BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Mediación para el desarrollo de la interpretación lectora en estudiantes de segundo grado de primaria

---

AUTOR: Lucila Gabriela Medina Barrera

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Lectura interpretativa, Aprendizaje, Lectura, Literatura infantil,Mediación escolar

---

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2021 **2025**

MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

TESIS DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

C. LUCILA GABRIELA MEDINA BARRERA

ASESORA:

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. **JULIO 2025**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito Lucila Gabriela Medina Barrera autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

en la modalidad de: Tesis para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 14 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Lucila Gabriela Medina Barrera
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P.; a 07 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

D I C T A M I N A R

que el(la) alumno(a): C. MEDINA BARRERA LUCILA GABRIELA
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:
MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Titulo de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA
MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES MEDINA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
DRA. ELIDA GODINA BELMARES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P

RESPONSABLE DE TITULACIÓN
MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL
MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

Agradecimientos

Un día a la vez porque su obra

se sigue perfeccionando en mí.

(Fil 1:6)

El haber llegado el día de hoy al término de mi camino como estudiante normalista y pasar a escribir una nueva página en mi recorrido profesional ha sido una de las experiencias más valiosas que atesoro en mi corazón. Detrás de mí existen muchas personas que me han acompañado durante estos cuatro años para que esto se convierta en una realidad.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por el regalo de la vida, por ser fiel y estar conmigo en cada momento durante estos cuatro años de carrera; pero principalmente, quiero darle gracias por la salvación que me ha dado y que ha venido a transformar mi vida. Este logro es de Él por Él y para Él.

Así mismo; externo mi gratitud hacia mis padres José Luis y Lucy y a mi hermano que a la distancia estuvieron para mí en días grises y soleados; ya fuera en llamadas, mensajes y viajes de varias horas. Gracias por dejarme vivir esta oportunidad, aun cuando eso implicara no tenerme en casa. Los amo mucho y toda mi admiración para ustedes. De igual forma a mis perritas Coral, Lady y Aisha que las amo con mi corazón y me han dado tanto amor.

También agradezco a mi abuelito Luis y a mi tía Araceli por formar parte de este trayecto académico que está por concluir. Aunque ya no se encuentran en esta Tierra, dejaron una huella grande en mi vida.

Además, doy gracias a mis amigas que pude conocer dentro de mi formación normalista: Romina, Valeria, Vanesa, Arely y Ana. Su presencia y personalidades únicas permitieron que yo disfrutara más esta etapa. Estoy orgullosa de las grandes profesionistas que serán.

Así mismo, el desarrollo y ejecución de este proyecto no hubiera sido posible sin la participación activa de mis alumnas y alumnos de segundo grado de la escuela de práctica.

Fue un verdadero privilegio y placer el haber podido enseñarles y a su vez aprender de ellos durante dos años. Los voy a extrañar mucho.

Finalmente, externo mis más sinceros agradecimientos a mi asesora, la maestra Nayla Turrubiartes, por ser una guía fundamental en la construcción de este proyecto de investigación. Su paciencia y acompañamiento, así como su amor por la literatura infantil me permitió valorar aún más la importancia de la lectura desde una perspectiva más personal que impactó la forma en la que la abordaba en el aula.

Pd. Durante la elaboración de esta tesis escuché más música de Morat, ellos me recordaron que hoy Ya Es Mañana, también descubrí a Fonseca y la música country en inglés, quienes me ayudaron a no quedarme dormida durante mis desveladas. Mil gracias:).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 5

1.1. Antecedentes 5

1.2. Justificación del estudio. 8

1.3. Planteamiento del problema 9

1.4. Objetivo general: 11

1.5. Objetivos específicos: 11

1.6. Pregunta de investigación. 11

1.7. Supuesto 11

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 12

2.1Estado del arte 30

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 38

3.1. Tipo de investigación 38

3.2 Enfoque 39

3.3. Contexto externo 40

3.4. Contexto interno 41

3.5. Contexto del aula 43

3.7. Población 44

3.8. Valoración diagnóstica 45

CAPÍTULO IV. TEJIENDO PUENTES ENTRE LIBROS Y LECTORES. 53

4.1. Diseño de la propuesta 53

4.2. Análisis de la propuesta de intervención 62

4.2.1 Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta sus predicciones del libro con base en la portada, contraportada, título, ilustraciones 62

4.2.2. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros 67

4.2.3. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Verifica las predicciones realizadas. 70

4.2.4. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta experiencias personales 72

4.2.5. Subcategoría: Elabora preguntas sobre el libro que se está leyendo. 76

4.2.6. Subcategoría: Expresa emociones personales o de los protagonistas de los libros leídos. 78

4.2.7. Subcategoría: Relaciona un libro con otro(s) (intertextualidad) 80

4.2.8. Subcategoría: Habla con el texto. 84

4.2.9. Subcategoría: Realiza inferencias de lo que sucede en los libros 87

CAPÍTULO V. HUELLAS DE LECTURA: RESULTADOS DE UN VIAJE LECTOR 90

5.1. Discusión de los hallazgos 90

CONCLUSIONES 97

REFERENCIAS.....102

ANEXOS.....110

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad compleja que se compone de una serie de procesos mentales que implica la decodificación, el conocimiento del contexto y la interpretación personal que da pie a la comprensión lectora; la cual impulsa el desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico y social de los seres humanos.

El Plan y Programa de Estudio 2022 de La Nueva Escuela Mexicana (NEM) subraya la importancia de la lectura, ya que permite el acercamiento e interacción entre la cultura y los estudiantes, que conlleve a que ellos la valoren y empleen en su vida cotidiana. De manera más específica afirma que:

> La formación de lectoras y lectores favorece el acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos y goce de distintos tipos de lectura. De aquí se sirve para darle una cobertura a la vida, un espesor simbólico, una poética que permita imaginar, soñar y asociar (p.131).

Por tal motivo, la lectura no puede considerarse como una actividad exclusivamente académica aislada de la sociedad, sino como una forma de disfrutar, socializar, dialogar y comprender a los demás a través de la palabra escrita. Por ello, su enseñanza desde una edad temprana resulta fundamental.

Este proyecto de investigación tiene como población estudiantil a niñas y niños de siete y ocho años quienes de acuerdo a la teoría psicoevolutiva de Jean Piaget (1977) se encuentran en la etapa de operaciones concretas que comprende las edades de seis a doce años. Durante esta fase, los niños son capaces de emplear la lógica para la resolución de problemas, el pensamiento egocéntrico disminuye y la empatía empieza a desarrollarse; pueden distinguir sus propias ideas y las de los demás, perfeccionan su lenguaje escrito así como la expresión oral al enriquecer su vocabulario, se interesan por conocerse personalmente y al mundo que les rodea, toman consciencia de los problemas que enfrentan, por lo que comienzan a compartir o a diferir con sus compañeros en opiniones, sentimientos y actitudes.

El desarrollo cognitivo de las niñas y los niños está ligada a las habilidades sociales, afectivas y comunicativas que aprenden durante la infancia, por lo que el desarrollo de la capacidad de interpretación a través de la mediación lectora en la edad primaria resulta útil y relevante en la actualidad. En el área de la lectura, ésta se desarrolla a partir de que el docente asume su rol como mediador de lectura, dicho papel consiste en la implementación de diversas estrategias lectoras en donde se prioriza la realización de círculos de conversación literaria donde los estudiantes participan activamente al opinar o comentar sus puntos de vista o perspectivas sobre el libro leído de manera colectiva; así mismo, permite entablar conversaciones dialógicas entre ellos en donde la palabra permite el intercambio de puntos de vista que fortalecen, difieren, comparan, modifican o impactan la manera en la que los estudiantes comprenden el libro leído.

Dentro de este proceso, la figura de la docente mediadora de lectura, que es mi caso, facilita el desenvolvimiento de los estudiantes en estas estrategias al plantear cuestionamientos que impliquen que los estudiantes estructuren respuestas basadas en sus conocimientos previos, contexto, y emociones de tal forma que desarrollen una forma de pensar autónoma y crítica. También tiene el rol de presentar a las y los niños el mundo de la lectura desde una edad temprana con el fin de que ellos se conviertan en lectores competentes que disfruten y reconozcan el valor estético y cultural de esta práctica social de lenguaje.

La presente investigación titulada “Estrategias de mediación para el desarrollo de la interpretación lectora en estudiantes de primaria” surge a partir del interés personal por acercar la lectura a los estudiantes de este nivel de tal forma que los lleve a relacionarse con ésta de una manera más personal, usándola a su favor para el desarrollo de distintas habilidades comunicativas, afectivas y emocionales.

Esta investigación se llevó a cabo en el grupo de 2° “A” de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina en la ciudad de San Luis Potosí. Tiene como objetivo general el desarrollar la capacidad interpretativa en los estudiantes a través de la lectura de literatura infantil para incentivar a los estudiantes a convertirse en lectores competentes.

El impacto social de esta investigación reside en el uso que se le da a la lectura; no como una actividad exclusivamente académica sino como un medio disponible y efectivo para los estudiantes que permite el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, aptitud necesaria en la actualidad; así mismo, para los maestros y docentes en formación resulta relevante el adoptar su rol como docente mediador de lectura en el aula y el papel de la lectura dentro de la misma.

La presente tesis de investigación se estructura en cuatro capítulos y se distribuyen de la siguiente manera:

El primer capítulo contiene la contextualización del problema y su relevancia en el campo educativo en la actualidad; la justificación que destaca la pertinencia de la misma; el objetivo general y objetivos específicos en los que se puntualizan concretamente los propósitos a lograr seguidos por la pregunta de investigación y el supuesto.

El segundo capítulo describe el Marco Teórico en donde se presentan las bases teóricas de esta investigación y los conceptos clave relacionados; así mismo, contiene el estado del arte en donde se mencionan aquellas investigaciones locales, nacionales e internacionales relacionadas con la mediación lectora y la capacidad interpretativa.

El tercer capítulo desarrolla el marco metodológico en el que se explica el enfoque y la metodología empleada para la realización del proyecto de investigación; así mismo se menciona el contexto interno y externo, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de datos para la evaluación diagnóstica y resultados finales.

En el cuarto capítulo se menciona la propuesta de intervención, así como el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la investigación ordenados por los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA), que describen los aprendizajes esperados para los contenidos de desarrollo propuestos por la Nueva Escuela Mexicana; así como de las cinco subcategorías que de igual forma favorecen el desarrollo de la capacidad interpretativa.

Continuo con el capítulo de conclusiones, donde se exponen los resultados generales y se discuten los hallazgos encontrados mencionando las fortalezas, áreas de oportunidad, retos y dificultades encontradas en investigación.

En el último apartado de la investigación, se integran las referencias bibliográficas, las cuales son un compendio de datos ordenados alfabéticamente que permite identificar las publicaciones citadas a lo largo de todo el proyecto de investigación.

Por último, tras desarrollar las conclusiones y resultados de los análisis, en el apartado de anexos se muestran aquellas evidencias que permiten dar soporte y validez a la investigación.

CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

La lectura es una habilidad fundamental para el desarrollo integral del ser humano, como proceso de aprendizaje, es una actividad que debe propiciar la escuela y que forma parte de los currículos educativos de cualquier país. En este último milenio, se le ha dado énfasis a la forma de abordarla en el aula de clases con el fin que los estudiantes puedan involucrarse con ella de manera más efectiva, afectiva y significativa. Un elemento clave de este proceso es la mediación.

Se le denomina mediación lectora cuando un facilitador interviene en la relación entre el alumno y la lectura. Al respecto, Riquelme y Munita (2011), mencionan que es el proceso en el que el adulto encargado aproxima al infante al mundo de los libros priorizando la afectividad y la creación de un momento de lectura confortable y satisfactorio (p.8). Dentro de este rol, se propone la implementación de diferentes estrategias como lectura colectiva, lectura en voz alta, conversaciones literarias, creación de la biblioteca del aula, entre otras; que conduzcan a que las niñas y los niños puedan convertirse a futuro en lectores autónomos que disfruten y empleen la lectura en su vida.

Además, a través de la mediación, las niñas y niños desarrollan múltiples habilidades como el diálogo y la socialización entre pares debido a que comentan y exponen diferentes puntos de vista de manera colectiva sobre la literatura leída, también se fomenta la reflexión para entender los mensajes que transmiten los libros lo que conduce al desarrollo de la capacidad interpretativa, ya que construyen nuevos significados, inferencias, reflexiones, e imágenes mentales después de la lectura, las cuales se complementan con las opiniones de los demás estudiantes de la clase, lo que lleva a enriquecer o modificar la comprensión que cada niña y niño tiene del texto leído.

Martínez (2016) en su artículo *El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora*, brinda una descripción más detallada de lo que es la competencia interpretativa:

> Es la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra, entendida como un tejido complejo de significación. Esta habilidad está ligada al desarrollo del pensamiento crítico y a la colaboración grupal; competencias necesarias en el mundo actual para la toma de decisiones autónomas basadas en la capacidad de análisis y reflexión y para el establecimiento de relaciones sociales sanas basadas en la escucha y empatía (p.1).

De acuerdo con Martínez, esta habilidad permite el desarrollo de otras capacidades que son necesarias para que las niñas y los niños puedan convertirse en lectores competentes. Dentro de estas habilidades destaca la comprensión lectora, la cual hace referencia al entendimiento de los textos. Por lo que para llegar a ésta es necesario desarrollar primeramente la capacidad interpretativa. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), lo estableció de la siguiente manera: "(La competencia interpretativa) es necesaria para llegar a la comprensión lectora, habilidad que implica "entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles" (p.1).

Por ello, el desarrollo de la interpretación lectora a través de la mediación es esencial durante los primeros años de niñas y niños que inician su escolaridad primaria ya que actúa como base para la concreción de múltiples habilidades sociales, cognitivas y emocionales que les permitirán desenvolverse positivamente en la sociedad. De igual manera, la NEM (2022), afirma que es a través del diálogo entre pares que se generan los procesos de reflexión que facilitarán el desarrollo de la interpretación de manera personal empleando la lectura y la escritura como prácticas sociales de lenguaje:

> "La lectura y escritura contribuyen a hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos" (p. 132).

Para lograr los propósitos antes mencionados, en el Programa Sintético de la Fase tres (2022) se establecen en el campo formativo de Múltiples Lenguajes los contenidos que dan pauta a los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje que promueven la lectura. Estos son: Apreciación de canciones, rondas infantiles, arrullos y cuentos; y Lectura compartida en voz alta.

> En el primero se busca que los alumnos exploren los elementos paratextuales de los libros, escuchen y lean cuentos en donde realicen predicciones y anticipaciones, e identifiquen las historias y personajes principales de las historias leídas; por su parte, en el segundo se espera que los estudiantes comenten con sus pares los libros leídos en voz alta, lo cual favorecerá la socialización y la construcción de significados e interpretaciones (p.24,32).

Ambos contenidos incluyen de manera implícita el desarrollo de la capacidad interpretativa y la comprensión lectora; a través de las reflexiones, anticipaciones e identificación de personajes de los cuentos.

En el grupo de segundo grado grupo “A” de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina el proceso de alfabetización tiene un lugar central; lo cual es lógico debido a que es necesario aprender a leer y escribir para continuar su formación académica; por lo que las actividades en mayor medida se enfocan al empleo de la lectura utilitaria y al desarrollo de la comprensión lectora a partir de preguntas objetivas y literales sobre los textos en donde no hay lugar para una discusión más profunda y en plenaria sobre éstos.

En un futuro no muy lejano, este tipo de prácticas pueden provocar que los estudiantes no deseen leer debido a que entendieron la lectura como una actividad aburrida y meramente utilitaria, ya que se les enseñó como una obligación y no como una actividad disfrutable.

En la actualidad, hablando del término escuela de forma general, ni los docentes ni los alumnos se ven como lectores fuera del ámbito académico. Yepes, Ceretta, Diez (2013) explican que esta actitud resulta muy perjudicial para todos debido a que:

> El no asumirse como «lectores», se vive con culpa y vergüenza, dos sentimientos poco propicios para la transformación (...). Así se perpetúa la idea de que la lectura

es difícil, para unos pocos y asociada con unos valores y un estilo de vida que no todos los chicos desean para sí (p.105).

1.2. Justificación del estudio.

La interpretación ha tomado gran relevancia en la escuela porque es un proceso inherente para la comprensión lectora. Se entiende y conoce el potencial de la lectura como un dispositivo social que permite el desarrollo de la creatividad, imaginación, comprensión e interpretación de los textos y del entorno que rodea al infante. Sin embargo, hasta hoy en día, la lectura en la escuela ha dado prioridad a la decodificación del texto, esto da lugar a una lectura superficial o literal; esta enseñanza tradicional de la lectura persiste aún; lo cual se refleja en la baja tasa porcentual del hábito lector y de comprensión lectora que a continuación se presentan en diferentes investigaciones internacionales y nacionales.

El *Programme for International Student Assessment* por sus siglas en inglés (PISA, 2022), evalúa el desempeño de estudiantes en edades de quince años de diferentes países alrededor del mundo en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias; este estudio estableció que la lectura es “La comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p.40).

Para ello, evaluó a los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2024) así como a diferentes países invitados. En los resultados, México apareció en el puesto número cuarenta y nueve de ochenta y un países evaluados en lectura que lo ubica debajo del promedio esperado de la OCDE. Esto significa que la mayoría de los estudiantes mexicanos de quince años se ubican en el nivel 1a de los ocho niveles de comprensión lectora establecidos por PISA; en este nivel, los estudiantes apenas son capaces de identificar la idea principal en textos simples que tienen pistas explícitas; por lo que la competencia interpretativa a través del uso de inferencias, la reflexión y la abstracción de ideas no está presentes.

A nivel nacional, en el mes de abril del año 2024, el *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI) a través del *Módulo sobre Lectura* (MOLEC) realizó una investigación

sobre la condición de lectura de materiales seleccionados de la población de 18 años y más en áreas urbanas. En el ámbito de la exposición y promoción de material de lectura en la infancia, se observó una brecha del 17.3% entre la población alfabeta lectora (74.8%) y no lectora (57.5%) al preguntarles si los maestros los motivaban a leer libros. Por su parte, el hábito lector disminuyó un 14.6% entre 2015 y 2024 en la población alfabeta lectora. Lo anterior brinda un panorama de la relevancia de esta investigación.

1.3. Planteamiento del problema

Los datos anteriormente mencionados indican una baja comprensión de los estudiantes mexicanos en torno a la lectura, y a la par, conforme transcurren los años, la población lectora disminuye. Esto se debe en gran medida a las maneras de enseñanza de la lectura dentro del aula. Un ejemplo es el contexto escolar en el que me encuentro, el docente titular emplea la lectura principalmente para enseñar y fortalecer la ortografía; las actividades principales que realiza son la lectura de oraciones cortas enfocadas en la letra o sonido que se planea favorecer, así como la toma de lectura individual y colectiva en voz alta de cuentos y poemas con entonación y emoción para generar interés y el reconocimiento de las palabras. Este es un aspecto positivo que destaco; ya que permite que los niños disfruten la lectura.

Sin embargo, las estrategias para desarrollar las habilidades lectoras que se requieren son insuficientes en el contexto actual, ya que hoy en día, el docente debe convertirse en mediador de lectura que a través de diferentes estrategias ayuda a construir entornos favorables de interacción entre los libros y los estudiantes con el fin de fomentar el hábito lector y la capacidad interpretativa; habilidades importantes y necesarias en la actualidad. Munita (2020) en su obra “Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores” expresa la importancia de estas destrezas:

> Al hablar del hábito lector y de la competencia interpretativa, usted está formulando los que se consideran los dos grandes objetivos de la educación lectora y literaria en la actualidad. Por una parte, la necesidad de promover la construcción de hábitos lectores, así como de una relación placentera y de implicación personal frente a los textos; por otra, el interés por favorecer el progreso en la competencia interpretativa del alumnado (p.79).

Esta perspectiva, cambia la manera de enseñanza de la lectura, la cual pasa de ser tradicional, a convertirse en una nueva que implica reflexionar, dialogar, crear hábitos lectores y fomentar el pensamiento crítico desde edades tempranas que abarcan la Educación Preescolar y los primeros años de Educación Primaria.

En la etapa de Educación Primaria que abarca las edades de 6 a 12 años, los estudiantes están en un proceso de adquisición y desarrollo de diferentes habilidades que les permitirán desarrollarse plenamente en el plano académico, personal y social; por esa razón, la escuela representa el escenario ideal para la adquisición de las mismas. Las estrategias de mediación lectora en el aula favorecen dichas habilidades, una de ellas es el desarrollo del lenguaje de forma oral, que se da al conversar sobre un libro que se fortalece a través de la socialización y la comunicación; también favorece a los procesos de lectura y escritura en donde los estudiantes pueden observar, comprender e interpretar el significado de las palabras presentes en los libros.

Por esta razón, esta propuesta es factible debido a que innova en la forma de abordar la lectura, que va más allá de la decodificación literal de los textos, y también la sitúa como una aliada para comprender e interpretar el mundo. Esta perspectiva va acorde al Plan y Programas de Estudio de la NEM (2022), en donde se busca que la lectura sea una forma en la que el estudiante conozca el mundo real a partir de diferentes textos que reflejen la diversidad de formas de expresión del lenguaje escrito presentes en México y en el mundo; lo que le permitirá valorar la riqueza cultural presentes en los libros. De acuerdo al Plan de Estudio de la NEM (2022):

> “La formación de lectoras y lectores favorece el acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos y goce de distintos tipos de lectura, de aquí que sirva para darle una coloratura a la vida, un espesor simbólico, una poética que permite imaginar, soñar y asociar” (p. 133).

