono y yo opino.**

Esta sesión giró en torno al nivel crítico, inició con un par de movimientos corporales en el salón. Al término de esos ejercicios se les pidió a los estudiantes que se pusieran su *gafete*, que sacaran su libro favorito y se sentaran. Diez de treinta niños no trajeron su libro, pero quisieron participar porque sí tenían libro favorito. Entre los títulos que prefieren encontramos: El caballero de la armadura oxidada, Viaje al centro de la Tierra, El diario de Ana Frank, El príncipe feliz y también cómics de superhéroes, libros de dinosaurios y sobre especies de peces.

Esta sesión tuvo como objetivo que los estudiantes pudieran expresar su opinión o juicios a partir de lo leído, así que comenzamos con dos preguntas para saber el contexto y antecedentes del libro:

- ¿Quién es el autor?
- ¿De qué trata el libro?

Y, con el fin de que nos dieran su opinión sobre su libro favorito, realizamos las siguientes preguntas:

- ¿Por qué te gusta ese libro?
- ¿Qué sientes cuando lo lees?
- ¿Cuál es la parte más interesante o que más te gusta? ¿por qué?

Después compartieron con el grupo los aspectos solicitados sobre sus libros favoritos. Al finalizar esa actividad, ellos preguntaron a las talleristas si teníamos algún libro favorito, así que nosotras también participamos contándoles el nombre del libro, autor, una breve reseña y por qué nos gustaba. Aunque esta parte no

estaba planeada, nos gustó que nos tomaran en cuenta, participar y que a ellos les interesara lo que contábamos.

#### **Sesión 4. Cuando comprendo, siento.**

En esta sesión se trabajó el **nivel apreciativo**, comenzamos saludándolos y al vernos se sentaron y esperaron. Repartimos el cuento propuesto “La gamita ciega” de Horacio Quiroga y comenzamos a leerlo en voz alta, con la misma dinámica que la vez anterior, cambiando el tono de la voz de acuerdo a los personajes, mientras los estudiantes seguían la lectura. Al terminar, se les pidió que comentaran qué les había gustado y por qué.

Después pasamos a la siguiente actividad y les explicamos que en una bolsa había papелitos donde tenían escritos algunas emociones o sentimientos como: amabilidad, generosidad, bondad, tristeza, amistad, preocupación, alegría, enojo, sorpresa y miedo.

Ellos tenían que sacar un papелito, leer lo escrito en él y platicarnos qué parte del cuento se relacionaba y les hacía sentir esa emoción o sentimiento.

Pudimos ver que esta actividad los puso a reflexionar un poco más que en las otras sesiones, y participaron mucho. Antes de terminar la sesión les preguntamos a los estudiantes que si tuvieran la oportunidad de escribir su propio libro sobre qué trataría, les dijimos que lo pensarán para la siguiente sesión.

#### **Sesión 5. Me convierto en escritor.**

##### **Día 1**

Esta sesión abordó el nivel creador, se realizó con el fin de que los estudiantes escribieran su propio cuento. (Ver figura 5) Se les preguntó a los niños si ya habían elegido el tema de su libro; quienes no tenían tema, les sugerimos hacerlo sobre algo que a ellos les



Figura 5. Cuento de Mía

gustara. Les repartimos un juego de hojas para que pudieran escribir su historia y entonces comenzaron a escribir sus libros con mucho entusiasmo y acompañando sus historias con dibujos.

Esta sesión estaba planeada para que se terminara el cuento y se compartiera al grupo el cuento terminado. Sin embargo, solo algunos de los estudiantes terminaron su libro y como todos deseaban participar, decidimos que dedicaríamos algunas sesiones extra para que todos compartieran su libro.

### **Sesión 5, día 2**

Fue dedicada completamente a que los estudiantes pudieran compartir los cuentos escritos. A algunos les daba pena y no querían leerlo, pero las talleristas junto con la profesora, los incentivamos para que lo hicieran y finalmente cada uno de ellos lo compartió con el grupo. Cabe mencionar que fueron realizados 27 cuentos, uno por cada estudiante. A continuación, la lista completa de los títulos de los cuentos realizados por los estudiantes: (Ver CD con anexo 5: Valoración de Torrance )

1. La muerte de mi perro - Renata Bárcenas Hernández
2. Mi diario - Karla Camilo Ramos
3. Los *shopkins* enamorados - Mía Betzabeth Tenorio Clark
4. Bianca - Brenda Lizeth Gil Pérez
5. *Iron Man* - Diego Zoé López Carrillo
6. El diario de un perro - Tania Valeria Sánchez Loaiza
7. La mansión hechizada - Jesús Humberto Hernández Romero
8. *Spiderman* tormento - David Alejandro Luna Alanís
9. El chavo animado - Santa Samary Zarate Rivas
10. *Flash* - Cristian Sánchez Díaz
11. La carpa koi - Ángel Guerrero Hernández
12. ¡Qué elegancia! - Santiago Alberto Domínguez Miranda
13. La escuela encantada - Ángel Uriel Fragoso Corona
14. Historias de terror. Mueran todos - René Arvizu Bolaños
15. Mi mejor amigo - Omar Rodríguez López
16. El libro de travesuras - Misael González García

17. La tortuga y la liebre - Andrea Pérez Vázquez
18. La botella mágica - Ximena Betzabé Zepeda Frías
19. Historias de terror - Moisés Flores Piña
20. Los tiburones - José Santiago Aguilar Morales
21. Archivo 253. Clínica San Rafael - Stefhany Waldo Sánchez
22. Esteban el niño enfermo - Alondra Roxana Ortiz Colín
23. La niña que cambió y fue creciendo - Silvia Patricia Gutiérrez Pedroza
24. La casa maldita y embrujada - Juan Pablo Tacuba Flores
25. La historia de un perro bueno - Sofía Mendoza Alegría
26. La niña que su vida cambió por completo - Mía Zoé Sánchez Cardona
27. El pollito enamorado - Isis Danaé González Hernández

Tomando en cuenta que lo que se desea evaluar en este nivel es la creatividad, y esta habilidad es individual y totalmente subjetiva, dichos cuentos se analizaron con base en cuatro componentes que propone Torrance (1974) a saber: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración, los cuales más adelante los retomaremos y ahondaremos en ellos.

### **Sesión de cierre**

Estuvo dedicada a la aplicación del cuestionario de Evaluación (ver Anexo 4) y la entrevista grupal (ver Anexo 2), que evaluaban los niveles de comprensión lectora y el taller en general. El cuestionario de evaluación final partió, como lo hemos mencionado antes, de la lectura “Animales



Figura 6. Foto Repartiendo dulceros y diplomas.

mexicanos” de Arturo Cuenca y nos permitió conocer de manera general si los 5 niveles de comprensión lectora se cubrieron al finalizar el taller, porque en cada sesión se realizaba un producto o evidencia con la que conocimos si había quedado claro ese nivel, cuando no fue



Figura 7. Foto Repartiendo dulceros y diplomas.

así, las talleristas revisábamos lo obtenido y se ocupaba tiempo de la siguiente sesión para aclarar las dudas.

Por lo que podemos afirmar que el cuestionario de Evaluación permitió recuperar y corroborar la claridad que tenían los estudiantes al final del taller, sobre los niveles de comprensión

lectora revisados a lo largo de las sesiones.

Después que el grupo terminó de contestar el cuestionario de evaluación, pasamos a aplicar la entrevista grupal, en la que todos tenían ganas de participar ya que cuando se hacía una pregunta varios niños levantaban la mano al mismo tiempo y moviéndola de un lado al otro, decían: ¡Yo quiero participar!

Al finalizar la entrevista, les dijimos que nos había gustado mucho trabajar con ellos porque habían sido un grupo que participaba, se ayudaba y trabajaba en conjunto; también, que esperábamos que lo que habíamos trabajado en el taller les sirviera no solo en la escuela, sino en toda su vida. Después les repartimos un dulcero y un diploma, (Ver figuras 6 y 7) y cuando lo recibían nos daban un abrazo a ambas talleristas. Algunos niños nos agradecieron y nos entregaron cartas o dibujos, donde nos escribían que nos querían mucho. (Ver figura 8 y 9)

Finalmente nos despedimos de la maestra titular agradeciéndole su apoyo y su tiempo, ella pidió al grupo que nos dieran un aplauso y una porra, otros niños nos decían: ¡No se vayan! Al escucharlos nos inundó un sentimiento de tristeza porque nos encariñamos con el grupo, pero al mismo tiempo felicidad porque sabíamos que habíamos hecho un buen trabajo.

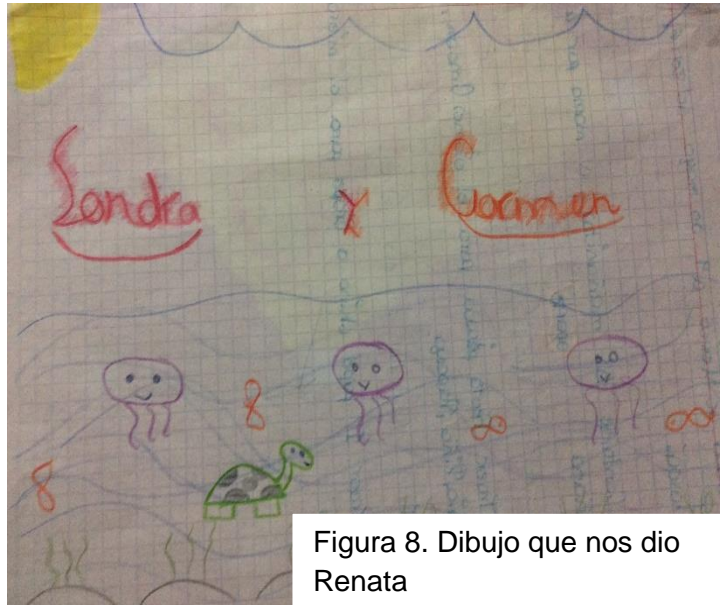


Figura 8. Dibujo que nos dio Renata

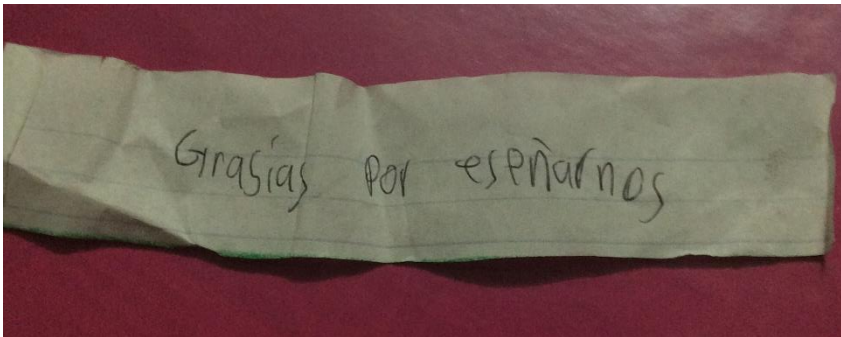


Figura 9. Mensaje de Cristian.

## 4.2 RESULTADOS

En el apartado anterior hemos descrito lo sucedido en cada una de las sesiones aplicadas, nuestras impresiones sobre la actitud y compromiso que mostró el grupo y la profesora. Ahora mencionaremos los resultados obtenidos, si es que el taller apoyó en la mejora de la comprensión lectora de los chicos y si se cumplieron los objetivos de cada sesión.

En este apartado abordaremos esos puntos con base en el cuestionario diagnóstico, los propósitos por sesión, en los productos obtenidos y en el cuestionario de evaluación final sobre los niveles de comprensión lectora.



Asimismo, consideramos importante y necesario recordar que, aunque los niveles de comprensión lectora los hemos abordado y trabajado de manera secuencial, ello no significa que en la realidad hagamos uso de ellos de esa manera; sencillamente, los hemos presentado así para dejar claro lo que implica cada uno de ellos y percibirlos mejor en el proceso de la comprensión lectora.

#### 4.2.1 RESULTADOS DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Recordemos que la presente investigación se centró en lograr, a partir del taller, una mejora en los niveles de comprensión lectora propuestos por Barret en los alumnos de cuarto año de la primaria Tlamatini. Así que presentamos los datos obtenidos y su interpretación a la luz de la teoría revisada:

##### **Sesión 1, nivel literal.**

**Propósito:** Que el estudiante sea capaz de identificar los contenidos explícitos de la lectura. Este nivel tiene los elementos que más se trabajan y fortalecen desde lo curricular de la escuela primaria, a saber:

1. Reconocimiento de detalles.
2. Reconocimiento de ideas principales.
3. Reconocimiento de una secuencia.

En el cuestionario diagnóstico, el reconocer detalles se vio reflejado en la pregunta uno: ¿Cuáles son los personajes principales de este texto?, donde el 82.14% de los estudiantes los ubicaron correctamente.

El reconocer ideas principales se vio reflejado en la pregunta tres: ¿Qué le dijo la tinta a la hoja de papel después de haber escrito en ella?, donde un 96.42% de los estudiantes contestaron correctamente. (Ver figura 10).

El 100% de los estudiantes reconoció la secuencia al responder ¿Qué le hizo la tinta a la hoja de papel? (Ver figura 11).

Los tres elementos anteriores (reconocimiento de detalles, de ideas principales y de una secuencia), se retomaron en la actividad **verdadero-falso** en el taller, donde los estudiantes tenían que recordar detalles del cuento que les hiciera saber si la tarjeta que tenían correspondía al texto o no, además de recuperar en qué parte del

cuento había aparecido algún elemento. Los resultados de dicha actividad fueron que la mayoría de los estudiantes lograron poner la tarjetas en el lugar correspondiente.

Lo anterior, aunado a la respuesta de la pregunta uno de la evaluación final, donde el 96.6% de los estudiantes contestó correctamente, nos permite decir que si hubo avance significativo en el nivel literal de comprensión lectora.

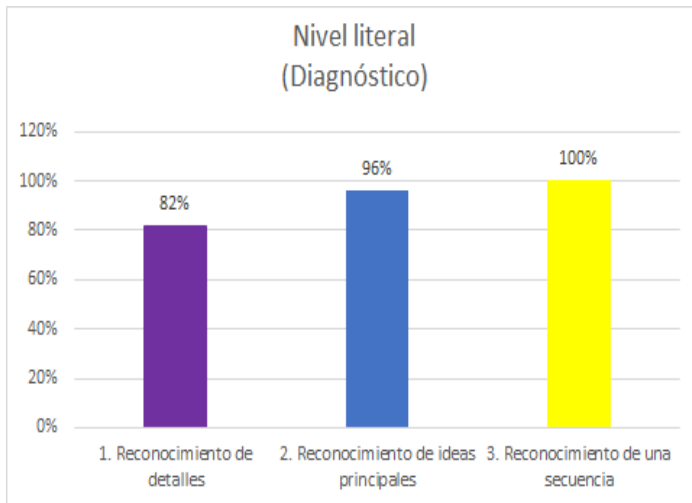


Figura 10. Gráfica diagnóstico nivel literal

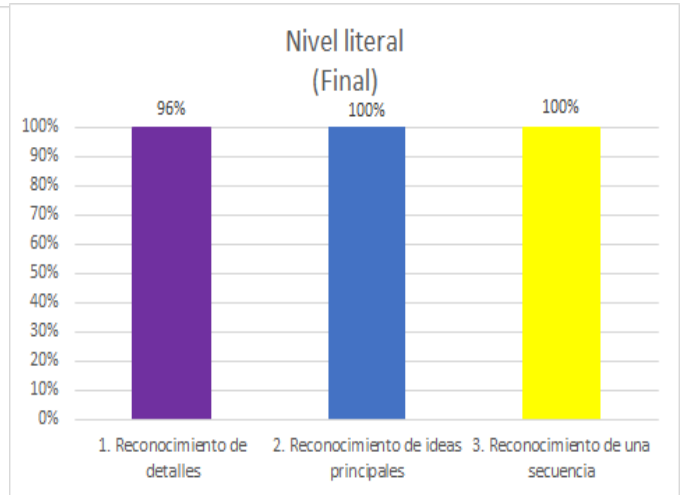


Figura 11. Gráfica final nivel literal

### Sesión 2, nivel inferencial.



Figura 12. Final de Kiara

**Propósito:** Que el estudiante sea capaz de explicar la trama del texto o eventos futuros (¿qué pasará?), a partir de la relación que hace entre la lectura y sus conocimientos previos.

Este nivel abarca los siguientes elementos:

1. Deducción de los detalles de apoyo.
2. Predicción de resultados

En el cuestionario diagnóstico, la deducción de detalles se vio reflejada en



la pregunta cinco: ¿Cuándo el autor utiliza la palabra sucia a qué crees que se refiere?, y solo el 18% de los estudiantes respondió correctamente. La predicción de resultados se vio reflejada en las preguntas cuatro: ¿Qué tipo de mensajes crees que se puedan escribir en una hoja de papel?, y seis: ¿Qué actividades realizas con la tinta y la hoja de papel?, donde

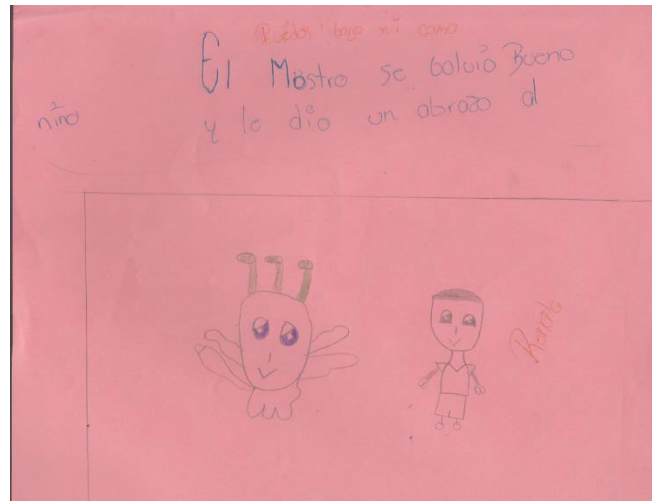


Figura 13. Final de Renata

el 94.5 % de los estudiantes contestó acertadamente. (Ver figura 16).

En el taller, el elemento uno se vio reflejado en la actividad donde a partir del título del cuento, se les pidió a los estudiantes que imaginaran qué sucedería en el cuento. Algunas de sus respuestas fueron: “de ruidos y monstruos bajo la cama” (Ximena), “que hay una persona abajo de mi cama” (Misael), “que mi cama es mágica y habla” (Isis).

El elemento dos se vio reflejado en la segunda actividad, donde los estudiantes tendrían que escribir lo que imaginaban que sucedería al final del cuento y compartirlo con el grupo. Algunas de sus respuestas y trabajos fueron los siguientes:

Santa -Yo quería que el monstruo se peleara con su papá y el monstruo saliera corriendo a la calle.

Kiara -El niño es amigo del monstruo. (Ver figura 12)

Paty –El monstruo tuvo miedo y el niño dejó de tenerlo.

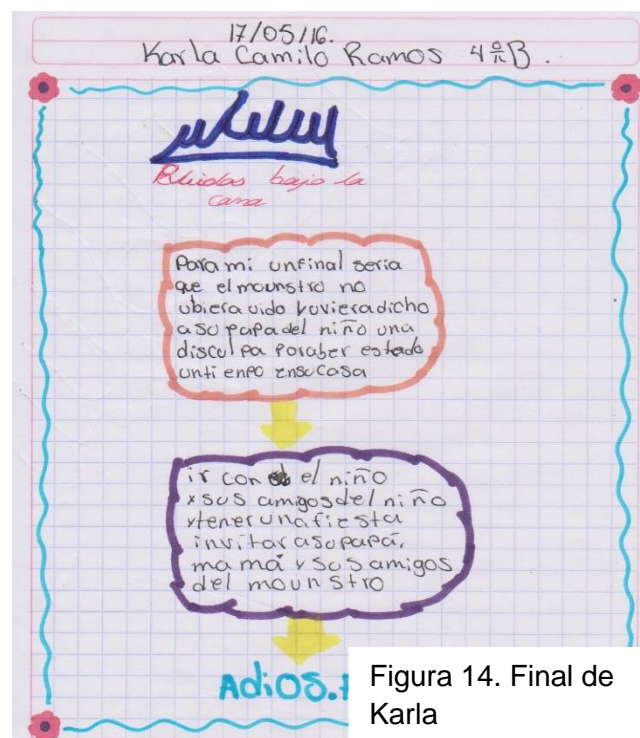


Figura 14. Final de Karla

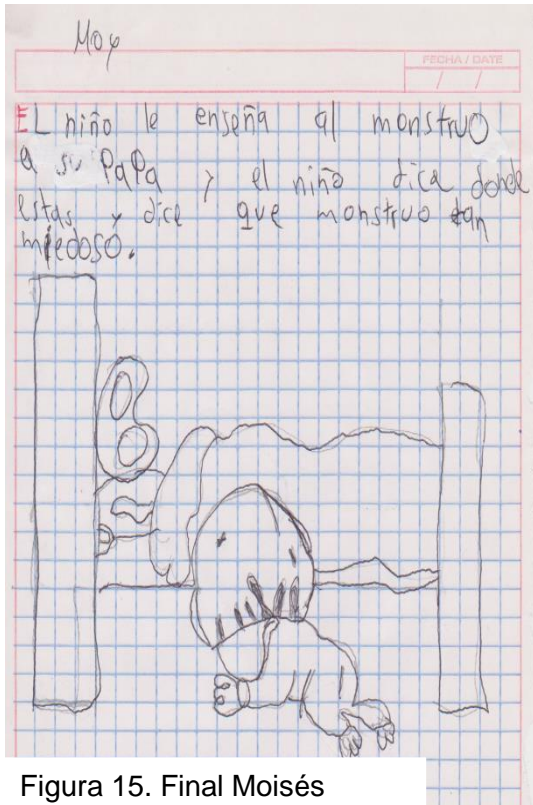


Figura 15. Final Moisés

Cristian –El final es que el monstruo le dijo al niño te voy a comer –el niño grita y le dice no – el monstruo le dice que le va a poner sus huevecillos para que se lo coma.

Karla –El monstruo le pide permiso a su papá para poder quedarse en su casa y el papá e hijo se hacían sus amigos. (Ver Figura 14)

Ángel –El monstruo le dice al niño que sea su amigo.

Algunos otros finales que escribieron los niños, los pueden ver en las Figuras 13 y 15.

En la evaluación final, la pregunta dos se enfocó en el elemento del nivel de comprensión que en el diagnóstico pudimos ver que era muy bajo en respuestas. Después del taller, se pasó de un

18% a que un 97% de los estudiantes pudieron contestar correctamente. (Ver figura 17).

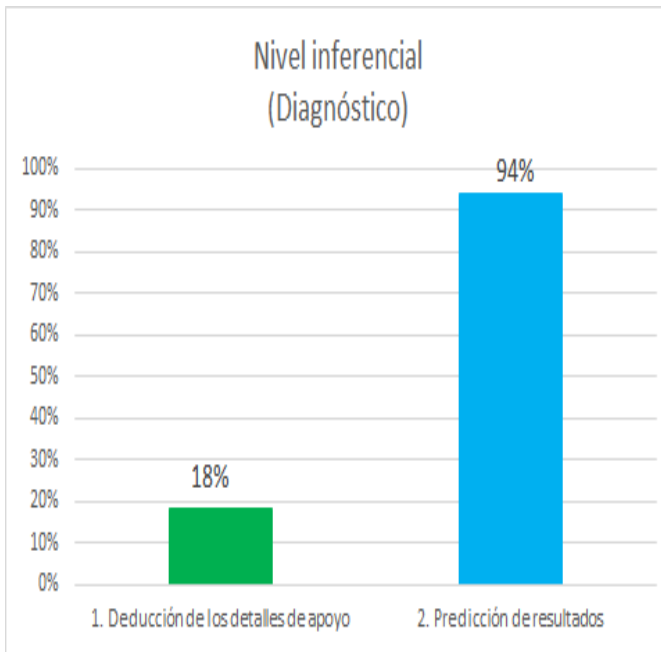


Figura 16. Gráfica diagnóstico nivel inferencial

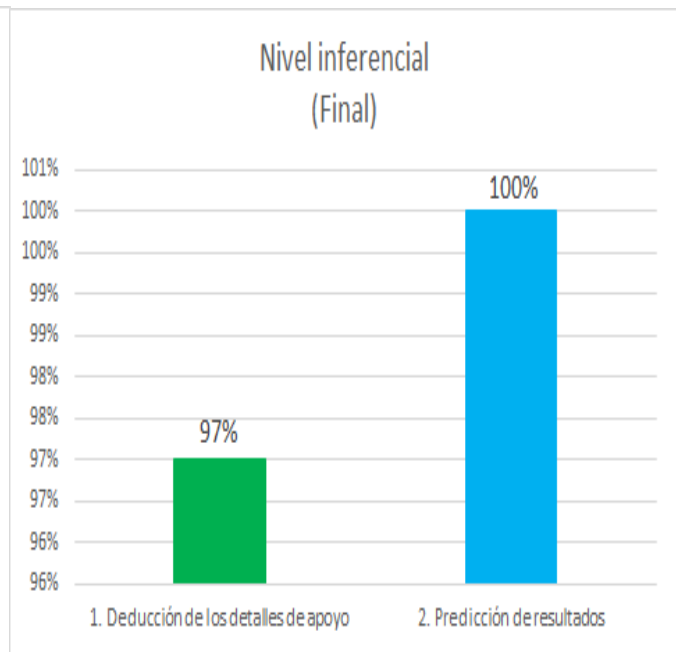


Figura 17. Gráfica final nivel inferencial

Aunado a los cuestionarios, los trabajos de los chicos nos permitieron recuperar que si mejoraron en el uso de los dos elementos que implica el nivel inferencial, pues lograron imaginar y hacer suposiciones a partir de lo que iban leyendo. Además, también hicieron uso de sus experiencias personales previas y de otros saberes adquiridos sobre el tema de los cuentos que leyeron. Con ello, podemos sostener que si se favoreció y fortaleció el nivel de comprensión inferencial.

### **Sesión 3, nivel crítico.**

**Propósito:** Que el estudiante pueda expresar su opinión sobre lo que ha leído. Este nivel requiere que los estudiantes realicen una crítica con base en el texto, de ahí que su grado de complejidad sea más alto que en los anteriores, por lo cual implica de los siguientes elementos:

1. Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
2. Emitir un juicio frente a un comportamiento.

En la evaluación diagnóstica, el elemento uno se reflejó en la pregunta ocho: ¿Cómo hubieras reaccionado si fueras la hoja de papel y estuvieras en esa situación?, dando como resultado que el 71% de los estudiantes pudiera contestar apropiadamente. (Ver figura 18). El elemento dos se reflejó en la pregunta siete: ¿Crees que la hoja reaccionó de manera adecuada cuando la tinta escribió sobre ella? ¿Por qué?, donde un 89% de los estudiantes contestó favorablemente.