La mediación lectora refiere a la intervención de un facilitador que busca favorecer en los niños el desarrollo del pensamiento crítico al permitir reflexionar, opinar y realizar análisis de los textos de forma personal y grupal que implique el reconocimiento de emociones, la comprensión de significados, el empleo de diferentes funciones textuales, el

cuestionamiento, la apreciación y valoración de las obras con el fin de desarrollar lectores competentes que puedan emplear la lectura a su favor.

1.4. Objetivo general:

Desarrollar la capacidad interpretativa de las niñas y niños del segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina a través de la aplicación de un proyecto de mediación lectora.

1.5. Objetivos específicos:

1.·Diagnosticar el nivel de la capacidad interpretativa de los estudiantes del segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.

2. Diseñar e implementar un proyecto de mediación lectora para el desarrollo de la capacidad interpretativa en los estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.

3. Evaluar la efectividad y pertinencia del proyecto de mediación lectora para el desarrollo de la capacidad interpretativa en los estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.

1.6. Pregunta de investigación.

¿La implementación del proyecto de mediación lectora permitirá potenciar la formación de niñas y niños lectores del segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina?

1.7. Supuesto

La implementación del proyecto de mediación lectora a través del papel del docente mediador de lectura potenciará la formación de niñas y niños lectores del segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En el siguiente marco teórico conceptual se mencionan los conceptos principales que se identifican en este estudio. Por un lado, la mediación lectora concebida como una actividad del docente que permite desarrollar, fortalecer y promover la lectura en los alumnos; y por el otro, el fortalecimiento de la capacidad interpretativa en dichos estudiantes. Así mismo, se presentan conceptos que dan validez a la presente investigación.

Marco legal educativo mexicano

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3° que:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior ser obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (p.5).

Esto permite establecer que cualquier niño o niña que se encuentre en territorio mexicano podrá acceder a la educación impartida por el estado, la cual se caracteriza por ser laica, gratuita, obligatoria, universal, inclusiva y pública. Por tal razón, es necesario estar consciente que la labor que realiza cada docente en el aula hace efectivo este derecho constitucional y permite el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes que les ayudarán a lo largo de toda su vida.

Por su parte; también la Ley General de Educación su artículo 5° menciona las características de la Educación al establecer que:

> Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como

> consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (p.2).

Esto significa que la educación permite el progreso y la construcción de un mejor país, al potenciar el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que conduce a que los niños y niñas empleen su pensamiento y razonamiento de manera positiva y a favor de la sociedad a lo largo de su vida.

Para el logro de las habilidades anteriormente mencionadas, se necesitan diferentes capacidades, las cuales se pueden desarrollar empleando la lectura convencional. Por ello, la LGE, en su artículo 18° fracción II destaca la relevancia de esta práctica social de lenguaje al afirmar que:

> La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará: La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos (p.10).

A su vez, la NEM (2022) plantea como propósito general respecto al desarrollo de la lectura en los ciudadanos mexicanos en edad escolar otro enfoque de concebirla que va más allá del entendimiento textual al mencionar la democratización lectora como un medio de apropiación cultural para la construcción de la ciudadanía mexicana:

> La democratización lectora (es necesaria para que) las y los estudiantes puedan acceder a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y el mundo de tal forma que se apropien de su lengua con el fin de expresar su experiencia de vida y comunicarse con los demás, porque en la medida en que las y los estudiantes se comprometen a escribir y a tomar la palabra en el aula, la escuela, en su comunidad y más allá de ésta, manifiestan un rasgo esencial de una ciudadanía activa, ya que se constituyen en interlocutores de la sociedad en la que viven (p.130).

Esta visión se complementa con el rasgo del perfil de egreso del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria al favorecer la competencia profesional: *"Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos"* (p.8) al priorizar la formación de estudiantes lectores a través de la mediación, estrategia propuesta para favorecer la lectura.

Por esta razón, resulta relevante conocer el significado de lo que es mediación lectora; su relación en el ámbito educativo y su impacto en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes.

La mediación, promoción y animación lectora.

El término *mediación* proviene de la rama del Derecho; y de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) (2024) se establece que "es una actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio." Por su parte, Rojas (2021) en su obra "La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas", establece los valores y principios en los que se basa esta actividad: "Se fundamenta en la confianza y el poder (donde las partes cobran un fortalecimiento) y sus principios son: voluntariedad, confidencialidad, flexibilidad, neutralidad, imparcialidad, equidad, legalidad, economía, buena fe y proactividad" (p.60).

Este concepto involucra la participación y conciliación de dos o más frentes que presentan un problema en común; lo cual implica la intervención de un tercero que ayuda a la solución del mismo. Para que dicha conciliación se lleve a cabo, es necesario que todas las partes se encuentren en un ambiente seguro y confiable para poder establecer una conversación dialógica.

En el ámbito lector, se acuñó el concepto *mediación lectora* como una definición al papel que realizan aquellas personas encargadas de mostrar la gran riqueza de los libros a los estudiantes de una forma personal; en palabras de Quizhpe (2012) la mediación lectora se define como:

> El proceso de negociación, transacción espontánea, voluntaria en la que el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que el sujeto mediado sienta el

> interés, la necesidad y el placer de leer, no sólo textos literarios, sino todos los códigos meta y paralingüísticos posibles (p.9).

Por lo tanto, se busca y pretende con la mediación lectora apelar a la motivación intrínseca de los estudiantes a través de la acción del docente mediador de lectura en donde se presentan los libros a los estudiantes a través de diferentes estrategias en un clima de confianza y seguridad; por ello, es una actividad más enfocada en escuchar y priorizar la charla literaria que dé paso a que las y los niños comenten sus gustos, necesidades, formas de pensar, intereses e interpretaciones construidas colectivamente.

Es importante saber que la lectura de libros no siempre es innata en los estudiantes; por lo tanto, es necesaria la intervención del mediador o la mediadora. Esto no significa simplemente democratizar la lectura al poner diferentes tipos de libros en la biblioteca del aula o pedir a los estudiantes que lean aquellos que les llaman la atención para posteriormente explicarles la importancia de la lectura. El significado de este término es mucho mayor; ya que implica que el docente dote de herramientas cognitivas a los estudiantes para enfrentarse a la gran variedad de libros existentes a través del empleo de sus conocimientos y experiencia previa para generar interés, duda, emoción y placer en los alumnos ante los libros.

Por su parte, Elorz y Palma (2015) mencionaron la necesidad de ser buen mediador de lectura y su influencia en la vida lectora de los estudiantes.

> La mediación (...) es importante porque para que un texto cobre vida necesita de motivación, de curiosidad, de dedicación, de tiempo y de alguien que promueva esto, de alguien que transmita ese gusto por leer. Por tanto, como advierte Patte (2008), para fomentar y mantener ese interés innato que manifiestan los niños por leer en sus primeros años de vida, la labor de los mediadores de lectura (...) Y es que la formación del lector comienza en la infancia por medio de actividades que en su mayoría son suscitadas por los adultos (p. 118).

Si bien, la mediación lectora es una actividad importante durante los primeros años de vida de las niñas y los niños por las razones anteriormente relacionadas, está presente otro concepto relacionado: la animación lectora; de acuerdo con Sarto (1998) es la actividad que:

> Usa las estrategias en forma de juego creativo y estimula la interioridad, que se apoya en el silencio y la reflexión individual. Estudia y tiene en cuenta las condiciones del receptor. Necesita la programación, sin la cual toda la labor sería mera dispersión. Y cuenta con el mediador, al que llamamos animador, el verdadero impulsor de la formación lectora (p. 19).

La animación lectora se centra en mayor medida en aquellas acciones secundarias guiadas que ayudan a desarrollar o acercar a los estudiantes a la lectura de textos; por ejemplo: escenificación de obras teatrales, cambiar el final de una historia, o pintar algún personaje del libro leído. Es necesario establecer un propósito lector en cada sesión de animación, de tal forma que la actividad que se haga conduzca a las niñas y niños a leer; ya que, si no es así, se puede convertir en una acción de mero entretenimiento y no una estrategia que permita el desarrollo de la lectura.

Además de los dos conceptos anteriores, está presente uno más que se denomina promoción lectora, Álvarez y Giraldo (2010) la describen como:

> El esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y escritura en la sociedad. La promoción de la lectura debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones (p. 95).

El papel de la promoción lectora, se basa principalmente en las acciones establecidas generalmente por una organización con el fin de fomentar la lectura en la sociedad en general y acercar los libros a las personas, a través de campañas de lectura, ferias del libro y diferentes medios. Por lo tanto, su alcance es más amplio que la mediación y la animación lectora.

Si bien la animación y promoción a la lectura son acciones diferentes que se complementan mutuamente; el propósito particular de la presente investigación es trabajar con la mediación como estrategia única para el acercamiento de la lectura a los estudiantes de tal forma que permita a las y los niños interactuar con diferentes libros y de manera conjunta desarrollar habilidades de interpretación lectora, capacidad que a continuación se describe.

Interpretación

La interpretación es una habilidad que desarrolla el ser humano que le ayuda a descifrar y dotar de significado a lo que sucede a su alrededor con base en sus conocimientos previos y experiencias.

Aplicado a la lectura, todas las personas interpretan los textos de manera distinta debido a múltiples factores como el contexto en el que se está rodeado, las creencias, valores, forma de ser, actuar y pensar. Por lo que de manera individual se establece una conversación con el texto. Pozo (2002) define que:

> El acto de interpretar, implica un diálogo de razones, es decir, de relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en el texto y que le permiten al intérprete recorrer los diversos caminos que entretejen la red de significados que configuran un texto y expresan de alguna manera su toma de posición frente a éste (p.52).

Si bien la interpretación es un *diálogo de razones* como Pozo (2002) lo describe, también es considerada una habilidad debido a los diferentes procesos mentales complejos que involucra como el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia; el lenguaje es el vehículo del pensamiento, el pensamiento es la actividad interna que representa e interpreta la realidad; por último, la inteligencia es un proceso complejo ya que alude a la conexión activa establecida entre los saberes previos y las interacciones del entorno.

Aunado a ello, Cárdenas (1999) indica que la interpretación lectora une puentes entre nuestros saberes, la realidad y nuestra perspectiva de la vida:

> Una de las competencias del pensamiento es la interpretación, de vital importancia en la interacción y la lectura, que se crea con la necesidad de identificar los matices generados por los diferentes puntos de vistas lógico, psicológico, ideológico, espacial y temporal, al igual que establecer sentido a partir de lo imaginario, valorativo e ideológico de los textos y que al mismo tiempo se encarga de actualizar las implicaciones en términos de presuposiciones y sobre entendidos y que construye la estructura del texto con el fin de obtener niveles de información y desarrollo de la misma (p.9).

Coincido con Cárdenas al afirmar la interpretación es la forma de darle significado a la vida en todos los sentidos; ésta es cambiante a lo largo de los años, por lo que las formas de pensar se modifican. Esto aplica también en el área lectora, cuando se tiene la necesidad de entender el sentido de una historia, que lleva a establecer conjeturas, suposiciones y cuestionamientos y a la par hace que se experimenten diversas emociones. Con el paso del tiempo al volver a leer el mismo texto, la perspectiva de éste se modifica debido a las nuevas experiencias, aprendizajes, conocimientos y ambientes que se han vivido; sin embargo, la esencia es la misma: dar significado a lo que se lee; este ejercicio constituye una competencia o capacidad; términos relevantes en esta investigación que se detallan a continuación.

Competencia

La palabra *competentia* proviene del latín competentia; de acuerdo a la Real Academia Española (RAE) significa: Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En el campo educativo, este término resulta relevante, ya que alude a una capacidad desarrollada en los estudiantes.

Por su parte, Tobón (2004), describe el concepto de competencia como:

> Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer, y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p. 69).

Por su parte, la RAE, la define como *"la cualidad de capaz que a su vez se describe como algo apto, con talento o cualidades para algo"*.

Por lo tanto, el desarrollo de una competencia o capacidad en los estudiantes requiere esfuerzo, tiempo y dedicación de toda la comunidad educativa; en este caso, para el desarrollo de la interpretación lectora, el papel del mediador de lectura es esencial para el

favorecimiento del pensamiento crítico; habilidad necesaria en la vida cotidiana. Debido al cambio de Plan de Estudios enfocado ahora en las habilidades personales aplicadas en el entorno comunitario de cada estudiante, se hará alusión al término capacidad interpretativa como sinónimo de competencia interpretativa.

Capacidad interpretativa

La capacidad interpretativa no es exclusiva de la lectura; de acuerdo a la evaluación PISA citada en Calderón (2014) este término:

> "Hace referencia a las acciones que realiza una persona, con el propósito de comprender una situación en un contexto específico. La interpretación implica dar cuenta del sentido de un texto, de una proposición de un problema de un evento o de una gráfica, mapa, esquema o simbología propia de la disciplina objeto de la evaluación, e involucra acciones tales como: Identificar las variables involucradas en una situación problema y sus relaciones. Describir el estado, las interacciones o dinámica de un sistema, en términos de gráficos o simbólicos. Traducir información de un sistema de información a otro. Plantear conclusiones válidas a partir de un conjunto de datos o eventos" (p.36).

Esta capacidad se aplica diariamente en las actividades que todas las personas realizan no importando su edad y género. En el caso de las y los niños les ayuda a comprender emociones y situaciones que viven en el entorno que les rodea; por ejemplo; cuando fallece un ser querido; también es necesaria en el ámbito profesional; un médico la emplea al interpretar los resultados de laboratorio de un paciente.

García y Mendoza (2017) señalan que esta competencia favorece a la lectura en diferentes formatos y la describe como:

> Una habilidad para mejorar la comprensión lectora y que mantiene un estrecho vínculo con las diferentes áreas del conocimiento; siendo ésta una herramienta indispensable en la comunicación cotidiana, incluyendo interpretación de gestos,

> imágenes, gráficas, señales, textos; falencias que presentan los estudiantes en el proceso lector (p.3).

La capacidad interpretativa se relaciona de manera directa con todos los saberes previos y también es aplicable en la lectura de textos que tengan imágenes u otros símbolos gráficos, y aunque el niño o niña no sepa leer de manera convencional, es capaz de interpretar lo que observa; es decir, puede leer los colores, las formas, los rostros, el contexto de la representación. Esta práctica resulta ser una antesala de la comprensión lectora y favorece su desarrollo.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad esencial que se emplea en todo momento; y que además requiere del desarrollo de otras; por lo que es necesario conocer su relevancia.

Vallés (2005) en su artículo Comprensión lectora y procesos psicológicos explica que significa:

> La comprensión lectora como producto es el resultado de la interacción lector-texto, (...). Como proceso, la comprensión lectora se desarrolla gradualmente pero no necesariamente lineal, pues esta acción es dinámica al entrar en contacto con la información donde además se pueden presentar momentos de incomprensión que requiere retomar la lectura para finalmente adquirir conocimientos que se guardan en la memoria a largo plazo (p.3).

Este autor plantea dos puntos muy importantes; el primero que la relación lector-texto es necesaria; obligatoria y cambiante para que se dé paso a la comprensión lectora, y a su vez que esta habilidad no se produce de igual forma en todos los libros, ya que cada uno es comprendido de diferente manera cada vez que se lee; e incluso puede existir la incomprensión del mismo; por lo que se requiere de una relectura; este momento es importante ya que surge un rompimiento en el entendimiento lo que lleva al lector a pensar, razonar y comprenderlo para darle un significado personal.

Así mismo, Vallés (2005) establece que en la lectura de un texto se pueden dar diferentes niveles de comprensión, en función de variables tales como:

a) Nivel de competencia decodificadora del lector.

b) Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.

c) Capacidad cognoscitiva.

d) Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)

e) Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.

f) Grado de interés por la lectura.

g) Condiciones psicofísicas de la situación lectora.

h) Grado de dificultad del texto (p.3).

La comprensión lectora permite el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas y potencia las existentes; así mismo se cultiva mejor en un entorno lector en donde el docente y los padres de familia juegan un papel elemental. Esto permite que los alumnos sean capaces de analizar textos cada vez más complejos en función de los niveles de comprensión alcanzados; en donde la información a descubrir no esté de manera explícita y necesiten realizar un mayor número de inferencias, deducciones y conocimientos previos para poder comprenderlos. Por último, la motivación que sienten por la lectura será determinante para el logro de dichas habilidades que coadyuvarán a su desarrollo.

> Farfán (2022) comenta: "Podemos decir que, más allá de fomentar el hábito lector, gracias a la lectura se favorece el desarrollo personal, cognitivo, intelectual, ético y social, aspectos que completan su formación integral" (p.22).

Esto demuestra que la lectura no solo está limitada al fortalecimiento de habilidades cognitivas prácticas; sino que también permite que se pueda aprender y fortalecer conocimientos en diferentes áreas de su vida debido a la gran variedad de temas que pueden abordarse con ella, por lo que su versatilidad es muy amplia.

Habilidades comunicativas

Por esta razón, la lectura como práctica social de lenguaje cuenta como una actividad comunicativa ya que es un medio de expresión de la palabra. De acuerdo con la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria (2024):

> Las habilidades de la lengua, también llamadas lingüísticas o comunicativas, (...), refieren a las formas en que se hace uso de la lengua al comprender y producir mensajes durante el proceso de comunicación entre personas. (...) Conforme a los dos modelos de la lengua enunciados, las habilidades de la lengua se podrían clasificar en función de su modo de transmisión: orales y escritas, y al papel que desempeñan en la comunicación: productivas y receptivas. Así, las habilidades pueden clasificarse en cuatro: comprensión oral (escuchar) y comprensión lectora (leer) —recepción— y expresión oral (hablar) y expresión escrita (escribir) —producción— (p. 9,10).

Con base en la clasificación anterior, la lectura se ubica como una habilidad receptiva; en donde se pone en práctica distintas capacidades que favorecen el pensamiento, aprendizaje y la comunicación por lo que es indispensable abordarla desde los primeros años de vida desde una perspectiva placentera pero a la vez retadora; esto se puede lograr a través de la lectura literaria; la cual incluye diferentes factores que la hacen más compleja y en donde el mediador es responsable de ayudar a los estudiantes a disfrutarla y a interpretarla de manera colectiva propiciando encuentros afectivos entre el libro y el lector.

Lectura literaria

La lectura literaria favorece al desarrollo de la valoración del arte y la belleza escrita que permite al lector comprender la riqueza de un texto al experimentar una variedad de emociones y sensaciones que conectan con sus propias vivencias. Orozco y Pérez (2020) establecen que:

> La lectura literaria debe entenderse como la experiencia estética individual entre el lector y el texto literario que apela al componente emocional y a la posibilidad fáctica de que la literatura transforme al lector al desarrollar sensibilidades y habilidades para poder desentrañar la complejidad de un texto de ficción, ya sea cuento, poema o texto

> dramático, mediante el dominio de figuras literarias y recursos literarios, como la intertextualidad o la metaficción (p.9).

Por tal motivo, este género no se lee de forma literal o lineal, sino que suele estar compuesto de diferentes elementos visuales, léxicos y simbólicos que se conectan a lo largo del texto, lo que provoca que adquiera mayor complejidad. De igual forma Orozco y Pérez (2020) mencionan que:

> La lectura literaria incluye los elementos constitutivos que exigen al lector (niño, joven o adulto) conocimientos previos de historia de la literatura, de los géneros literarios y, por supuesto, la puesta en práctica de competencias lingüísticas, gramaticales y pragmáticas y las relaciones interdisciplinarias: pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y otras. Podemos hablar de lector literario como quien aborda, comprende e interpreta el texto de ficción a partir de una decisión propia, sin mediar obligatoriedad alguna. El lector literario posibilita la confluencia de significados profundos del texto en lo más interno de su ser al ponerlos en diálogo con otros textos y, sobre todo, con sus ideas y con otras personas a través de la oralidad y la escritura (p.9).

La actividad mental que implica leer un texto literario suele ser compleja debido a las relaciones que establece el lector entre el texto, sus ideas y conocimientos previos con aquellos textos que se relacionan, sus pensamientos, inquietudes, emociones, decisiones, contexto y vivencias personales.

Por ello si bien, el texto es importante dentro de un libro; las imágenes juegan un papel fundamental en el entendimiento e interpretación de los estudiantes; al observarlas se pueden descubrir nuevos significados y descubrimientos, por lo que resultan igual de relevantes que el texto.

La imagen

Las imágenes en sí mismas transmiten un mensaje en todo momento. Fornassari de Menegazzo (1994) citado en Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) explica que

> La palabra imagen es derivada del latín (imago: figura, sombra, imitación), indica toda representación figurada y relacionada con el objeto representado por su analogía o semejanza perceptiva. En este sentido, puede considerarse imagen cualquier imitación de un objeto, ya sea percibida a través de la vista o de otros sentidos (imágenes sonoras, táctiles, etc.) (p.18).

Dentro de los libros; las imágenes permiten brindar una mayor información y contexto a los lectores y éstos a su vez las interpretan empleando la denotación y connotación con base en sus saberes previos, imaginación, contexto, formas de pensar entre otros aspectos; lo que permite el intercambio de múltiples perspectivas lectoras.