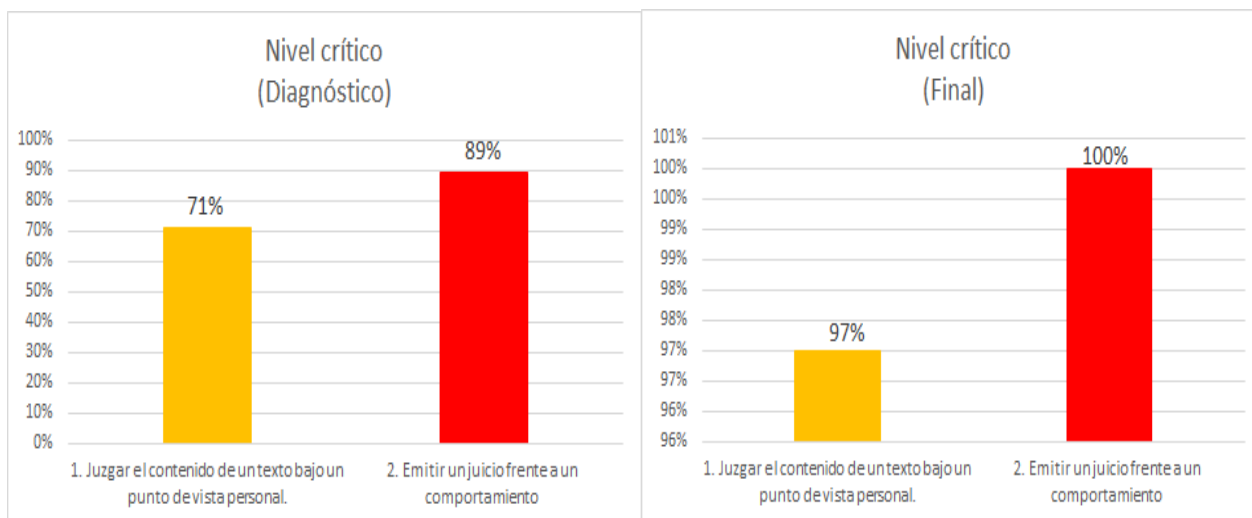
En la aplicación del taller, la actividad se diseñó para que los estudiantes comentaran las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el autor?
- ¿De qué trata el libro?
- ¿Por qué te gusta ese libro? (elemento uno)
- ¿Qué sientes cuando lo lees? (elemento uno)
- ¿Cuál es la parte más interesante o que más te gusta? ¿Por qué? (elemento dos)

Las últimas tres preguntas, como podemos ver, engloban los aspectos que implican directamente a este nivel de comprensión. Algunas de las participaciones que dan cuenta de lo anterior fueron:

- “Me gustan las aventuras que pasa la niña, aunque me hace sentir tristeza porque la niña muere al final.” Santa
- “Me gustó porque los personajes adivinan lo que ocurre a lo largo de su vida y me emociona porque no saben si ocurrirá.” Karla
- “Me gustan las historias de animales desde que soy muy chiquito, así que todas las historias son bonitas.” Diego
- “Lo que más me gustó es cuando emprendieron el viaje, porque me hace sentir como si fuera parte de este.” Cristian
- “Me gustan las leyendas porque me parecen interesantes, la que más me gusta es la de un prisionero en la torre y me hace sentir tristeza.” Patricia
- “Me gusta el libro de Ana Frank, porque cuenta su historia a una amiga y es muy interesante.” Sofía

Estas respuestas nos permitieron saber que ambos elementos de este nivel estaban siendo utilizados por los estudiantes, algunos de ellos utilizaban uno más que otro, por lo que en la evaluación final se retomó el elemento uno, debido a que en el diagnóstico el resultado había sido menos. (Ver figura 18). Pero después del taller en la evaluación final, tuvimos que el 97% de los estudiantes logró hacer un juicio sobre el contenido desde su punto de vista. (Ver figura 19).



Tales resultados nos permiten sostener que ambos aspectos de este nivel de comprensión se favorecieron considerablemente, pues los estudiantes mostraron un buen manejo de ellos durante el taller y en la evaluación final.

#### **Sesión 4, nivel apreciativo.**

**Propósito:** Que el estudiante sea capaz de expresar qué fue lo que sintió después de haber leído el texto. Este nivel requiere de los chicos sensibilidad y reacciones

Figura 18. Gráfica diagnóstico s y el uso del lenguaje  
Figura 19. Gráfica final nivel crítico  
nivel crítico se vio reflejado en

hubiera gustado que tuviera más de algo?, ¿Hubo alguna parte que te aburriera? ¿Cuál fue?; donde el 48% de los estudiantes contestaron sentirse motivados favorablemente por el texto. (Ver figura 20).

En la aplicación del taller, este elemento estuvo presente en la actividad donde después de leer el cuento, cada estudiante tomaba un papelito, leía el sentimiento o emoción escrito y compartía con el resto del grupo en qué parte del cuento lo había sentido. Algunas de sus aportaciones fueron:

- Amabilidad - “Cuando el cazador le ayudó a la gamita” (Jesús)
- Generosidad - “Cuando la ayudaron a curar sus ojos” (Pablo)
- Bondad - “Cuando la gamita le tenía que hacer caso a su mamá” (Ximena)
- Tristeza - “Cuando las abejas le picaron los ojos a la gamita” (Renata)
- Amistad - “Cuando el cazador y la gama se hicieron amigos” (Omar)
- Preocupación - “Cuando le pican los ojos a la gamita” (Alberto)
- Respeto - “Cuando el cazador se ríe cuando la gamita le dio el regalo” (Santiago)
- Enojo - “Cuando la mamá estaba decepcionada de su hijo porque no le hizo caso” (Cristian)
- Sorpresa - “Cuando la gamita se recuperó de sus ojos” (Stefany)
- Miedo - “Cuando la gamita tuvo miedo de ir a buscar al cazador” (Patricia)

Además, algunos estudiantes nos comentaron qué les había parecido el cuento:

- “La moraleja es ayudar a las personas sin recibir nada a cambio”. (Patricia)
- “Me gustó cuando le curaron los ojos a la gamita”. (Juan Pablo)

Estos discursos recuperados, nos muestran que los estudiantes fueron capaces de recordar fragmentos del cuento y vincularlos con la emoción que les hicieron sentir. Además, desde el diario de campo, podemos afirmar que cuando lo platicaban, en su rostro se veía reflejado el sentimiento del que hablaban y además, mostraban empatía ante la situación en la que se encontraba el personaje principal del cuento. En la evaluación final, la pregunta que correspondió a este nivel fue la número cuatro: ¿Qué sientes al saber que los animales se están muriendo por las acciones humanas?, donde el 80% de los estudiantes dio una respuesta acorde a lo solicitado. Por tanto, podemos decir que este nivel de comprensión se favoreció considerablemente al pasar de un 48% a un 80%. (Ver figura 21).

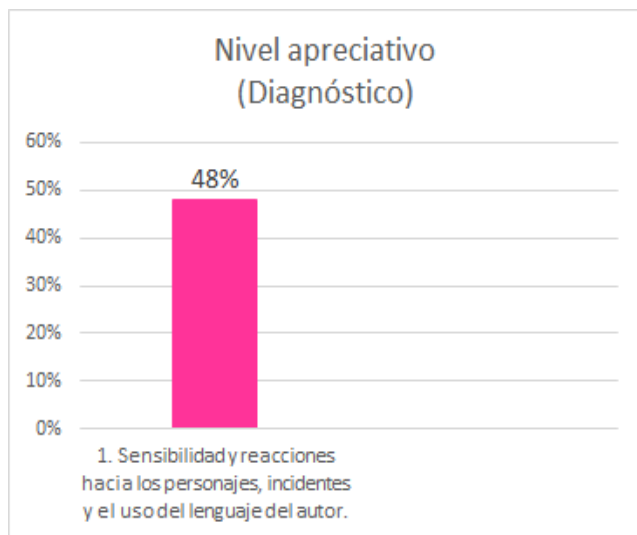


Figura 20. Gráfica diagnóstico nivel apreciativo.



Figura 21. Gráfica final nivel apreciativo.

### Sesión 5, nivel creador.

**Propósito:** Que los estudiantes sean capaces de escribir un cuento que sea creativo y original. Este nivel es el último de acuerdo a la taxonomía de Barret, y se espera que el estudiante pueda llegar a crear un texto de su propia autoría, incorporando lo que ya conoce.

En el taller, la actividad de este nivel consistía en que cada estudiante “hiciera su propio cuento”, con la finalidad de reflejar el aspecto correspondiente a este nivel de comprensión. Para comprobar si los estudiantes logran apropiarse del nivel creador, se valoró a partir de los cuatro aspectos que propone Torrance (1974) como características de la creatividad: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. (Ver Capítulo 1, apartado 4: Niveles de comprensión lectora)

A continuación presentamos uno de los trabajos entregados por los estudiantes y que de acuerdo a Torrance si cumple con los 4 aspectos antes mencionados.

El cuento se llama: “La carpa koi”, y fue elaborado por Ángel Guerrero Hernández. (Ver Figuras 22, 22.1, 22.2 y 22.3). Para ver los resultados del análisis de Torrance de los cuentos (Ver CD con anexo 5: Valoración de Torrance)

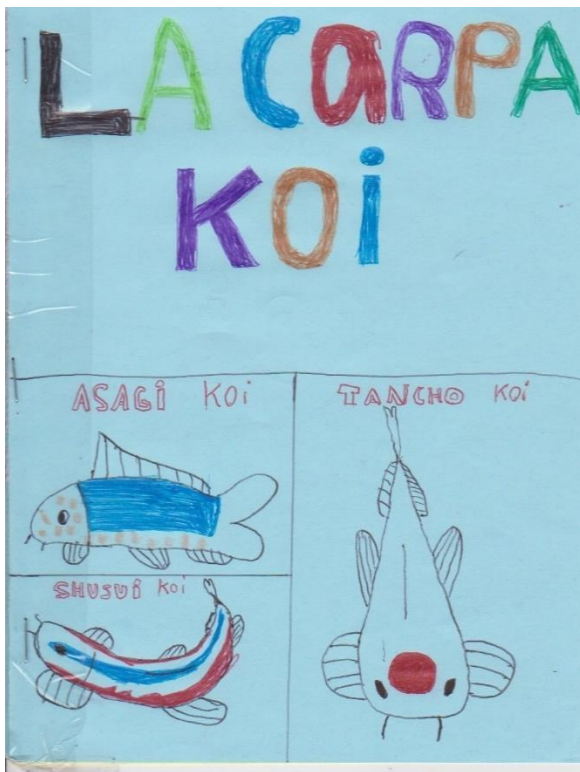
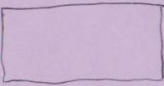




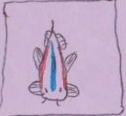





Figura 22. Portada



LA CARPA KOI	
Indice	
Variedades de koi	2
La Koi mas cara del mundo	3
La Koi mas longeva de la historia	4
Kois, goldfish diferencias	5

Figura 22. 1. Índice

Variedades de koi		La Koi mas cara del mundo
	 carasugoi	
 asagi	 tancho	
 shosui	 Haruhiko	
 kohaku	 showa	

De acuerdo con Richard tanhg, presidente del club koi de japon se organizo un grupo de personas para dar a exhibicion a la koi mas cara del mundo luego <sup>habian</sup> ~~eran~~ una subasta para ver quien la podria comprar, la koi mas cara del mundo costaba 2,2 millones de dólares o 308 millones de pesos la carpa koi mas cara del mundo en una subasta <sup>venida</sup> ~~venida~~ <sup>Benedita</sup> ~~Benedita~~, se dio a conocer como el pez mas caro del mundo <sup>Benedita</sup> ~~Benedita~~ en la historia.

Figura 22.2. Página 1 y 2



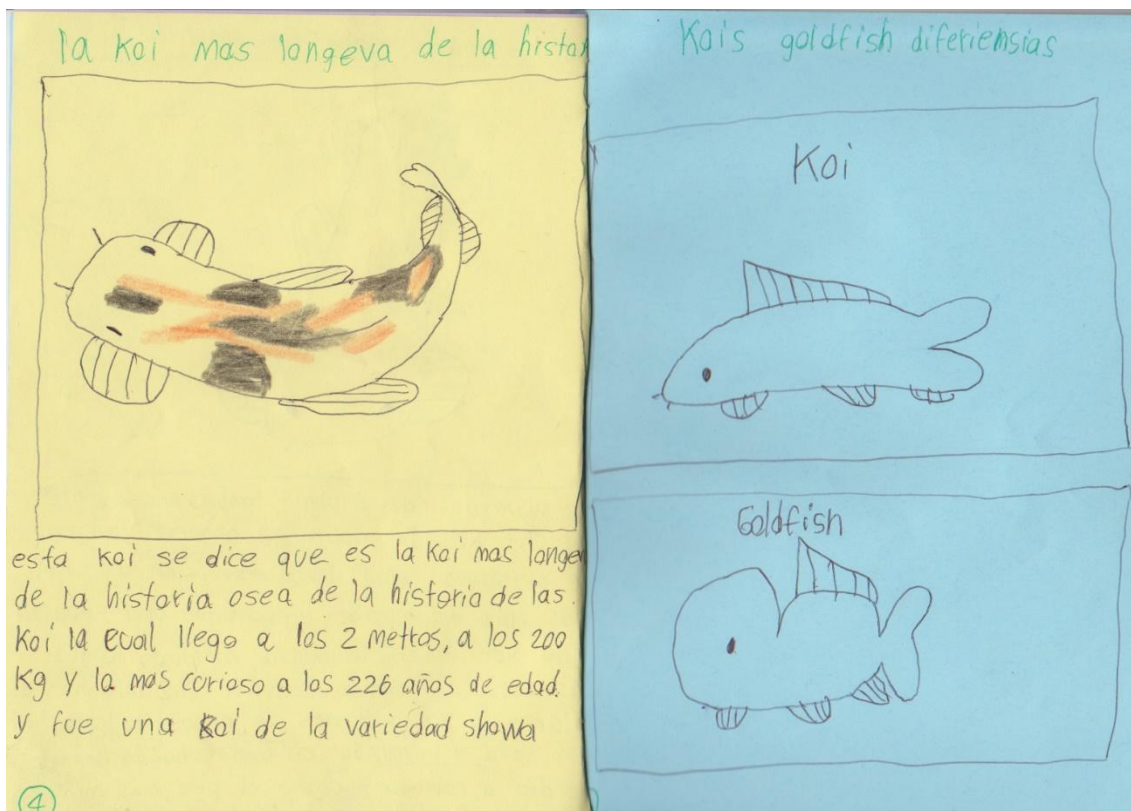


Figura 22.3. Página 3 y 4

Valoración de acuerdo a Torrance:

La **originalidad**, se demuestra cuando el niño elige como tema para escribir la Carpa Koi, porque no es un tema común o que a todos los niños les interese, dicho pez no forma parte del contexto común del niño en nuestro país. Ello nos permite dar cuenta de que la elección parte de sus intereses y de sus conocimientos previos, de su capital cultural.

La **fluidez**, se refleja al contener ideas, estructuradas y enlazadas de manera coherente en un texto cohesionado al que se puede ver como un todo;

así mismo se refleja la **flexibilidad** que es al escribir no solo sobre una especie de pez, sino de otras más. Finalmente la **elaboración** que se muestra en los dibujos realizados, los adjetivos que emplea, las tipografía elegida, y los colores seleccionados, los cuales utiliza para complementar las ideas escritas. Además del diario de campo recuperamos el bagaje amplio que tiene este chico sobre la cultura japonesa, pues él también habla y escribe en japonés.

Estos aspectos nos permitieron evaluar en conjunto el nivel creador de cada uno de los cuentos hechos por los chicos, y que aunque sabemos la creatividad es una habilidad personal, que no acepta rigidez, a partir de la valoración apoyada en este autor, los resultados de los cuentos analizados de acuerdo al ejemplo anterior, tenemos que un 90% lograron apropiarse del nivel creador.

Por todo lo anterior, consideramos que logra dar cuenta de que se cumplió el objetivo de este nivel de comprensión lectora, y por ende, el objetivo de esta investigación.

A partir de todo lo que hemos abordado en este apartado podemos sostener que lo trabajado en el taller fue de ayuda para los estudiantes y apoyó un poco más a los niños pues ellos aprendieron cosas que habíamos contemplado como objetivos prioritarios y otras que no, por ejemplo, leer mejor; también entendieron lo importante que es la lectura pues se dieron cuenta de que no solo se trata de pasar hoja tras hoja, sino conocer los pensamientos de la persona que escribió los textos o preguntar el por qué contienen esas ilustraciones, llegar a algo más profundo. Confiamos en que lo trabajado en el taller les ayudará no solo a su vida académica, sino cotidiana.

#### 4.3 EVALUACIÓN DEL TALLER

Hemos presentado los resultados obtenidos en cada uno de los momentos de la aplicación del taller (diagnóstico, sesiones, evaluación final) y contrastarlos para mostrar el avance que tuvo el grupo.

Ahora, nos parece importante mostrar las percepciones de los estudiantes con respecto al desarrollo del taller, incluyendo la planeación, los contenidos, materiales y nuestro desempeño como talleristas.

En este apartado presentaremos los discursos de los chicos al respecto del taller: Y tú, ¿me comprendes?, realizados a partir de una entrevista grupal en la que participaron treinta alumnos del grupo 4º "B". Para los fines de esta investigación, dividimos la entrevista en tres aspectos: aplicación y contenidos del taller,

desempeño de los estudiantes y desempeño de las talleristas. (Ver Anexo X. Guía de entrevista grupal).

Respecto a la **aplicación y contenidos del taller** los resultados fueron los siguientes:

La sesión que más les gustó fue la de:

- “hacer un libro y leerlo” (Juan Pablo)
- “cuando hicimos los cuentos” (Alondra)
- “cuando hicimos nuestro propio cuento” (Sofía)
- “cuando escribimos el cuento” (Moisés)
- “la que más me gusto fue cuando escribimos la historia” (Bryan)
- “la sesión donde hicimos un libro” (Ángel)
- “cuando pasamos a leer nuestro cuento” (Gustavo)

La razón de que la sesión cinco: Me convierto en escrito, fuera su favorita recae en que tuvieron la libertad de expresarse, de escribir sobre el tema que más les gustaba y hacerlo como ellos lo quisieran, pues no solo contaron historias con palabras, sino que las acompañaban con dibujos. Incluso hubo quienes solo se expresaron por medio de ilustraciones mostrando también su creatividad. En sus palabras:

“Me sentí bien al escribir del tema que me gusta” (Cristian).

Continuando con este aspecto, después preguntamos al grupo: ¿Te gustaría que se volviera aplicar un taller para favorecer la comprensión lectora? el 87% de los estudiantes contestó que sí.

Después pasamos a la siguiente pregunta: ¿Cambiarías algunas actividades del taller? ¿Cuál y por qué? y el 90% contestó que no cambiaría ninguna actividad, el otro 10% nos dijo:

- “más tiempo” (David)
- “actividades al aire libre, jugar y que los talleres duren más tiempo” (Santiago)

La siguiente pregunta fue ¿Cuál de las lecturas del taller fue tu favorita? y el 40% dijo que fue La abeja haragana, el 27% La gamita ciega, el 23% ruidos bajo la cama y el 10% dijo que todas

Finalmente preguntamos: ¿Cuál lectura recomendarías para el taller? el 3% del grupo dijo que ninguna, y el resto propuso lecturas como: El mundo de Don Quijote, El libro de Ana Frank, El principito, El libro de la selva, libros sobre plantas y

- “Tal vez historias que nos hagan entender a los niños lo importantes que somos” (Alondra)

Respecto a la aplicación y contenidos del taller, podemos afirmar que a los estudiantes les gustaron en su mayoría las actividades y las lecturas realizadas en el taller. Sin embargo, también nos dieron buenas ideas respecto a las lecturas y actividades, que si en un futuro se volviera a aplicar, las podríamos incluir en dicha propuesta.

El siguiente aspecto es el **desempeño de los estudiantes** donde el 57% lo calificó como excelente y al preguntar por qué, los estudiantes nos dijeron:

- “me porte bien” (Brenda)
- “me gusto y me divertí” (Jesús)
- “me gustaron todas las clases más la del librito” (Silvia)
- “hice todos los trabajos y me fascinaron” (Ximena)
- “porque hice todos los trabajos y me gustaron mucho las actividades” (Mía).

El 33% dijo que regular y sus razones fueron:

- “porque molestaba a Juan Pablo” (Moisés)
- “porque las primeras clases no participe mucho” (Alondra)
- “porque no participaba y tenía pena al pasar enfrente” (Bryan)
- “porque decía algo a veces y no levantaba la mano” (Cristian)
- “me porte un poco mal” (David)

Y el 10% dijo que su desempeño había sido malo porque

- “al principio no participaba porque me sentía un poco incómodo, pero después me agrado y trataba de participar” (Santiago)

Otra pregunta de este aspecto fue: ¿Qué aprendiste del taller y tú, ¿me comprendes? y algunas de las respuestas fueron:

- “a comprender la lectura” (Isis)
- “que leer es bonito y aprendí que tenemos que leer, escuchar a nuestros papás y que no tenemos que pelear” (Mía)

- “leer te ayuda y aprendes muchas cosas” (Brayan)
- “esperar turnos, leer fuerte, hablar y a convivir” (Ángel)
- “respeto y el valor de participar” (Axel)
- “a no tener pena” (Tania)
- “a respetar” (Karla)
- “sé que tenemos que aprender a escuchar y a no interrumpir cuando alguien hable” (Ximena)
- “aprendí a trabajar en equipo y a respetar a mis compañeros” (Alondra)
- “ser amable” (Gustavo)
- “que hay que respetarnos” (Juan)
- “aprendí a trabajar en equipo y a escuchar” (Santa)
- “respeto y aprender a leer” (Stefhany)
- “muchos cuentos aprendí muchas cosas” (Andrea)
- “aprendimos a respetar” (Cristian)
- “leer más rápido y a pensar” (Ángel)
- “a quitarnos el miedo al presentar” (Jesús)

Las respuestas que obtuvimos en este aspecto nos permitieron dar cuenta de la honestidad con la que contestaban al evaluarse y explicar sus razones, con las que estamos de acuerdo. También, en cuanto a los aprendizajes, algunos de ellos los teníamos previstos, mientras que otros (como los valores o el trabajo en equipo) llegaron a ser aprendizajes inesperados porque no los teníamos contemplados en el taller.

En el último aspecto **desempeño de las talleristas** la pregunta realizada fue ¿Qué te pareció la aplicación y actitud de las talleristas y por qué? el 97% respondió que fue excelente y bueno, y sus razones fueron

- “son muy buenas maestra Carmen y Sandra” (Silvia)
- “me gustaron como trabajaron con nosotros” (Ximena)
- “porque trabajan bien son muy buenas en las lecturas” (Mía)
- “porque si teníamos dudas nos ayudaban, siempre que no participábamos decían que no hay que tener pena” (Sofía)

- “porque se esforzaban mucho, fueron amables y era muy divertido el taller” (Santiago)
- “ni diez sino les pongo mil” (Isis)
- “porque fue un taller muy bonito” (Andrea)
- “yo no les pondría del 1 al 10 yo les pondría del 1 al 100 y sería cien” (Santa)
- “se comportaron bien, no se enojaron” (Bryan)

Sus respuestas nos hacen pensar que el trabajo que hicimos fue bueno y que apoyamos en la construcción de su aprendizaje de manera significativa. Además, la experiencia nos impulsa a seguir esforzándonos por trabajar bien y dar lo mejor en el futuro como profesionales de la educación.

## **CONCLUSIONES**

Favorecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria sin duda ha supuesto un reto para la educación pues al ser una habilidad subjetiva es difícil encontrar la manera de dar cuenta que se está alcanzando. Tal premisa ha guiado esta investigación al mostrar las diversas concepciones que se tienen sobre este tema, llegando a conocer los niveles que supone tal habilidad, y el papel que ha tenido la escuela y los estudiantes frente a esta destreza.

A partir de ello, surgió la propuesta de taller Y tú, ¿me comprendes? y su puesta en marcha en un grupo de cuarto de primaria donde podemos decir que dejó en nosotras una grata experiencia llena de aprendizajes. Era la primera vez que nos enfrentamos al reto de dar clases frente a un grupo, y aunque con el paso de los días íbamos tomando confianza, eso no era suficiente pues hasta ese momento contábamos solo con la teoría de la docencia, que no es lo mismo en la práctica debido a que exige que cuentes con ciertas habilidades y actitudes que nosotras aún no teníamos. Nos encontrábamos con miedo e incertidumbre, y de esa manera fue como aprendíamos día a día de la docencia y, si bien es cierto que hicimos nuestro mayor esfuerzo, no dejamos de lado las deficiencias que tuvo este primer acercamiento.

Aprendimos que el recuperar los conocimientos previos de los estudiantes fue un gran acierto en este proyecto, pues nos permitió darnos cuenta de que su imaginación y creatividad no tienen límites, pero que sus marcos de referencia están permeados por todo aquello que les rodea en la vida cotidiana como: los programas de televisión, los videojuegos, la tecnología con la que conviven, así como sus costumbres y gustos.

Lo anterior no significa que los productos educativos que podamos obtener de los estudiantes estén mal o sean incorrectos, más bien, desde nuestra experiencia como pedagogas, consideramos que debemos pensar que aunque sean pequeños, los chicos y chicas son capaces de aprender aquello que se relaciona con lo que viven día a día, de enseñarnos algo. Por ello, es esencial que, como profesionales de la educación, logremos que las actividades que generemos retomen esos saberes y lograr que lo que aprendan sea “un aprendizaje significativo y para toda la vida”, para que vivan la educación como algo útil y agradable.

Por tanto, es necesario innovar nuestra manera de enseñar con base en lo que ellos ya saben y ponerlos en el centro del proceso educativo para que, tal como sucedió con la comprensión lectora, se puedan mejorar otras habilidades necesarias en lo escolar y lo personal, como lo comunicativo y el trabajo colaborativo.

Con el trabajo hecho junto a los estudiantes aprendimos a ser flexibles al modificar, si es necesario, las actividades planeadas al surgir situaciones que no estaban contempladas, como tener una estudiante con problemas de aprendizaje. Además, fue necesario prepararnos, investigar y entender de antemano las biografías de los autores y los contextos de los cuentos, o el significado de las palabras que podían ser difíciles o desconocidas para el grupo, para poder explicárselos mejor. En ese sentido, aprendimos de las lecturas cosas como el significado de palabras que no se usan comúnmente en nuestro país y sobre las tradiciones de otros lugares, saberes que pudimos compartir con los estudiantes.

Aprendimos a divertirnos mientras conocíamos cosas nuevas, aprendimos a ser pacientes frente al error y la resiliencia para intentarlo una y otra vez, además de ser capaces de recordar a la niña que llevamos dentro y todo gracias a que consideramos que todos los estudiantes son únicos e irrepetibles y que cada uno de ellos, con su personalidad y carácter, nos regalan sus risas, su perseverancia, su valentía, de tal forma que poco a poco cobramos conciencia de aquello que se dice: “aprendemos a lo largo de la vida”. En este sentido, este trabajo resultó una experiencia significativa que nos permitió conocer y vivir una de las muchas áreas del campo laboral de la pedagogía: la docencia, de la que habíamos leído mucho, pero nunca la habíamos experimentado.

Con lo anterior podemos afirmar que ni como docentes ni como expertos en el proceso educativo poseemos todo el conocimiento, sino que lo aprendemos a lo largo de nuestra vida, en comunicación con el otro, dando lugar al proceso que conocemos como **EMIREC**. Es decir, que ni estudiantes ni docentes cumplen con un solo papel en la comunicación, sino que en el discurso educativo se cumple con ambos, tal como lo señala Jean Clouthier (1992). De ahí que con el taller pudimos aprender de nuestros alumnos y ellos de nosotras de manera recíproca.



Asimismo, el taller nos permitió dar cuenta de que cuando hay trabajo en equipo entre estudiantes y docentes, se pueden potenciar las habilidades y destrezas de cada uno de ellos, al reconocer y respetar sus diferencias, al apoyarnos de su curiosidad para motivarlos a seguir aprendiendo, al permitir que se expresen con total libertad y sin miedo a equivocarse y a pesar del error.

Como profesionales de lo educativo, no debemos olvidarnos que cada estudiante *siempre* tendrá detrás de sí un caudal de saberes permeado por sus experiencias y conocimientos, costumbres, valores y cultura. Como decía Albert Einstein “todos somos ignorantes, pero no todos ignoramos la misma cosa”, y esa frase a lo largo de este trabajo, tomó verdadero sentido para nosotras.

Como pedagogas, podemos sostener que el campo de la comprensión lectora puede impactar en diversos aspectos de la vida escolar y cotidiana de los estudiantes de primaria, por lo que se necesita más investigación, más propuestas y más trabajos y literatura que se centren en ello pues, si es pertinente señalar, nos fue difícil encontrar informes y reportes que tratan sobre esta habilidad y, más aún, sobre indicadores para dar cuenta de que dicha habilidad estaba siendo desarrollada y de que los estudiantes estaban entendiendo lo que leían.

Después de nuestras experiencias como guía de museo y como docente a nivel primaria, siempre vamos a recordar esta primera vez; sabemos que aún nos queda mucho por aprender. Sin embargo, la práctica que hemos adquirido hasta ahora nos ha hecho ser conscientes de que el constructivismo es un paso para el cambio de la educación, que si nos esforzamos por relacionar los aprendizajes del currículum con lo que los estudiantes saben se podrá formar a un sujeto más completo, que si nosotras dejamos una semilla en cuanto al ir más allá de la lectura, como lo es la comprensión, se abrirá paso a que este tenga un pensamiento crítico y capaz de utilizar todo aquello que sabe para resolver problemas, argumentar su pensamiento y reflexionar sobre acciones o problemáticas personales, sociales, etc.

Finalmente, este trabajo es una propuesta necesaria en este sentido, que bien puede ser utilizada por otros pedagogos, y que consideramos, con las modificaciones pertinentes al contexto, podría aplicarse en otros niveles educativos,

para que poco a poco se pueda apoyar a los estudiantes a desarrollar una buena comprensión lectora.

Esperamos que esta investigación aporte su granito de arena al trabajo que queda por hacer en beneficio de la educación en México y no sólo en la educación formal, sino también en la educación no formal e informal.

## REFERENCIAS

- Aguaded, G., Pérez, R., et. al. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En Cabero, J. (coord.), *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 63-75). España: Mc Graw Hill.
- Alliende, F. y Condemarin M. (2000). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello.
- Alvarado, M. (2012). *Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica*, N° 39, Pág. 101-108.
- Aparici, R. (2005). *Medios de comunicación y educación*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_07.pdf)
- Aparici, R. (2010). Introducción: la Educomunicación más allá del 2.0. En Aparici, R. (coord.), *Educomunicación más allá del 2.0* (Pp. 9-23). Barcelona: GEDISA.
- Área, M. (2004). Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación: Luces y sombras de una problemática, en Bautista, A y García- Vera (coord.). *En las nuevas tecnologías de la enseñanza*. Madrid: Universidad internacional de Andalucía.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barajas, R. (2007). Vida cotidiana y televisión, elementos para la construcción de la realidad. En *T.V. su influencia en la percepción de la realidad social* (pp. 19-53). México: Porrúa.
- Bautista, A. (2004). Aportaciones del siglo XX al uso de los medios tecnológicos en la enseñanza. En *Las nuevas tecnologías de la enseñanza* (pp. 15-30). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad* (pp. 34-63). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bofarull, T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez, G., Oller, C., Pipkin, M., Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A y Tolchinsky, E.

- (2001). Leer lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. España. Graó.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cassany, D. (2012). La red contra el libro. *En Leer y escribir en la red* (pp. 45-67). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994) [reimpresión 2008]. *Comprensión lectora. En Enseñar lengua* (pp. 193-207). Barcelona: Graó.
- Càtala, G., Càtala, M., Molina, E y Monclús, R. (2001). La lectura desde el punto de vista de una maestra. En *evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º-6º de primaria)* (pp. 11-39). Barcelona: Graó.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. Recuperado de [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Gutiérrez, C., y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1), pág.183-202.
- Gutiérrez, D. (2009). *El taller como estrategia didáctica*. Razón y Palabra, 14(66).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo hacia un modelo integral. En *Metodología de la investigación* (pp.3-37). México: McGraw-Hill.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: aprendizaje visor.
- Maier, H. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mejora tu escuela. (2014) Tlmatini. Recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR0100N>

- Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario\\_de\\_tesis/Unidad\\_4\\_anterior/Lect\\_El\\_Cuestionario](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario).
- Pérez, A. (2012). Insatisfacción escolar. La escuela desbordada. En *Educarse en la era digital* (pp. 73-98). Madrid: ediciones Morata.
- Pérez, A. (2012). La nueva racionalidad para la escuela: Aprender a educarse. En *Educarse en la era digital* pp. 137-179. Madrid: ediciones Morata.
- Prieto, D. (2000). ¿Qué puede ofrecer la comunicación a la educación? En *La fiesta del lenguaje* (pp. 56-75). México: Ediciones Coyoacán.
- Prieto, D. (2000). Aportes a la comunicación y la educación. En *La fiesta del lenguaje* (pp. 15-55). México: Ediciones Coyoacán.
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vigotsky*. Recuperado de [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf)
- Rodríguez, M., Pequeña, J., Atalaya, M., Escurra, L., Delgado, E., Santivañez, R., Alvarez, C., Rodriguez, R y Llerena, L. (2009). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana*. *Persona*, pp. 69-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618004>
- Ruiz, I. (2012). ¿A quiénes investigar? ¿A cuántos? ¿Cómo se elige? En *Teoría y práctica de la investigación cualitativa* (pp. 49-68). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Sánchez, D. (2008). *Niveles de Comprensión Lectora*. Recuperado de <http://www.soft-one.org/registro/files/niveles-de-comprension-lectora-por-danilo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Educación primaria 6º grado*. Recuperado de

[http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog\\_primaria/PRIM\\_6to2011.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog_primaria/PRIM_6to2011.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración la competencia lectora en el aula*. México. SEP Recuperado de [http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual\\_fomento.pdf](http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <http://lectura.dgmie.sep.gob.mx/>

Secretaría de educación Pública. (2017). Consulta de escuelas. Recuperado de <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Libros del Rincón. Recuperado de <http://www.librosdelrincon.sep.gob.mx/control.php?pagina=coleccion>

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general*. México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.

Szasz, I y Lerner, S. (1999). La entrevista grupal: Herramienta de la metodología cualitativa de la investigación. En para comprender la subjetividad. México: Colegio de México.

Talancón, J. (2007). *Educación y medios de comunicación*. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/facdermx/cont/249/art/art17.pdf>

Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Ginn & Company (Xerox Corporation)

Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). Álvarez Barret Luis. Recuperado de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_a/alvarez\\_barret.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_a/alvarez_barret.htm)

Universidad Pedagógica Nacional. (2005). Informe final: Evaluación de consistencia y resultados del programa nacional de lectura 2007. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/28221/7.pdf>

Urbina, M. (2008). Lectura total. Más sobre la taxonomía de Barret. Recuperado de <http://lecturatotal.blogspot.mx/2008/12/ms-sobre-la-taxonoma-de-barret.html>

Velázquez, C. (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Vigotsky, L. (2005). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

Vito, S/N. (2011). El rincón de los formadores. Recuperado de <http://formadores-fer.blogspot.mx/2013/11/el-test-de-torrance.html>

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. (2016). JW. ORG. Estados Unidos de América.

## ANEXOS

### Anexo 1. Diario de campo

Fecha \_\_\_\_\_

No. de sesión	
Nombre de sesión	
Grupo	

Descripción del ambiente	
--------------------------	--

Aspecto por observar	Descripción	Interpretación	Evidencias



## **Anexo 2. Guía de entrevista grupal**

### **A) Aplicación y contenidos del taller**

1. ¿Cuál de las cinco sesiones te gusto y por qué?
2. Cambiarías algunas actividades del taller ¿Cuál y por qué?
3. ¿Cuál de las lecturas del taller fue tu favorita?
4. ¿Cuál lectura recomendarías para el taller?

### **B) Desempeño de los estudiantes**

1. ¿Cómo calificarías tu desempeño en el taller? Narra tus razones
2. ¿Qué aprendiste del taller y tú, ¿me comprendes?

### **D) Desempeño las talleristas**

1. ¿Qué te pareció la aplicación y actitud de las talleristas y por qué?

### Anexo 3. Cuestionario diagnóstico

**Instrucciones: Lee con atención y contesta las siguientes preguntas.**

#### *El papel y la tinta*

*Estaba una hoja de papel sobre una mesa, junto a otras hojas iguales a ella, cuando una pluma, bañada en negrísima tinta, la mancho llenándola de palabras.*

*¿No podrías haberme ahorrado esta humillación? Dijo enojada la hoja de papel a la tinta. Tu negro infernal me ha arruinado para siempre.*

*No te he ensuciado. Repuso la tinta. Te he vestido de palabras. Desde ahora ya no eres una hoja de papel, sino un mensaje. Custodias el pensamiento del hombre. Te has convertido en algo precioso.*

*En efecto, ordenando el despacho, alguien vio aquellas hojas esparcidas y las junto para arrojarlas al fuego. Pero reparo en la hoja "sucia" de tinta y la devolvió a su lugar porque llevaba, bien visible, el mensaje de la palabra. Luego, arrojé las demás al fuego.*

*Leonardo Da Vinci*

1. ¿Cuáles son los personajes principales de este texto?
  - a) Una niña y su abuelo
  - b) Una hoja de papel y una mesa
  - c) Una hoja de papel y la tinta
2. ¿Qué le hizo la tinta a la hoja de papel?
  - a) Nada
  - b) Le grito
  - c) Escribió un mensaje
3. ¿Qué le dijo la tinta a la hoja de papel después de haber escrito en ella?
  - a) Eres horrible
  - b) Te has convertido en algo precioso
  - c) Te has convertido en lo más feo
4. ¿Qué tipo de mensajes crees que se puedan escribir en una hoja de papel?
5. ¿Cuándo el autor utiliza la palabra **sucia** a que crees que se refiere?
6. ¿Qué actividades realizas con la tinta y la hoja de papel?
7. ¿Crees que la hoja reacciono de manera adecuada cuando la tinta escribió sobre ella sí o no? ¿Y Por qué?
8. ¿Cómo hubieras reaccionado si fueras la hoja de papel y estuvieras en esa situación

## Anexo 4. Cuestionario de evaluación

**Instrucciones: Lee con atención y contesta las preguntas.**

### ANIMALES MEXICANOS

En México hay muchos animales, tantos que, en este momento podrías mencionar con facilidad cinco o diez de los que habitan cerca de tu comunidad.



Es así porque en nuestro país hay una gran variedad de bosques, selvas, montañas y costas.

Si conoces bien la región donde vives, debes saber que cada sitio tiene sus plantas, su clima y sus animales. Estas tres cosas juntas forman un ambiente.

Todos los animales son importantes. Por eso, si cambian algunas de las cosas que forman un ambiente, las demás

sufren las consecuencias.

Cuando se cortan los árboles, se quema el monte, se ensucia el agua, se caza demasiado o se cambia de cualquier manera un ambiente, muchos animales ya no pueden vivir ahí. Algunos son más resistentes y se acostumbran a los cambios, pero van desapareciendo poco a poco.

¿Sabes quién vive en lo más profundo de la selva tropical? Pues nada más ni nada menos que el águila arpía, que vive en lo alto de los árboles de algunas selvas de Veracruz y Chiapas.

Es fuerte y rápida. Se alimenta de animales que viven en los árboles, como monos y ardillas, pero también de aves y serpientes.

Cuando empolla, pone cuatro huevos manchados de amarillo. Los padres dan de comer a las crías hasta los diez meses. Después los aguiluchos aprenden a volar y se alimentan por sí mismos.

Como muchos otros animales, al águila arpía le afecta la destrucción de su ambiente: la selva. Por eso ya son pocas las que vuelan por los cielos de México.

Otro de los animales es el berrendo, pariente de las cabras. Tiene las orejas pequeñas, los ojos grandes, la cola corta y es muy ágil.

Los berrendos viven en grupos. Antes, cuando había muchos, formaban manadas de más de cien animales. Si algo asusta a los berrendos, echan a correr a gran velocidad, pero se cansan fácilmente.



Son tranquilos y se alimentan sobre todo de zacate. Sus enemigos son los lobos, los coyotes, los pumas, y las águilas, cuando todavía son pequeños. En la actualidad, sólo quedan algunos berrendos en Sonora Y Baja California, y se hallan en peligro de desaparecer debido a que el hombre los ha cazado demasiado. ¿Te gustaría saber más sobre los animales de tu país?

Arturo Cuenca

¿Dónde vive el águila arpía?

- a) Guerrero y Michoacán
- b) Selvas de Veracruz y Chiapas
- c) Zacatecas y Chiapas

Escribe 5 nombres de animales que hay en tu comunidad:

- 
- 
- 
- 
- 

¿Qué podrías hacer tú para cuidar a los animales?

¿Qué sientes al saber que los animales se están muriendo por las acciones humanas?

Escribe una pequeña historia donde los personajes sean animales y su vivienda estuviera en peligro

Anexo 5: Valoración de Torrance

Mi diario- Karla Camilo

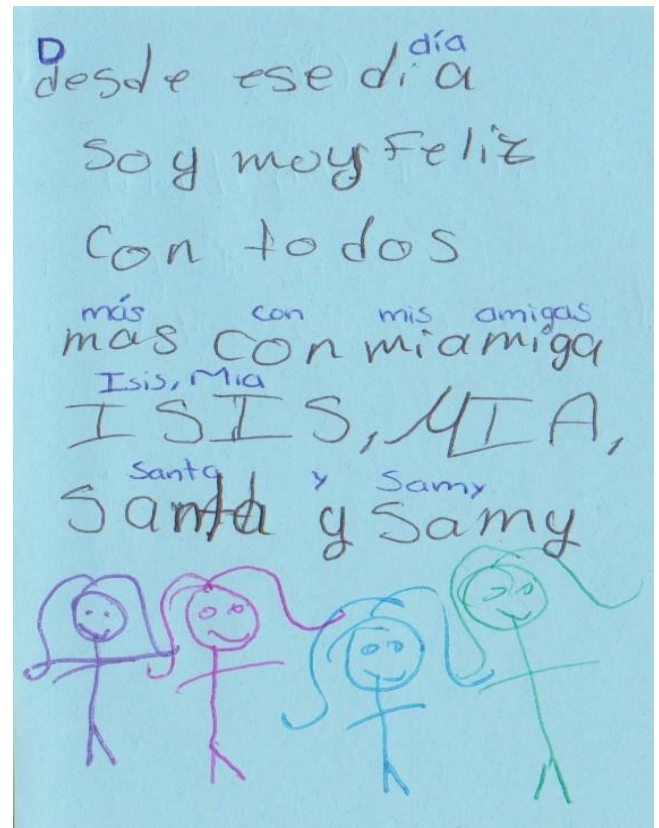
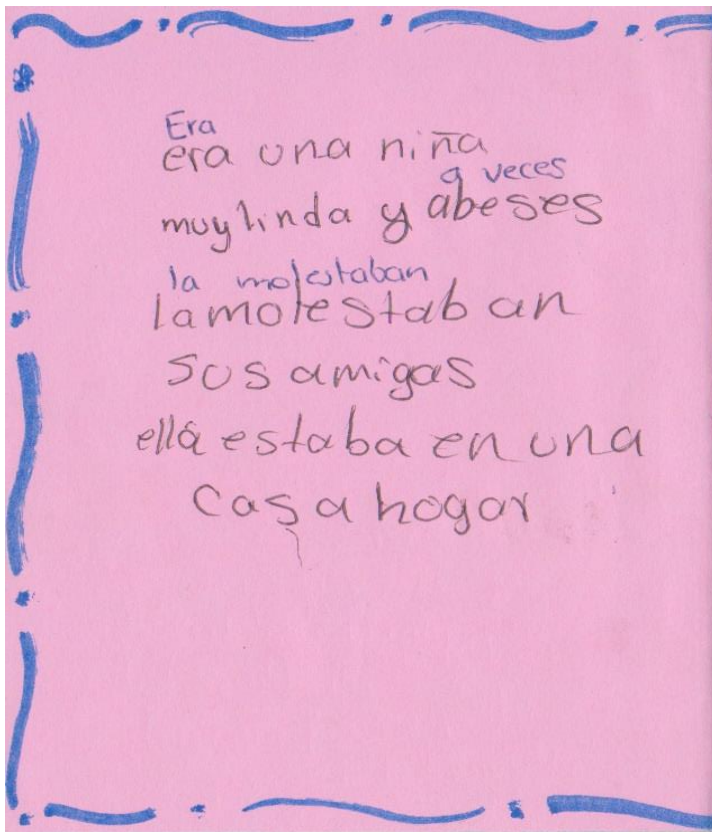


Hola Soy  
Karla tengo 10 años  
tengo <sup>un</sup> hermano y <sup>dos</sup> herman-  
as vivo con mi abuelita  
y mis <sup>tias</sup> Soy muy feliz  
Con ellas vivo con mi abuela  
Porque cuando tenia un año  
mis Papás <sup>dejaron</sup> me dejaron  
con mi abuela paterna  
hoy <sup>no</sup> <sup>nos</sup> quiso y <sup>nos</sup>  
<sup>dejo</sup> con mi abuela

materna desde <sup>entonces</sup>  
Soy muy feliz pero me  
metieron a una <sup>casa</sup> casa hogar  
en la <sup>casa</sup> casa hogar tengo muchos  
amigas incluso tengo una  
amiga <sup>que va a pasar</sup> que iba a pasar a la prepa  
y la quiero como mi mamá,  
<sup>En Agosto</sup> en agosto sale mi mamá de  
la <sup>cárcel</sup> cárcel mi mamá <sup>estuvo</sup> estuvo  
en la <sup>cárcel</sup> cárcel por <sup>vender</sup> vender  
productos que <sup>debe</sup> no debe  
en la escuela <sup>hay</sup> hay niñas  
que me molestan pero  
no me <sup>va a decir</sup> va a decir que no  
sea feliz

Le comento a mi abuela  
que tengo <sup>compañeritas</sup> compañeros  
que me molestan pero  
<sup>yo</sup> <sup>también</sup> también <sup>las</sup> <sup>molesto</sup> molesto  
yo también las molesto





#### Análisis Torrance del libro Mi diario

**Originalidad:** se presenta cuando Karla escoge para escribir su pequeña autobiografía, narrando también sobre su sentir con su familia, la escuela y con sus compañeros.

**Fluidez:** se muestra cuando nos relata sobre su vida respecto a su abuela y su mamá, y sus vivencias escolares.

**Flexibilidad:** Ella nos relata varias ideas, la primera es sobre su abuela, la segunda es sobre su mamá y la tercera es de su sentir en la escuela.

**Elaboración:** La portada se encuentra con color, título bien escrito y enlaza de manera adecuada todas sus ideas, para presentarnos una historia de manera coherente, también se presentan diferencias de letras para destacar ideas y contiene pocos dibujos todos bien relacionados.

Los shopkins enamorados - Mía Betzabeth Tenorio Clark



<sup>Habia</sup> Habia una vez  
Un Shopkin enamorado  
de una Shopkin y no  
queria ser su novia  
y le dijo.

Que no y él  
Shopkin le insistia  
que fuera su novia  
Y se fue y al  
siguiente día.

Le llevo una  
serenata y no  
se asomo y le  
avento una cubeta  
de agua.



Se casaron y  
tuvieron sopkins.

Se fue <sup>decepcionado</sup> desahocionado  
y lloro se le <sup>rompió</sup> rombio  
el corazón.

Y Pasaron años.  
Y le dijo otra vez  
que si queria ser  
su novia y le dijo  
que si.

Y sus hijos se  
<sup>llamaban</sup> llamaban: <sup>fresita</sup> Frecita y  
Pinita.





Y tenían 5 y 7 años  
los shopkins.

Y fueron a otro  
país y tuvieron  
una casa <sup>grande</sup> grande  
Y fueron <sup>felices</sup> felices  
para siempre.

#### Análisis Torrance libro Los shopkiis

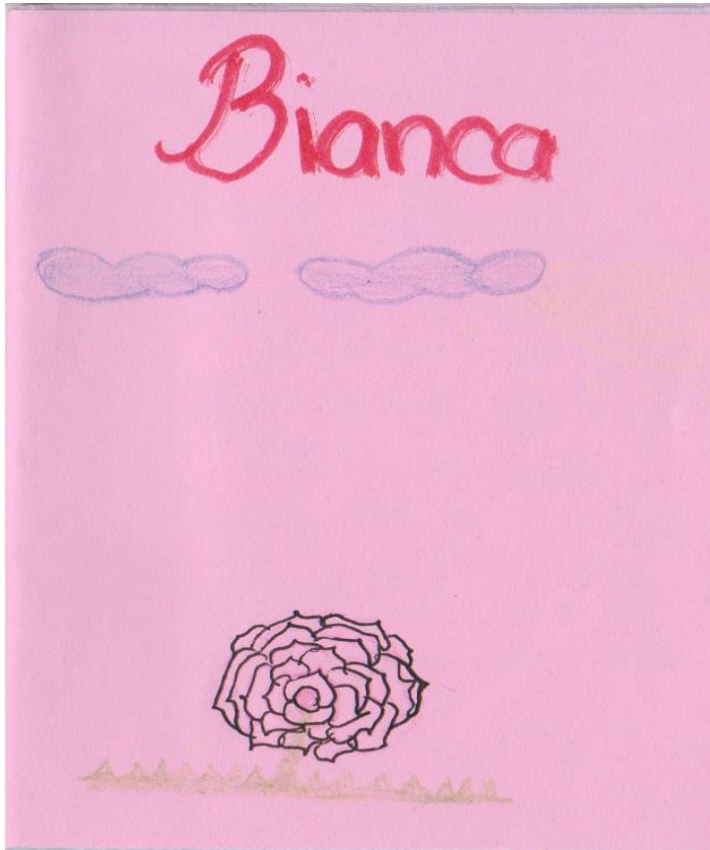
**Originalidad:** se presenta cuando Mía se escribe una historia que tiene como personajes principales a los shopkiis juguetes que han tenido auge recientemente

**Fluidez:** tiene un buen número de ideas al presentar la historia.

**Flexibilidad:** No existe variedad ideas.

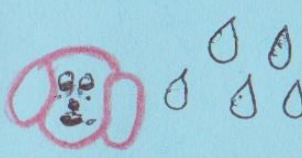
**Elaboración:** Puede desarrollar una historia porque hay varios nexos, dibujos bien hechos y coloridos, la portada está bien elaborada y te da la idea principal de la historia.

Bianca - Brenda Lizeth Gil Pérez


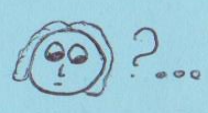


mi historia se trata de una  
perrita ella se <sup>llamaba</sup> llamaba Bianca  
de echo ella es mi perrita yo  
escuche cuando <sup>nació</sup> nació recuerdo  
el día que fue y a que  
<sup>hora</sup> hora nació ella nació a las 11:15  
de la noche después de suplicar  
lo <sup>a mis papás</sup> a mis papás decidieron que  
si y <sup>yo</sup> yo fui por ella, era muy  
hermosa yo la quiero muchísi-  
mo es <sup>la mejor</sup> la mejor la amo <sup>yo</sup> yo  
me levante en la madrugada

por que ella lloraba



y en una de esas <sup>hizo</sup> yo  
papo en la cocina <sup>fue</sup> la tube  
que limpiar luego <sup>me fui</sup> me fui a  
dormir



es raro sentir sentimientos  
por un perro se supone que  
<sup>deberíamos</sup> deberíamos  
deberíamos cuidarlos no  
matarlos con una <sup>inyección</sup> inyección que  
tienen son iguales con nosotros  
gato <sup>?</sup> carpelo son hermosos y  
somos afortunados de que  
<sup>existan</sup> existan sino no <sup>habría</sup> habría nadie  
son hermosos si los queremos  
mucho hay que <sup>valorarlos</sup> valorarlos  
valorarlos

es triste que no los  
cuiden por que sino metiera  
meo a su vida <sup>veríamos</sup> veríamos que  
sentimientos bienen <sup>tal vez</sup> talves  
asi las valoraríamos pero la  
gente no entenderia ellos  
no son solo animales <sup>valiosos</sup> valiosos <sup>raciosos</sup> raciosos  
<sup>tal vez</sup> talves creen eso pero no  
<sup>yo</sup> yo no creo eso <sup>yo</sup> yo nunca les  
he <sup>he</sup> pegado

#### Análisis Torrance de libro Bianca

**Originalidad:** Al realizar una historia sobre su mascota y su sentir respecto al cuidado de los animales.

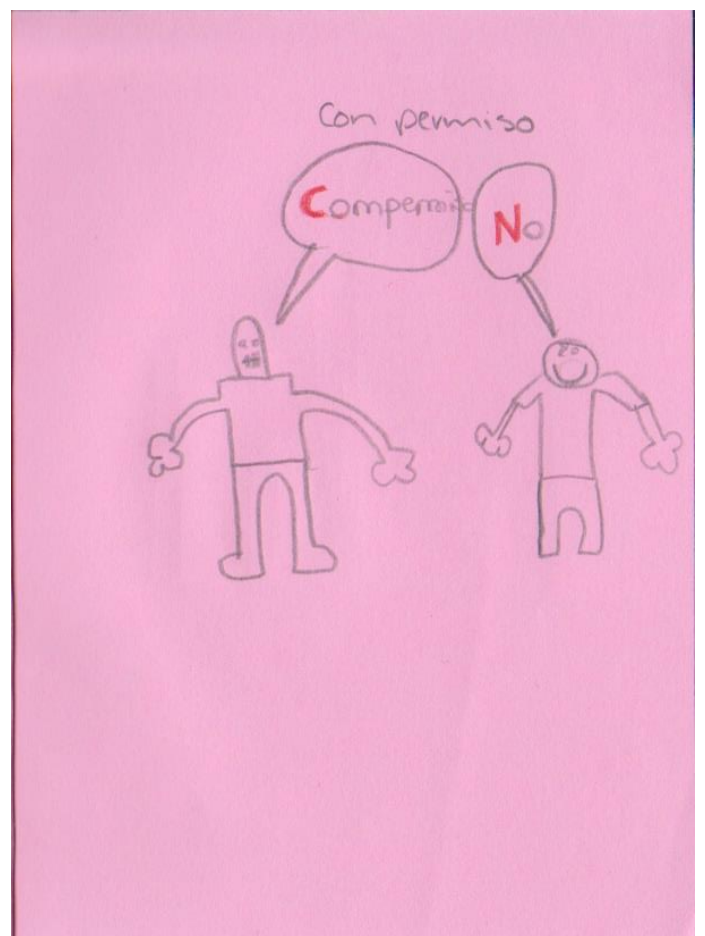
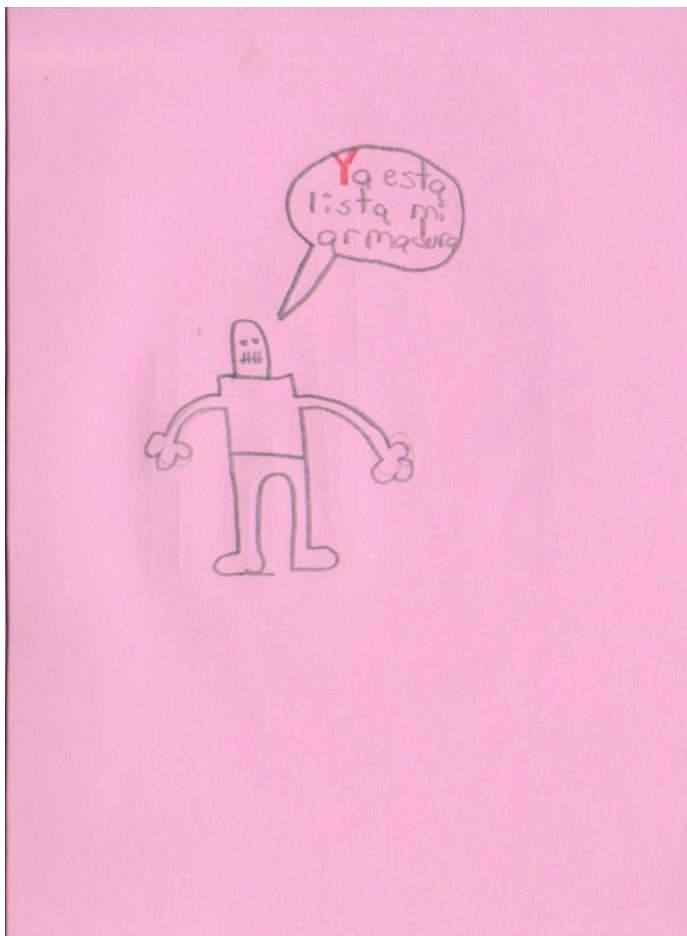
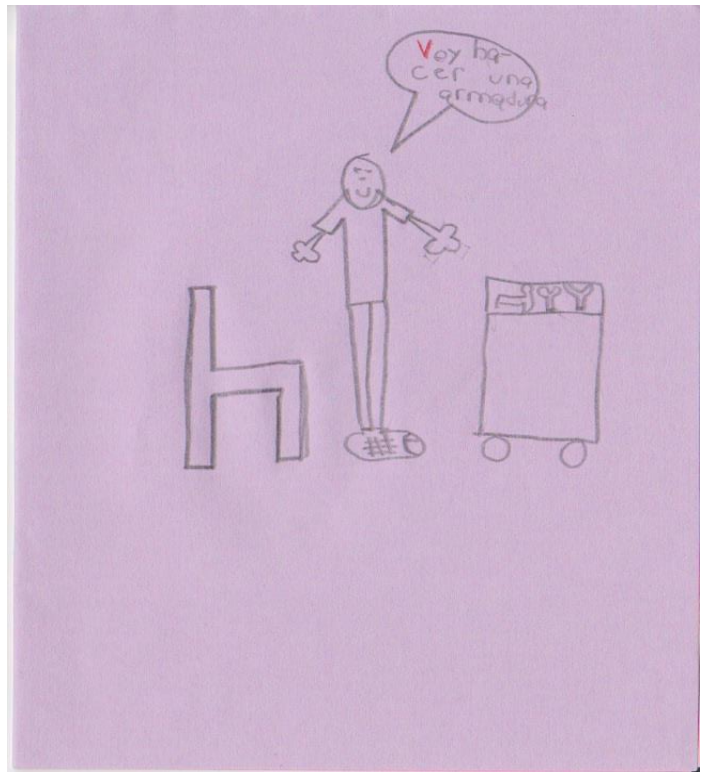
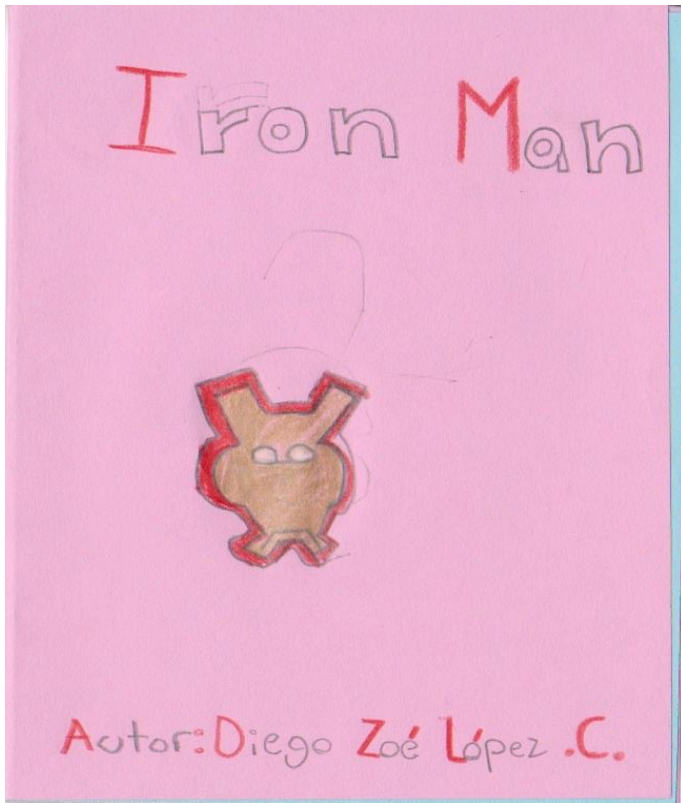
**Fluidez:** Existen dos ideas principales de las que trata la historia, primero al escribir sobre su perrita Bianca y los cuidados que le da, y después lo que opina sobre el cuidado que dan los humanos a los animales.