Denotación y connotación

Cuando los estudiantes leen un libro con imágenes de manera individual o grupal, cada uno lo están interpretando de manera distinta debido a que cada alumno tiene cierta perspectiva de lo que significa dichas representaciones gráficas. Gutiérrez (1989) citado en Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) propuso que:

> Una imagen puede ser denotada de la misma manera por diversas personas, pero connotada, interpretada de formas diferentes por las mismas. Se hace necesario en la lectura de la imagen, considerar al emisor; ya que el mensaje no solo está dado por el que se dice o se muestra sino como se dice, para ello se deben conocer los elementos técnicos de la imagen y el receptor ya que en la connotación de imágenes incide el llamado por algunos autores “mano referencial” (p.19).

La denotación y connotación son dos términos que pudieran ser confundidos fácilmente; sin embargo, el primero se refiere al significado literal u objetivo que le damos a algo en específico; mientras que el segundo apela a la interpretación personal de cada persona. Por lo tanto, cada alumno puede interpretar ya sea denotando o connotando el significado de una palabra de maneras distintas en un texto.

Por su parte, Del Valle Félix (1989) citado en Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) establece que en la lectura e interpretación de las imágenes; ya sea al denotar o connotar; se ponen en práctica distintas capacidades tales como:

- Competencia iconográfica: que permite identificar las formas y asociarla con el mundo real. (Facilita el análisis objetivo de la imagen, una visión jerárquica y diferenciadora).
- Competencia enciclopédica: que llegará hasta donde llegue nuestra memoria visual del mundo.
- Competencia lingüístico-comunicativa: que posibilita describir mediante palabras el contenido de la imagen.
- Competencia modal (espacio temporal): que permite identificar espacios y tiempos distintos.
- Competencia estética: que valora el componente estético existente en toda fotografía. Factor ideológico: que mediatiza la visión de la imagen según la ideología y el concepto de mundo que tenga el receptor de la misma. Es precisamente este factor ideológico lo que hace ver lo que realmente no está (p.20).

Dentro de estas categorías, los estudiantes pueden desarrollar su capacidad interpretativa, la cual no se limita al entendimiento literal textual; sino al cuestionamiento y a la denotación de los libros. Cabe resaltar que solo se llega a esto si en el salón existe un ambiente que favorezca la lectura, el cual construye el docente mediador.

Dicho ambiente propicia y favorece el proceso de aprendizaje en donde se unen los conocimientos previos con aquellos nuevos. Antunes (2005) citado en Garzón y Rojas (2014) describe cómo es este proceso.

> Desde las terminaciones nerviosas que nos permiten captar información mediante los sentidos, hasta la generación de respuestas ante diversos estímulos en el cerebro, impresionan el centro de aprendizaje mediante interacciones que tienen la capacidad de relacionar información previa del individuo con conceptos nuevos y transformar la forma de pensar, sentir y actuar (p. 63).

El aprendizaje se potencia más si la motivación está presente en los estudiantes, a través de la generación de estímulos, por tal motivo es importante estar capacitada como mediadora de lectura para aplicar dichas estrategias; lo que favorece al entendimiento, asimilación o maduración de nuevos conceptos.

Maduración

La maduración en los estudiantes es un proceso paulatino que se da en los alumnos mientras van creciendo. De acuerdo con Gómez Palacios (1982):

> Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita que se denominan factores de maduración; ellos hacen posible la intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje. A medida que crece y madura, el niño en interacción constante con el ambiente adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cognitivo. Explora y experimenta hasta encontrar respuestas satisfactorias (...) Cada nueva respuesta encontrada recupera el equilibrio intelectual, es decir, deja al niño satisfecho por lo menos en ese momento (p.26).

La maduración en las y los niños es estimulada no solamente en la escuela sino también en las vivencias de su entorno que le rodea; por ello la relación existente entre casa-escuela-comunidad resulta necesaria durante la infancia ya que son las primeras áreas en impactar en el desarrollo integral de los niños que coadyuvarán o no al desarrollo personal y social de cada infante que conduzcan a un aprendizaje significativo contextualizado, término acuñado por Ausubel (1983).

Aprendizaje significativo:

David Ausubel (1983) acuñó el término de Aprendizaje significativo que se define como aquel que realiza modificaciones cerebrales cuando se aprende algo nuevo: Martínez (2015) en su trabajo: "Teoría de la educación para maestros. Tomo 2. Didáctica para enseñar por competencias con valores" menciona que "El aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje" (p. 38).

Dentro del término describió tres diferentes tipos de aprendizaje significativo. Uno de ellos es el aprendizaje de proposiciones, el cual se refiere al entendimiento de las oraciones como un todo que comprende un nuevo significado. Martínez (2016) escribe que:

> Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva (p.5).

Por esta razón, este tipo de aprendizaje es el más complejo de todos debido a la comprensión e interpretación que necesita realizar el alumno para asimilar en su estructura mental un nuevo concepto. Es aquí donde el papel del mediador de lectura se conecta con el aprendizaje de proposiciones y cobra relevancia, ya que una de sus funciones es el propiciar la duda, curiosidad y reflexión en los alumnos sobre el texto que se encuentre en discusión y conversar grupalmente para aprender mutuamente de las conclusiones e interpretaciones personales a las que llegó cada quien; por lo que también la competencia interpretativa se activa en este tipo de ejercicios; lo cual permite que a largo plazo, el estudiante sea capaz de leer y comprender su entorno o su "mundo".

Lectura del mundo

Freire (1984) explica que todos los seres humanos hacemos lectura del mundo en su texto, "La importancia de leer y el proceso de liberación", dice:

> La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (p.18).

El teórico explica que las personas "leen" su entorno desde que nacen; llámese caras, situaciones, imágenes, signos entre muchas otras cosas más; por esta razón cuando el infante

aprende a leer y escribir ya ha transitado un camino lector en la lectura “del mundo”; por tal motivo su comprensión estará supeditada a sus saberes, experiencias y lecturas vividas; las cuales resultan ser significativas debido a la interacción e intercambio de ideas con sus semejantes; por ello, la socialización es esencial para el aprendizaje; tal y como lo menciona Vygotsky (1934).

El lenguaje

Otra ventaja existente es que a través de la mediación lectora se puede favorecer el desarrollo de los múltiples lenguajes; debido a la gran carga cultural, artística y estética presentes en la literatura infantil; lo que permite que el estudiante interiorice las estructuras textuales al dotarlas de significado e integrarlas en su esquema mental fortaleciendo así su pensamiento. Vygotsky (1934) comenta que:

> El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño lo cual nos permite plantear que la interiorización del lenguaje del niño (y por consiguiente del mundo) depende de factores externos, eminentemente sociales; los procesos del pensamiento que el niño desarrolla lo llevan a internalizar el mundo, a través del lenguaje (p.40).

El lenguaje y las experiencias socioculturales de la persona son factores clave en el desarrollo del pensamiento. La lectura fomenta ambos conceptos; al presentar diferentes estilos de escritura y comunicación y al realizar conversaciones literarias, que es una experiencia sociocultural, donde se intercambian ideas, opiniones e interpretaciones de los libros con todos los niños. Esto a su vez favorece su Zona de Desarrollo Próximo; término establecido por Vygotsky (1934) citado por Matos (1996) que "Designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria" (p.8).

En el ámbito lector, el docente mediador de lectura, realiza este trabajo con los alumnos al enseñarles a realizar preguntas sobre el texto, a cuestionar internamente y ayudarlos a

reflexionar sobre sus capacidades cognitivas, en donde a medida que los niños adquieren dicha habilidad la ZDP se va cerrando cada vez más.

Así mismo, este ejercicio favorece al desarrollo de las habilidades cognitivas establecidas por Piaget (1979) a través del enfoque constructivista.

Piaget (1979) citado en Meece (2001) menciona que las niñas y los niños construyen su propio conocimiento mediante la interacción con el entorno que le rodea; por lo que establece cuatro etapas según la edad del niño en donde describe las capacidades físicas y cognitivas que éste es capaz de realizar. La primera etapa es la sensoriomotora (0- 2 años), después la preoperacional (2-7 años), posteriormente operaciones concretas (7-11 años) y por último el de las operaciones formales (11 años en adelante) (p.21).

Así mismo; establece la etapa de las operaciones concretas que comprende las edades de siete a once años la cual se caracteriza principalmente porque:

> Empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentre en la etapa preoperacional. Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones (p.112).

Durante los siete años, los infantes van iniciando la edad primaria y es precisamente cuando inicia la etapa de las operaciones concretas. La reflexión y la lógica son empleadas para dar significado a su entorno; por lo tanto, empiezan a realizar múltiples preguntas en diferentes ámbitos, por tal motivo, el docente mediador de lectura puede emplear estas actitudes y trasladarlas a los círculos de lectura al leer y realizar buenas preguntas que lleven a que el niño se interese más por esta práctica social.

La información presentada anteriormente ayudó a esclarecer y entender los principales teóricos y el porqué de la presente investigación.

2.1Estado del arte

El presente estado del arte se enfoca en realizar un recorrido por las investigaciones académicas internacionales, nacionales y locales más relevantes que abordan la relación existente entre la mediación lectora y el desarrollo de la capacidad interpretativa. Se consideran de suma importancia debido a que sus resultados muestran evidencia de una trayectoria realizada en el campo del fortalecimiento de la capacidad interpretativa y la mediación lectora.

En el ámbito internacional, la fundación Germán Sánchez Rupierez (2017) en su artículo Nuevas Destrezas para Mediadores establece que la lectura no es una simple acción que se adquiere fácilmente:

> La lectura pone en juego un conjunto muy potente de herramientas de nuestra mente. Esto implica que la lectura no es una actividad sencilla, sino que se requiere de una alta dosis de compromiso y dedicación por parte de quienes la practican y que difícilmente se puede basar toda la labor del fomento de la lectura en el concepto del placer de la lectura (p.9).

Esto significa desechar la perspectiva de que la lectura es una actividad fácil y divertida; en la que las niñas y niños se sentirán motivados siempre que lean. Esto abona a esta investigación ya que permite comprender que el desarrollo de la capacidad interpretativa a través de la mediación lectora es complejo y variable; por lo que el mediador de lectura necesita saber cómo realizar su intervención de forma más efectiva; para que de manera paulatina los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de interpretación la cual se fortalece con la socialización entre pares.

Martínez (2016) en su artículo El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. Define a la competencia literaria como:

> El conjunto de conocimientos y habilidades que permiten no solo disfrutar de los textos literarios, sino también de la posibilidad de construir significados cada vez más complejos sobre los textos leídos e incluso desarrollar la capacidad para concebir el fenómeno literario como producto histórico, cultural, lingüístico y estético (p.11).

De esta forma, se entiende que la capacidad interpretativa no se refiere únicamente a la respuesta de preguntas de sentido literal que responden al cómo, qué, quién, cuándo, dónde; sino que se enfoca en aquellas habilidades que los estudiantes van adquiriendo de manera progresiva al interactuar con una variedad de textos que les permiten comprender los mensajes implícitos que éstos quieren compartir de tal forma que elaboren sus propias conclusiones y formas de pensar autónomas. Por esta razón; este trabajo resulta relevante ya que abre la posibilidad de que los estudiantes puedan ser capaces de valorar la literatura como una vía de acceso al mundo cultural y artístico y puedan convertirse en lectores competentes.

En el mismo sentido; la capacidad interpretativa es una antesala a la comprensión lectora; Turrubiartes, Leyva y Colunga (2022) en su trabajo: "Comprensión lectora, desafío de la educación en San Luis Potosí" citando a Solé (1996) mencionan que la comprensión lectora es de suma importancia ya que favorece a la metacognición:

> Es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que, si el lector no se diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento reflexivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un pensamiento activo (p.4).

Por su parte; Medina Zuta (2017) en el trabajo de Intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria a través de talleres de mediación entre pares menciona que la comprensión lectora es definida como: "la construcción del sentido del texto a partir de las relaciones del sujeto con sus experiencias y saberes previos" (p. 26).

El desarrollo de la comprensión lectora es un paso importante para el logro de la competencia lectora ya que forma parte de ella. Estas habilidades permitirán que las niñas y los niños puedan expresar sus ideas, sentimientos y opiniones respecto a un texto, lo que

fortalecerá el entendimiento del mismo de manera progresiva; a través de los círculos lectores en donde los estudiantes tienen el protagonismo.

En relación a lo anterior; Mercer y Littleton (2007) establecieron que la conversación literaria o círculo lector es: “Un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo” (p.6).

Las conversaciones literarias son una estrategia de mediación lectora que coadyuvará a desarrollar distintas habilidades en los estudiantes, entre las que destaca la socialización y la escucha activa con el fin de construir una interpretación propia de los libros leídos. Por ello, el papel del mediador es clave para el desarrollo de esta estrategia. Por lo tanto; el docente que asuma este rol debe ser consciente de que primeramente para él o ella, la lectura es esencial y disfrutable en su vida, para que posteriormente se refleje en el aula con los estudiantes empleando la pregunta y el cuestionamiento crítico e inferencial como medio para que las y los estudiantes desarrollen su capacidad de interpretación.

Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) comentaron algunas actividades que se pueden realizar a partir del análisis de los libros para favorecer esta capacidad; por lo que recorrieron diversas publicaciones del año 2010 a 2017 y encontraron un patrón presente en ellas.

> Se reconoce la estructura del cuento con profundidad, logrando así, comprender, interpretar y desglosar textos, que fortalece la comprensión lectora, mejora la comprensión de texto, y muestra un cambio en la capacidad interpretativa favorable en cada uno de los estudiantes (p.16).

Para el logro de estas habilidades se realizaron diversas acciones tales como:

> Selección de textos cortos, preguntas de tipo interpretativo, identificación de palabras claves, identificación de la idea principal, preguntas inferenciales, esquemas jerárquicos que dieran cuenta sobre la organización de la información del texto, redacción de resúmenes de los textos, autoevaluación (p.16).

El desarrollo de todas las estrategias y habilidades lectoras de los estudiantes dependen en gran medida de las acciones que realice dentro del aula cada mediador(a) de lectura para fomentarla; por lo que necesita saber cómo guiar al grupo al desarrollo de cada una de estas habilidades; mismas que conlleve a crear ciudadanos lectores; idea que cobra relevancia en la NEM.

Por su parte, en el ámbito nacional, la NEM (2022) establece el uso de la lectura toma una nueva mirada al mencionar que ésta permite el entendimiento y reconocimiento del otro mediante la comunicación dialógica libro-lector-comunidad; esto permite el intercambio de la palabra que lleva a comprender el significado de los textos y su relación con su propia realidad y experiencias previas. Así lo menciona la NEM (2022).

> El rol de la y el estudiante normalista como mediador literario busca posibilitar el análisis y la interpretación estética de la obra literaria por sus alumnos en la escuela primaria, para que consoliden la lectura crítica, el enriquecimiento de su lenguaje, el desarrollo de su cultura, fortalezcan su conciencia histórico-social y sustenten críticamente la visión de la realidad; finalidades esenciales en el perfil del alumno de la Nueva Escuela Mexicana, expresadas en los ejes articuladores (p.7).

Esta propuesta sugiere emplear la lectura no solamente como una práctica social de lenguaje más que se emplea únicamente de forma utilitaria en la vida cotidiana; sino que se usa como un vehículo para disfrutar, cuestionar, comprender, analizar, reflexionar y emitir juicios sobre diferentes situaciones presentes en nuestro entorno que no son ajenas a las niñas y niños.

Por esta razón se propone el uso de los textos literarios debido a los múltiples beneficios que aportan a los infantes para el desarrollo de su pensamiento. De acuerdo con Leyva y Corpus (2024) en su trabajo Incremento de los Niveles de Comprensión Lectora en un grupo de Primaria estos libros favorecen a diversas capacidades cognitivas.

> Los textos literarios son una herramienta sumamente enriquecedora de la comprensión lectora. Éstos despiertan en los estudiantes el interés, la curiosidad, la motivación. Además, son de gran ayuda para el desarrollo de diversas habilidades en

> los estudiantes como la búsqueda, la reflexión, la interpretación y el uso de la información (p. 136).

Si bien, es necesaria la implementación de esta nueva concepción de la lectura; en muchas escuelas del país aún sigue siendo un reto el cambiar de una mirada tradicional de la lectura en donde se prioriza una comprensión lectora basada únicamente en la respuesta de cuestionamientos literales, a una en donde el eje sea la interpretación y el análisis de cada estudiante sobre la lectura y se dé pie a conversaciones sobre la misma de tal forma que se considere como un vehículo de aprendizaje significativo. Por ello, Lerner (2001) menciona en su trabajo Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario que:

> El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la lectura y escritura como instrumentos de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los, alumnos en la creencia de que la lectura y escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o, para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros (p.41).

La lectura y escritura son medios por los que se accede al desarrollo de la capacidad interpretativa; debido a que las niñas y niños activan sus habilidades reflexivas. Por tal motivo, es pertinente establecer un diálogo con las y los docentes para un cambio de perspectiva que se vea reflejado en las prácticas de lectura y escritura dentro de las aulas.

Por su parte, Álvarez y Pascual (2013) citados en Mendoza y García (2017) realizaron la investigación: Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en Educación Primaria en donde describieron las ventajas de formar lectores críticos a través de una nueva perspectiva de la lectura; en donde primeramente se debe detectar las necesidades y dificultades en la comprensión e interpretación de textos. Este estudio de caso desarrollado, muestra las posibilidades y límites de los círculos de lectura como método de trabajo para garantizar la formación de lectores críticos y reflexivos. Finalmente, la investigación termina destacando la importante necesidad de que los centros

educativos desarrollen prácticas innovadoras en relación a la lectura que permitan el desarrollo de la comprensión lectora en todas sus facetas que a continuación se describen.

En el ámbito local, Gordillo y Flórez (2009) citados en Leyva y Corpus (2023) establecen que la comprensión lectora tiene tres niveles: literal, inferencial y crítico:

> Nivel literal: reconoce frases y palabras del texto; se centra en la información que se encuentra expuesta explícitamente en el texto; (...) Nivel inferencial: inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; (...) y Nivel crítico: establecer juicios de realidad o fantasía según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas, (...) depende del código moral y del sistema de valores del lector (p. 124 y 125).

La perspectiva de una lectura meramente utilitaria solamente considera el nivel literal de la comprensión lectora; sin embargo, es través de una nueva concepción de la lectura que la mediación y la implementación de círculos literarios que se desarrolla la capacidad interpretativa, que ayuda al fortalecimiento de la segunda y tercera fase de comprensión lectora.

Si bien se desea que los estudiantes interpreten y brinden significado a lo que leen, es importante mencionar que las y los estudiantes no siempre comprenderán la lectura; es aquí donde entra el término “incomprensión lectora”.

Turrubiartes (2024) en su artículo: Incomprensión lectora: Una estrategia para la formación literaria en primera infancia explica que para desarrollar habilidades inferenciales y críticas es necesario que en la práctica de la mediación lectora se dé lugar a este espacio de duda y no comprensión:

> (La incomprensión lectora) sugiere identificar el momento en que las niñas y niños se enfrentan al reto de la ambigüedad o incertidumbre durante la lectura de un texto y movilizan sus capacidades cognitivas para construir sentido lector, usar la lectura literaria como un potenciador del pensamiento crítico, cuestionar la realidad y

> propiciar el consumo inteligente de información en el flujo constante al que estamos expuestos en el contexto actual (p.67).

La autora comenta que es necesario que los estudiantes “no entiendan” todo lo que está en los libros; ya que este momento permite despertar en ellos su curiosidad, razonamiento crítico que los lleva a realizar sus propios esquemas e imágenes mentales con el fin de darle sentido a la obra leída. Esto implica no decirles literalmente todas las respuestas a las dudas que surjan debido a que no implica un reto al cerebro de las niñas y niños que los lleve a pensar. Sino dotarlos de cuestionamientos que favorezcan a su búsqueda y reflexión; lo cual resulta más beneficioso. Así mismo, estos ejercicios fomentan que, a largo plazo, las y los estudiantes sean capaces de discriminar el tipo de información que consumen en su entorno al cuestionarse y reflexionar; por lo tanto, la lectura de imágenes resulta una herramienta muy útil.

Raney (1998) explica la importancia de este tipo de lectura que las niñas y niños son capaces de realizar a pesar de no saber leer y escribir de manera convencional lo cual ayuda a la alfabetización visual: “pensar sobre lo que significan las imágenes: cómo se unen, cómo respondemos a ellas o las interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento” (p.38).

Este es un campo que aún no ha sido muy explorado; sin embargo, permite establecer conversaciones y reflexiones profundas en los estudiantes al plantear preguntas detonadoras que permitan ser respondidas con base en las interpretaciones que realicen sobre las imágenes presentes en los libros.

En los círculos lectores se dan todas las conversaciones que favorecen la capacidad interpretativa; por lo que el empleo de la palabra hablada como vehículo de expresión favorece al desarrollo de las habilidades mencionadas anteriormente en los estudiantes.

Así mismo, en el Plan de Estudios 2017 de educación Preescolar se recalca la importancia de las interacciones sociales en los infantes y los múltiples beneficios del desarrollo de la oralidad:

> Los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y quieren comunicar, se dirigen a las personas de formas particulares. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan, piensan en voz alta mientras juegan con un objeto, lo mueven, lo exploran, lo desarman; comentan algunas acciones que realizan, se quedan pensando mientras observan más los detalles, continúan pensando y hablando (p.61).