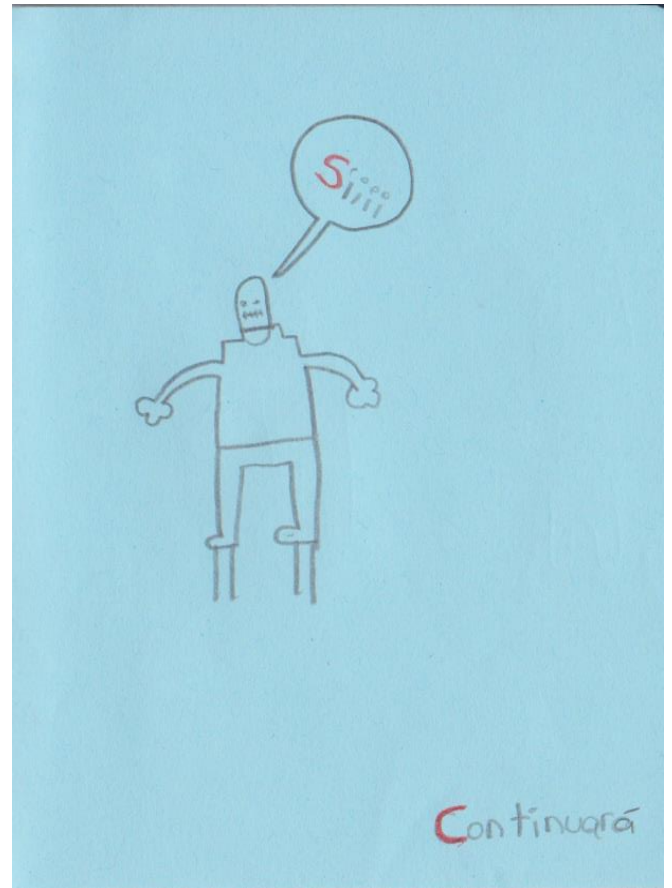
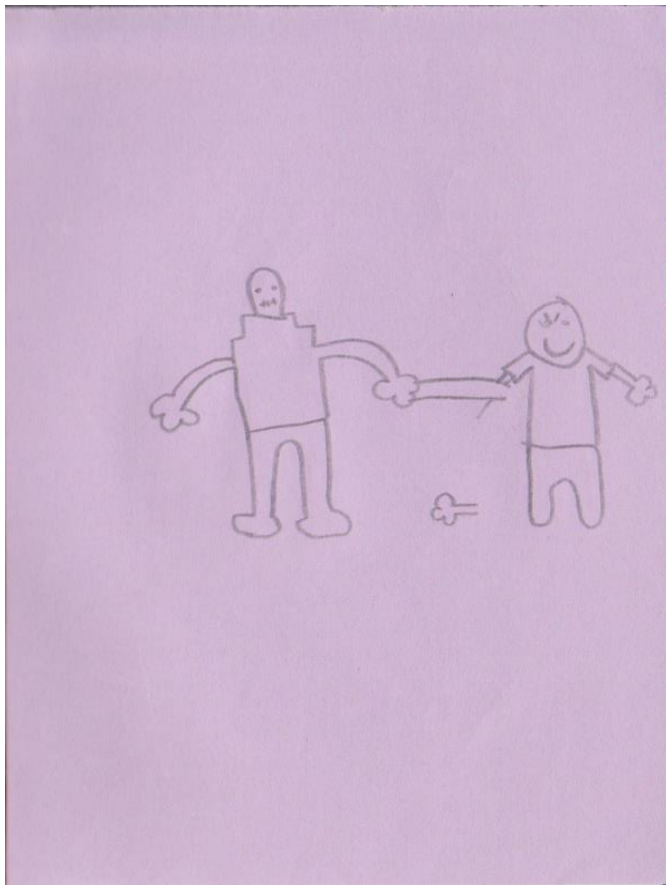
**Flexibilidad:** cuando escribe sobre ideas diferentes.

**Elaboración:** La portada está acompañada de ilustraciones, colorida, pocas ilustraciones en la historia, nos presenta una historia que salta de una idea a otra, sin relacionarlo.



**Iron Man - Diego Zoé López Carrillo**





### Análisis Torrance de libro Iron Man

**Originalidad:** En el tema no existe, sin embargo al presentarnos la historia solo con dibujos y diálogos se presenta muestra aspecto.

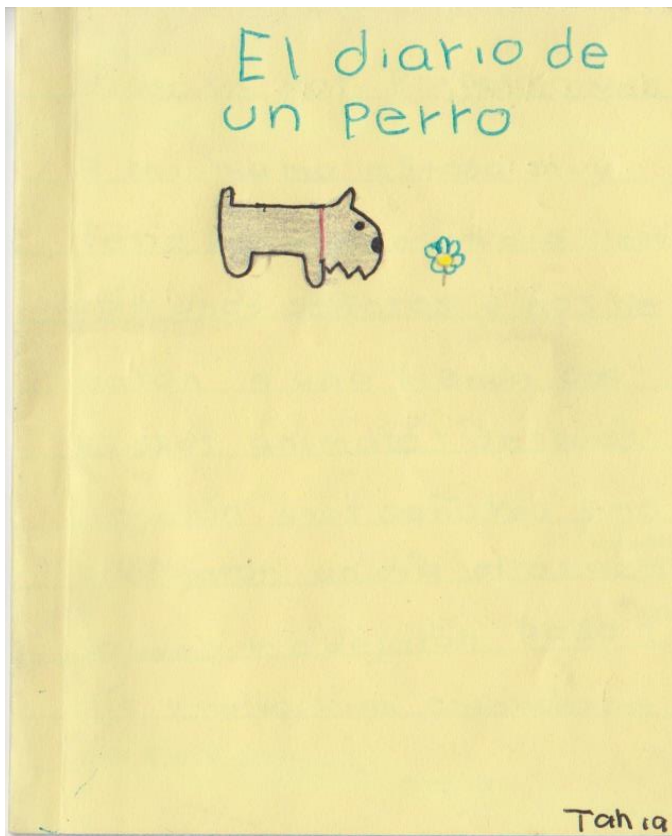
**Fluidez:** No hay.

**Flexibilidad:** No hay.

**Elaboración:** La historia se desarrolla a partir de ilustraciones y pocos diálogos, la portada es la única colorida, además que es un relato sin final.



## El diario de un perro - Tania Valeria Sánchez Loiza



<sup>1er</sup>  
Hoy hoy vi por primera vez a mi mamá, estaba muy feliz, hasta que un día llegaron unos señores y nos llevaron a una tienda con muchos animales, después llegaron unos señores y me adoptaron, un día ellos <sup>habían</sup> salido y me dejaron, <sup>un</sup> día y no volvían entonces me

desesperé y <sup>empecé</sup> empecé a morder los sillones, <sup>dos</sup> 2 días después llegaron, <sup>al ver</sup> y al ver el desastre lo sacaron al patio, después llegaron con un niño, me metieron para que lo conociera mejor y mordí al niño mis dueños me sacaron a pasear en coche y me llevaron a un lugar con muchos perros

y me dejaron, pasaron <sup>dos</sup> 2 días y no volvían cada vez que <sup>abrían</sup> habían la puerta esperaba a que volviera <sup>un</sup> Paso 1 día más luego una señora y me dijo hágale poble de ti <sup>ya no</sup> ya no sufras más me llevo a un cuarto, me <sup>pusieron</sup> pusieron en metal me inyectaron sentí como me <sup>iba</sup> iba quedando dormido. no se por que decían que me querían si me dejaron abandonado en este lugar

Se trata de que era un  
perro que era feliz y que  
mordió a un niño, y sus  
dueños lo llevaron a la pe-  
rrera y lo durmieron.

#### Análisis Torrance libro la historia de un perro

**Originalidad:** Se presenta cuando Tania nos presenta la historia desde la mirada de un perro.

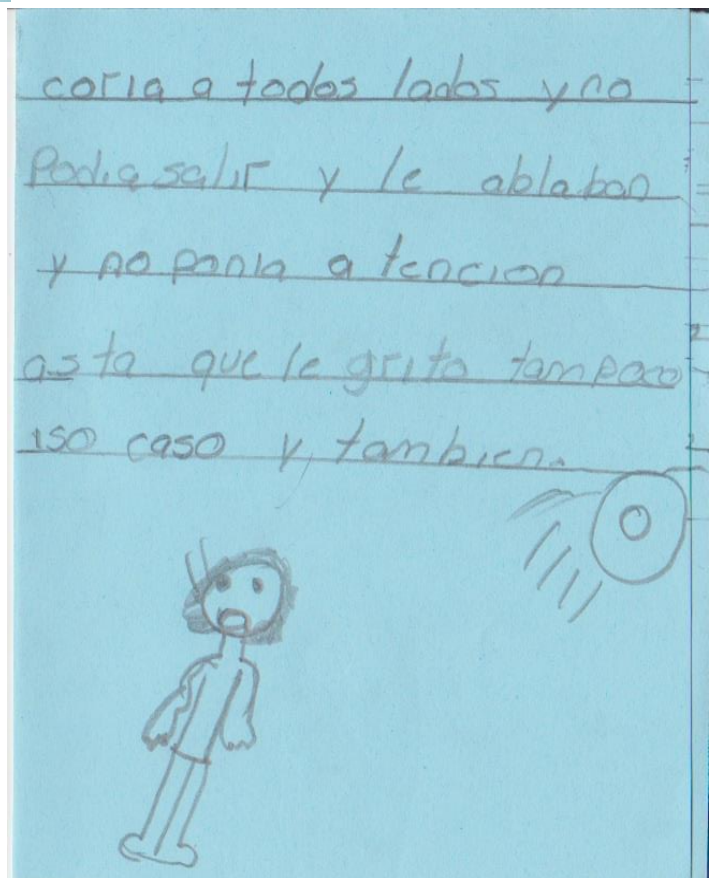
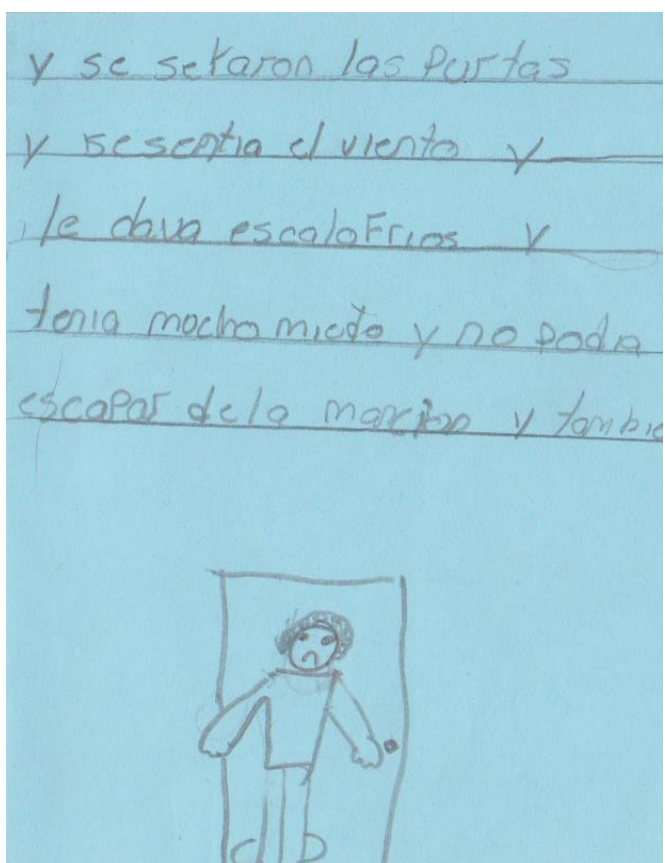
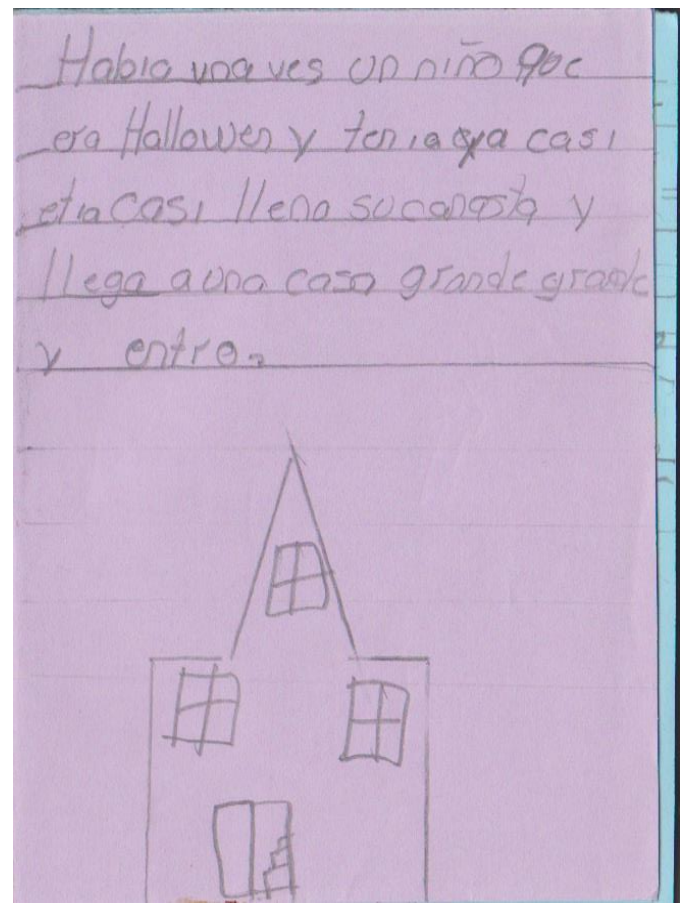
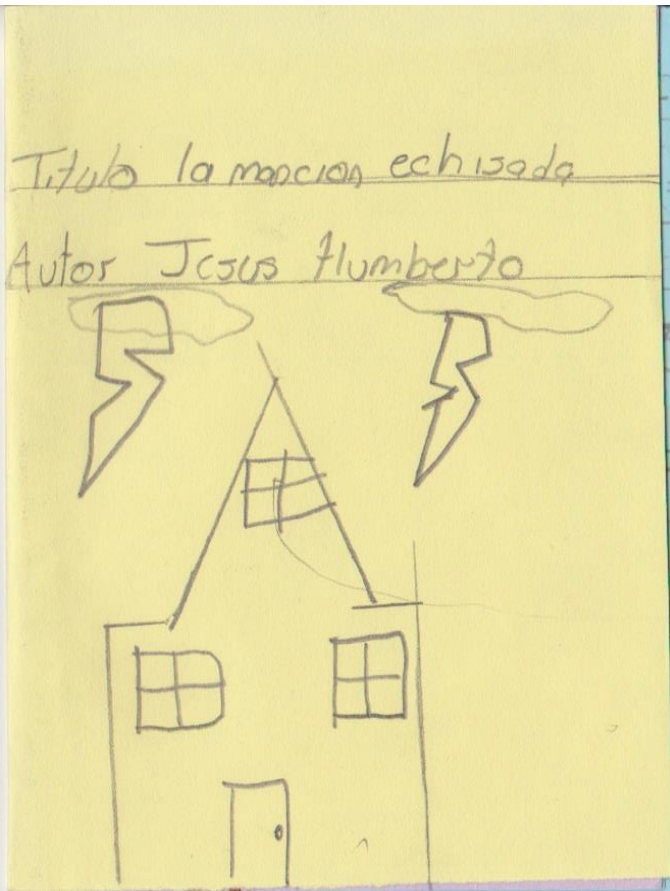
**Fluidez:** Se encuentran varias ideas y bien desarrolladas.

**Flexibilidad:** Se encuentran cuando habla sobre la vida del perro, lo que el perro hace estando con la familia y las decisiones que toma la familia frente al comportamiento del perro.

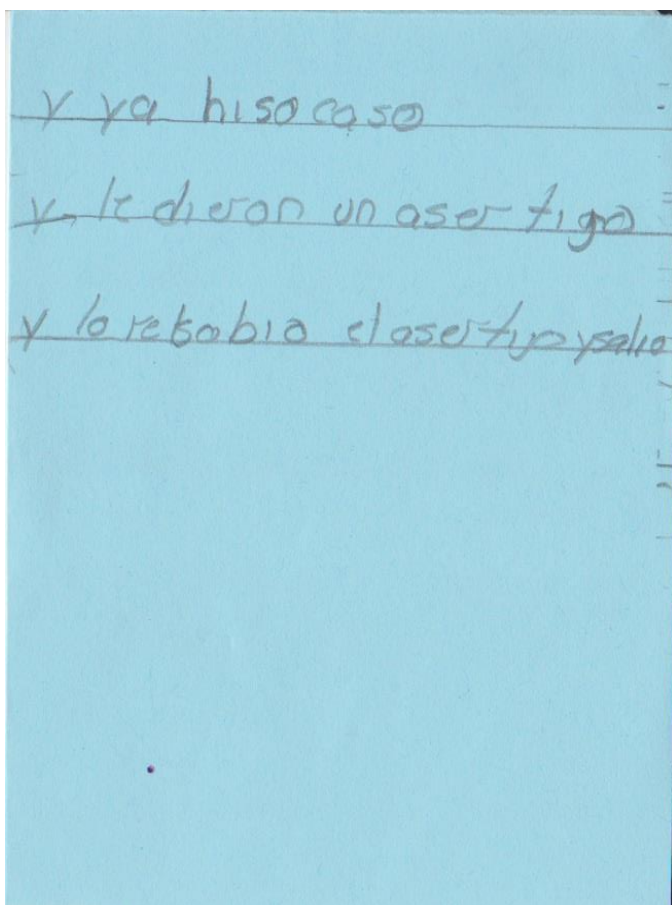
**Elaboración:** Se presenta en la portada un dibujo pequeño y colorido, enlaza ideas de manera coherente.



La mansión hechizada - Jesús Humberto Hernández Romero







#### Análisis Torrance del libro la mansión hechizada

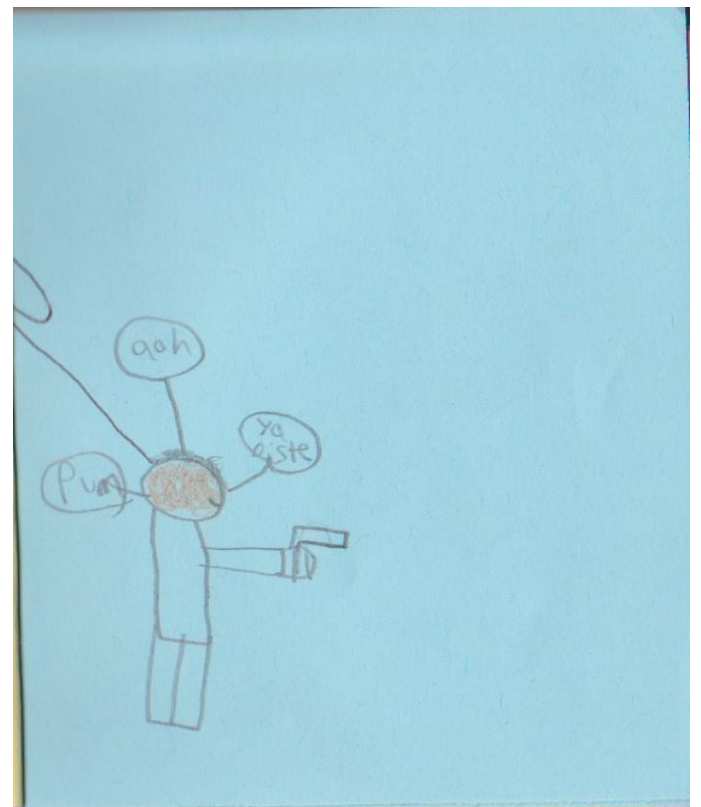
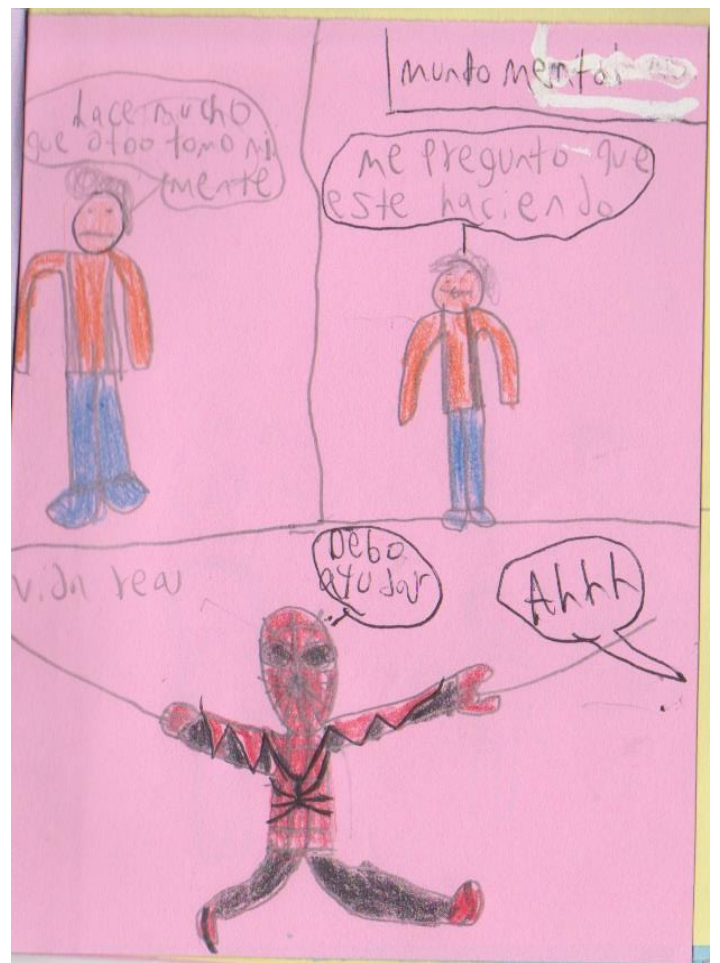
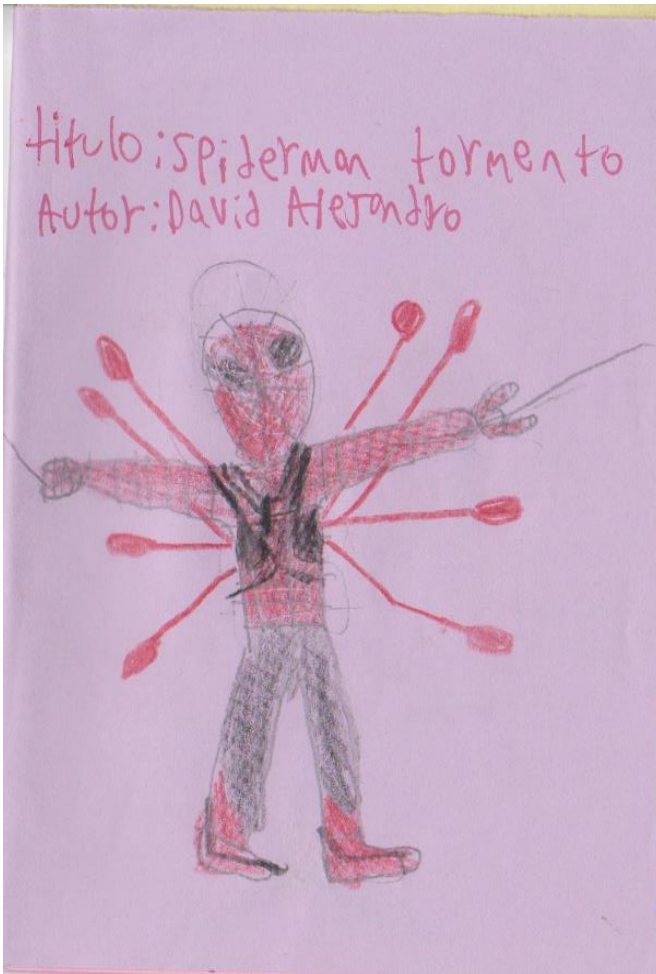
**Originalidad:** Se muestra en el título que nos presenta Humberto, el dibujo se relaciona con este, pero no está colorido.