La charla literaria es un medio muy eficaz para propiciar encuentros entre pares, en el que se pone en juego distintas habilidades al establecer diálogos entre las personas que participan. Esto involucra la capacidad para reflexionar, comprender nuevos significados que van más allá del sentido literal, ampliar el vocabulario, teniendo mayor significancia al compartirlos en comunidad.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo investigación-acción de corte cualitativo debido a la necesidad de implementar, reflexionar y mejorar la práctica educativa en mi papel de mediadora de lectura a través de un plan de intervención en el favorecimiento de la interpretación lectora; esta descripción va acorde a lo expresado por Latorre (2003) que define a la investigación-acción como "Una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas" (p.5).

Esta investigación se centra en el contexto educativo en donde el docente se convierte en investigador; al detectar un problema dentro del aula, realizar un diagnóstico que permita conocer el contexto donde se encuentra, para que posteriormente; diseñe y ejecute un proyecto de intervención que tenga por objetivo la mejora o solución del problema detectado, que lo conduzca a detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en su papel docente para evaluar y corregir sus futuras intervenciones para progresar en la implementación de la mediación lectora, considerándola como un nuevo modelo de enseñanza.

El proceso de su ejecución requiere el cumplimiento de determinadas acciones docentes. Para ello se ejecutó el ciclo de investigación propuesto por Latorre (2003) que consta de cuatro fases:

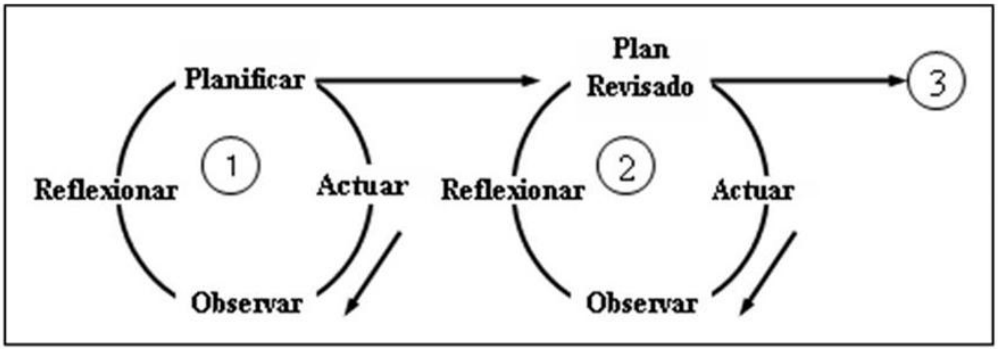
Planificar: Consiste en desarrollar un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. Dicho plan debe ser flexible.

Actuar: En esta fase se pone en marcha el plan de acción, el cual debe ser deliberado y controlado.

Observar: Las acciones de los alumnos como de los maestros con el fin de recoger evidencias que permitan evaluarlas.

Reflexionar: Sobre la acción registrada durante la observación que conduce a la reformulación del plan de acción que conlleven a la mejora de la práctica docente.

Figura 1. Modelo de "Investigación-acción"



Fuente: Creación propia. Extraído de *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Latorre, 2003, p.32.

Es importante mencionar que esta metodología es cíclica, por lo que en cada fase o ciclo realizado es necesaria la reflexión y evaluación que conduzca a la mejora de la práctica docente que implica realizar cambios o modificaciones en futuras intervenciones.

Para la ejecución de este modelo de “investigación-acción” se tomaron en cuenta diferentes variables, tales como el contexto, el currículo actual, la herramientas y material disponible, así como las investigaciones y conceptos teóricos previamente descritos.

3.2 Enfoque

Esta investigación-acción es de enfoque cualitativo debido a la naturaleza de su carácter que se centra en el análisis y reflexión de la práctica docente en donde se busca el desarrollo de la interpretación a través de la implementación de estrategias de mediación lectora. Para ello, se prioriza la observación en el contexto áulico, grupal, institucional y comunitario, así como las actitudes, relaciones, emociones y experiencias de los sujetos más que en la obtención de datos cuantitativos que expresan cantidades determinadas.

Por esta razón, Cerrón (2018) establece que la investigación cualitativa es “flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos". Las

formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza – aprendizaje, vida académica, etc. en la estructura social a la que pertenece" (p.3).

En conclusión, este enfoque busca entender diferentes fenómenos presentes en las aulas para poder comprenderlos y reflexionar con el fin de intervenir positivamente o no.

En esta investigación, yo como docente asumo un rol participante, al intervenir pedagógicamente con los alumnos a través de las sesiones de mediación lectora en donde se espera un cambio o mejora en la interpretación lectora de los educandos.

3.3. Contexto externo

La Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina está ubicada en la Segunda Privada de Grito de Dolores #140, de la Colonia Santa Fe, C.P 78350, San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Las calles colindantes son la calle Grito de Dolores y la Primera Privada de Grito de Dolores, también la Avenida Salvador Nava Martínez se encuentra a dos cuadras del centro educativo y la Avenida Constitución está en la parte posterior. Existen diferentes rutas de transporte urbano: Número 2 (Av. Saucito-Morales, Hospital Central, Salvador Nava), la línea 05 (Fracc. Libertad, Av. Industrias, Av. Salvador Nava, Himno Nacional, Hospital Central), y la 08 (Saucito, Pedro Moreno, Constitución). Las colonias colindantes son: Santa Fe 2° sección, San Luis Rey y Revolución.

La institución se encuentra en un contexto urbano; rodeada principalmente por casas-habitación y pequeños negocios cercanos como una papelería, una funeraria, una refaccionaria, una tienda de vitrales y la plaza comercial Constitución. Se obtuvo una fotografía de la zona donde se encuentra la escuela (Anexo A).

De acuerdo al formulario para Padres de Familia realizado por la dirección escolar (Anexo B) se encontraron los siguientes hallazgos en torno al ambiente familiar, vivienda, seguridad y lectura de los estudiantes.

El tipo de familia que predomina es la nuclear (madre, padre e hijos) con un 59.1%. Por su parte, en la dinámica familiar, la mayor carga horaria de atención y cuidado de las y los niños en casa recae en la mamá con un 65.9%.

La escolaridad predominante de los padres de familia es la secundaria completa con un 56.8%, seguida por el bachillerato con un 36.4%.

En el rubro “Tipo de vivienda” destaca con un 54.5% la vivienda rentada. Los servicios básicos con los que cuentan las viviendas es agua en un 97%, luz con un 100%, drenaje en un 90% y pavimento en un 81%.

El contexto de la zona es peligroso a causa de la inseguridad que impera en la colonia, esto de acuerdo con el formulario hecho por la institución en la Dimensión: Entorno Natural, social y cultural realizada por los maestros (Anexo C). Las problemáticas que afectan a la colonia donde viven las familias de los estudiantes son el pandillerismo, drogadicción, inseguridad, violencia de género y la presencia de plagas (fauna sin hogar) en un 83% .

Por último, en el ámbito lector un 20.5% de los padres de familia respondieron que frecuentemente realiza lectura en voz alta con la niña o niño en algún momento del día, un 40.9% comentó regularmente, un 31.8% expresó que muy pocas veces y un 6.8% mencionó que no sabe.

3.4. Contexto interno

La Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina pertenece a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE). Tiene un único horario matutino de 8:00 am a 12:45 pm.

Está construida con paredes de block, piso de cemento pulido y techo de lámina impermeable, con los servicios básicos de urbanización: energía eléctrica, agua potable, drenaje, cisterna, accesos pavimentados, acceso a internet y teléfono fijo.

El acceso a la escuela es a través de una explanada techada (Anexo D); cuenta con una dirección escolar, dos centros de almacenaje, sala audiovisual, sala de maestros, un patio cívico, cancha de fútbol rápido, sanitarios correspondientes para niños, niñas, maestros y

maestras respectivamente y zonas verdes a la entrada y en la parte posterior de la institución. Los estudiantes no tienen acceso a dichas áreas debido a que cuentan con portones cada una. Así mismo tiene seis salones correspondientes a uno por grado; también se encuentra la biblioteca la cual cuenta con una amplia variedad de libros y de editoriales, así mismo, tiene a disposición material lúdico y didáctico que se puede utilizar para las clases. La distribución de los espacios antes descritos se puede observar a través del croquis escolar (Anexo E).

El número de alumnos inscritos para el ciclo escolar 2024-2025 es de noventa y cinco. Sin embargo, algunos alumnos no se presentan a clases hasta el término del primer trimestre, aunado a esto; hay varios estudiantes que faltan constantemente entre semana por lo que los grupos rondan entre los diez y veinte alumnos en promedio.

La escuela es de organización completa por lo que cuenta con seis docentes de grupo, un profesor de educación física, una persona administrativa que realiza el aseo de la institución y la directora del plantel. Todos los docentes tienen diferentes funciones a lo largo del ciclo escolar por lo que se realizan roles de guardia por grupo semanales a la entrada, receso y salida de los estudiantes, que incluye también la realización de los honores a la Bandera.

Existen diferentes comisiones y Comités de Participación Escolar, que son conformados por los mismos docentes, los cuales se enfocan en la mejora de diferentes áreas de la comunidad educativa tales como: El comité de Evaluación integrado por los docentes de quinto y segundo grado que son los encargados de hacer las minutas de los Consejos Técnicos Escolares y coordinar la Organización General del Programa de Mejora Continua y del Plan Analítico; el comité de Salud en donde todos los docentes son responsables; el comité de infraestructura a cargo del docente de segundo grado; el de Actividades extraescolares Cívicas y Deportivas coordinado por el docente de Educación Física; la comisión para realizar el Cuadro de Honor y Reconocimientos por trimestre dirigido por el maestro de sexto grado; también está presente el de actividades Cívicas, Artísticas y Culturales que es dirigido por la maestra de tercer grado; el comité de Protección Civil y Seguridad Escolar a cargo de la maestra de cuarto grado y por último el comité de Lectura y

Mejora de los Aprendizajes que es realizado por la maestra de quinto grado; dentro de sus funciones está el trabajo con los símbolos patrios y el rol de biblioteca.

3.5. Contexto del aula

El aula del segundo grado grupo se ubica frente al portón aproximadamente a cien metros de distancia; cuenta con un ventilador de pared colocado arriba del centro del pizarrón, también cuenta con cinco ventanas con cortinas azules que dan hacia el patio de la escuela y por el lado contrario otras cinco sin cortinas ubicadas que colindan con la barda de la escuela, todas las ventanas cuentan con protecciones de color blanco; así mismo, tiene una puerta de una altura de 2.30 metros de color blanca la cual cuenta con un sistema de seguro con candado.

Dentro del salón se tienen diez sillas escolares y diez mesas de trabajo rectangulares, dos de ellas son destinadas a colocar los libros de los estudiantes; así mismo, cuenta con un escritorio para el docente con su respectiva silla, cerca de ésta están dos casilleros en donde el maestro guarda el material que los estudiantes aportan a lo largo del ciclo escolar como hojas iris, hojas blancas, papel de baño, jabón y un estante de color blanco que funciona como una pequeña biblioteca del aula que contiene diversos libros para los estudiantes así como cuadernillos de trabajo del maestro; se cuenta también con un pizarrón blanco grande y un mural frente a éste forrado de color negro el cual se utiliza para poner diferentes láminas.

La construcción del salón está elaborada con block; el piso es de cemento pulido y el techo está elaborado con lámina impermeable por lo que cuando llueve en ocasiones hay goteras.

3.6. Contexto grupal

El grupo de segundo grado, está conformado por un total de catorce estudiantes, ocho mujeres y seis hombres; sin embargo, debido al ausentismo escolar solamente se presentan de manera regular siete estudiantes de los cuales cuatro son niñas y tres niños.

De manera general, son alumnos entusiastas por el aprendizaje, les emociona aquellas actividades donde muestran su independencia e implique el uso de material concreto; también; prefieren trabajar en parejas por afinidad; son serviciales ya que procuran ayudar

en las actividades, ya sea entregando hojas de trabajo o algún otro material o a través del monitoreo a compañeros que no han terminado. A continuación, se presentan las características más sobresalientes de los estudiantes representando sus nombres con las iniciales de su primer nombre y apellido

JG, uno de los estudiantes de segundo está en el grupo de primer grado debido a que durante el año pasado se integró a la mitad del ciclo escolar y aún no ha aprendido a leer y escribir de manera convencional, por lo que la directora sugirió que se incorporara a dicho grado. Por otro lado, GF es otra estudiante que en general es sociable y risueña y es ágil en el cálculo mental, sin embargo; me he percatado que suele distraerse demasiado por lo que la mayoría del tiempo no logra terminar las actividades establecidas.

AS es otra alumna que aprende muy rápido y es muy curiosa, además le gusta "leer" los libros que hay en el salón (hago referencia a la lectura no convencional en donde se leen las imágenes y algunas palabras que alcanzan a comprender).

RL se caracteriza por ser una de las primeras alumnas en terminar los trabajos y apoya a aquellos a quienes aún no terminan. Por su parte, RP se caracteriza por realizar bien los trabajos y suele no distraerse; sin embargo, se bloquea cuando no puede hacer una actividad o cuando viene triste; en ocasiones suele llorar debido a problemas familiares que enfrenta.

DC es un niño que recibe apoyo de sus padres por lo que cumple en tiempo y forma las actividades y tareas de la escuela, presenta dificultades para pronunciar la letra "R" y "S".

EH es otro estudiante fue de los primeros en aprender a leer y a escribir de manera convencional al igual que RL y DC; sin embargo, últimamente tarda en entregar los trabajos y se distrae fácilmente por lo que es necesario estar impulsando a que termine. AA es el estudiante de nuevo ingreso en este ciclo escolar, tiene muy buenas bases de lectura, escritura y en el área matemática.

3.7. Población

El grupo de 2° "A" de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina tiene una población de siete estudiantes; cuatro son femeninas y tres masculinos los cuales fungieron como sujetos de investigación.

3.8. Valoración diagnóstica

Para establecer un diagnóstico inicial, se realizaron tres sesiones de mediación lectora en voz alta realizadas por mí en la biblioteca escolar con el fin de conocer la forma en que los estudiantes se relacionaban con la lectura; éstas se llevaron a cabo durante la segunda jornada de prácticas profesionales comprendidas del dieciocho de noviembre al seis de diciembre del año 2024.

Durante la primera semana se leyó el libro *Zoológico* de Anthony Browne etiquetado como "Diagnóstico 1"; en la segunda semana *Elmer y Rosa* de David Mckee nombrado como "Diagnóstico 2" y por último en la tercera semana se leyó *¿Eres tú?* de Isabel Minhos nombrada como "Diagnóstico 3". Cada círculo de lectura tenía una duración aproximada de diez a veinte minutos, en donde yo fungía como mediadora de lectura. Primeramente, pasaba el libro a los estudiantes con el fin de que observaran la portada sin abrir el libro, posteriormente leía en voz alta el libro a los estudiantes quienes estaban sentados en forma de media luna observando las ilustraciones presentes; después, a través de preguntas detonadoras se iniciaba la conversación literaria.

A continuación, se presentan los resultados graficados de las categorías y subcategorías más sobresalientes a partir de los datos obtenidos.

1. **Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: "Comenta sus predicciones sobre el libro"**

La categoría "Comenta sus predicciones sobre el libro" mencionada en el diagnóstico 1 obtuvo una participación del 14.3%, por su parte; los estudiantes tuvieron una similitud de participación en el diagnóstico 2 y 3 con un 60% y 50% respectivamente; en este último prestaron atención y mostraron gran curiosidad por la portada; ésta era de dos elefantes de colores diferentes, lo que representó una gran intriga el contenido del libro. Uno de los estudiantes logró predecir que el autor había muerto mirando la imagen de una rosa con la leyenda: "Para el gran David M" que era el nombre del autor que aparecía antes de leer el libro:

AA: - ¿El autor ya murió entonces?

M: A lo mejor y sí, buena pregunta, ¿por qué lo dices AA?

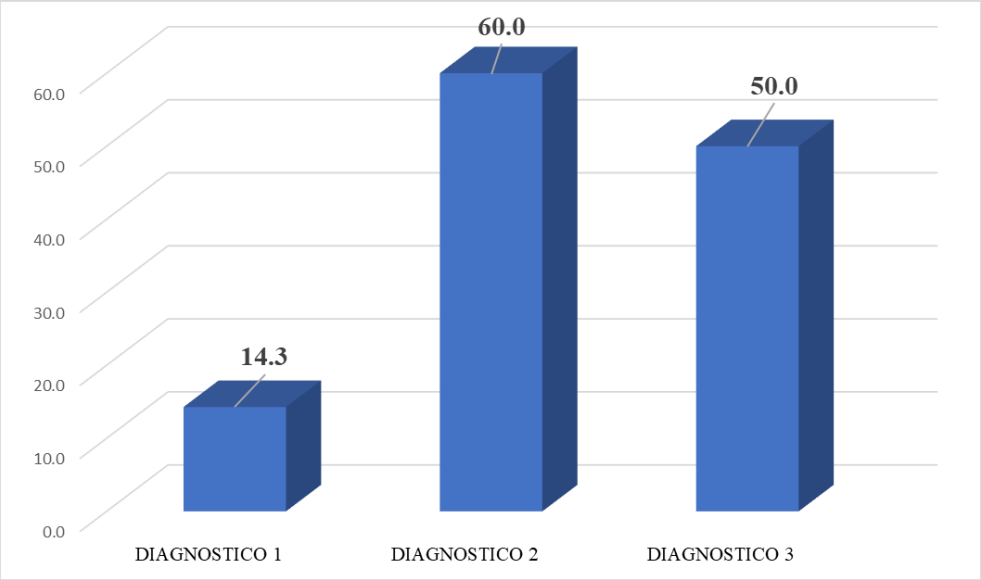
EH:- Porque ahí dice.

AA: Si y porque tiene una rosa.

M:-Si es cierto tienes razón no lo había pensado, voy a investigar eso.

Con base en las imágenes presentes, AA ya había entendido que una rosa con dedicatoria simboliza luto y pésame, por lo que no dudó en expresar sus conocimientos.

Gráfica 1. Manifestaciones diagnósticas de estudiantes que comenta sus predicciones del libro



Fuente. Autoría propia.

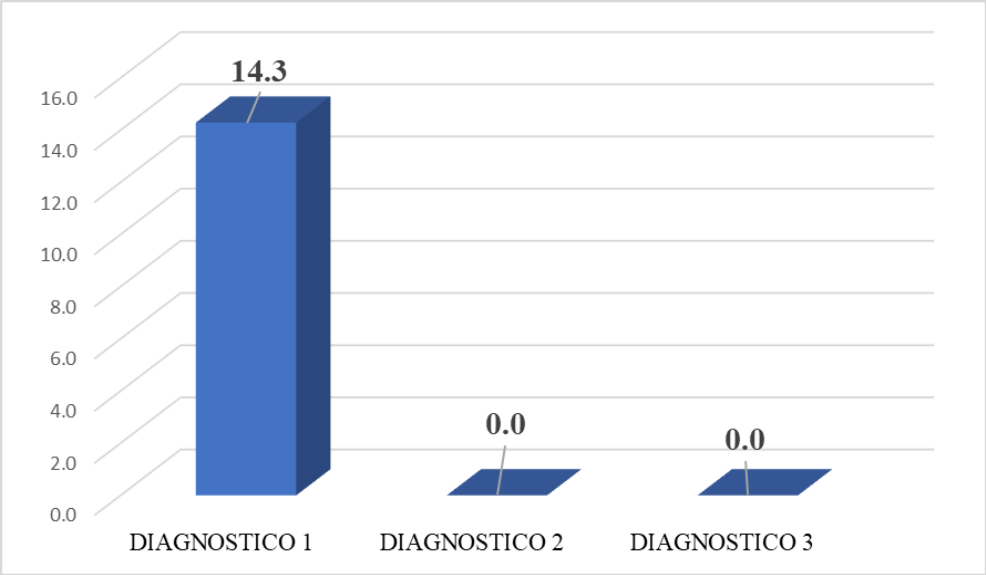
Este PDA evaluado se relaciona con la categoría analítica de Sipe (2009) ya que los estudiantes predecían de que trataría el libro con base en las imágenes que observaban y sus conocimientos previos.

2. **Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: "Manifestaciones de estudiantes que comentan o responden las aportaciones de sus compañeros"**

En esta categoría los estudiantes disminuyeron sus participaciones a lo largo de las tres sesiones diagnósticas. Comúnmente se observaba esta habilidad en las niñas y niños cuando

refutaban alguna opinión de sus compañeros que no les parecía acorde a su propia interpretación del libro, o bien, para reírse o continuar con algún chiste que hacían los demás.

Gráfica 2. Manifestaciones diagnósticas de estudiantes que comentan o responden las aportaciones de sus compañeros



Fuente. Autoría propia

De manera general se muestran los resultados de los círculos de lectura diagnóstica; en donde se puede apreciar aspectos positivos, pero también una deficiencia en ciertas habilidades lectoras; por lo tanto, resulta pertinente la implementación de la presente investigación. De las nueve habilidades evaluadas, solamente cinco estuvieron presentes en esta fase diagnóstica.

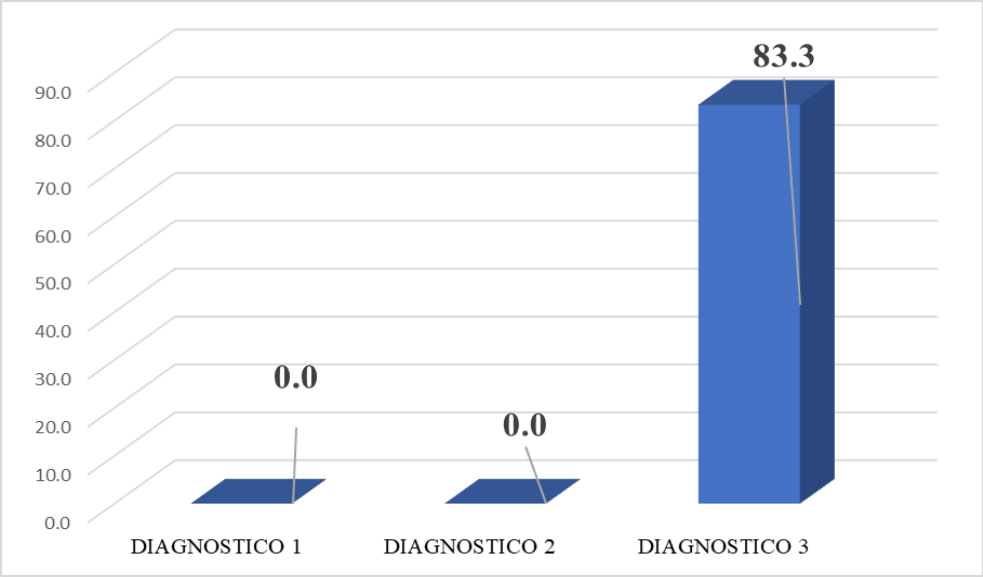
3. Subcategoría: “Manifestaciones de estudiantes que expresan emociones”

Por su parte, esta subcategoría “Manifestaciones de expresión de emociones” no estuvo presente en los diagnósticos 1 y 2; considero que uno de los factores que influyó fue el hecho de que los estudiantes no sabían si podían expresar sus emociones debido a que no sabían cómo era esta nueva dinámica de las conversaciones literarias, ya que comúnmente estaban acostumbrados a escuchar al docente titular leer breves textos en donde se les pedía silencio.

Por ello, se consideraban a la lectura en voz alta como una actividad unidireccional en donde solamente el docente tiene el poder de la palabra.

Esta habilidad fue manifiesta hasta el diagnóstico 3 con el libro *¿Eres tú?* Este último, trata de dos amigos que intentan resolver el misterio de una bota perdida a través de una conversación llena de adivinanzas y rimas que resultó muy graciosa para todas las niñas y los niños por lo que se convirtió en el favorito de las tres sesiones diagnósticas. Los estudiantes expresaron sus emociones al reírse y mencionaron aquellas cosas que les parecieron divertidas.

Gráfica 3. Manifestaciones diagnósticas de estudiantes que expresan emociones



Fuente. Autoría propia

En la gráfica se puede apreciar la presencia de esta habilidad en un 83.3% hasta el diagnóstico 3 que permite apreciar la lectura como una actividad de ocio y de relajamiento que posibilita y sensibiliza las diferentes emociones del ser humano.

4. Subcategoría: “Manifestaciones de estudiantes que realizan inferencias”

De acuerdo con la RAE, una inferencia es “Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa” por lo que para su ejecución es necesario la elaboración de juicios. Esta subcategoría

fue destacable en las tres sesiones diagnósticas, y fue aumentando de manera paulatina conforme pasaba el tiempo y se realizaban los itinerarios lectores.

En el libro *Zoológico* (Diagnóstico 2) se tuvo una conversación interesante con los estudiantes donde cada quien dio su perspectiva de lo que significaba el final, el cual terminaba con uno de los niños protagonistas encerrado dentro de una celda como los animales del zoológico que visitó. Él lanza la pregunta: "¿Ustedes creen que los animales sueñan?".

(Muchos niños respondieron que no)

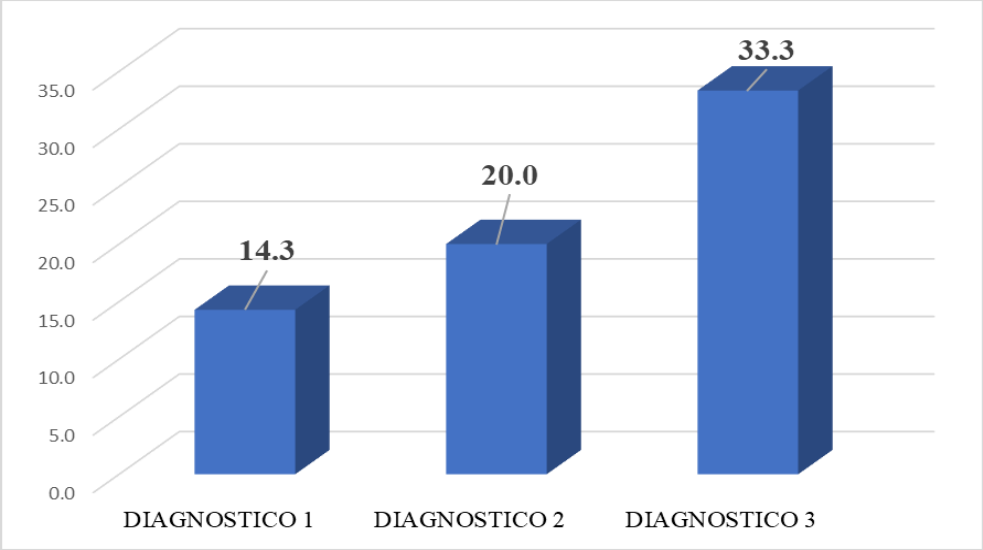
M: -"¿Ustedes que creen que haya soñado?" (...)

RL: -Que estaba encerrado como un animal-

Los estudiantes comenzaron a dar respuestas a dicha pregunta relacionadas a las imágenes literales que observaban, lo cual era válido. Por su parte, RL fue la única en realizar una comparativa al asociar las celdas de los animales del zoológico antes vistas en el cuento con el calabozo en el que se encontraba el protagonista al término del libro, expresando que ahora era a éste quien experimentaba lo mismo que un animal.

Este ejemplo, es uno de los objetivos del autor del libro Anthony Browne, al permitir que cada niño y niña vaya descubriendo los significados ocultos que tienen sus libros, los cuales se caracterizan por presentar diferentes problemas y situaciones complejas que están en la vida cotidiana de manera que permita la reflexión y diálogo entre los estudiantes lectores.

Gráfica 4. Manifestaciones diagnósticas de estudiantes que realizan inferencias



Fuente. Autoría propia.

Como se puede observar en la gráfica; si bien hubo una evolución, no hubo demasiado crecimiento porcentual, pero resulta significativa.

5. Subcategoría: "Estudiantes que hablan con el texto"

Esta habilidad lectora fue creciendo durante la ejecución de las tres sesiones diagnósticas. Se relaciona con la categoría performativa de Sipe (2009) donde con base en la lectura los estudiantes empleen el lenguaje de manera creativa para su disfrute estético. Un ejemplo de esto se observa en un diálogo presente en el diagnóstico 3.

AA rápidamente leyó en voz alta el nombre del libro: *¿Eres tú?* a lo que él mismo respondió: "¿Cuál eres tú si yo no soy yo?" por lo que los demás niños comenzaron a reírse. Logró darle un significado al título del libro al interactuar con éste de manera personal y cómica. Éste juego de palabras continuó:

M:-¿Cómo se llama el libro?

AA:-¿Soy yo?, si soy yo.

DC y RL: ¡No!

M: -¿Eres tú?

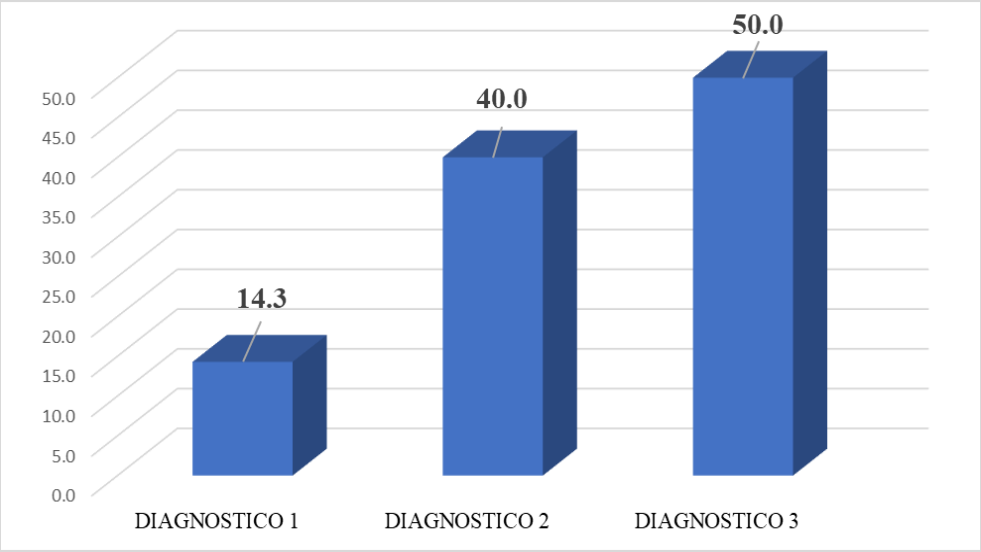
M:-¿De qué creen que va a hablar el libro? (se lo da a D.C para que lo vea)- No lo abras Diego, solamente pásalo. -¿De qué crees que va a tratar Diego?

AA: -De que va una persona y le dice a otra: ¿Eres tú?

DC: -Pues agarra tú el libro.

A lo largo de los itinerarios lectores, se presentaron situaciones similares, en donde el estudiante AA lograba emplear de manera lúdica y creativa lo leído en los cuentos para poder divertir a los demás estudiantes. Poco a poco, los demás alumnos lograron realizar este tipo de participaciones muy valiosas.

Gráfica 5. Manifestaciones diagnósticas de estudiantes que hablan con el texto.



Fuente.Autoría propia

De manera paulatina, los demás alumnos lograron realizar este tipo de participaciones muy valiosas. Las cuales incluían contestar al libro con las emociones que sentían o expresar su opinión como si fuera una persona.

En las mismas semanas de la realización de estas sesiones diagnósticas, se aplicó una entrevista diagnóstica a los estudiantes para conocer más sobre su relación con la lectura en

su vida y hogar. A continuación, se mencionan la información más relevante (Anexos F,G,H,I).

En la pregunta 1: ¿Cuáles son los libros que más te han gustado? Los estudiantes mencionaron diferentes títulos de libros, los cuales fueron clasificados y se encontró que un 50% de los estudiantes prefiere aquellos con temática de Aventura. Esto se evidencia en su elección de libros que hacen cuando van a la biblioteca.

En la pregunta 2: ¿Tus papás te leen en casa? Un 67% de los encuestados refirió que no le leen en casa, lo cual se refleja en el tipo de libros que escogieron como preferidos ya que la mayoría de los libros están presente en la escuela. Por su parte, una alumna expresó que si bien sus padres no lo hacían su hermana sí.

En la pregunta 3: ¿Qué tipo de libros tienes en casa? Cada quien mencionó aquellos con los que contaba. En el caso de las niñas predominaban cuentos de princesas. Se obtuvo una gran diversidad de géneros (aventura, religioso, cuentos y fábulas). Solamente un estudiante mencionó que en su casa no tenía libros de ningún tipo.

Por último, los alumnos contestaron que cuando leen un libro se enfocan mucho en las imágenes ya que de esto depende si el libro les resulta atractivo o no. Esto también es un factor notable que he identificado, ya que en las visitas anteriores realizadas a la biblioteca escogen los libros si las portadas de estos contienen elementos visuales que sean agradables o sorprendentes a su vista. Solamente un alumno comentó que no sabía en lo que se fijaba cuando leía un libro.

Es por ello que con base en las sesiones de Diagnóstico 1,2,3; en los gustos y preferencias lectoras de los niños y niñas; así como la entrevista realizada a los estudiantes para conocer más sobre su relación con la lectura se determinó la realización del diseño del proyecto de intervención.

CAPÍTULO IV. TEJIENDO PUENTES ENTRE LIBROS Y LECTORES.

4.1. Diseño de la propuesta

El diseño de esta propuesta de intervención llamada “Tejiendo puentes entre libros y lectores” se dividió en cinco recorridos lectores diferentes realizados en cinco semanas hábiles que comprendieron del lunes 10 de febrero al viernes 14 de marzo del 2025. Para su ejecución se realizó un cronograma de intervención en donde se establecieron los recorridos lectores especificando la literatura infantil empleada, las fechas y hora de intervención, la periodicidad establecida durante tres días a la semana, así como las acciones de mediación lectora a desarrollar (Anexo J).

Las técnicas e instrumentos empleados seleccionados para el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes:

Técnicas de recolección de datos:

- Las entrevistas realizadas en la fase diagnóstica a los estudiantes para identificar diferentes variables sobre el recorrido lector de los estudiantes.
- La observación directa para recoger datos in situ sobre la manera en la que los estudiantes se relacionaban con el libro; es decir, sus reacciones, impresiones, expresiones faciales.
- Conversaciones literarias/Círculos de lectura: En donde los estudiantes pudieron manifestar sus diferentes opiniones y puntos de vista respecto de los libros que yo leía en voz alta; esto me permitió poder conocer las categorías y subcategorías de las manifestaciones lectoras (Anexo K,L,M,N).

Instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron:

- Cuestionario diagnóstico compuesto por seis reactivos de respuesta abierta a seis estudiantes en el que se recabaron datos relevantes sobre su género preferido de libros, los elementos que se fijan cuando leen, los libros que tienen en casa y si en sus hogares existe el hábito lector (Anexo Ñ).

- Videograbación de las sesiones de lectura para posteriormente analizar los diálogos de los estudiantes.
- Las rúbricas para evaluar la fase diagnóstica y final (Anexo O y P) fueron empleadas para clasificar las respuestas de los estudiantes de acuerdo a dos variables, la primera relacionada con dos Procesos de Desarrollo y Aprendizaje seleccionados con la lectura; y la segunda enfocada al desarrollo de la capacidad interpretativa lectora. A continuación, se describen cada una de ellas.

Las categorías a evaluar se obtuvieron con base en el Plan y Programas de Estudio 2022 en el campo formativo Múltiples Lenguajes en la fase tres para el segundo grado.

El primer contenido escogido fue: "Apreciación de canciones, rondas infantiles, arrullos y cuentos" y sus Proceso de Desarrollo y Aprendizaje (PDA):

> Explora los elementos paratextuales de los libros (como portada, contraportada, título, ilustraciones, formato) que contienen los cuentos que escuchará y/o leerá, y anticipa su contenido. Escucha y/o lee cuentos de libros explorados, y, al finalizar, verifica las anticipaciones realizadas (p.32).

Así mismo, el contenido: "Lectura compartida en voz alta" y sus PDA: "Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado: actitudes de los protagonistas de una historia; datos o situaciones interesantes; alternativas para resolver un problema o atender una necesidad, experiencias personales, reportes sobre noticias, etc." (p.24).

De estos dos se seleccionaron cuatro Procesos de Desarrollo y Aprendizaje o categorías que resultaron ser más pertinentes durante la aplicación de los itinerarios lectores ya que fortalecían el desarrollo de la capacidad interpretativa. Éstos fueron:

- Comenta sus predicciones o anticipa el contenido de los libros.
- Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros.
- Verifica sus predicciones.
- Comparte sus experiencias personales.

Así mismo se añadieron otras cinco subcategorías de análisis que de igual forma permitieron el desarrollo de la capacidad interpretativa:

- Comparte sus emociones personales.
- Elabora preguntas sobre el libro.
- Realiza inferencias de lo que sucede en los libros.
- Relaciona el libro con otros productos culturales (Intertextualidad).
- Habla con el texto (Interactúa verbalmente con el libro).

La determinación de estas áreas se realizó con base en las categorías analítica, intertextual, personal, transparente y performativa de Sipe (2009) citado en Farfán (2022).

> Estas favorecen la comprensión lectora, por lo tanto, los niños (1) analizan el texto; (2) unen el texto con otros textos y productos culturales; (3) crean relaciones entre el texto y sus propias vidas; (4) entran en el mundo del texto y permiten que (momentáneamente) se convierta en su mundo, y (5) usan el texto como plataforma o sala de juegos para su propia creatividad (p.13).

Por esta razón, las cuatro categorías que incluyen los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje y las cinco subcategorías añadidas favorecen al desarrollo de la capacidad interpretativa; por lo que se complementan mutuamente. Así mismo, las cinco categorías de Sipe (2009) permiten clasificar dichas habilidades de capacidad interpretativa con el fin de mostrar que hay diferentes manifestaciones de ésta.

Se seleccionó un corpus literario basado en el diagnóstico inicial que comprende las tres sesiones de mediación lectora implementadas; las preferencias lectoras de los estudiantes y la entrevista realizada a ellos mismos. Así mismo se consideraron diferentes géneros literarios como ficción, cuentos clásicos modificados, aventuras. Además, se seleccionaron diferentes formatos de libros como libros-álbum, silentes y libros ilustrados.

Los cinco recorridos lectores elaborados para el proyecto de intervención tenían distintas características fueron los siguientes: El primero se titulaba: “Nostalgia y dolor”; los tres libros propuestos abordaban temas que generaban tristeza o melancolía para los alumnos;

el segundo itinerario: “Risa o comedia” contenía libros de tipo humorísticos o sarcásticos para los estudiantes; en el tercer itinerario: “Aventuras” se ponía énfasis en las diferentes vivencias o sucesos de los protagonistas de cada libro; el cuarto itinerario “Libros silentes”. estaba compuesto por libros sin palabras, donde las imágenes contaban una historia la cual era interpretada de manera diferente por cada alumno; y, por último, el itinerario “Anthony Browne” se componía de libros-álbum de dicho autor.

Anthony Browne se enfoca en la creación de libros-álbum, los cuales están elaborados para favorecer la capacidad interpretativa de los estudiantes, al presentar situaciones complejas a las y los niños mediante ilustraciones que permiten la imaginación, reflexión y la conversación entre pares sobre los significados alternativos encontrados en los libros. De acuerdo con Torres (2021) este género:

> Rompe con la lectura lineal de arriba a abajo y de izquierda a derecha y que se emparenta más con la lectura en pantalla en donde los ojos recorren la página a sus anchas, además porque favorece el desarrollo del espíritu crítico, les presenta temas actuales, no evade la realidad, no la adapta ni la simplifica para acercarla a los niños, por el contrario, los enfrenta a asuntos complejos que serán mostrados con seriedad y profundidad, pero sin perder de vista el aspecto lúdico de la lectura ni el placer que les brinda la misma (p.3).

Por lo tanto, los libros de Anthony Browne son una excelente vía de acercar a los estudiantes a conversar con otros sobre situaciones que impliquen que ellos reflexionen y fijen una postura propia sustentando dicha opinión; así mismo, permiten la cooperación grupal para el desarrollo y construcción de significados, la escucha activa a sus compañeros cuando están opinando y el desarrollo de la empatía al comparar sus vivencias con la de sus compañeros.

Las sesiones comprendidas del primer al cuarto itinerario se llevaron a cabo en la biblioteca a través de la lectura en voz alta realizada por mí en donde fungía como mediadora de lectura. La metodología empleada se basó en la propuesta de conversación literaria llamada “Dime” elaborada por Aidan Chambers (2009). En ésta se busca que los estudiantes

construyan significados e interpretaciones propias de los libros leídos de manera colectiva a partir de preguntas detonantes realizadas por el o la mediadora de lectura; por ello, la participación de todos los estudiantes es indispensable para opinar, entender, cuestionar, hablar o criticar el libro. La docente mediadora cumple el rol de moderadora por lo que evita hacer juicios personales respecto al texto abordado, y permite que sean los estudiantes quienes realicen este tipo de comentarios.

Esta propuesta busca que las y los estudiantes doten de significado a su mundo a través de las conversaciones informales sobre los libros, sin rigidez estricta o una línea única de conversación, lo que permite una mayor participación estudiantil sin miedo a ser juzgados. Esto conduce a que las y los niños conciban a la lectura como una práctica más personal que permite el desarrollo de conversaciones relevantes que se conectan con su realidad.

Para su ejecución, Chambers (2009) menciona la importancia de las preguntas como una guía para las conversaciones literarias, las cuales se pueden ir realizando paulatinamente en el círculo de lectura, teniendo en consideración que éstas no son la norma a seguir sino un apoyo al mediador. A continuación, se muestran los tres tipos de preguntas propuestas por Chambers (2009) y sus respectivas características:

- Preguntas básicas: Permiten abrir la conversación entre los estudiantes: ¿Hubo algo que te gustara de ese libro? ¿Hubo algo que te disgustara? ¿Hubo algo que te desconcertara?
- Preguntas generales: Se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito de lenguaje y las referencias.
- Preguntas especiales: Preguntas específicas que se aplican a cada libro de manera particular (p.113).

Las conversaciones literarias comenzaban en la biblioteca con la presentación del libro a los estudiantes de manera general y posteriormente de forma individual en donde solamente se les permitía ver la portada, contraportada y la primera página del libro; posteriormente, me encargaba de la lectura en voz alta de cada libro modulando mi voz acorde al tipo de

texto; y a las situaciones presentes en cada uno de ellos; ya fuera para volver la atención de los estudiantes o enfatizar alguna acción o situación presente en los estudiantes.

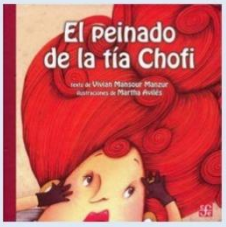
Durante estos momentos de lectura, los estudiantes conversaban con sus pares; ya fuera para confrontar sus ideas y saberes, reírse, cuestionarse o asombrarse juntos sobre algo que vieron en el libro. También de manera individual realizaban comentarios personales hacia el texto e interactuaban con él; ya fuera haciendo preguntas o señalando en el libro algo que les causó alguna emoción.