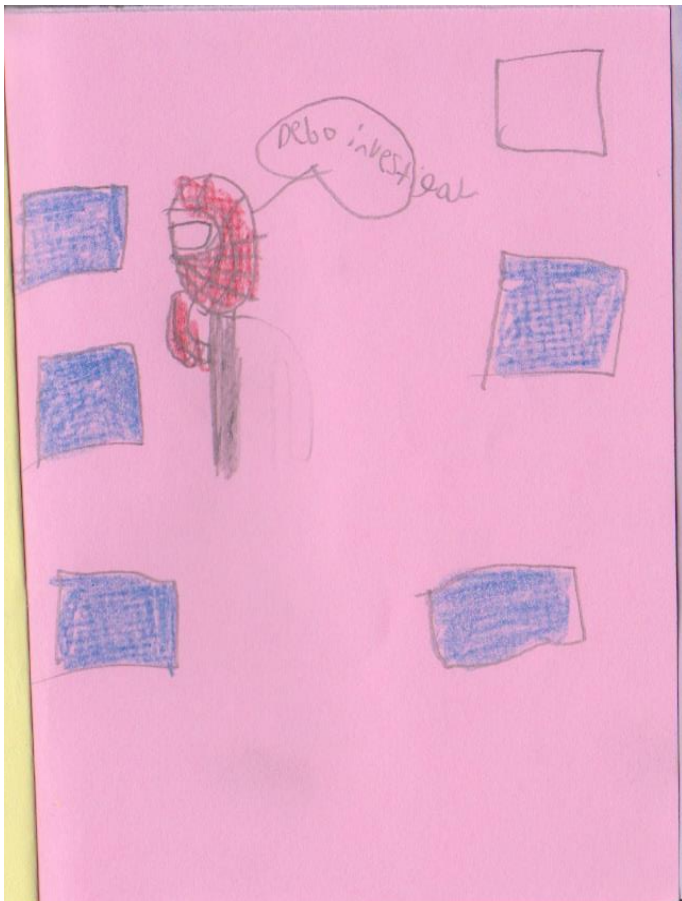
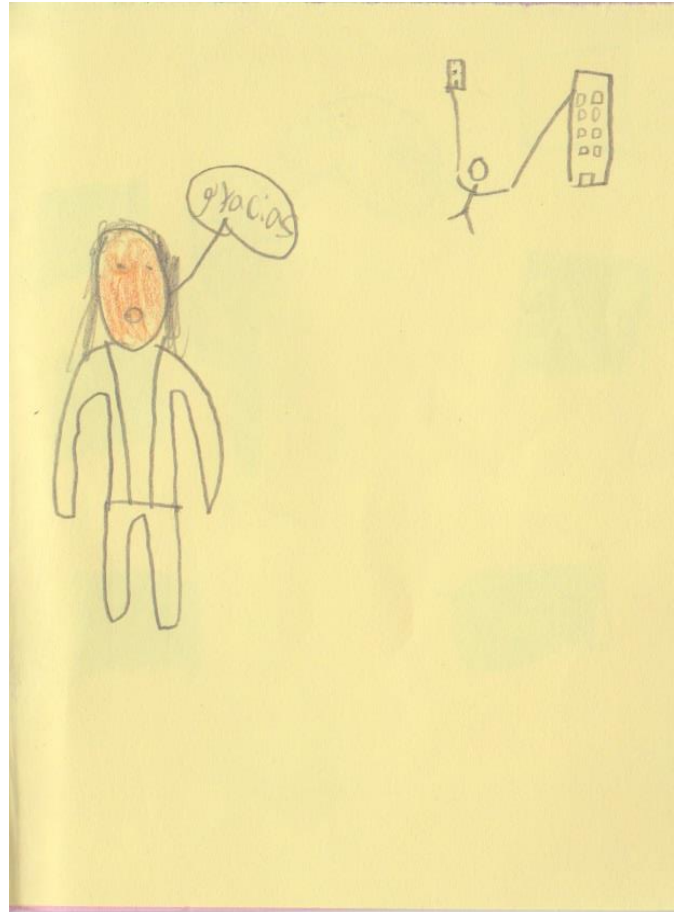
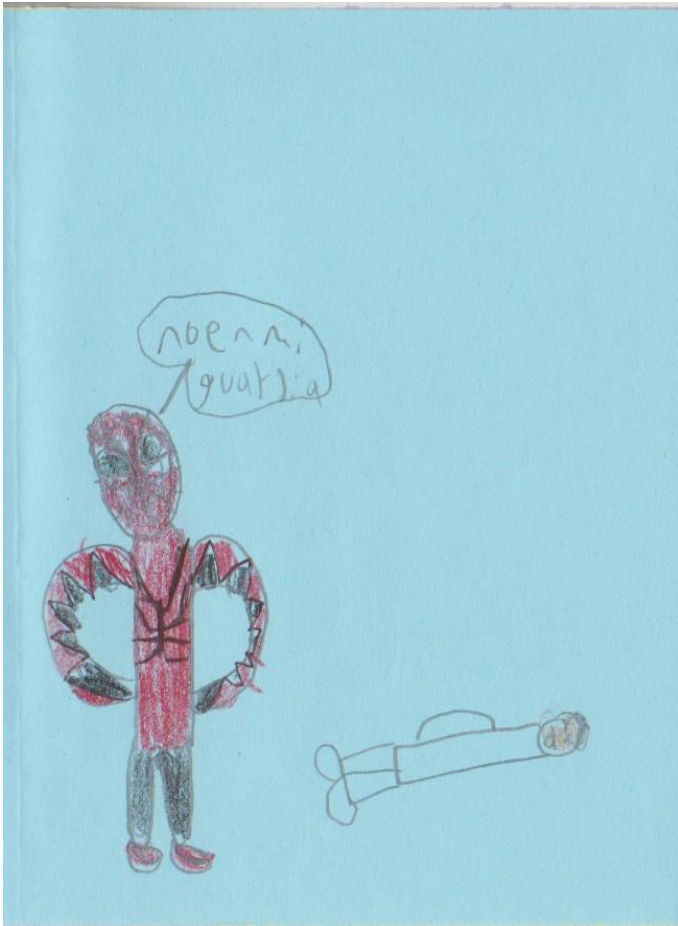
**Fluidez:** Hay solo una idea.

**Flexibilidad:** No existe relación de ideas, todo va en una misma.

**Elaboración:** Tiene una mínima elaboración, la hoja de portada no tiene color, ni los dibujos pero si se relacionan.

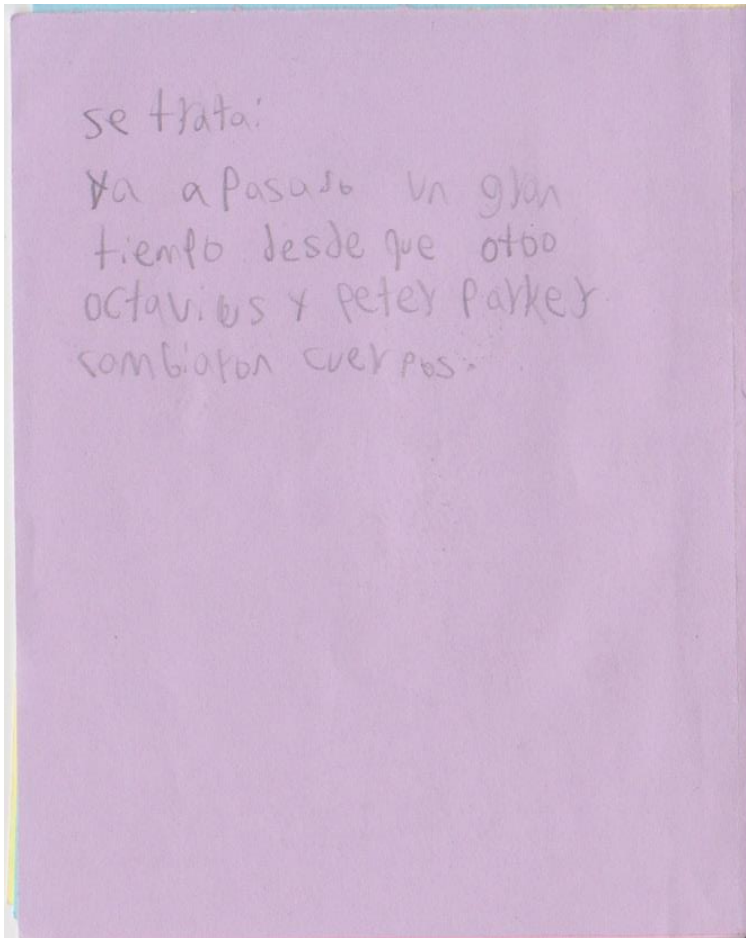
Spiderman tormento - David Alejandro Luna Alanís





CONTINUAR





#### Análisis Torrance del libro Spiderman tormento

**Originalidad:** No se muestra originalidad en el título pues Spiderman es una caricatura que existe, sin embargo la realización de los dibujos y los diálogos si lo hay.

**Fluidez:** No hay.

**Flexibilidad:** No existe en la historia.

**Elaboración:** La portada muestra un trabajo bien elaborado, las imágenes van bien relacionadas con los diálogos y están coloreados.

## El chavo animado - Santa Samary Zarate Rivas



Había una vez un niño  
llamado  
y llamado chespinito el  
era un autor de la  
tele y lo contrataron  
hizo  
y so la obra de

El  
Chavo

era muy conocido por  
todos los niños del  
mundo entero  
el tenia <sup>varios</sup> varios  
amigos <sup>actuaba</sup> actuaba  
mucho y era  
muy Feliz

el era creativo  
todo lo que el  
hacía lo <sup>hacía</sup> hacía  
para todos los  
niños y las  
niñas del  
mundo



el era muy bueno  
actuando era  
generoso y muy  
bueno mejor  
 <sup>aunque</sup>   
aunque empezará  
su cuento.



Había una  
vez una  
caricatura  
 <sup>llamada</sup>   
llamada el chavo  
tiene  <sup>aventuras</sup>   
aventuras  
como la  
siguiente

En la navidad  
el chavo era muy  
feliz pero el  
como no tiene  
familia el dejó  
su carta con  
un globo

Para Santa Claus  
 <sup>clous</sup>   
Pero al chavo  
le pasó algo  
feo se le fue  
su globito  
el lloro pero  
no se dio

Por <sup>Vencidos</sup> decido él  
lloro y lloro  
Pero llego la  
noche y don  
ramon, el señor  
barriga y el  
Profesor <sup>jirafales</sup> gira  
Fales salieron

Vestidos de  
Santa <sup>clouds</sup> clous  
Pero No conta  
ban con la  
Sor <sup>sorpresa</sup> presa  
Que el chavo  
era <sup>sonámbulo</sup> sonámbulo

asi que el  
chavo camino  
y los señores  
pues lo siguie  
ron y se  
toparon con  
Perros y mas

Pero el chavo  
Camino asta  
el poste  
y hay aga-  
rró su  
globo y puso  
su carta



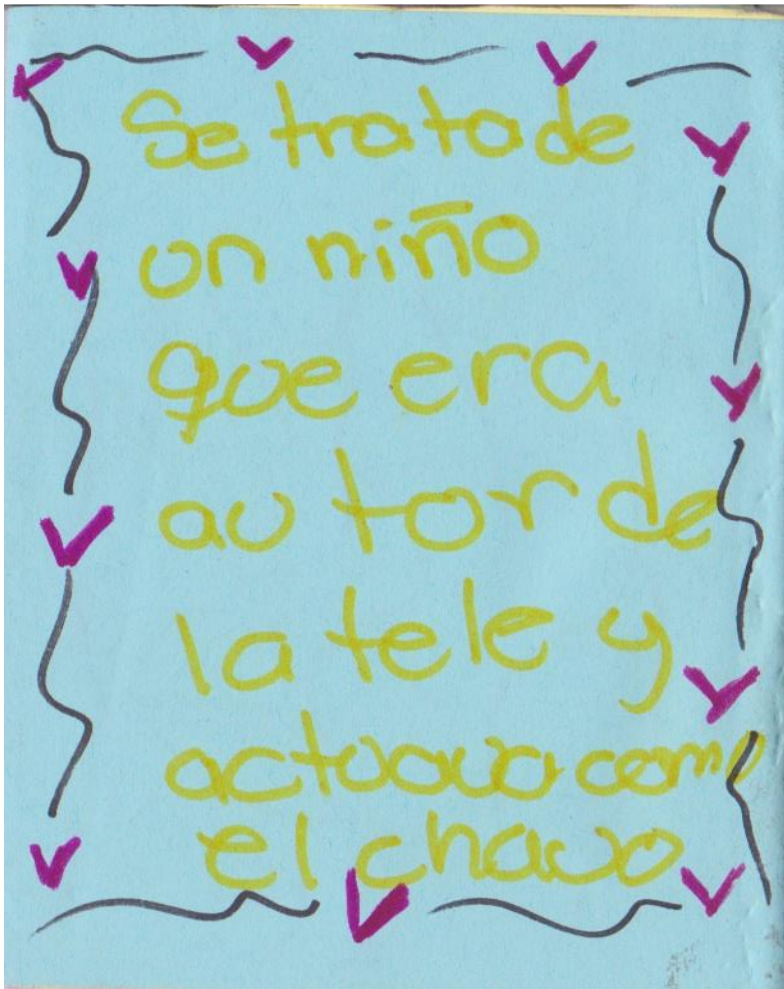
Todos lo vieron  
n y sonrieron  
n muy Felices  
s y al otro  
- día

el chavo se  
llevo una  
Sorpresa

Todo <sup>a su</sup> lado  
estaba llena  
de tartas de  
<sup>Jamón</sup>  
Garnon y el  
dijo : Que  
bueno es  
Santa Claus







#### Análisis Torrance del libro el chavo animado

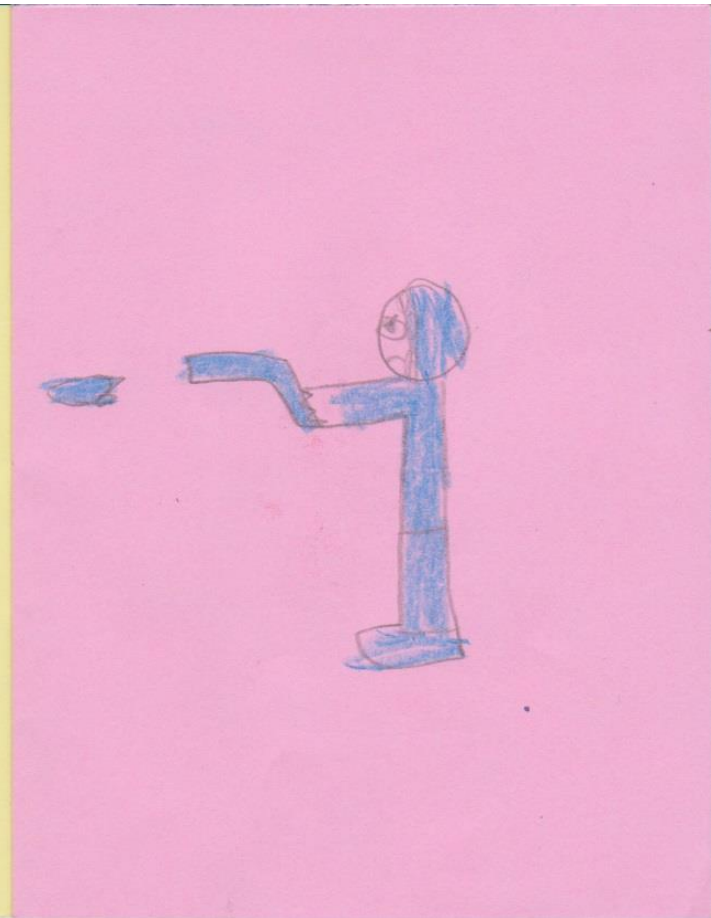
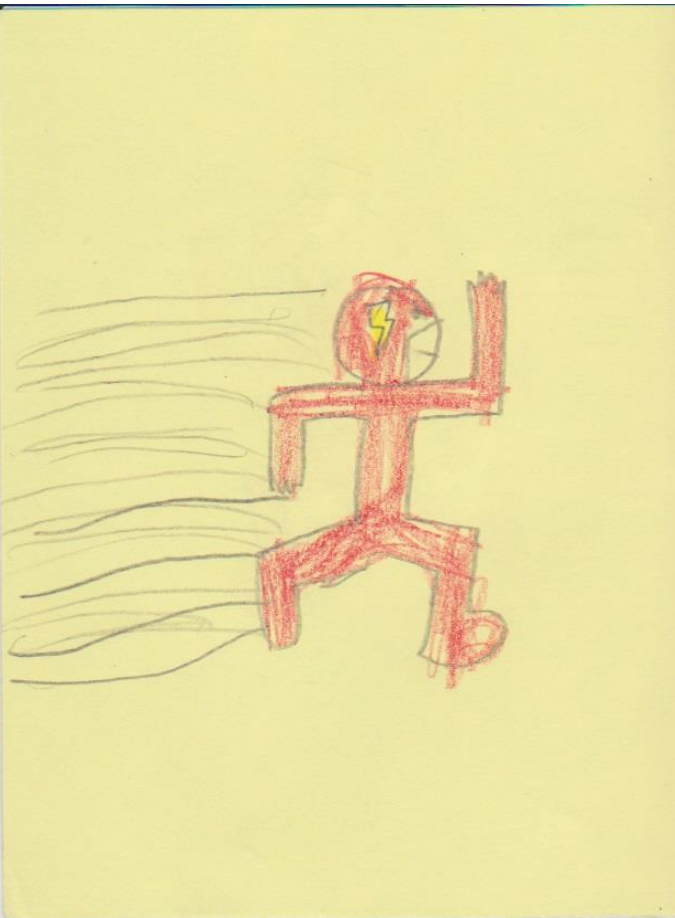
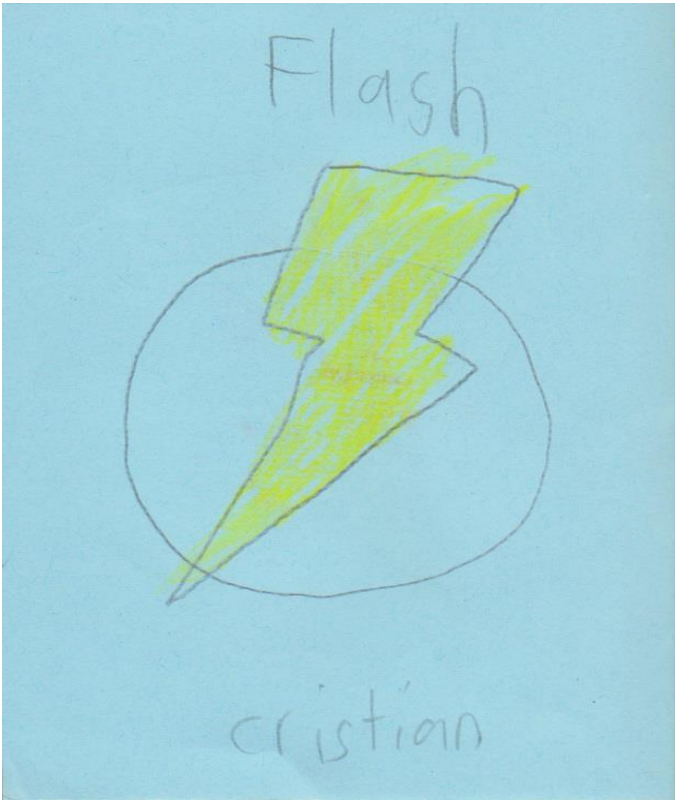
**Originalidad:** El título muestra que no hay una originalidad el chavo animado es una caricatura que ya existe, sin embargo la historia es buena pues platica sobre la persona que escribió el chavo.

**Fluidez:** Hay varias ideas.

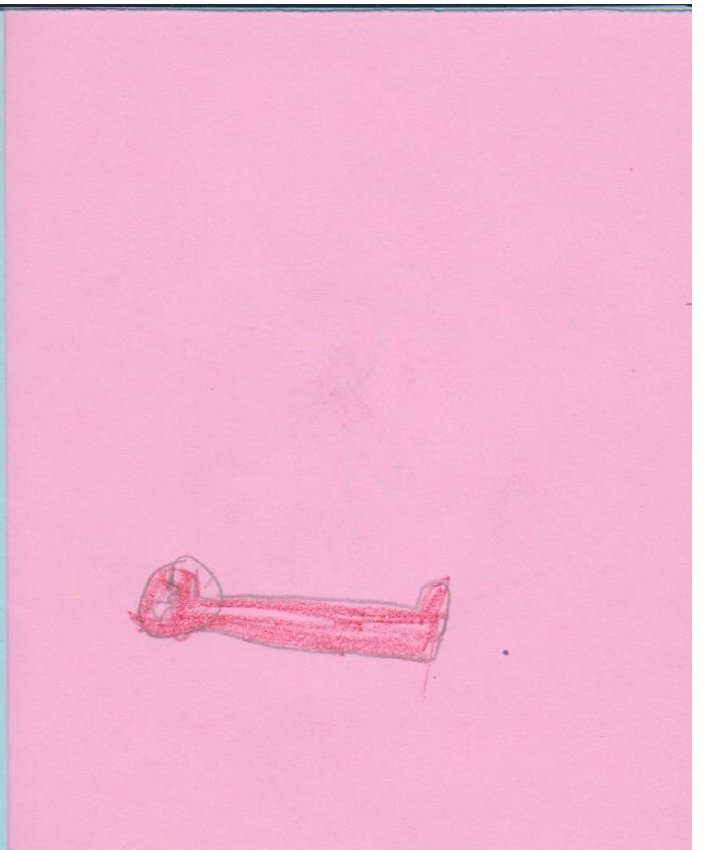
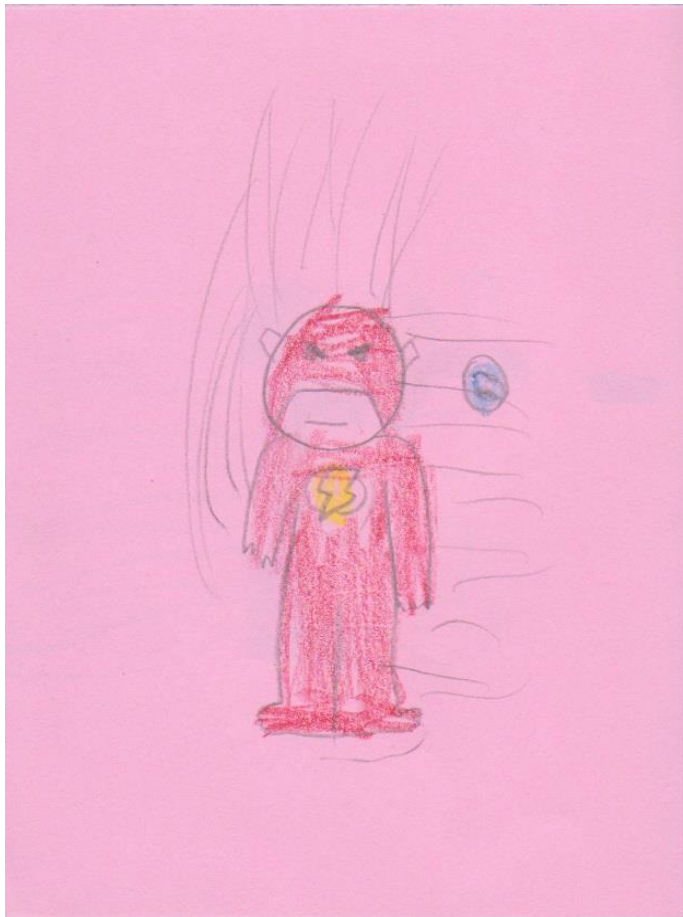
**Flexibilidad:** No se relacionan adecuadamente.

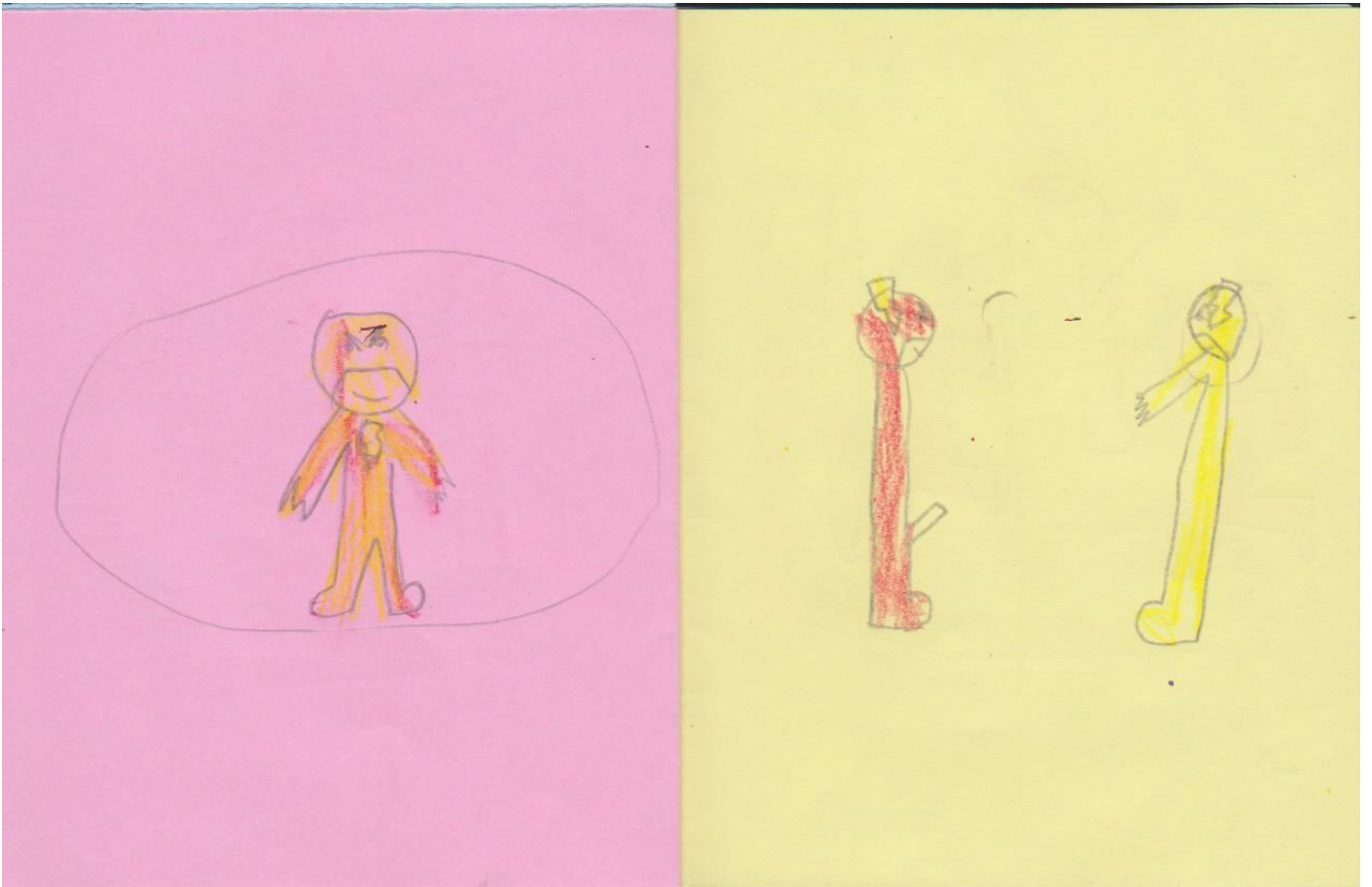
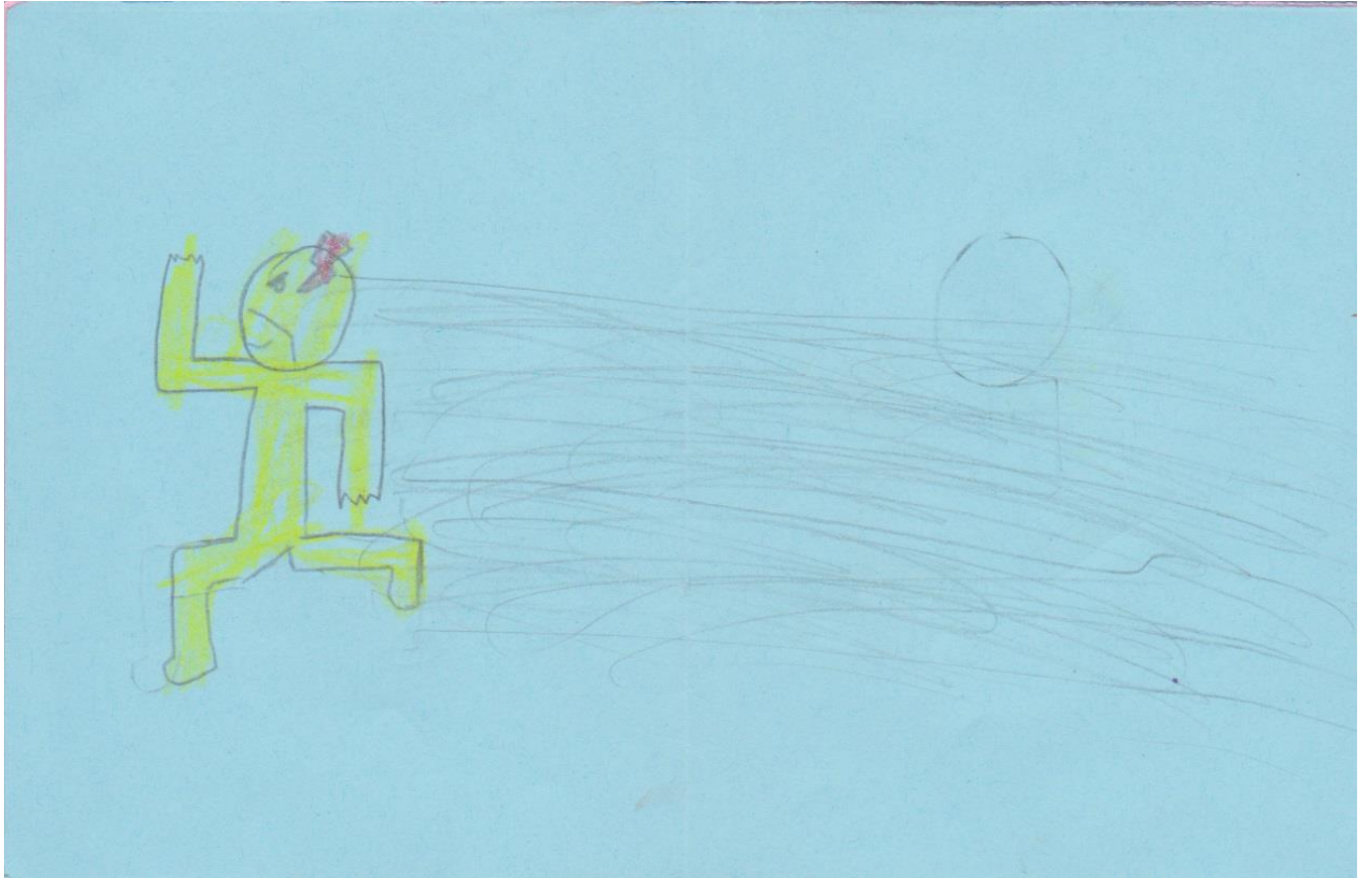
**Elaboración:** Hay pocos dibujos y los presenta al final de la historia, por lo tanto, no existe relación.

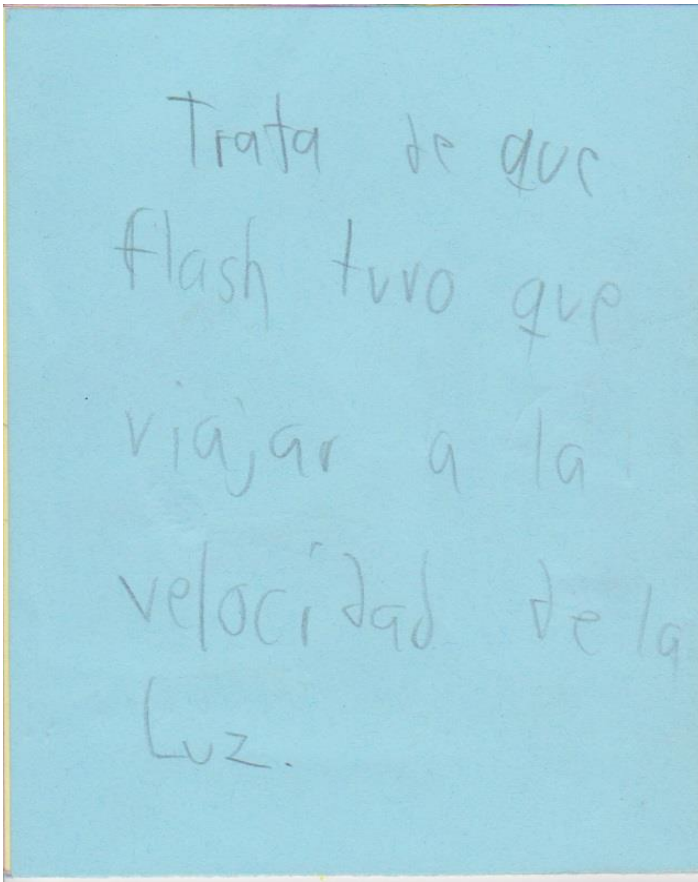
**Flash - Cristian Sánchez Díaz**











#### Análisis Torrance del libro flash

**Originalidad:** El título no es original pues es un personaje que existe socialmente, sin embargo la manera en que lo presenta es buena, pues nos cuenta una historia a partir de una secuencia de dibujos.

**Fluidez:** Hay variedad de ideas, aunque no se registra con palabras.

**Flexibilidad:** Si existe relación de ideas, pues los dibujos lo demuestran.

**Elaboración:** La portada se elaboró bien, es colorida y relacionada con lo que trata el cuento, los dibujos están bien relacionado, coloridos y secuenciados.



¡Que elegancia!- Santiago Alberto Domínguez Miranda

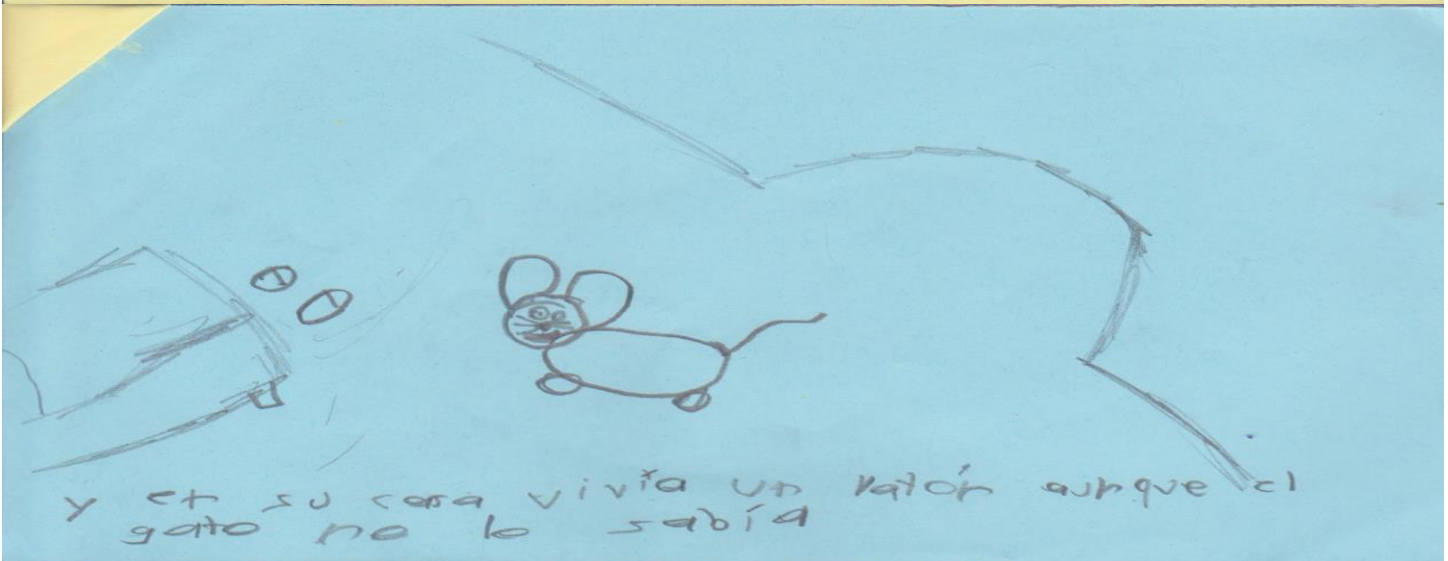
¡Que elegancia!



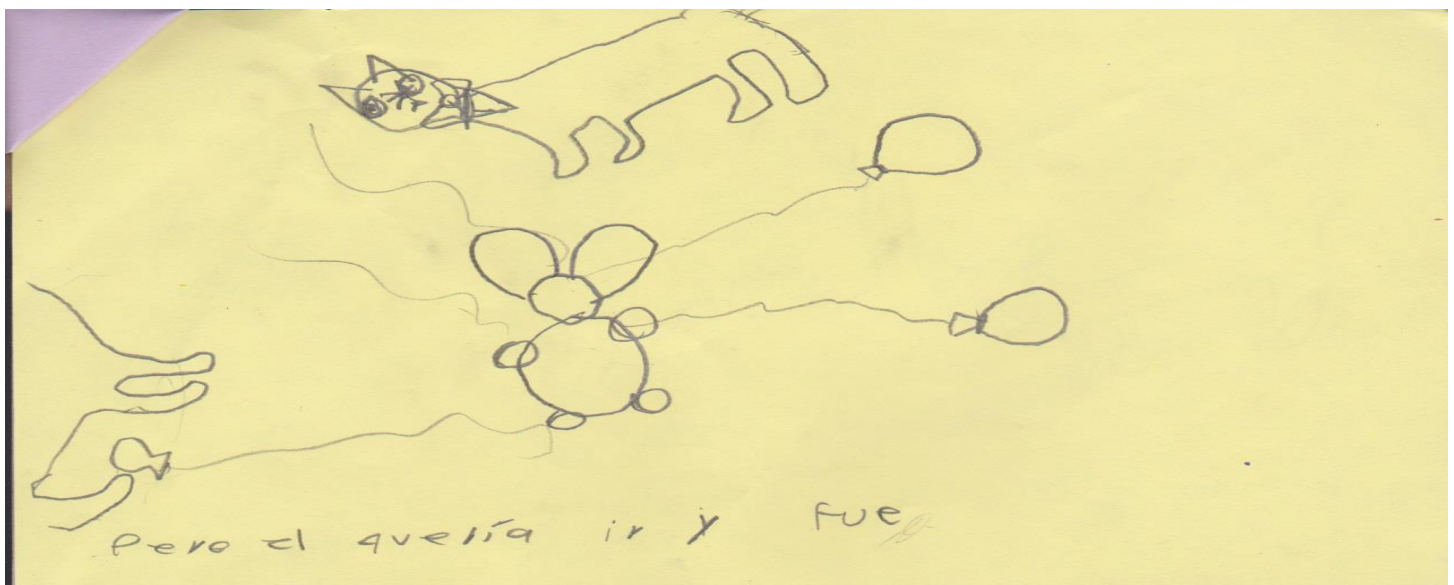
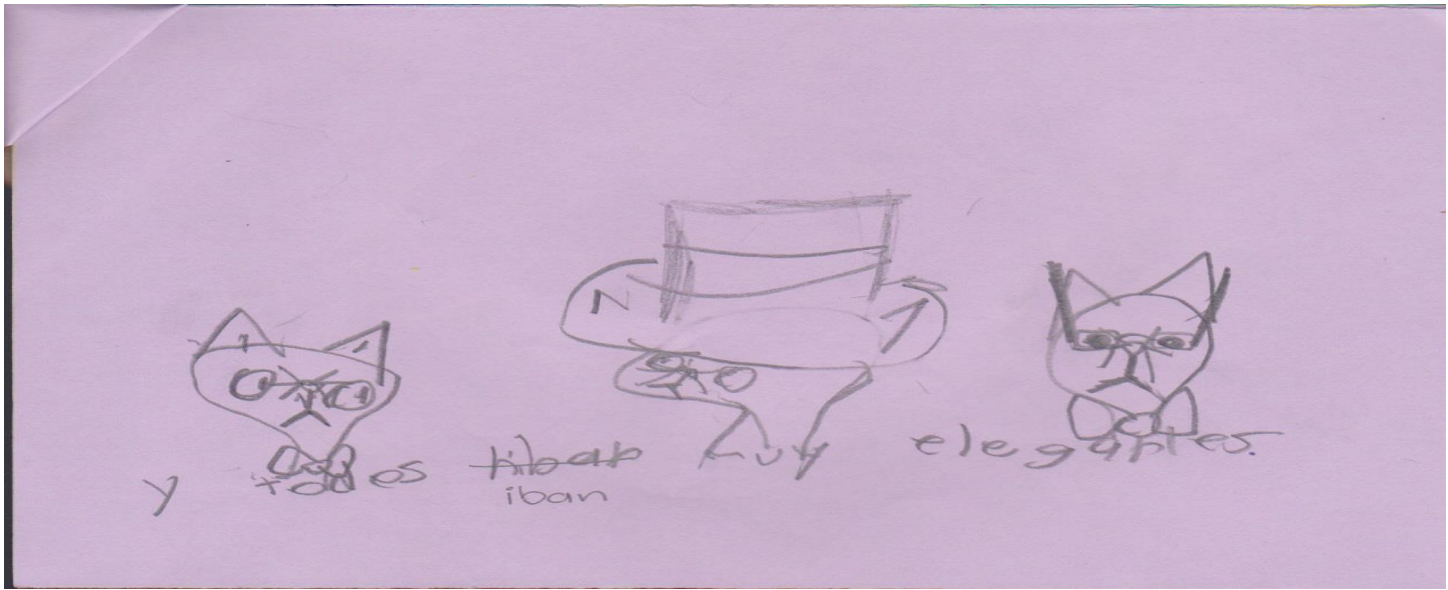
Santiago Alberto  
Domínguez Miranda



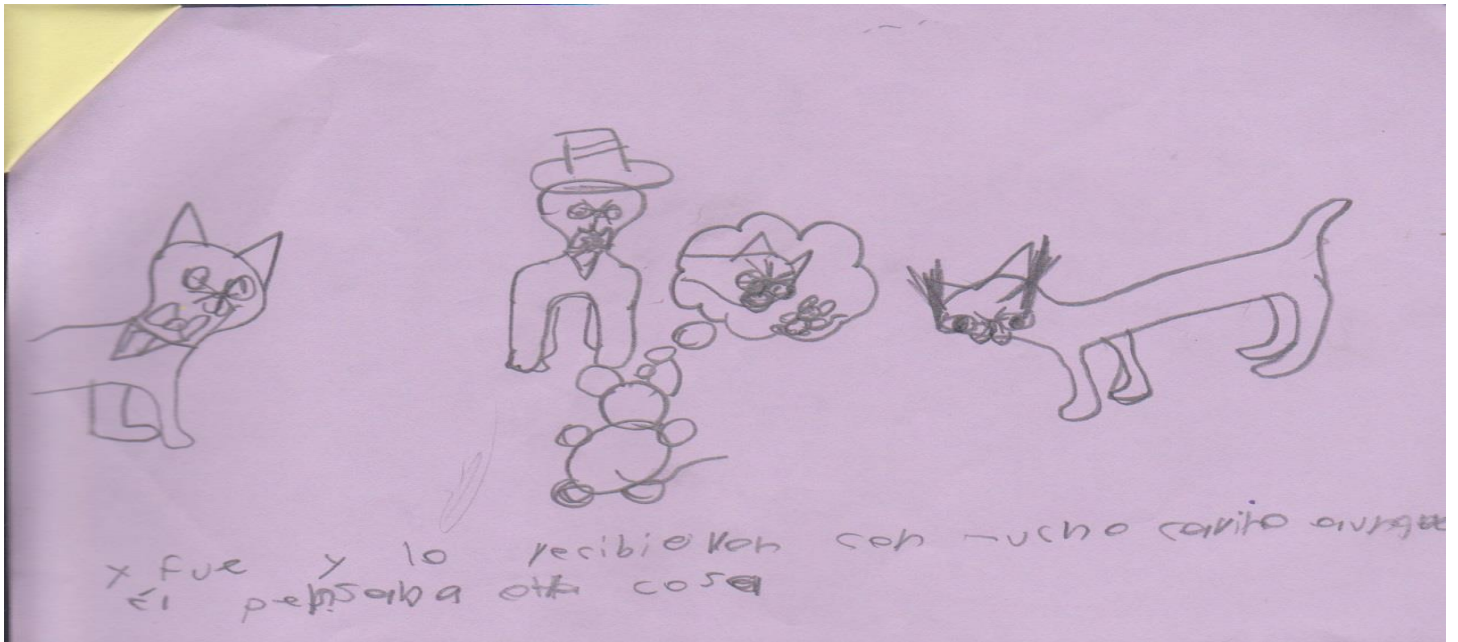
Había una vez un gato que vivía en una casa



Y en su casa vivía un ratón aunque el  
gato no lo sabía







### Análisis Torrance del libro ¡Que elegancia!

**Originalidad:** El título y la historia son originales.

**Fluidez:** Hay variedad de ideas.

**Flexibilidad:** relaciona acertadamente dos ideas la primera es siendo el gato y la segunda el ratón.

**Elaboración:** Los dibujos están bien elaborados, bien relacionados y sin color.



## La escuela encantada - Ángel Uriel Fragoso Corona

### Análisis Torrance del libro la escuela encantada

**Originalidad:** El título es original, pero no hay imágenes y la historia es muy corta.

**Fluidez:** No existe.

**Flexibilidad:** No hay en la historia.

**Elaboración:** No hay mucha elaboración, pues no hay dibujos, ni una historia completamente desarrollada.

La  
escuela  
encantada

Ángel Uriel

Era una vez una niña muy  
inteligente pero muy enojona  
un día la quisieron enjorar y  
pensó que no la querían en  
nada en la escuela se iba de  
noche y le andaba del varón  
y vio una niña y decía  
que esa niña era una espíritu  
y se asustó y le grito su alma

y esa niña era un  
espíritu y así fue como  
paso.

Historias de terror. Mueran todos - René Arvizu Bolaños

historias de  
**TEKOR**  
 Mueran todos  
 Rene Arvizu  
 Bolaños

- callegón sin salida....1
- el payaso maldito y la niña del arco....2
- el monstruo de bajo del sillón....3

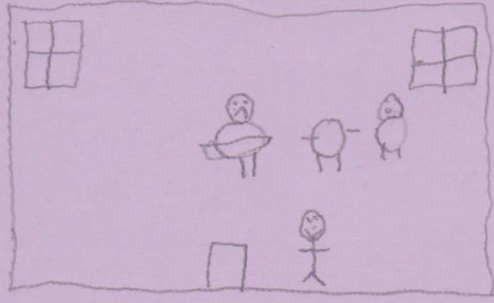
**el callegón sin salida**

Había una vez un niño que se metió al callegón después se <sup>cerro</sup> cerró y el niño <sup>callegón</sup> dijo ayuda y nadie lo escucha luego una persona le dijo nunca <sup>luego</sup> podrás salir yo estoy aquí desde 3 años y aquí espantan y se escuchan pasos en el callegón tengo una casa si quieres puedes venirte pero queden botellas no importa el colchón se salen las <sup>importa</sup> pesantes buena no importa se escuchan pasos y se escucha truenos.

Rene Arvizu Bolaños:

**El payaso maldito en una bodega con la niña del arco**

Había una vez unos niños que viven en una bodega el niño Moises Rene Juan Pablo se <sup>oyeron</sup> oyeron pasos de un caballo de un arco y de unos saetas dijo Rene se oyen pasos si dijo Juan Pablo se oyeron otros pasos dijo Moises se comieron a Juan Pablo y dijo Frankenstein dijo que jugosa y la niña del arco lo acerca a Moises y se fue Rene y el payasa dijo ya no cami



monstruo <sup>el monstruo de</sup> debajo <sup>del sillón</sup>  
 de <sup>debajo</sup> <sup>del sillón</sup> y un niño  
 que se <sup>cienta</sup> y el monstruo  
 le <sup>dijo</sup> <sup>quitate</sup> <sup>del sillón</sup> es  
 mío el sillón el niño <sup>dijo</sup>  
 no me <sup>quita</sup> <sup>traigo</sup> a mi  
 para <sup>que</sup> le <sup>huelas</sup> las <sup>patas</sup>  
 le <sup>huelen</sup> las <sup>patas</sup> a <sup>queso</sup>  
 patido y el <sup>monstruo</sup> <sup>le</sup> <sup>dijo</sup> el  
 niño <sup>dete</sup> y el monstruo se  
 fue <sup>vete</sup> monstruo

Nombre del autor: RENE ARVIZU BOLAÑOS

#### Análisis Torrance del libro Historias de terror mueran todos

**Originalidad:** El título no es creativo, las historias si lo son porque nos presenta tres, la primera el callejón de la muerte, el payaso maldito y la niña del aro, y la última monstruos debajo del sillón.

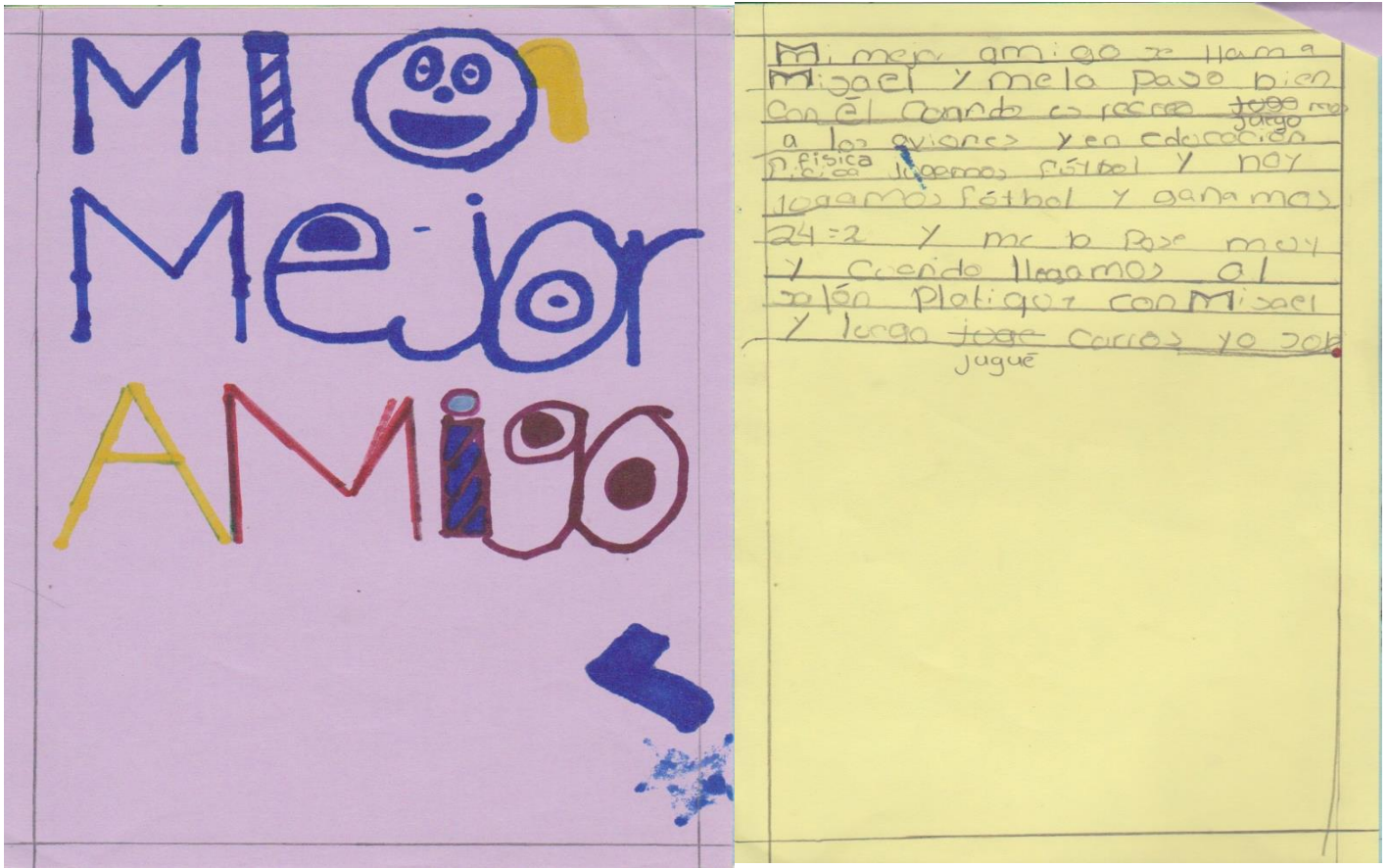
**Fluidez:** Hay variedad de ideas.

**Flexibilidad:** Relaciona correctamente las ideas para presentarlas en un libro.

**Elaboración:** Nos presenta las historias con pocos dibujos, al igual que la caratula, nos presenta mucho texto, tal cual los libros de terror.



## Mi mejor amigo - Omar Rodríguez López



### Análisis Torrance del libro Mi mejor amigo

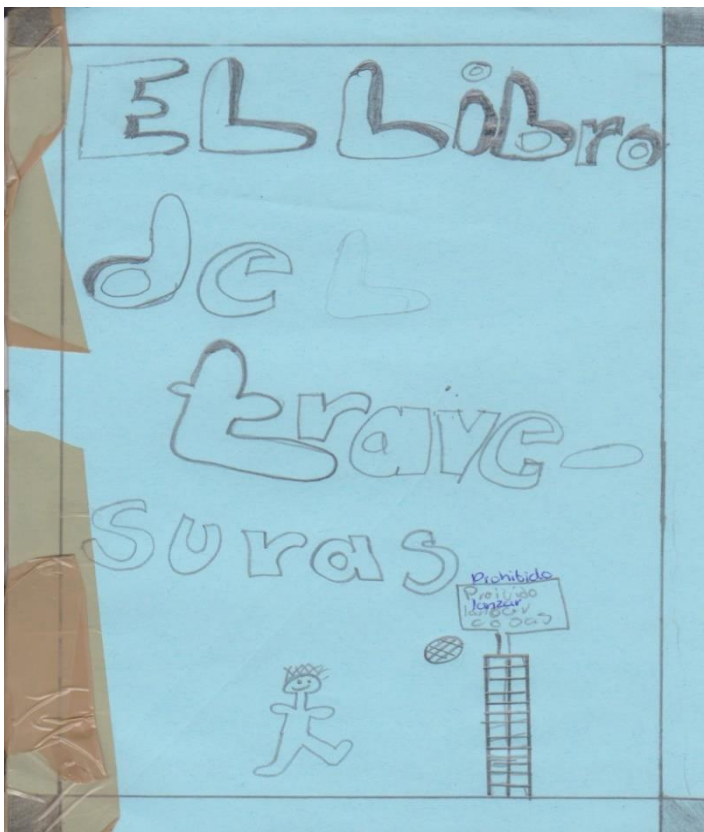
**Originalidad:** Se presenta un título original, la pequeña historia es buena, pero no está totalmente desarrollada.

**Fluidez:** al no haber una historia completa, no existe fluidez.

**Flexibilidad:** Al no tener ideas, no se encuentra este aspecto.

**Elaboración:** La portada muestra color, un dibujo, pero en la pequeña historia no hay dibujos.

El libro de travesuras - Misael González García



Había una vez que se llamaban Antum que <sup>hice</sup> muchas travesuras y no obedecía reglas un día estaban jugando unos niños y entonces <sup>pidió</sup> a un niño de los niños al otro lado de la escuela ya no le devolvieron pelota, un día salieron a educación física y la voló a la maestra le pegó a un niño y le hecho la culpa, en el salón tiro las pilas apiladas que estaban ahí en su casa tiraba los árboles al <sup>ojo</sup> día siguiente le acentó con machita a un niño

le lastimo la mano <sup>entonces después</sup> cuando al salir al recreo tiro a una maestra y se lastimo la <sup>cintura</sup> cintura lo suspendieron por 3 días y hablaron con su mamá lo le <sup>hacían</sup> hacían nada se burlaba de todo no le importaba después de que ya pasaron los días de descanso <sup>Jugaban</sup> jugaban basketball pateo el balón y lo <sup>volo</sup> volé todo <sup>tuvo</sup> tuvo que pagar pero tampoco le importo

le lastimo la mano <sup>entonces después</sup> cuando al salir al recreo tiro a una maestra y se lastimo la <sup>cintura</sup> cintura lo suspendieron por 3 días y hablaron con su mamá lo le <sup>hacían</sup> hacían nada se burlaba de todo no le importaba después de que ya pasaron los días de descanso <sup>Jugaban</sup> jugaban basketball pateo el balón y lo <sup>volo</sup> volé todo <sup>tuvo</sup> tuvo que pagar pero tampoco le importo

## Análisis Torrance del libro de travesuras

**Originalidad:** El título y la historia son originales, porque nos relata la historia de un niño que hace travesuras en la escuela.