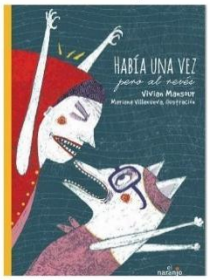
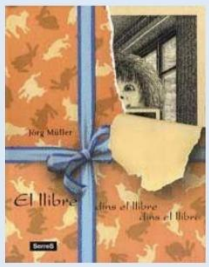
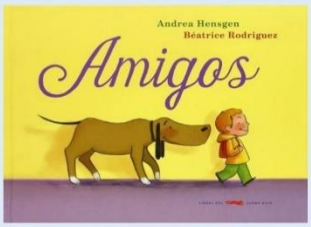
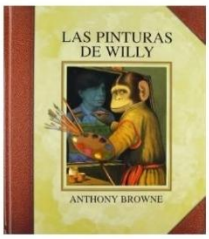
Por su parte, después de la lectura en voz alta; se abría la conversación a través de diferentes preguntas ya mencionadas con el fin de que permitiera el diálogo participativo de diferentes tópicos para escuchar las interpretaciones, puntos de vista, emociones y vivencias de los mismos estudiantes.

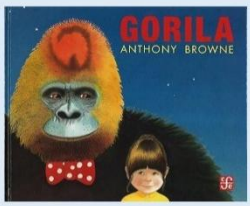
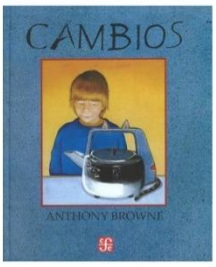
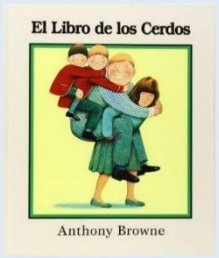
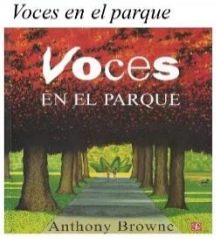
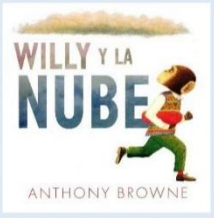
Por su parte, el último itinerario lector denominado “Anthony Browne”, quien es el autor de los libros propuestos, se dividió en dos días y la lectura de los libros se realizó de manera distinta con el fin de evaluar el progreso lector que los estudiantes habían desarrollado. En el primer día se realizaron dos binas y una trina; a cada una se le brindó un libro diferente el cual tenían que leer de manera colectiva. Simultáneamente se les brindó un papel craft y un plumón; con ellos tenían que anotar aquellas pistas que les ayudaban a entender mejor el libro. Por su parte, en el segundo día se volvieron a reunir en binas o trinas con diferentes libros; la dinámica era la misma solamente que ahora tenían que escribir las cosas que no habían entendido, las que sí habían comprendido y lo que les gustó. Al final de ambos días se recogieron las evidencias de los productos realizados.

A continuación, se muestran los libros que conforman el corpus literario, así como su autor, editorial, año de edición y género:

Tabla 1. Corpus literario empleado

Libro	Datos
La estrella de Lisa	Autor e ilustrador: Claude K. Dubois y Patrick Gilson Editorial: Libros del rincón: Astrolabio Año de edición: 2003 Género: ficción
Café dulce, café amargo	Autor e ilustrador: Anna Obiols y Subi Editorial: Libros del rincón: pasos de Luna Año de edición: 2010 Género: ficción
El cazo de Lorenzo	Autor e ilustrador: Isabelle Carrier Editorial: Libros del rincón: pasos de Luna Año de edición: 2010 Género: Literatura infantil
No interrumpas Kika	Autor e ilustrador: David Ezra Stein, Teresa Farran Editorial: Nuevo Modelo educativo Año de edición: 2013 Género: Ficción, Humor
El peinado de la tía Chofi 	Autor e ilustrador: Vivian Mansour Manzur y Martha Avilés Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2013 Género: Ficción, Humor

Había una vez, pero al revés 	Autor e ilustrador: Vivian Mansour Manzur; Mariana Villanueva, Estelí Meza Editorial: El Naranjo Año de edición: 2013 Género: Literatura infantil
El libro, en el libro en el libro 	Autor e ilustrador: Jorg Muller Editorial: Serres Año de edición: 2005 Género: Ficción infantil
Al otro lado del árbol 	Autor e ilustrador: Mandana Sadat Editorial: Kókinos Año de edición: 2005 Género: Ficción infantil
Amigos 	Autor e ilustrador: Andrea Hensgen y Béatrice Rodríguez Editorial: Libros del zorro rojo Año de edición: 2017 Género: Libro silente.
Las pinturas de Willy 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2021 Género: Libro-álbum

Gorila 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2020 Género: Libro-álbum
Cambios 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2021 Género: Libro-álbum
El libro de los cerdos 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2020 Género: Libro-álbum
Voces en el parque 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 1998 Género: Libro álbum
Willy y la nube 	Autor e ilustrador: Anthony Browne Editorial: Fondo de Cultura Económica Año de edición: 2021 Género: Libro álbum

Fuente. Autoría propia.

4.2. Análisis de la propuesta de intervención

A continuación, se presentan los datos y resultados que se obtuvieron después de haber aplicado la propuesta de intervención. Se analizan por Proceso de Desarrollo y Aprendizaje y por habilidad de capacidad interpretativa. Así mismo, se mencionan los hallazgos más relevantes los cuales se reflejan en los comportamientos de las gráficas de barras presentes en cada categoría y subcategoría evaluada.

Dichos hallazgos se relacionan con las categorías conceptuales de comprensión lectora propuestos por Sipe (2009) las cuales son: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa.

Los diálogos escritos fueron extraídos de las videograbaciones realizadas durante las sesiones de mediación lectora; para un mayor entendimiento de los mismos se empleó la letra "M" haciendo referencia a mi persona como docente mediadora; por su parte, los diálogos de las y los estudiantes se hacen notar con sus iniciales en mayúscula de su primer nombre y apellido.

4.2.1 Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta sus predicciones del libro con base en la portada, contraportada, título, ilustraciones

Esta categoría tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de imaginar la trama de los libros con ayuda de las imágenes, textos, colores, formas presentes en la portada y contraportada. Esto permite el desarrollo de las imágenes mentales que se fortalecen a través de la lógica y el pensamiento crítico que implica tomar en cuenta los conocimientos previos.

En las sesiones de mediación lectora, antes de comenzar a leer cada libro, yo permitía que cada niño tuviera la oportunidad de tenerlo en sus manos para que lo observara y pudiera deducir su contenido.

En el itinerario 2, en el libro *El peinado de la tía Chofi* esta manifestación estuvo presente al observar la imagen en la portada de una mujer con un gran peinado.

AA: El peinado de la tía Chofi. Texto de Vivian Mansour; ilustraciones de Martha… Está perturbadora. ¡Oigan, oigan! Ahorita te fijas a ver si está perturbadora (le dice a AS sobre el libro)

EH: (En referencia a una ilustración del libro) ¡Una zanahoria! El peinado de la tía Chofi. ¿Lo puedo abrir?

AA: Está perturbadora

M: No, no lo puedes abrir aún.

EH: Sí la vimos, tenía piojos ¿verdad? (le dice a RL)

AA: (Le dice a RL que es ahora quien tiene el libro) Mira atrás, está perturbadora.

RL: Está ciega

EH: Está virola

M: ¿Qué significa virola?

RL: Que está loca

EH: Que está ciega. Así me dijo mi hermana

DC: ¡Sí está bizca!

Cada alumno mencionó características de la mujer que aparecía en la portada del libro basándose en las imágenes que observaron y en el título del cuento sin mencionar acciones o eventos futuros que pudieran ocurrir en el libro.

El alumno AA en varias ocasiones de toda la investigación expresó su opinión respecto a la percepción que tuvo de las imágenes. Incluso llegó a interactuar con sus compañeros al cuestionar su perspectiva; por ello, el alumno EH señaló que el personaje de la portada estaba "virola" término que yo no estaba segura de su significado; por su parte su compañero DC expresó un sinónimo de dicha palabra validando la predicción que EH había comentado. Finalmente, yo les dije que a esa condición se le conocía como estrabismo, dato que sorprendió a los niños ya que nunca habían escuchado esa palabra. Si bien el objetivo era que los estudiantes expresaran sus predicciones; también favoreció para adquirir una nueva

palabra a su léxico mediante la socialización. Respecto a esto, Cervera (2003) citado en Díaz de León (2022) menciona que:

> El procedimiento que emplea el niño para las adquisiciones léxico semánticas forma parte del procedimiento general para todo el aprendizaje de la lengua: Su tendencia a imitar el vocabulario del adulto, su capacidad para crear palabras y dotarlas de significado. Esta capacidad se logra en gran parte por la asistencia de recursos morfológicos (p.23).

Dichos recursos morfológicos están presentes en la gran variedad de géneros literarios, por lo que son de gran ayuda durante la educación primaria. En este caso, el aprendizaje de nuevas palabras (virola y estrabismo) se lleva a cabo durante la conversación lectora, por lo que la interacción con los demás resulta fructífera para el favorecimiento del léxico.

Por su parte, en la novena sesión se leyó el libro *Al otro lado del árbol*. La portada fue de gran impacto para los niños quienes no dudaron en mencionar sus predicciones:

RL: Una señora espeluznante

DC: Mi mamá.

AS: ¿Al otro lado del árbol? Yo pienso que es de un árbol que estaba en medio y una bruja estaba atrás esperando a alguien. Qué tal si se lo comiera. (...)

AA: ¿Oye, pero ¿cómo se va a comer a alguien si no tiene dientes?

GF: Se la come así (abre su boca como si se estuviera ahogando) se la come sin masticarla (Anexo Ñ).

RL: Se la traga.

AS: Qué tal si los dientes de mentira se los pone ella misma para poder comer.

GF: Después se atragantaaaa (hace el sonido de atragantamiento).

Las predicciones realizadas por los estudiantes forman parte de la categoría analítica de comprensión lectora establecida por Sipe (2009); la cual se define como:

> La capacidad que tienen los niños que usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. También analizan la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado, como las guardas, la página de título, la portada y la contraportada (p.2).

Claramente en este ejemplo, se puede observar que hay un cruce de predicciones tal y como Sipe (2009) lo afirma, éstas se complementan con dudas y afirmaciones de los estudiantes, lo que los lleva a cuestionarse y a dar respuesta a sus propios compañeros generando así nuevas predicciones.

Los estudiantes expresaron sus puntos de vista respecto al cuento, opiniones muy variadas entre sí, en donde cada quien expuso sus diferentes argumentos de manera autónoma, esto provocó que existiera un diálogo entre todos sin que yo como docente mediadora interviniera. Esta situación, es uno de los fines de la mediación lectora; ya que se busca que las niñas y los niños sean quienes tengan un rol activo en el descubrimiento de los múltiples significados de los cuentos y además se convierte en una oportunidad para que cada quien reflexione sobre sus propios puntos de vista y los compare con los de sus compañeros a pesar de las diferencias.

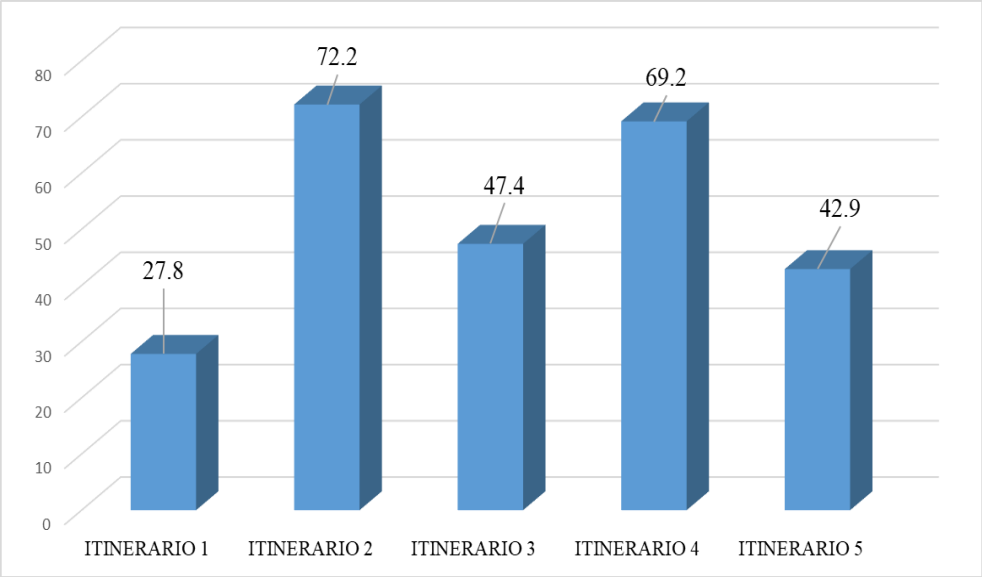
Este ejercicio dentro del círculo lector favorece a la construcción de puentes de diálogo pacíficos entre los estudiantes. En relación a ello, Gadamer (2005) citado en Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) expresa:

> (...) Dejar el diálogo abierto como un principio fundamental. Esto con el fin de orientar a la comprensión, que consiste en que el ser puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella (p.34).

Por ello, el intercambio dialógico es esencial para el lograr empatizar y comprender a la otredad; las sesiones de mediación lectora favorecen al desarrollo de estas habilidades, las cuales serán de gran utilidad en la vida, específicamente en situaciones cuando se requiera lograr acuerdos en situaciones complejas, compartir los sentimientos de otra persona o dialogar para resolver un conflicto.

El comportamiento de las gráficas en esta categoría se desarrolló de manera diferente en cada uno de los itinerarios lectores. En el primer itinerario, los estudiantes se mostraron menos participativos; sin embargo, en el segundo y cuarto itinerario (Aventuras y libros silentes) esta categoría aumentó el doble.

Gráfica 6: Manifestaciones de estudiantes que comenta sus predicciones del libro.



Fuente. Autoría propia.

Una de las razones por las que esta categoría resultó tener un comportamiento muy variable, fue debido a que había libros que les resultaban mayormente atractivos y con mayores imágenes presentes en la portada que otros, lo que los llevaba a emocionarse y a querer comentar sus predicciones. Uno de sus favoritos fue “Al otro lado del árbol” y “El libro en el libro en el libro” ya que contenía imágenes muy llamativas que invitaban a reflexionar sobre su significado.

4.2.2. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros

Este PDA tiene como objetivo el desarrollo de las conversaciones literarias en donde los estudiantes son los protagonistas principales al establecer discusiones con sus semejantes en torno a los libros; por lo que son a ellos quienes se debe escuchar; la mediadora de lectura; debe guiar a las y los niños a través de preguntas o temas que permitan la socialización y discusión creando así un clima de confianza y seguridad.

En el quinto itinerario; posterior a la lectura del libro *Gorila* de Anthony Browne que trata sobre una niña que se siente olvidada ya que su papá no le presta atención, por lo que sueña con un gorila que la lleva a pasear a los lugares favoritos que ella quería ir con su papá (Anexo Q), RT y RL tuvieron una discusión acerca de quién era ese misterioso gorila.

M: ¿Les suena eso con algo que pasó anteriormente en el libro?

RT: Sí, que (su papá) nunca le prestaba atención y Ana siempre quería ir al zoológico y su papá no tenía tiempo, pero el gorila sí tuvo tiempo (...)

M: ¿Y ya vieron la pintura?, ¿ven algo raro en la pintura?

RL: Un gorila

RT: No, no es un gorila, es su papá; ¡No, si es el gorila!

RL; No, es el papá; siempre estuvo con el papá; ella se imaginó que era el gorila

RT: No, es que mira...

RL: ¡Ay Renata! Es el papá

M: ¿Entonces el papá es igual al gorila?

RT: No, porque casi no está gordito como el

RL: No, la niña se imaginó que era el gorila, pero era su papá

RT: No, era un criminal

RL: No, es de la guerra.

En el diálogo anterior cada niña había realizado su propia interpretación analítica según Sipe (2009) del personaje y de los hechos que habían ocurrido en el libro de acuerdo a las imágenes y a la lectura previa; por lo que el escuchar opiniones distintas ocasionó confrontación entre ellas; lo cual es válido. El hecho de disentir permite escuchar la postura de la otra persona, analizarla y entender el porqué de su pensar; y posteriormente compararlo con el propio para poder emitir un juicio con argumentos ya sea para confirmar la propia postura o para validar y aceptar la opinión del otro, situación que ocurrió a lo largo de todos los itinerarios.

En el tercer itinerario; después de la lectura *El libro en el libro en el libro* se suscitó una polémica con la viabilidad de dicho libro ya que una alumna comentó que a su parecer no debe ser clasificado para niños debido a las imágenes que pueden causar miedo.

GF: Maestra creo que este libro no es para niños

M: ¿Piensas que no es un libro para un niño?, ¿Por qué?

AA: Si es

AS: Si no, no estuviera

GF: Si uno de mis primos lo lee se muere de llorar y llorar

M: ¿Les hará llorar a los niños chiquitos el libro?

RL: Ay no a mi hermano no

AA: (Imitando al hermano de RL como si viera un pájaro): Él va a estar

RT: No, porque ellos todavía no saben que es

AA: Oh sí es cierto

AS: Pero qué tal si les da miedo

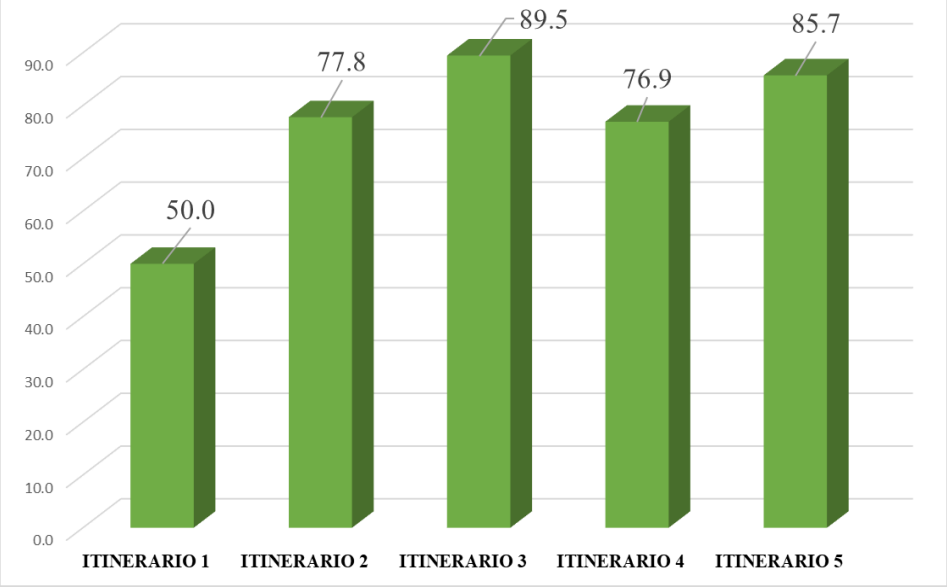
AA (imitando a un bebé que se le sale la baba): Van a estar con la baba

GF: Pero cuando estén como nosotros ya van a saber

Al igual que en el ejemplo anterior, hubo una discrepancia sobre si el libro era adecuado para los niños más pequeños, evidenciando que los niños son críticos literarios que juzgan la pertinencia de los libros de acuerdo a lo que ven en su entorno, sus saberes, gustos, formas de pensar; así como las normas y convenciones sociales; por lo que la categoría personal y analítica propuestas por Sipe (2009) también están presentes; la primera debido a que basan sus argumentos en los niños que conocen en su entorno y la segunda radica en la interpretación que hacen de las imágenes (si causan o no miedo a los niños).

Cabe resaltar que los niños están conscientes del desarrollo psicoevolutivo de los bebés, mencionando características de la etapa sensoriomotora establecida por Piaget (1977).

Gráfica 7. Manifestaciones de estudiantes que comentan o responden las aportaciones de sus compañeros.



Fuente. Autoría propia.

De manera global, ésta fue una de las subcategorías que se mantuvo presente en la mayoría de los itinerarios debido a que cada quien comentaba sus opiniones, predicciones, experiencias personales y los demás comúnmente tenían algo que decir; ya sea refutando, confrontando, apoyando o riéndose de lo que su compañero(a) había comentado. Si bien al

principio estuvo presente en un 50% de los estudiantes; en el último itinerario estuvo presente en un 85% de los alumnos. Esto se debió a que comenzaron a entender el funcionamiento de las conversaciones literarias, y a descubrir que su participación era valiosa para la construcción de significados.

4.2.3. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Verifica las predicciones realizadas.

Este Proceso de Desarrollo y Aprendizaje se enfoca en la capacidad que desarrollan los estudiantes al comprobar sus propias interpretaciones previas comparándolas después que se ha leído el libro, haciendo un análisis personal "resignificando" sus predicciones.