**Fluidez:** Hay variedad de ideas, cuenta la historia del niño y las consecuencias que le trae ser travieso.

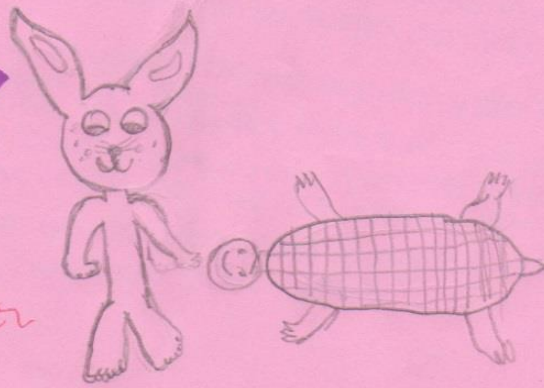
**Flexibilidad:** Relaciona correctamente las ideas mostrándonos una moraleja.

**Elaboración:** En la redacción enlaza bien las ideas, la portada tiene una letra diferente y acompañada de una pequeña ilustración, no hay color, sin imágenes a lo largo de la historia.



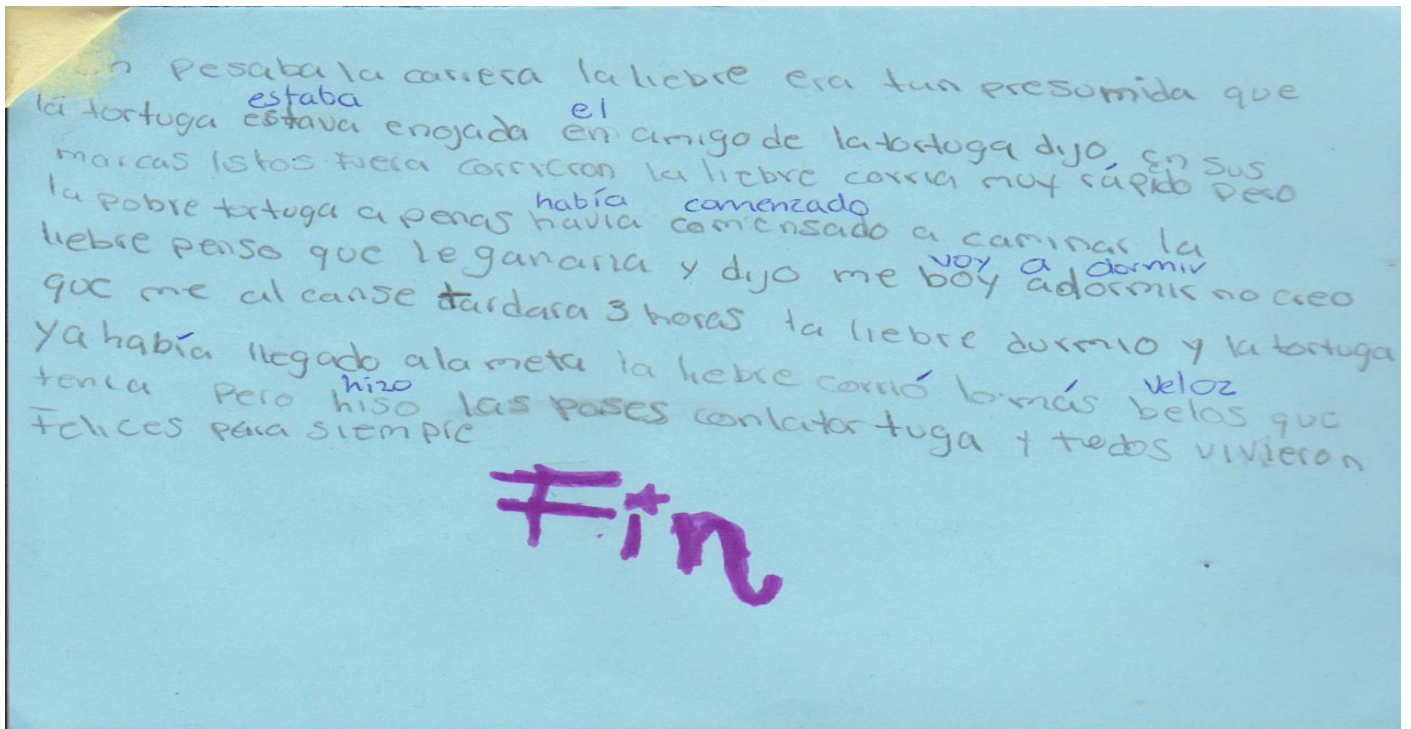
# La tortuga y La Liebre

Dibujo



Autor: Andrea Pérez Vázquez

Había una vez una tortuga que le encantaba encantar dibujar cosas del bosque como Flores, Árboles, lagos y animales él era muy buen animal pero en cambio la liebre era muy, presumida y peleonera y era muy rápida pero la pobre tortuga era muy lenta no era tan rápida como la liebre. Un día, la tortuga despertó a la mañana siguiente se levantó tendió su cama comió muy lento al igual cuando tendió su cama y comió muy lento luego se fue a lavar los dientes luego agarró sus pinturas y su recargador y se fue, muy alegre al bosque ya había hecho su guiso y se fue dibujando unas hermosas flores y llega la odiosa presumida liebre y le dijo eres tan lenta no podrías compararte conmigo tu eres astuto pero lento ferrete te reto a una carrera, que te pases los del bosque estaban sorprendidos por la gran carrera de la tortuga y la liebre.



#### Análisis Torrance del libro la tortuga y la liebre

**Originalidad:** Ni el título, ni el cuento en general es original, porque este cuento ya existe. Sin embargo, comienza narrando la historia de manera diferente al cuento original

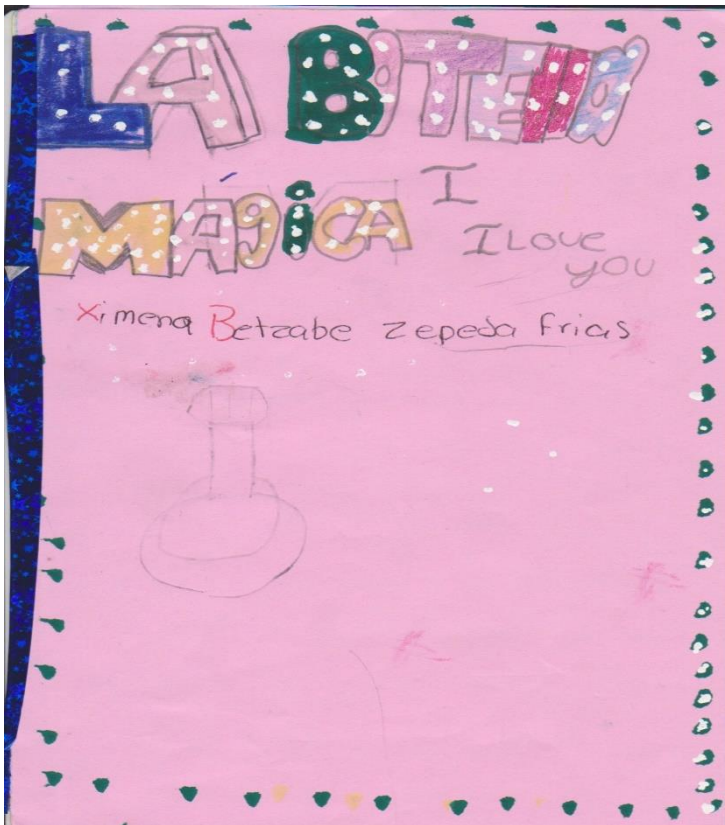
**Fluidez:** Hay dos ideas la primera presenta la rutina de los personajes principales y después el reto al que se enfrentan, para finalmente escribir una moraleja.

**Flexibilidad:** Relaciona adecuadamente las dos ideas.


**Elaboración:** Las letras de la portada son de diferente color que el demás texto, usa mayúsculas, signos de puntuación, solo tiene una imagen en la portada y sin color.



## La botella mágica- Ximena Betzabé Zepeda Frías



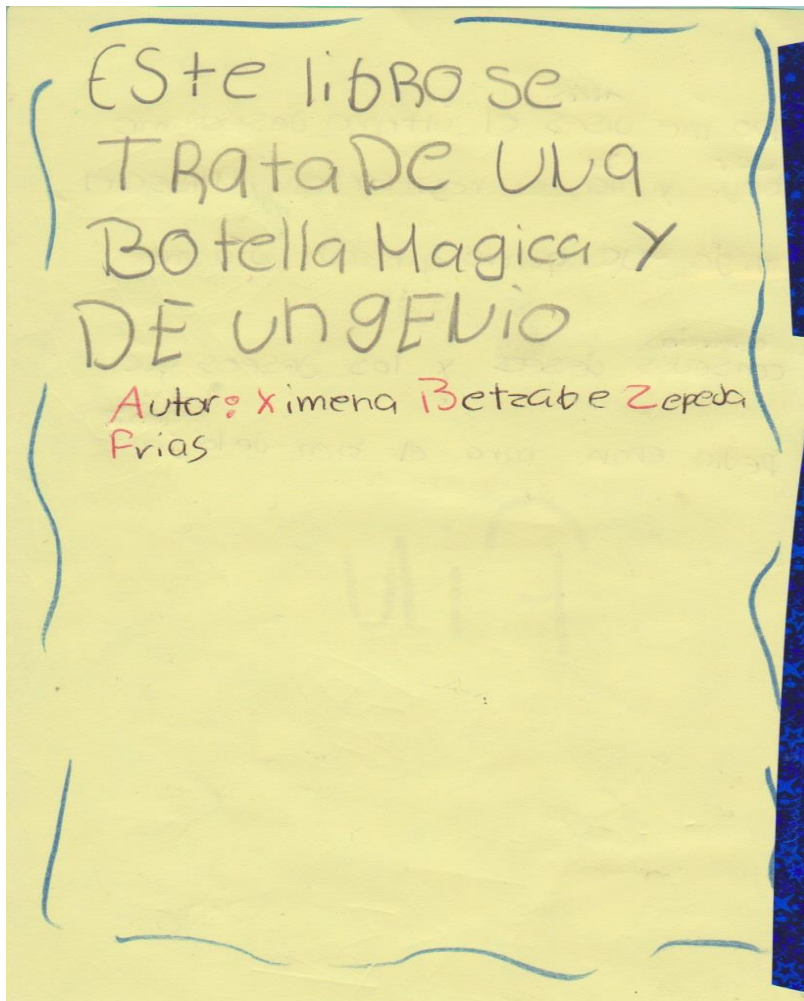
Había una vez un niño llamado Missael y  
Missael iba caminando por el parque  
Por <sup>porque</sup> que iba por un helado de sabor  
chocolate, <sup>caminata</sup> fresa, por el lago tan  
grande después por un puente, por último  
paso por una montaña con animales  
árboles flores, y una vista muy bonita  
y se <sup>encuentro</sup> encontró una botella la ratío  
y froto la botella y salió un genio  
y el genio le <sup>dijo</sup> digo tienes 3 deseos  
y su primer deseo fue tener amigos  
para jugar fútbol, y <sup>seguro</sup> su pidió en su 2.



deseo pidió un par de zapato para  
jugar con sus amigos y él y sus  
amigos jugaron un largo rato y después  
llego su mejor amigo Omar ~~era~~ y  
Omar dijo puedo jugar y Missael  
dijo que si, y ~~luego~~ <sup>hizo</sup> se hizo de noche  
y Missael estaba pensando para su <sup>tercer</sup> 3 deseo  
y se <sup>habría</sup> abia olvidado que era hoy <sup>su</sup> su  
cumpleaños por estar pensando en el <sup>tercer</sup> 3 deseo  
y estaban llegando sus invitados y  
llegaron las mejores amigas se llamaban  
Alondra y Eimara y ~~luego~~ acabo la  
fiesta y el genio le <sup>dijo</sup> digo si mañana

No me <sup>dices</sup> dices el último deseo me  
joy <sup>ya</sup> ya no regresare y Missael  
~~luego~~ dijo quiero que cada día me  
<sup>concedas</sup> concedas deseos y los deseos que  
pedía eran para el bien de la <sup>gente</sup> gente

# FIN



### Análisis Torrance del libro la botella mágica

**Originalidad:** El título y la historia son originales, toma como personaje principal a sus compañeros de grupo, tiene un dibujo pequeño en la portada y sin color.

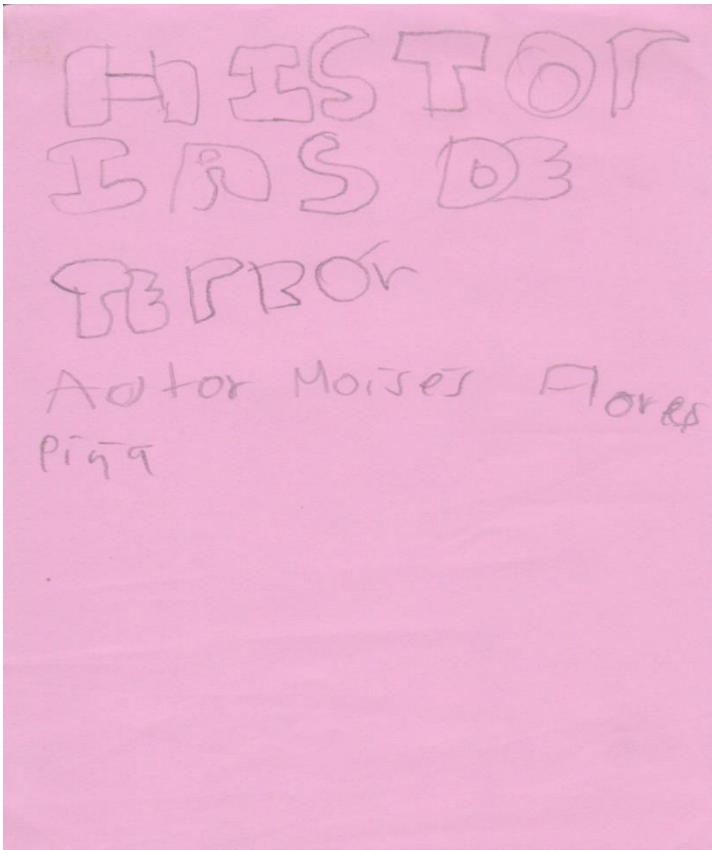
**Fluidez:** Contiene varias ideas, sin embargo en ocasiones omite palabras o letras.

**Flexibilidad:** Hay poca flexibilidad, porque omite palabras y eso impide la buena relación de ideas o entre párrafos.

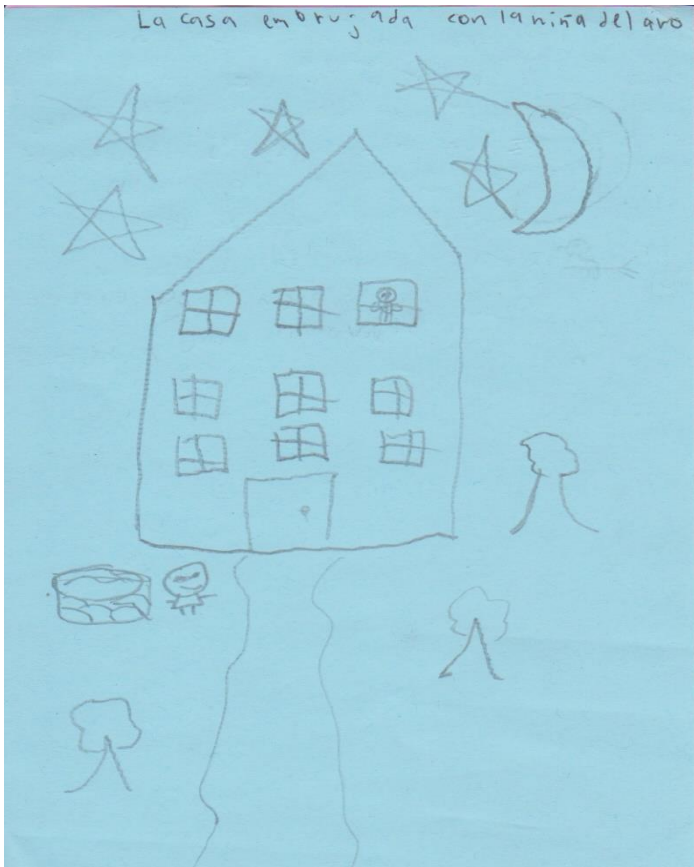
**Elaboración:** Muestra dedicación al poner margen a sus hojas y al poner cintillo de colores, también no contiene imágenes a lo largo del texto.



## Historias de terror - Moisés Flores Piña




habia una vez una niña que estaba con su mamá y su mamá le dijo que la ahoga y la aventó a un pozo y se murio y entonces así se llamo la niña del arroyo y una vez un niño le dijo a su mamá voy a ir a jugar a la calle y se encontro al viejo pozo y la niña salio del pozo y el niño se fue corriendo ya era noche y la niña se llevo al niño y se murio o fin



habia una vez un niño se metio a un callejon y un niño se metio y bio vio muchos esqueletos y un fantasma mato al niño

había una vez un niño  
se metió a un callejón  
y un niño se metió  
y ~~bio~~<sup>vio</sup> muchos esque  
letos y un fantasma  
mato al niño

se trata de que tal  
vez sean reales



el callejón del fantasma  
sin salida...

#### Análisis Torrance del libro historias de terror

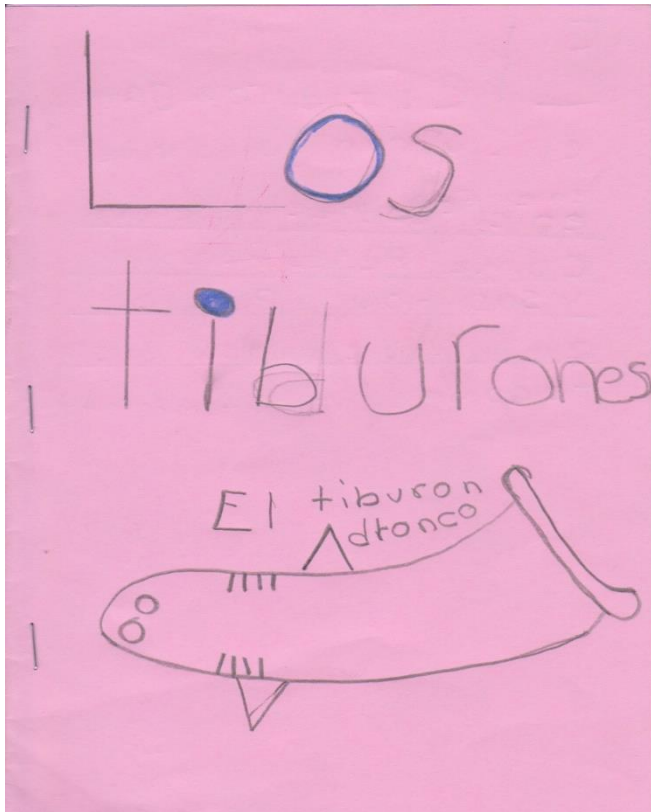
**Originalidad:** No hay originalidad en el título, tampoco en una de sus dos historias.

**Fluidez:** Si hay fluidez contiene dos ideas que a su manera las desarrolla.

**Flexibilidad:** Si hay flexibilidad, desarrolla una de las ideas correctamente.

**Elaboración:** Aunque no existe color, hay una separación entre ideas, dibujos que acompañan los relatos y las letras de la portada son diferentes.

## Los tiburones - José Santiago Aguilar Morales



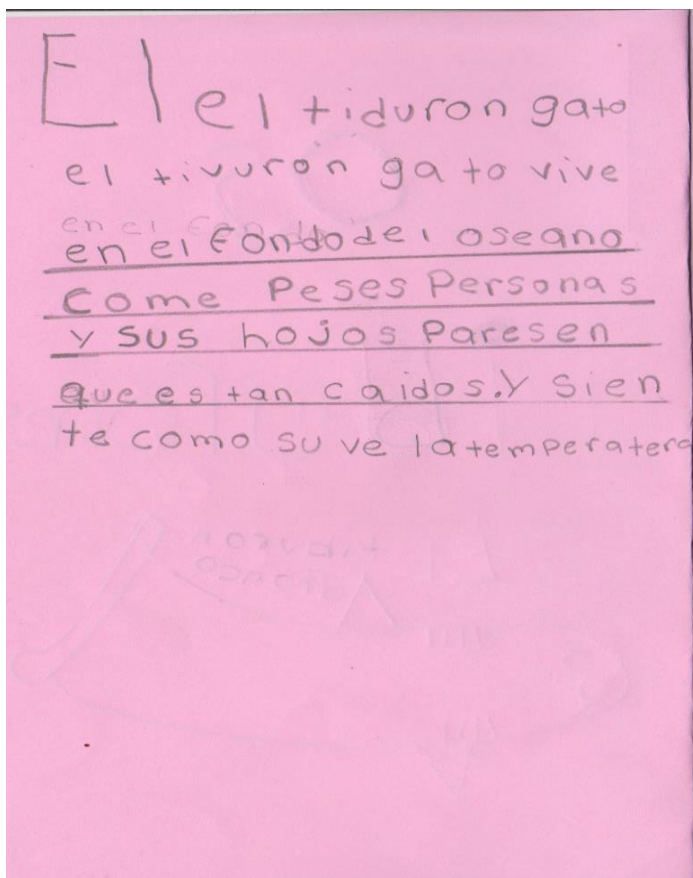
### Análisis Torrance del libro los tiburones

**Originalidad:** Existe originalidad desde el título y la pequeña historia de esta especie de animales marinos.

**Fluidez:** Existe una idea, que le falta desarrollar por completo.

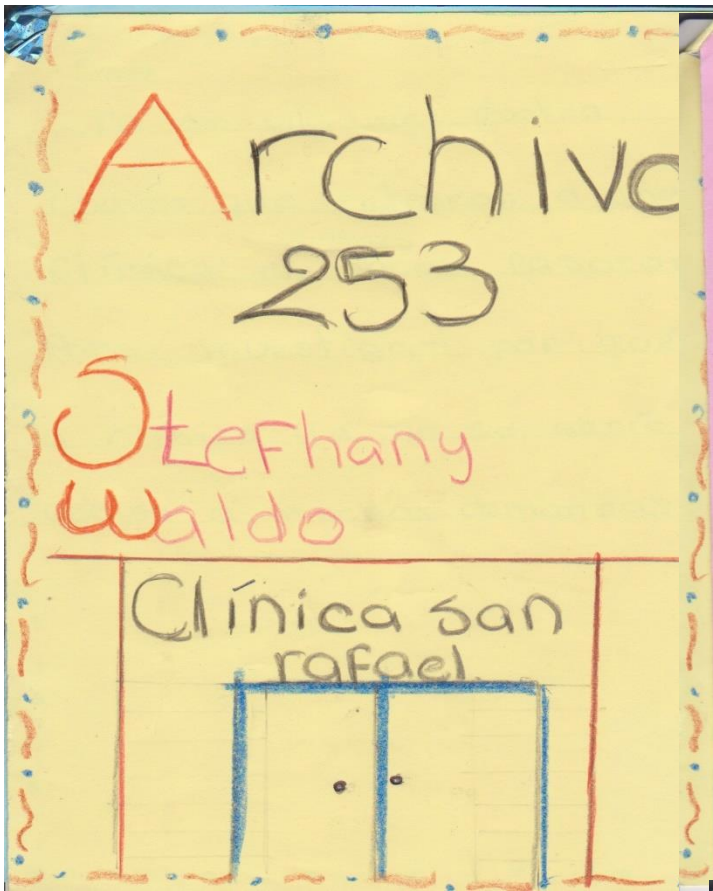
**Flexibilidad:** Muy poca porque al carecer de ideas hace que no exista relación, pero la idea que presenta está bien elaborada.

**Elaboración:** Aunque es una historia corta, uno de los dibujos que presenta tiene color y letras de portada diferentes a la historia e ilustrada.





Archivo 253. Clínica San Rafael - Stephany Waldo Sánchez



Érase  
Era se una vez cuatro  
chavos que entraron a una  
Clínica en <sup>entonces</sup> toces pasaron  
Para investigar por qué  
la clínica ya no se abrió  
debido a muchas demandas

Lo que pasa es que  
entraron en la noche y  
tenían una cámara para  
grabar cuando entraron  
quisieron prender las luces  
pero no servían después  
comenzaron a investigar  
y vieron cuerpos entonces  
ya <sup>habían</sup> abían fantasmas

Un chico fue solo a un  
cuarto entonces se le metió  
un fantasma y aparecía  
muchas veces el chavo pero  
sus amigos lo quisieron  
ayudar pero no pudieron así  
que después siguieron con los  
demás

Se trata que 4 chicos  
que entraron a una clínica  
para investigar y <sup>había</sup> había  
fantasmas y quisieron  
salvar a un chico pero no  
podieron y después todos  
fueron atacados por policía  
no sabe nada de los  
cuerpos

#### Análisis Torrance del libro Archivo 253

**Originalidad:** El título ni la historia son originales, no hay originalidad.

**Fluidez:** Presenta varias ideas bien desarrolladas.

**Flexibilidad:** Enlaza de manera coherente las ideas.

**Elaboración:** El título contiene letra diferente al texto y un dibujo.

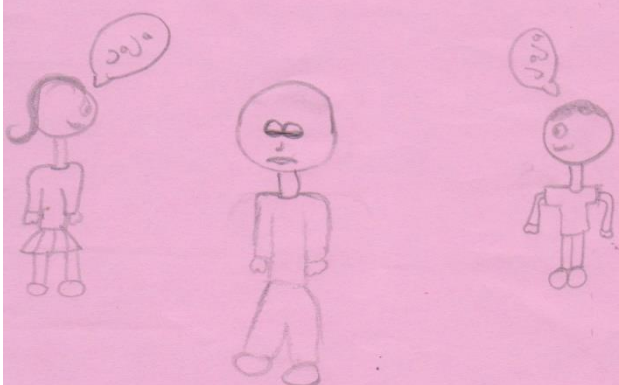


## Esteban el niño enfermo - Alondra Roxana Ortiz Colín

b

Esteban el niño enfermo

Alondra Roxana Ortiz Colín.



Había una vez una señora llamada Mónica que un día, el 19 de Julio del 2000, nació su hijo llamado Esteban pero el doctor se dio cuenta de que Esteban tenía cáncer entonces le fue muy difícil decirle a Mónica. Entonces cuando le dijo la señora se puso muy triste y se la puso muy difícil cuando creció Esteban porque tenía que ir a la escuela y dijo al director que si estaba seguro y el le dijo que sí, pero el primer día que fue a la escuela sus compañeros se burlaron de él luego, luego entonces

Esteban se puso muy triste y le dijo a su mamá y su mamá fue con el director y le reclamó pero el director no hizo nada luego le dijo su mamá a Esteban que no podía hacer nada y lo mando al siguiente día a la escuela pero Esteban le hizo berrinche pero su mamá de todas maneras lo mando.