En el itinerario cuatro en la lectura del cuento "Al otro lado del árbol" se registró un ejemplo de este PDA:

> *AS: ¡Ah ya sé por qué significa atrás del árbol" (señala una hoja del cuento) porque aquí está la bruja y del otro lado está la niña!*
>
> *AA: Oigan si aquí se cayó acá también está igual (...) está acostada. Ahh, está al otro lado del árbol. Maestra ya sé por qué se llama "Al otro lado del árbol" Porque la niña está acá y la bruja está allá al otro lado del árbol.*
>
> *AS: Fue lo que le dije a la maestra.*

Con base en las ilustraciones; los niños lograron asimilar que el título del cuento se debía a la posición respecto a un árbol en la que estaban las protagonistas dentro de la historia. El alumno AA logró entenderlo cuando su compañera AS me lo explicó. Personalmente, considero que debí haber aprovechado esta oportunidad para que sus demás compañeros lo escucharan y dialogaran si ellos también entendieron eso o si difería con las predicciones que se mencionaron al inicio.

Por su parte en la lectura del cuento *Cambios* de Anthony Browne (Anexo R), AS identificó el significado del nombre:

> *GF: Todo lo que se imaginó (...).*

AS: Ah maestra, dice cambios porque estaba con su imaginación y hasta el final del cuento era su pura imaginación, bueno, él no pensaba que era su imaginación, pero al final del cuento era su imaginación que era su hermana; yo pienso eso (...) Estaba triste porque lo iban a echar para un lado; cuando tienes un hermano te echan para un lado.

M: ¿te ha pasado?

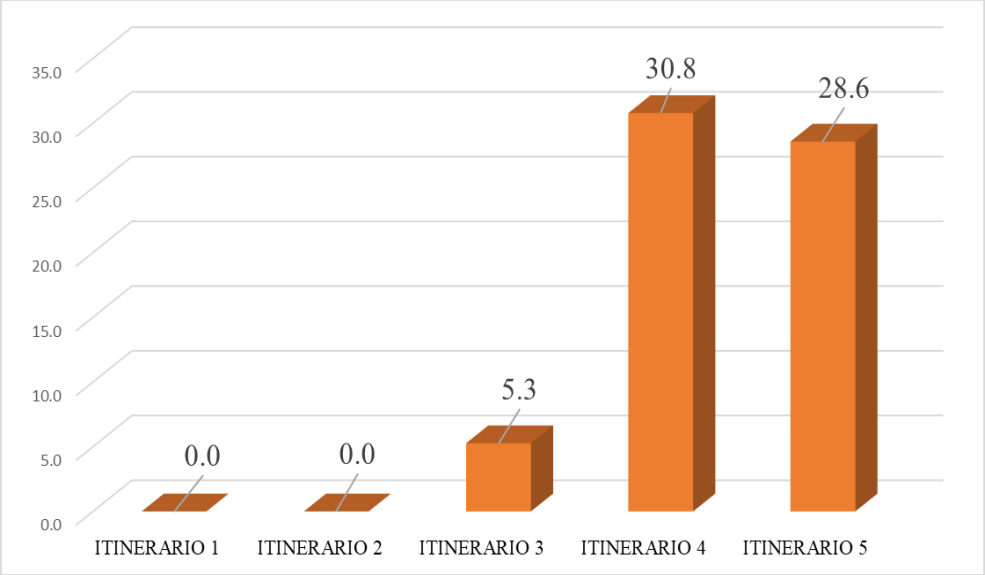
AS: Sí porque mi primo era el favorito de mi tía y de mi abuelita…

AS logró enlazar el hecho de que el niño protagonista del cuento se imaginó todo diferente porque llegaría un nuevo integrante a la familia; debido a que ella ha vivido una situación personal por lo que puede entenderlo al sentirse "desplazado". En este ejemplo se puede denotar la categoría analítica y personal debido a que la alumna está expresando lo que comprendió a partir de lo que observó al terminar de leer el libro y lo complementa con un ejemplo de vida familiar para argumentar su perspectiva. Por ello Chaparro, Hernández y Tarazona (2017) señalan que:

> (...) solo la práctica desarrollada por los individuos les permite a estos generar pensamiento; y si este pensamiento alcanza niveles de sistematización sucede, entonces que la fuente básica de un pensar crítico es la práctica, no lo que se pueda aprender de la transmisión de otro (p.41).

Es por ello que los círculos lectores son excelentes ejercicios para el estudiante con el fin de que pueda poner en práctica todos los saberes previos que posee a través del cuestionamiento, el diálogo, la confrontación y el logro de acuerdos con sus compañeros en donde en todo momento tenga un rol activo y participativo.

Gráfica 8. Manifestaciones de estudiantes que verifican sus predicciones realizadas de los libros



Fuente. Autoría propia

Este PDA no estuvo presente en las conversaciones de los estudiantes hasta el tercer itinerario, y creció mayormente en el cuarto y quinto hasta en un 30%. Considero que se puede favorecer un poco más su desarrollo durante las sesiones de mediación lectora.

4.2.4. Proceso de Desarrollo y Aprendizaje: Comenta experiencias personales

Esta categoría busca que los estudiantes relacionen las historias de los libros con su vida personal y entorno que les rodea; creando así un lazo emocional y de cercanía con éstos. Esto permite en primer lugar que las y los niños desarrollen habilidades socioemocionales al sentirse identificados con la historia del libro que los conduzca a comprender a los demás o a comprender que las situaciones que viven no son ajenas al resto de las demás personas. También ayuda a enlazar sus saberes previos con aquellos nuevos a lo que Ausubel (1983) denomina “aprendizaje significativo”.

En la primera sesión del itinerario uno, se leyó el cuento *La estrella de Lisa*. En la trama, la niña protagonista padecía cáncer y falleció; por lo que su mejor amigo la nombró una “estrella” que siempre vería en el cielo. Todos los alumnos pudieron identificar que Lisa murió porque si bien el libro no lo dice explícitamente mencionan que ahora ella “se convirtió

en una estrella". Inmediatamente este suceso desencadenó en una plática repleta de anécdotas y vivencias personales.

> *AS: A mí a alguien me recordó la niña. ¿Maestra le puedo decir algo?, ¿ a usted se le ha morido una prima, una amiga o así de chiquita?*
>
> *M: Sí, a mí sí*
>
> *AS: A mí se me murió mi prima también por cáncer*
>
> *DC: Como que a un tío también le quiere dar porque está bien pelón (...) tiene cabeza de huevo*
>
> *M: ¿Qué emociones sintieron?*
>
> *AS: Yo sí me sentí muy mal cuando se murió mi prima*
>
> *GF: Como uno de mis tíos que el Bayron le dijo préstame tu foco y él dijo sí ¿dónde está?, y él dijo no, el que está arriba y se rió porque mi tío está pelón, está Xóchitl pelona*

Esta conversación, abre el panorama a considerar la necesidad de los niños de expresar sus experiencias personales y también los invita a escuchar a los demás sobre sus propias vivencias. Sipe (2009) identificó esta manifestación y la nombró categoría conceptual personal, ya que se crea un lazo entre los libros y nuestra historia de vida.

> Las formas en las que dibujamos una historia nosotros mismos, haciendo conexiones entre nuestras vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos. Los niños usan alguna experiencia de su vida para comprender o iluminar algo de sus propias vidas (p.7).

La plática que sostuvieron los estudiantes corresponde a esta categoría; ya que les permitió verter sus emociones y vivencias sobre el fallecimiento de un ser querido y no solo eso, sino que también manifestaron las emociones que les provocaba el recuerdo por lo que

se conjugó la categoría analítica al decodificar lo que le había pasado a la protagonista con la personal, por las razones anteriormente mencionadas. Cabe resaltar que dos estudiantes comenzaron a llorar al recordar la situación, entre ellas se confortaron; yo les comenté que estaba bien llorar y expresar lo que sentimos.

Otro ejemplo de este PDA ocurrió en el cuarto itinerario cuando se leyó el libro silente *Al otro lado del árbol*. Les interesó desde el principio debido a las ilustraciones presentes; que les causaba miedo, asombro y similitud con las personas que les rodeaban. Cuando mostré la portada a los estudiantes, ellos se asustaron mucho al ver la cara de la anciana protagonista del libro.

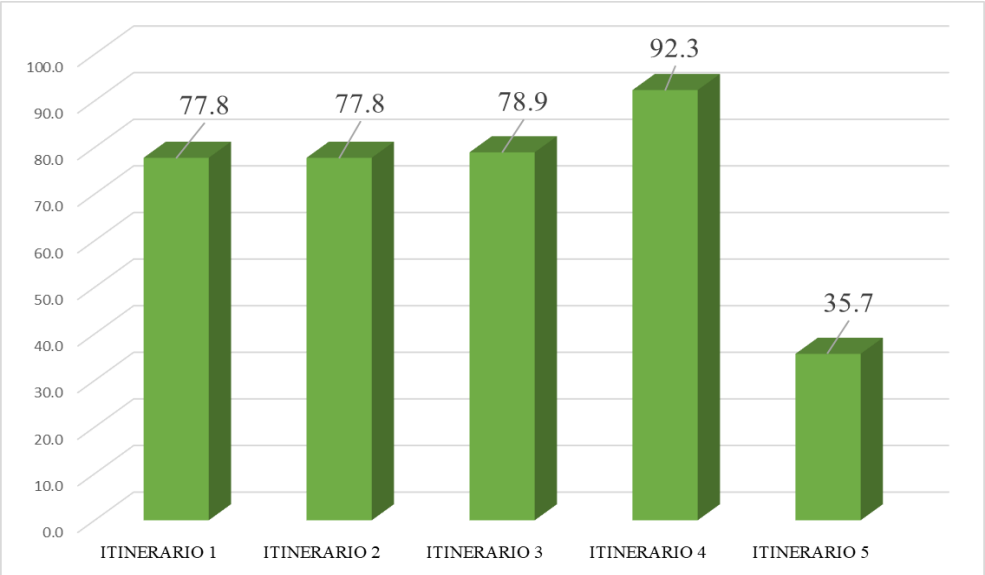
> *AS: Se parece a mi abuela cuando se levanta por la mañana con los pelos todos así (...).*
>
> *M: Y después….*
>
> *DC: Hola Abuelita.*
>
> *RL: Ay no, mi abuela si está bonita.*
>
> *AS: Ay sí, la mía también.*
>
> *AA: La mía también está bonita.*
>
> *DC: Mi abuela más o menos, está cachetona.*
>
> *EH: Esa está fea (haciendo referencia al personaje del libro).*

Los estudiantes lograron realizar asociaciones entre la imagen que vieron en el libro, que era una anciana y sus propias abuelas que es una figura familiar muy presente en la vida de ellos. Con ello, se reafirma la categoría personal establecida por Sipe (2009). Fueron muy sinceros y honestos en los comentarios en relación al tema de la belleza y sus propias abuelas. Criticaron el aspecto físico de la anciana y asociaron estos rasgos a su personalidad de "villana" o mala de los cuentos por lo que predijeron que podía comerse a la niña que aparecía en el cuento. Lo cual fue erróneo.

Al término de cada lectura, la mayoría de los estudiantes estaban listos para hablar sobre algo que les había pasado que tenía relación con el libro que se leía, por lo que era su parte favorita después de la lectura; ya que contaban anécdotas que hacían reír a los demás, lo que provocaba que quisieran seguir hablando sobre el mismo tema.

Finalmente, esta categoría estuvo muy presente a lo largo de los cinco itinerarios y fue la que más prevaleció manteniéndose siempre arriba del 70% en cada itinerario. solamente en el último tuvo un descenso estando solamente un 35% .

Gráfica 9. Manifestaciones de estudiantes que comentan experiencias personales



Fuente. Autoría propia

Se aprecia que en el último itinerario no estuvo demasiado presente como en los itinerarios pasados; esto se debió a que en éste eran ellos los lectores directos de los libros por lo que al estar más enfocados leyendo y preguntando no desarrollaron tanto esta categoría.

4.2.5. Subcategoría: Elabora preguntas sobre el libro que se está leyendo.

Esta manifestación pretende abordar las dudas y cuestionamientos que los propios estudiantes tienen no con el fin de brindarles una respuesta inmediata; sino para que de manera colectiva se propongan soluciones e interpretaciones que ayuden al desarrollo de la capacidad interpretativa.

En el segundo itinerario, en la sesión de lectura del libro "Había una vez, pero al revés", los estudiantes fueron muy curiosos al observar la portada y contraportada. El hecho de que en ésta haya aparecido "Caperucita roja" con una versión distinta, llamó su atención porque en vez de que el lobo sometiera a Caperucita, ahora era ella quien imponía miedo.

EH: Maestra, ¿el lobo es mujer u hombre?

AA: Es hombre, pero parece mujer con ese vestido.

EH: ¡No manches! Las manos del lobo bien flaquitas.

Los estudiantes no concebían porqué el lobo era de esa manera. Fueron muy observadores en escanear su apariencia física y compararlo con las versiones anteriores de Caperucita en donde el lobo lucía más masculino; por lo que fue necesario que ellos basaran sus dudas en sus conocimientos previos; lo cual demuestra que cada alumno y alumna interpreta su realidad con base en sus experiencias pasadas y en lo que ha observado.

Por su parte, en el itinerario cinco, en la lectura del libro *Las pinturas de Willy* (Anexo S) AA no entendía el porqué de una situación presentada en el libro.

AA: Hay algo que ¿por qué los monos no viven en casas?, ellos viven en la selva, pero ¿por qué están en una casa? (...).

AA: Maestra y le voy a decir otra cosa (...), ¿Cómo fue que ellos hicieron eso si ellos están acá?; y otra cosa ¿cómo hicieron esto de la tele si ellos no están acá? (...).

M: Buena pregunta, ¿Qué se imaginan? ¿Habrán tomado la foto con un celular?

EH: No, es la tele que está grabando.

AA: Y aparte esa es en otro lado y aquí están en un cuarto.

AA hacía referencia a una foto que estaba en el libro, en donde el reflejo de una pareja de changos aparecía en la televisión como si fuera una fotografía. Esta pregunta refleja que los alumnos están en el descubrimiento y comprensión de los textos; los cuales no siempre se apegan a la realidad, sino que emplean diferentes recursos en sentido figurado para dar a conocer ideas y formas de pensar de manera implícita. Anthony Browne autor de este libro-álbum combina una serie de elementos textuales, visuales y estéticos para comprender su significado; así como lo menciona Bajour (2016):

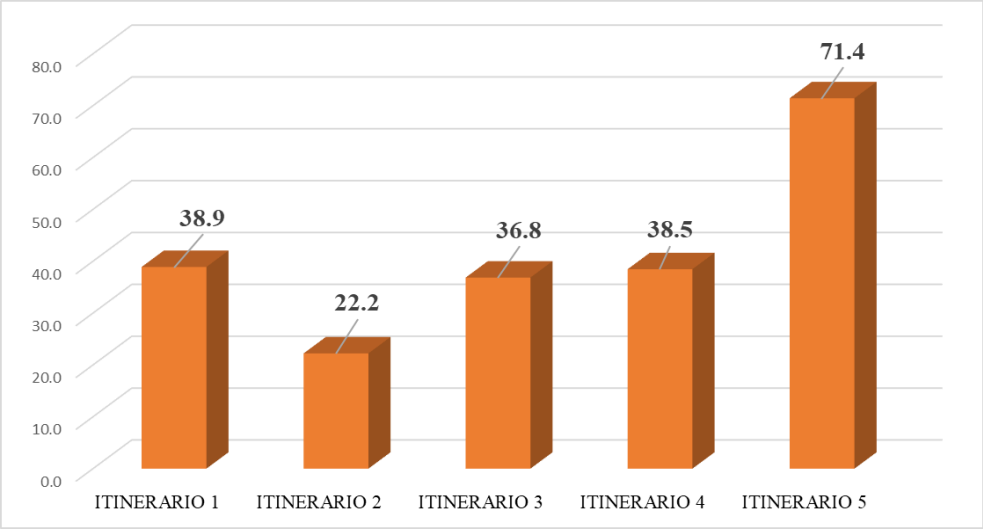
> "La peculiaridad (de encontrar) una manera coral de construir sentidos, donde se conjugan "voces" provenientes de múltiples lenguajes: la palabra, la imagen y la edición como articuladora estética del diálogo entre voces, en el plano del desarrollo material del libro" (p. 12).

Estas características (la palabra, la imagen, la edición) ayudaron a que las y los alumnos se cuestionaran diferentes situaciones del libro y a que se asombraran ante pistas encontradas en las imágenes que llevan a la construcción de sus propias interpretaciones. Al interactuar con los libros-álbum los estudiantes desarrollan su capacidad analítica; ya que con base en las observaciones y cuestionamientos realizados por los estudiantes se desarrollan conversaciones que indagan en el descubrimiento de significados. Torres (2021) brinda una serie de acciones a implementar para lograr lo anteriormente mencionado:

Profundizar en la obra de un autor, seguirla, descubrir su estilo, sus formas de organizar el relato, los personajes y ambientes que las caracterizan, es una muy buena oportunidad para mostrarle a los niños la literatura y de formarse como lectores competentes (p.11).

Si bien, considero que faltó indagar más sobre el libro y determinar más tiempo al análisis de dichos libros, el tiempo que se leyó y se discutió; hubo demasiados cuestionamientos cómo se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 10. Manifestaciones de estudiantes que realizan cuestionamientos sobre los libros



Fuente. Autoría propia.

De manera global, en esta categoría, hubo un aumento de participación conforme iban avanzando los cinco itinerarios; de hecho, el último fue en el que más se realizaron cuestionamientos con un porcentaje del 71.4% que fue cuando los estudiantes realizaron la lectura de forma autónoma y entre ellos dialogaban sobre el libro.

4.2.6. Subcategoría: Expresa emociones personales o de los protagonistas de los libros leídos.

Esta subcategoría para el desarrollo de la competencia interpretativa tiene como propósito que las y los alumnos expresen sus emociones al reconocer un ambiente seguro durante las sesiones de mediación lectora. También permite la identificación de emociones en el otro a partir de la observación. Tiene estrecha relación con el PDA "Comenta experiencias personales" ya que es a partir de éstas que surgen las emociones experimentadas en distintos escenarios de la vida.

En la lectura del libro: "La Estrella de Lisa" se presentó la siguiente conversación, después de que se terminó de leer el libro y comenzara con las preguntas básicas.

RL: (Con cara de preocupación y tristeza) A mí no me gustó que se muriera.

GF: A mí me gustó esa escena.

M: ¿Por qué te gustó esa escena?, ¿te recuerda a algo?

GF: Sí pero no lo quiero decir porque me va a hacer llorar.

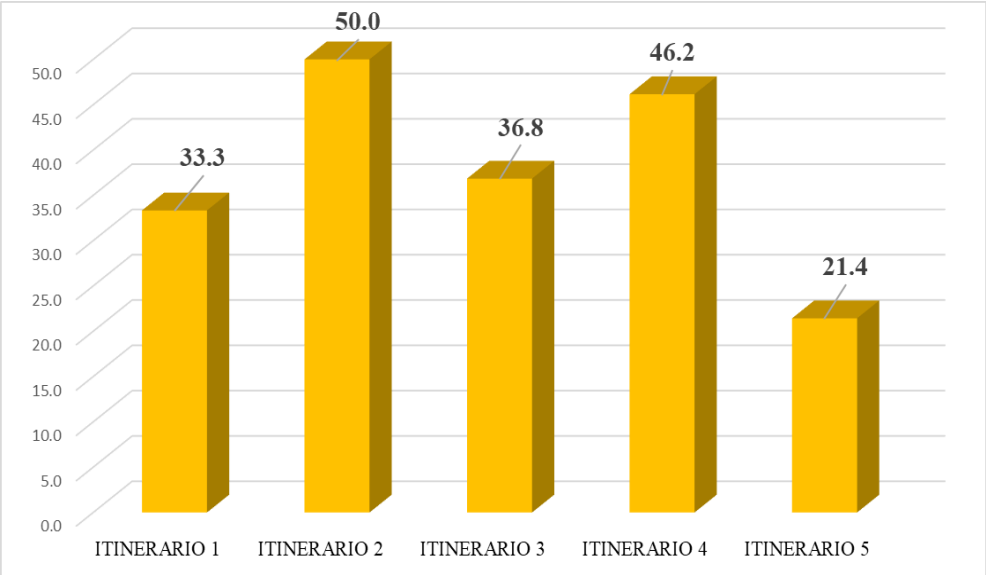
RL: (Abraza a GF porque comienza a llorar y le da palabras de ánimo. Las dos se recargan mutuamente en sus hombros).

Al término de la plática, una de ellas corrió y me abrazó.

En el diálogo anterior podemos ver que existen los elementos clave que se pretenden desarrollar en los estudiantes; en primer lugar, la confianza de saber que están rodeados de un círculo seguro por lo que pueden expresar sus emociones en un marco de respeto mutuo; y en segundo lugar que es importante en la actualidad; el desarrollo de la empatía al entender las emociones y vivencias del otro. Por tal motivo, esta subcategoría tiene una vinculación con la categoría personal de Sipe (2009) ya que como docentes debemos procurar crear espacios seguros para los estudiantes en donde puedan expresar su sentimientos y emociones y la lectura es una buena estrategia para propiciarlos.

El comportamiento de esta habilidad fue variable en cada itinerario, estando presente en un 50% de los estudiantes durante el itinerario dos y cuatro en un 46%. Por su parte, estuvo presente en menor medida en el último itinerario solamente un 21.4%.

Gráfica 11. Manifestaciones de estudiantes que expresan emociones.



Fuente. Autoría propia.

Esta subcategoría estuvo presente en menor medida en el último itinerario debido a que los estudiantes se enfocaron más en el desarrollo de preguntas e interpretaciones sobre los libros que de manera alternada estaban leyendo.