Hay en la escuela Esteban se puso mal y fue al hospital y ahí se murió.  
Fin

### Análisis Torrance del libro Esteban el niño enfermo

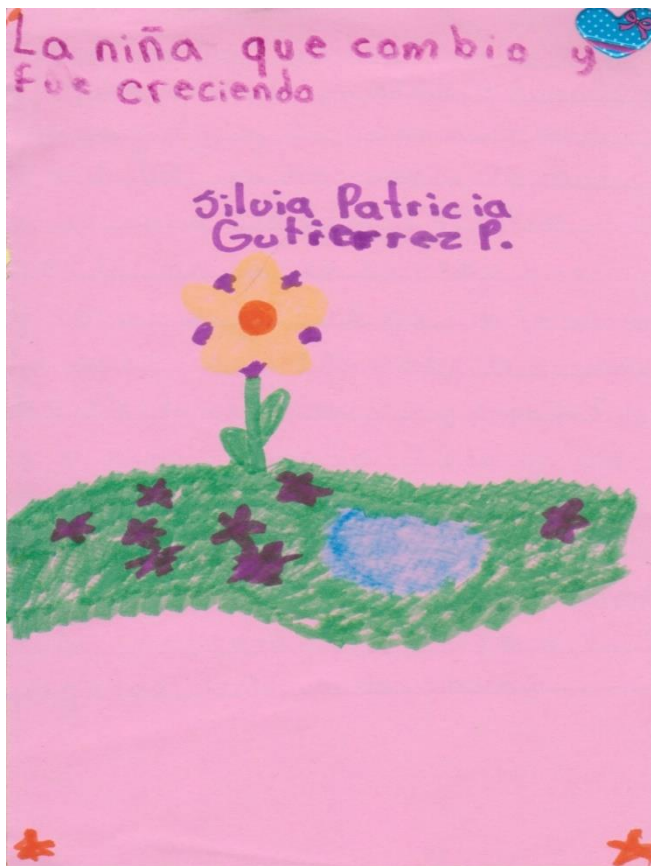
**Originalidad:** El título y la historia son originalidades y tristes.

**Fluidez:** Nos presenta varias ideas bien desarrolladas, la primera es que Esteban tiene cáncer, la segunda sobre su vivencia en la escuela y su muerte.

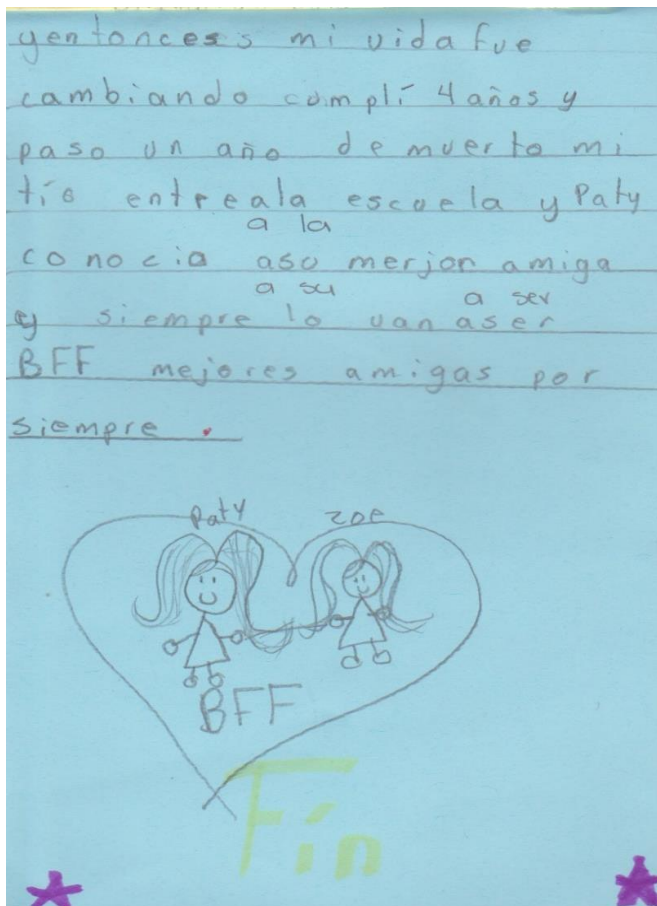
**Flexibilidad:** Enlaza correctamente sus tres ideas.

**Elaboración:** Contiene pocos dibujos, la historia tiene signos de puntuación y mayúsculas bien escritas.

La niña que cambia y fue creciendo- Silvia Patricia Gutiérrez



Había una vez una bebé que estaba chiquita entonces su mamá le compro una carriola y su hermana se enojó y dijo a mi no me compraste una y su mamá la puso a dentro y su hermana se empezó a reír y se atoro y luego <sup>ya</sup> la sacaron la bebé se llama paty la hermana daniela y la mamá marlene y papá delino y la niña cumplió 1 año y luego 2 años y luego 3 años pero no los tuvo porque ese día desafortunadamente se murió su tío su mamá todo de negro y las luces a pagadas todo nada se veía



Trata de que Había una niña chiquita y su hermana se enojó y conoció a su mejor amiga y su tío esta en su corazón su mamá, papá, hermana y tío

M, P, H, T

Fin

## Análisis Torrance del libro La niña que cambia y fue creciendo

**Originalidad:** Es original desde el título y Paty nos cuenta su propia historia.

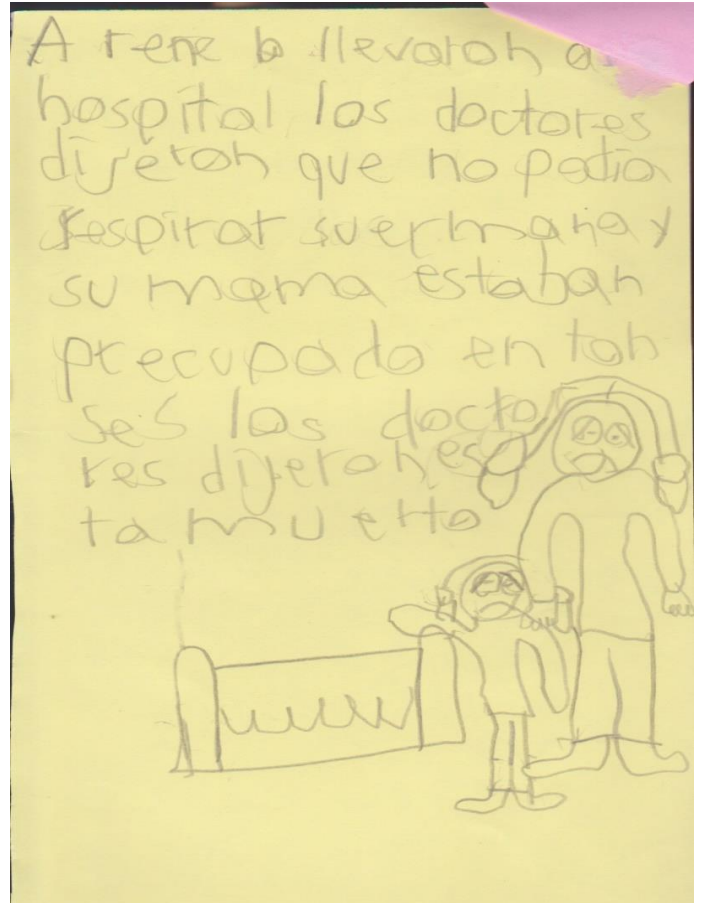
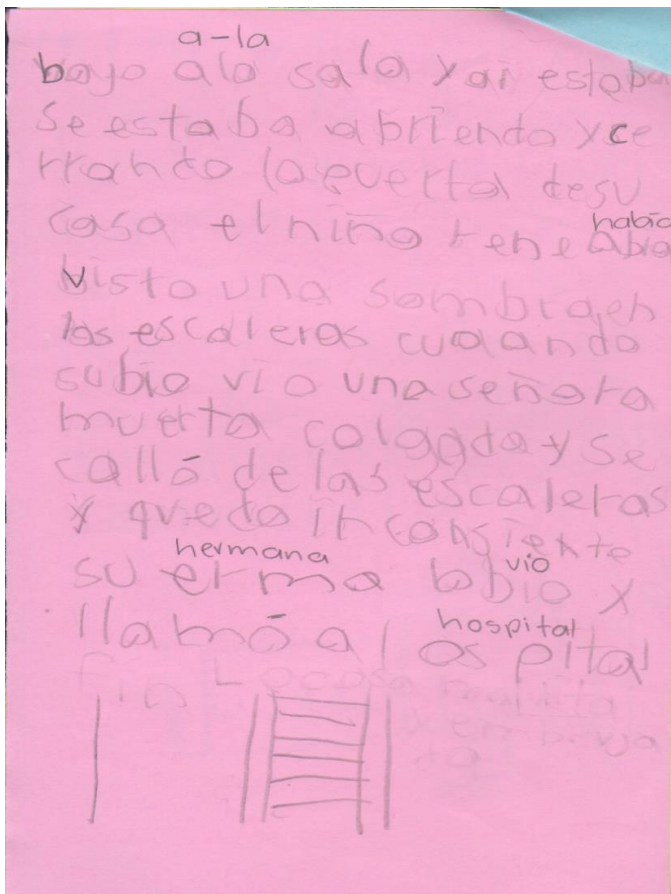
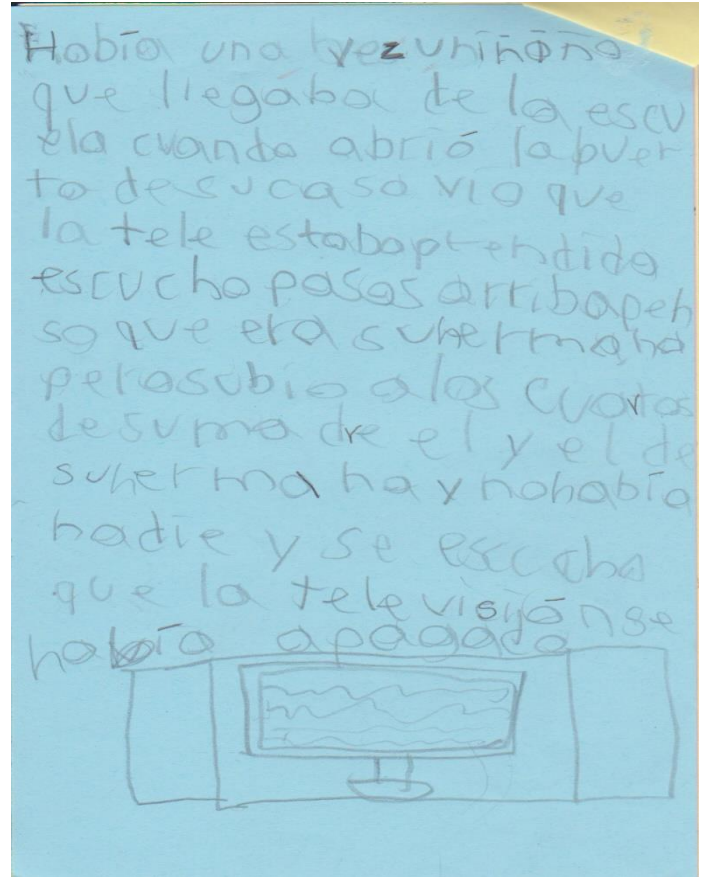
**Fluidez:** Presenta varias ideas.

**Flexibilidad:** Enlaza ideas de manera coherente.

**Elaboración:** La portada esta colorida e ilustrada, las letras son diferentes a las del texto, hay dos dibujos son color.



La casa maldita y embrujada- Autor Juan Pablo



## Análisis Torrance del libro la casa maldita embrujada

**Originalidad:** El título y la historia es un poco original.

**Fluidez:** Presenta varias ideas en una misma historia.

**Flexibilidad:** Enlaza correctamente las ideas presentadas.

**Elaboración:** La portada esta colorida y con un dibujo, en la historia tambien aparecen dibujos aunque sin color.



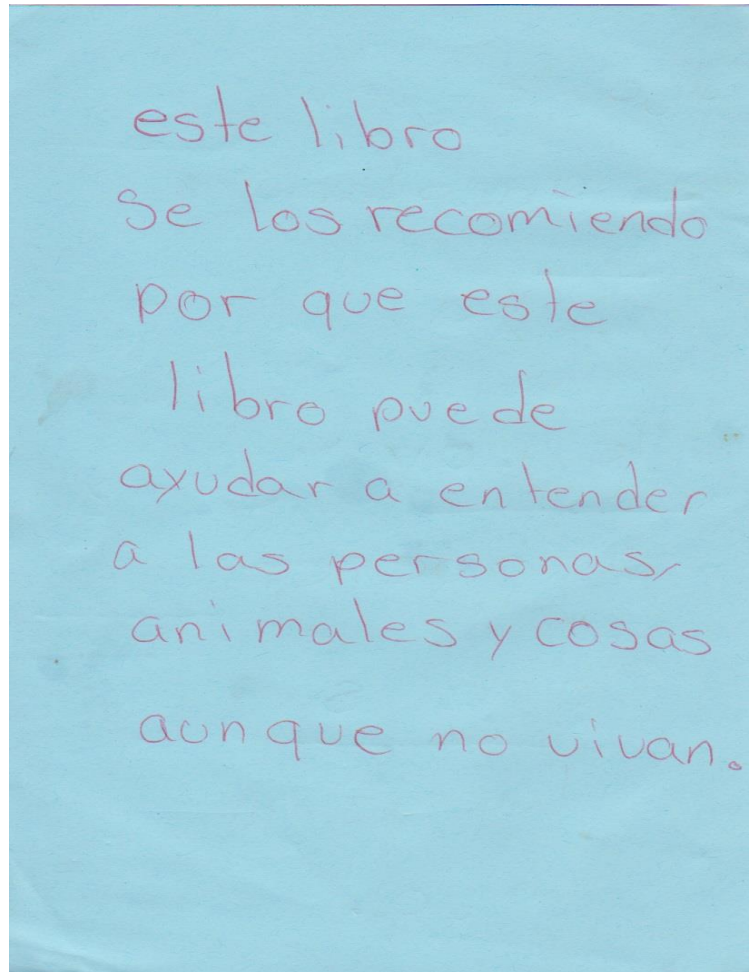


Había una vez un señor que estaba dormido y entonces el señor empezó a escuchar aullidos de un perro y el señor se despertó y dijo que era una pesadilla entonces se volvió a dormir entonces

el señor no soportaba a los ladridos y entonces vio que era un cachorro entonces como estaba lloviendo lo metió a su casa y dejó de <sup>aullar</sup> aullar entonces el otro día estaba el sol entonces dijo ya te debes de ir y entonces lo sacó x el perro empezó a llorar y el señor

jo te voy  
adoptar  
y ya  
te voy  
a querer  
como si  
fueras mi  
hijo.





#### Análisis Torrance del libro la historia de un perro bueno

**Originalidad:** Es original desde el título y la historia.

**Fluidez:** Tiene una idea bien desarrollada.

**Flexibilidad:** Poca flexibilidad pues relaciona todos los párrafos.

**Elaboración:** La portada está muy bien elaborada, acompañada de un dibujo y muy colorida, a lo largo de la historia hay mayúsculas.

La niña que cambió y fue creciendo - Silvia Patricia Gutiérrez Pedroza

**Título: La niña que su vida cambia por completo.**

**Autor: Mia ZOG Sánchez Cardona.**

**Dibujó**



Haba una vez un bebé que era niña. Pero esa pequeña niña tenía una hermana de 4 años y la niña fue muy feliz y cuando tenía 1 mes su abuelita le consentía mucho su mamá tenía que irse en transporte público por que su esposo tenía el coche la bebé se llamaba Mia zoe y su hermana Grecia su mamá Jocelyn y su papa Jorge la bautizaron y nacio muy traviesa a su hermana cuando era bebé le jalaba los pelos a su hermana Grecia y se reía cuando Mia cumplió un año su abuelita le compro un pastel y una piñata después Mia se fue a la guardería su mamá se ponía triste al dejar a <sup>Mia</sup> en la guardería por que pensaba que era mucho tiempo sin su hija Mia y Mia <sup>conoció</sup> a su mejor amiga llamada paty cuando tenía 7 años y son las mejores amigas por el mundo.

luego Mia cumplió 2 años pero su mamá de la guardería la quería mucho por eso la felicito y su abuelita le compro ropas, zapatos y juguetes y ella se puso muy feliz por que Mia quería mucho a su abuelita el 23 de diciembre fue el cumpleaños de su hermana <sup>Grecia</sup> que cumplió 7 años pero Mia se empezaba a portarse bien con su hermana y la empezaba a querer más y más Mia iba cada fin de semana con su abuelita Patricia y iba con su mamá, su hermana, su abuelita materna y con su mamá su prima Sara quería mucho a Mia y a <sup>Grecia</sup> y su prima paty siempre jugaba con Mia y Grecia y luego ponían su alberca y se movaban su papa de Mia no quería a la mamá de la mamá de Mia el papa de su papa quería mucho a Mia y a <sup>Grecia</sup> y herían muy felices a los 8 años de Mia sus papas se separaron y a los nueve años de Mia su abuelita y ella se puso muy triste pero cumplió 10 años y su hermana paty y Mia y Grecia se llaman muy bien.

**Fin.**

Análisis Torrance del libro la niña que su vida cambia por completo

- Originalidad:** Es original desde el título, hasta la historia.
- Fluidez:** Existen varias ideas de su vida, desde que nos presenta a su familia, nos señala hechos importante en su vida y como se siente actualmente.
- Flexibilidad:** Relaciona adecuadamente la variedad de ideas que presenta.
- Elaboración:** La portada es colorida y contiene una ilustración, sus hojas contienen márgenes, la letra es pequeña y poco legible.



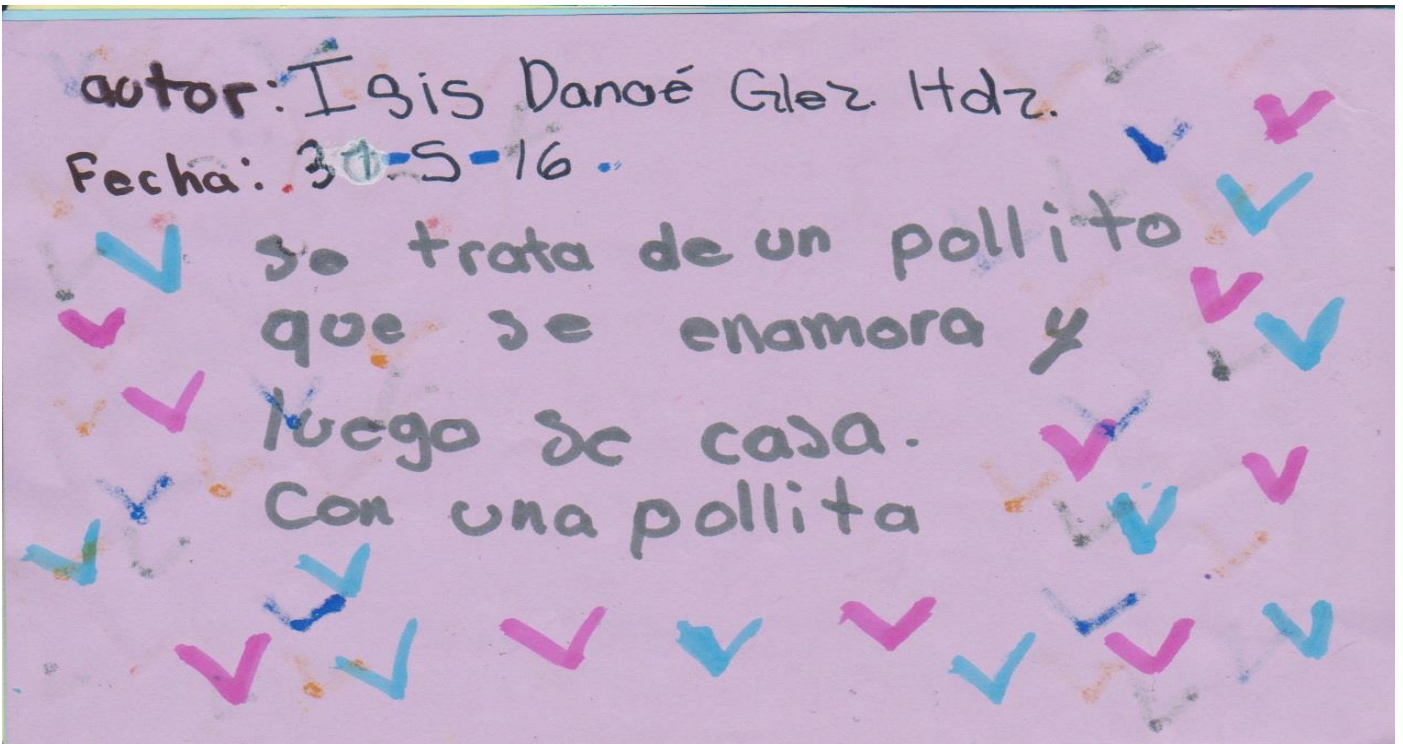
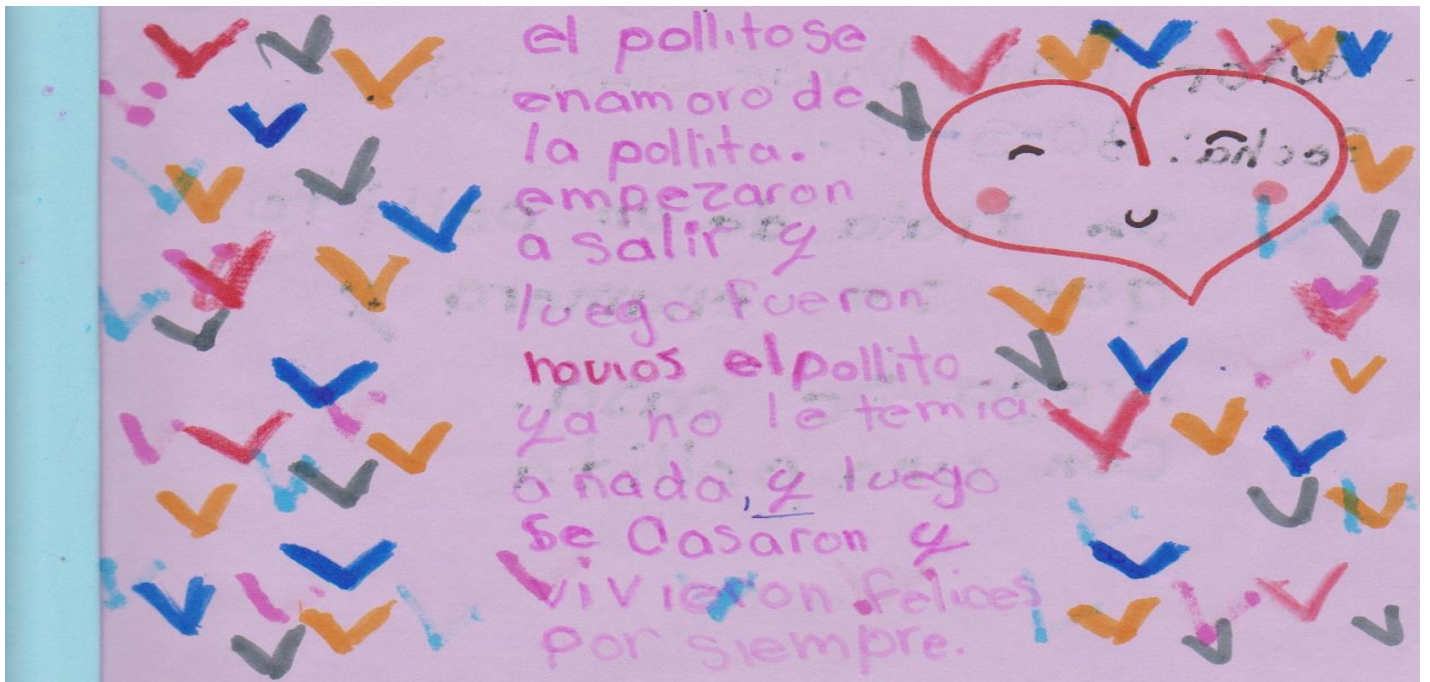


Había una vez un  
pollito tímido, no  
hablaba con nadie  
y le tenía miedo  
a <sup>todo</sup> todo.



Hasta que un  
día conocí a  
una pollita, la pollita  
era muy bonita,  
era hermosa!  
hermosa





#### Análisis Torrance del libro el pollito enamorado

**Originalidad:** El título es original, aunque la historia no lo es pues escribe una historia de amor como las que presentan los medios.

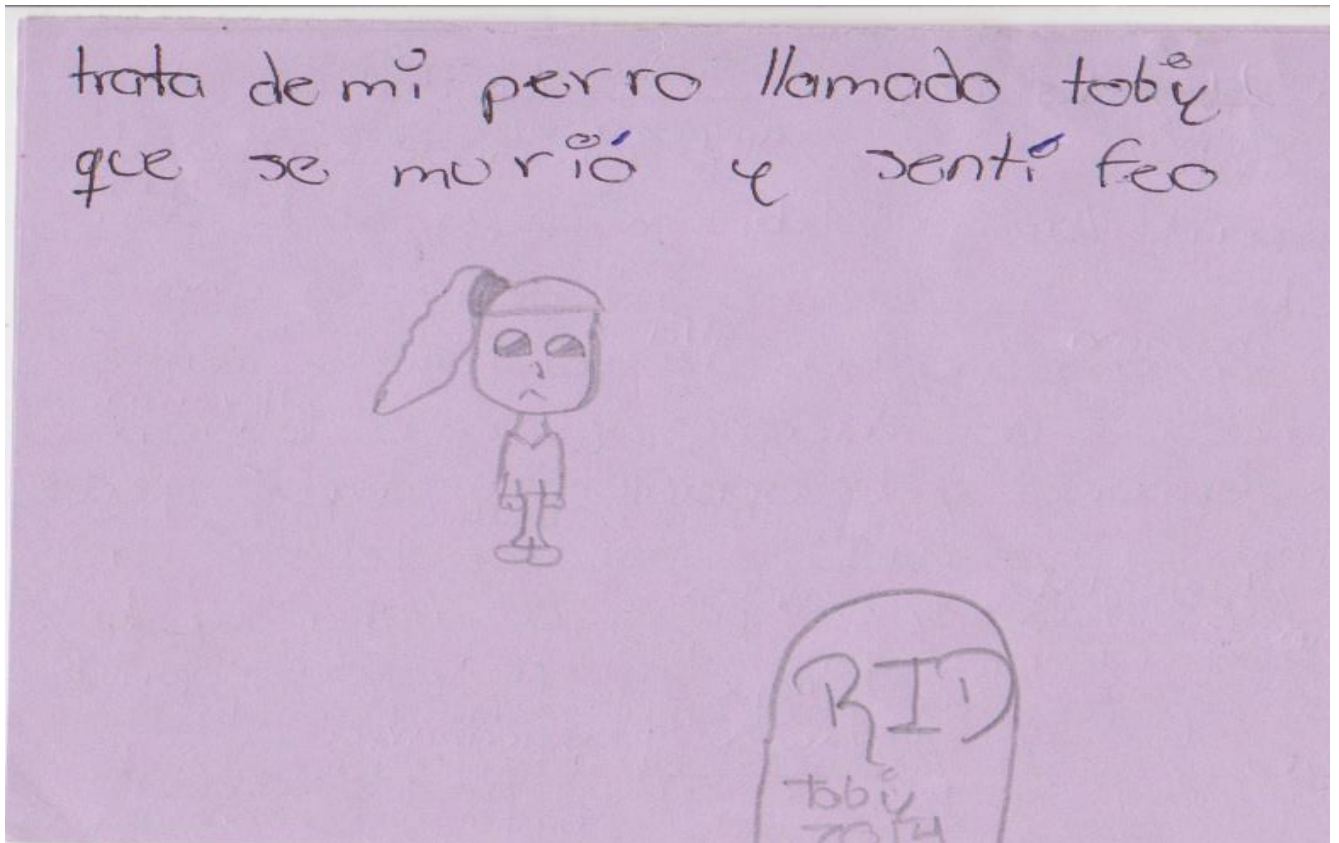
**Fluidez:** Desarrolla una sola idea si tiene fluidez.

**Flexibilidad:** Aunque es solo una idea la desarrolla y enlaza de manera coherente.

**Elaboración:** Su portada es colorida, el texto está acompañado de ideas coloreadas y bien presentadas.







#### Análisis Torrance del libro la muerte de mi perro

**Originalidad:** El título y la historia son originales, al contarnos sobre su mascota.

**Fluidez:** Existen varias ideas, por ejemplo como llego a existir Toby, que paso cuando Renata nació y cómo es que murió su mascota Toby.

**Flexibilidad:** Existe el desarrollo y el entretrejo de ideas.

**Elaboración:** No hay mucha elaboración, el título es diferente al demás texto contiene un dibujo, la historia solo tiene un dibujo pequeño y sin colorear.