4.2.7. Subcategoría: Relaciona un libro con otro(s) (intertextualidad)

Esta subcategoría favorece el desarrollo de la capacidad interpretativa, en donde los estudiantes encuentran vínculos entre diferentes cuentos, o entre éstos y otros productos culturales como películas, series, obras de arte; entre otros. Sipe (2009) lo define de la siguiente manera.

> La intertextualidad refleja la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y productos culturales: otros libros, películas, vídeos, anuncios, programas de la tele, o la obra de otros ilustradores y artistas (p.5).

Por su parte, durante los cinco recorridos lectores el alumno AA siempre se fijaba en el autor y en el ilustrador de cada cuento leyéndolos en voz alta. Esto le permitía hacer preguntas sobre ellos interesándose por su persona: si el autor(a) había fallecido, si era una persona joven o adulta mayor o si yo lo había conocido. Durante el desarrollo del segundo

itinerario, dos libros eran de la misma autora; por lo que yo les pregunté si les resultaba conocido dicho nombre. AA asintió y explicó que se trataba de la misma autora cuyo libro se había leído un día antes, por lo que concluyó que ella había escrito esos dos libros.

En la lectura del cuento: *El príncipe Valiente* que pertenecía a un compendio de cuentos clásicos las y los estudiantes analizaron la fotografía correspondiente a éste.

AA: Mira un libro dentro de otro libro.

EH:¿Por qué el hombre está cargando al caballo?, ¿no tiene que ser al revés?

RL: El caballo tiene patas de pollo.

AA: Sí es cierto, también al hombre lo maquillaron.

RL: Yo pensé que era mujer.

M: Muy bien, ¿de qué piensan que tratará el cuento?

AA: Mire no tiene patas.

M: ¿No tienen idea de lo que puede tratar el cuento?

Varios estudiantes asienten que no.

EH: De que este señor había matado al caballo.

AA: De Shrek.

M: ¿Por qué te recuerda a Shrek?

AA: Por el caballo.

EH: Pero Shrek no tiene caballo solo tiene un burro.

RL: Pero acuérdate que se convierte en caballo.

Las ilustraciones resultaron significativas para que los estudiantes conectaran este cuento y la película de Shrek, a este tipo de comprensión lectora se le denomina intertextualidad. En este ejemplo, la película Shrek 2 fue el parteaguas para que AA y RL lograran hallar similitudes entre los caballos blancos presentes en ambas obras.

Así mismo, la conversación anteriormente mencionada revela que hay más de una capacidad presente; si bien está presente la intertextualidad, se puede observar que también está presente el diálogo entre los mismos estudiantes que hace referencia al PDA: Comenta o responde las aportaciones de los compañeros; también a la subcategoría que hace alusión a la elaboración de preguntas y al PDA que refiere al intercambio de experiencias personales.

De manera general, las y los estudiantes lograron enlazar en pocas ocasiones aquellas manifestaciones artísticas y culturales que ya conocían con los libros leídos en las sesiones de mediación durante los cuatro itinerarios lectores. Sin embargo, fue muy empleada en el último itinerario, ya que lograron realizar las asociaciones entre los libros de un mismo autor, que era Anthony Browne debido a las pistas y similitudes encontradas en cada uno de ellos.

Dentro de la lectura del libro: *Las pinturas de Willy* los estudiantes lograron identificar algunas obras de arte que ellos ya conocían.

AA: ¿Y esto?

RT: La Mona Lisa.

EH: Mira lo que también estaba.

AA: Esta pintura también estaba acá.

AS: ¡Frida Kahlo!

RT: En el kínder teníamos una maestra de arte y una de música también y siempre nos hablaba de Frida Kahlo.

AS: ¡Ah sí!

M: ¿Y quién era Frida Kahlo?

RT: Una pintora.

AA: ¡Maestra todas estas fotos son las que están en el libro!

AS: Una vez la maestra nos puso a dibujar como Frida Kahlo y al final e hicimos puro barateo.

El desarrollo de esta conversación fue muy provechoso tanto para los estudiantes como para mí, ya que gracias a los conocimientos previos que habían aprendido de la maestra de arte, AS y RT lograron identificar el nombre de una pintura famosa y de Frida Kahlo que fue una pintora mexicana. Por su parte, AA y EH se dieron cuenta que las mismas pinturas presentes en el libro, estaban presentes en la última página del libro. Todos los estudiantes estaban atentos ante los descubrimientos de sus compañeros por lo que la parte final de esta conversación literaria estuvo llena de emoción, risas y aprendizaje.

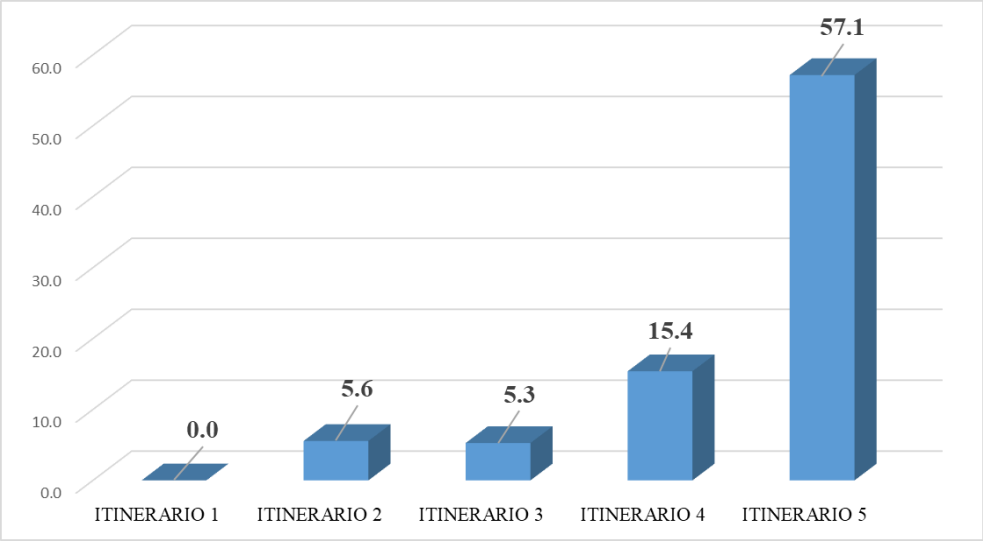
DC: Ese es el del chango, el de nosotros también está. Mire maestra aquí está.

AS: Sí maestra hay changos.

(Los estudiantes empiezan a observar sus libros y los de los demás).

Después de esto, cada quien comenzó a encontrar pistas en los libros que hacían referencia a los changos y a relacionar quién era Willy. Al leer la portada, se dieron cuenta que era el mismo autor por lo que se emocionaron mucho.

Gráfica 12. Manifestaciones de estudiantes que relacionan el libro con otros productos culturales (intertextualidad).



Fuente. Autoría propia

Cómo es posible observar, tuvo un comportamiento muy diferente a lo largo de los cinco itinerarios; ya que estuvo presente menos del 6% en los primeros tres itinerarios; a diferencia del último itinerario que estuvo presente en un 57% de todos los estudiantes, en donde lograron encontrar similitudes entre los cuentos de Browne.

4.2.8. Subcategoría: Habla con el texto.

Esta subcategoría permite observar el grado de implicación e interés que tienen los estudiantes con la lectura por lo que se presta atención a las emociones expresadas, al silencio y a las respuestas que emiten los estudiantes ante el libro que se está leyendo. Sipe (2009) la denomina categoría “Transparente”:

> Este nivel de implicación es seguramente más evidente cuando los niños escuchan en silencio, las respuestas verbales de esta categoría eran escasas, lo que indicaba, como la punta del iceberg, la profundidad de su implicación. En estos tipos de respuesta, los niños responden directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran

> realmente inmersos en ella, o hacen otros comentarios que indican su implicación profunda en la historia (p. 8).

Este tipo de manifestación estuvo más presente en el tercer y cuarto itinerario. Comúnmente eran los mismos niños quienes a través de sus comentarios, reflejaban atención a la historia; incluso en varias ocasiones llegaban a imitar o responder los diálogos de los cuentos; lo cual resultaba divertido para sus compañeros de clase por lo que disfrutaban más lectura.

Un ejemplo de esta manifestación se refleja a continuación en la lectura del libro *El libro en el libro en el libro*:

M: (Narrando el libro) ¿Ves la luz al final del túnel?

Todos los niños: Sí, sí la veo (...)

M: (Narrando el libro) ¿Entiendes?

GF: No, no entiendo

M (Narrando el libro): Justo cuando estás saliendo, se te acerca un monstruo enorme

AA Y EH: ¡Aahh!

En el anterior ejemplo se observa que pareciera que los niños están "dentro del cuento" siendo protagonistas de éste al responder en primera persona a los diálogos presentes en el libro.

Así mismo; dentro de esta categoría; observé que en ciertas ocasiones los estudiantes realizaban comentarios referentes a la trama del libro durante la lectura; ya fuera a manera de cantos, chistes e incluso rimas. Sipe (2009) denominó a esta manifestación categoría performativa:

> Los niños manipulan lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos. El texto parece funcionar como plataforma de lanzamiento para la creatividad y la imaginación de los niños. Estas respuestas normalmente son algo (o muy)

subversivas, transgresoras o dionisias: en algunas clases se considerarían simplemente "no adecuadas a la tarea" (p.10).

Esta subcategoría estuvo presente en la lectura del libro "Al otro lado del árbol"

M: Y después sucedió que… (La niña protagonista del cuento huye al ver a la anciana salir de su casa)

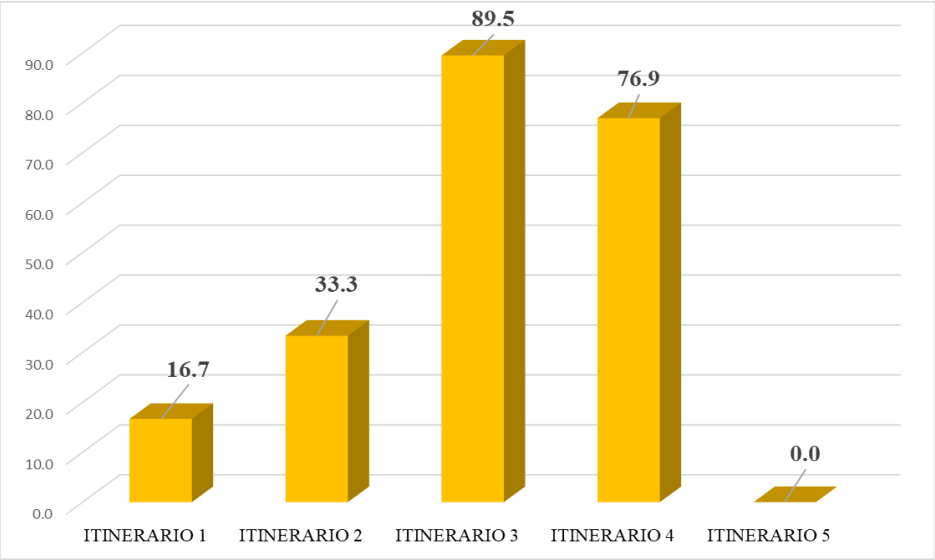
AA: ¡Oh, corre Pocoyo es una carrera!

GF: ¡Corre chamuco corre!

EH: Y la niña ¡Corre Pocoyo es una carrera!

Los estudiantes utilizaron frases célebres de una canción infantil del personaje "Pocoyo" para adaptarla al contexto del libro. De hecho, la emplearon en varias sesiones de lectura cuando el personaje principal se encontraba en situaciones difíciles o complejas. Aquí se puede observar la presencia no solamente de la categoría performativa sino también intertextual; ya que los estudiantes fueron capaces de relacionar aquella canción para emplearla en sus comentarios.

Gráfica 13. Manifestaciones de estudiantes que hablan con el texto.



Fuente. Autoría propia

Para una mayor pertinencia en la investigación, en la gráfica presentada se incluyen las categorías conceptuales: “Transparente” y “Performativa” clasificadas por Sipe (2009). Esto debido a que ambas forman parte de la subcategoría “Manifestaciones de estudiantes que hablan con el texto". El comportamiento fue muy variable a lo largo de los cinco itinerarios; los porcentajes más altos están en el tercer y cuarto itinerario; en este último se encontraban los libros silentes, lo que favoreció a que los estudiantes “hablaran con el texto” al no tener a alguien que hablara mientras pasaban las hojas.

Por su parte, en el último itinerario, ningún estudiante tuvo este tipo de plática personal con el texto, sin embargo, se encontraban leyendo los libros a través de la escucha atenta, y con ayuda de sus compañeros, a través del diálogo realizaban juicios e inferencias.

4.2.9. Subcategoría: Realiza inferencias de lo que sucede en los libros

Esta se enfoca en las deducciones que realizan los estudiantes mientras se está leyendo el libro. Con base en los saberes previos y su conocimiento del medio; tratan de encontrar una respuesta a aquellas interrogantes que tienen de la lectura.

M: ¿Entonces esa bruja era mala?

GF: Ajá.

EH: ¡Mala, mala! porque está gris.

M: ¿El gris significa algo malo?

EH: Sí, porque está negra (haciendo referencia a su vestimenta).

M: A ver escuchemos a RL ella tiene otra opinión.

EH: RL ¿Tu piensas que es buena o que es mala?

RL: Buena porque nada más quería convivir con ella.

EH: ¿Entonces por qué sacó el dragón?

AS: El dragón llegó solito, ah no el dragón se cayó porque mira cómo está jajajaja

M: Miren, aquí en el libro dice: “Había una vez”....

RL: ¡Un dragón!

M: ¿Qué creen que le esté contando?

EH: ¡Un cuento!

Con base en los saberes previos y después de haber leído el libro, cada alumno y alumna realizó sus propias inferencias de lo que ocurrió en el libro. Estuvo presente la categoría analítica propuesta por Sipe (2009) ya que, de acuerdo con los niños, al "leer" la imagen, la apariencia de la anciana y de su ropa color negra era motivo suficiente para decir que era mala. Sin embargo, RL se dio cuenta que lo que ella quería era contarle historias a la niña ya que quería convivir. Punto de vista que solo ella lo argumentó y respaldó. Por su parte, los alumnos tenían la duda de dónde salió el dragón, ya que apareció justo cuando la anciana pronunció las palabras "Había una vez", yo les volví a leer dichas palabras; a lo que RL logró inferir que se trataba de un cuento contado por la anciana que trataba sobre un dragón, no que un dragón que quería dañar a la niña protagonista.

Por su parte, en el quinto itinerario, se leyó el libro *Las pinturas de Willy*, las imágenes presentes resultaron de gran interés para los niños quienes infirieron el significado de éstas.

M: ¿Ya vieron lo que está pintando?

AA: Una changa y algo de los noventas (refiriéndose a la vestimenta de la changuita) (...).

EH: ¡Aquí está el paraguas!

AA: ¡Ay Dieguito!

DC: ¿Entonces quien agarra esta?

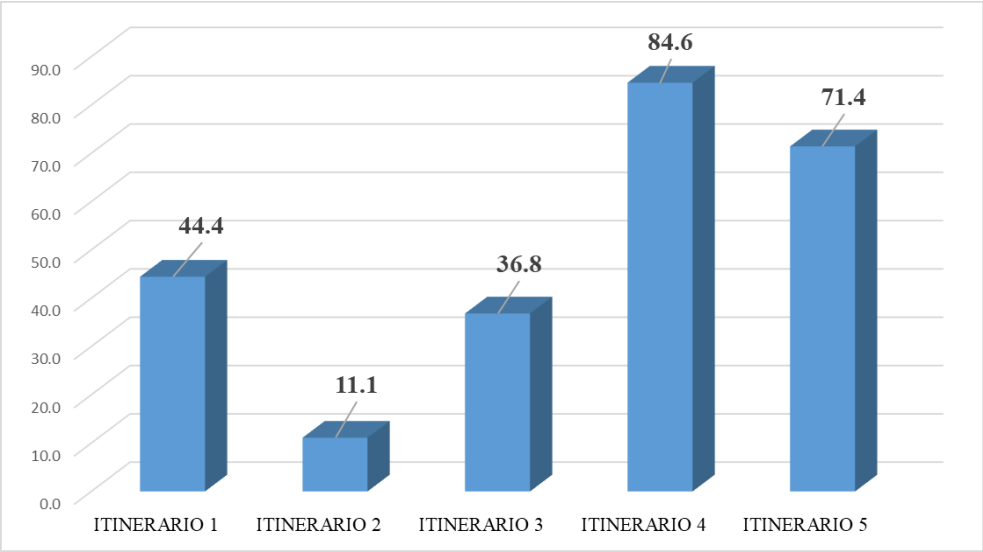
EH: No sé.

AA: A lo mejor se la encajaron porque tiene pintura.

En este nuevo ejemplo se puede observar aquellas inferencias realizadas por los estudiantes; AA afirmó que la vestimenta y la arquitectura de la imagen estaba ambientada en los años noventa ya que no correspondía al tipo de moda en la actualidad, además los

colores de la imagen eran cálidos y tenues que evocaban a tiempos pasados. También infirió por qué había una lanza en forma de pincel en la imagen; por lo que la categoría analítica vuelve a presentarse.

Gráfica 14. Manifestaciones de estudiantes que realizan inferencias



Fuente. Autoría propia

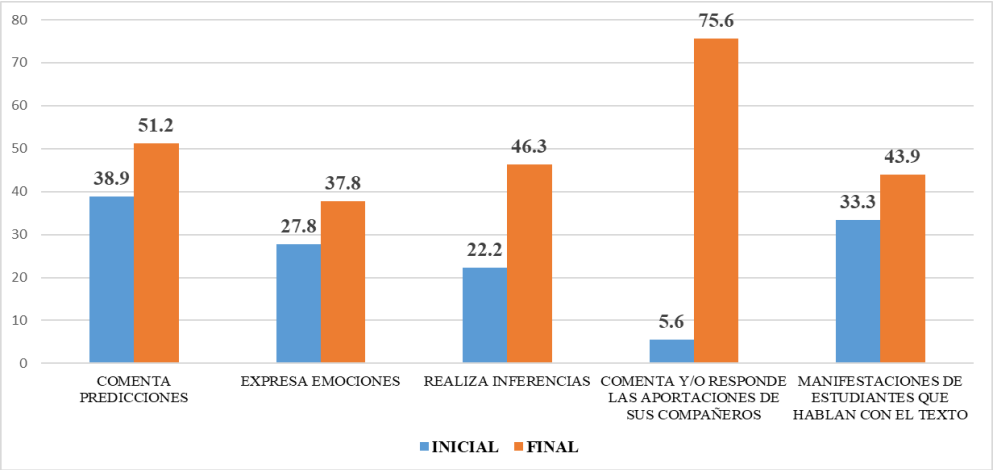
Se encontraron diferentes hallazgos en esta subcategoría; por un lado, este rubro no estuvo muy presente en los tres primeros itinerarios; sin embargo, sí lo estuvo en los últimos dos en donde participaron en mayor medida hasta en un 84% del total de estudiantes. Considero que particularmente los libros silentes y los libros-álbum de Anthony Browne permitieron el desarrollo de inferencias; ya que en ambos tipos de libros las imágenes fueron recursos clave para que los estudiantes pudieran interpretar el contenido de los mismos. Dichas ilustraciones se caracterizaban por contener diversos mensajes lo que ampliaba la conversación entre los estudiantes.

CAPÍTULO V. HUELLAS DE LECTURA: RESULTADOS DE UN VIAJE LECTOR

5.1. Discusión de los hallazgos

Con base al análisis realizado de la aplicación del diseño de la propuesta de intervención, los instrumentos de evaluación empleados y la observación del comportamiento de los estudiantes en cada itinerario lector se presenta una comparación entre los promedios de los resultados de la valoración diagnóstica y el contraste con los promedios de los resultados obtenidos después de la aplicación del proyecto de intervención reflejados en el siguiente gráfico.

Gráfica 15. Comparativa inicial y final de las manifestaciones lectoras presentes en la valoración diagnóstica



Fuente. Autoría propia.

Basándonos en la información obtenida mostrada en porcentaje; se observa una gráfica comparativa entre el diagnóstico inicial, representado en color azul y el final; representado en color naranja.

En el primer PDA “Comenta predicciones” se observa una diferencia de 12.3% entre el diagnóstico y los resultados finales del proyecto de intervención. Conforme pasaban las sesiones de mediación lectora; los estudiantes comenzaron a ser más explícitos y específicos sobre sus comentarios predictivos; observaban con mayor detenimiento las imágenes y colores presentes para poder emitir su opinión, caso contrario a la evaluación diagnóstica

donde llegaron a expresar que “no sabían” de lo que trataría el libro, aunque se les prestaba para que dieran su opinión.

En la subcategoría “Expresa emociones” existe una brecha del 10% entre los resultados diagnósticos y finales; por lo que no tuvo mucha diferencia entre porcentajes debido a que comúnmente los estudiantes expresaban su sentir cuando algún libro les daba risa, asombro, tristeza o enojo; si bien no todos los libros les causaban estas emociones, aquellos que sí, resultaban ser suficientes para que la mayoría de los estudiantes expresaran las emociones que sintieron de manera personal o sobre los personajes.

Por su parte, en la subcategoría “Realiza inferencias” existe una diferencia del 24.1% entre el diagnóstico y los resultados finales. Esta área se desarrolló en mayor medida durante los itinerarios lectores en donde las preguntas que les realizaba implicaba que los estudiantes dieran su perspectiva del cuento por lo que era necesario que sacaran sus propias conclusiones con base en sus saberes previos y a lo que ellos interpretaron en los libros; también realizaban sus propias preguntas que invitaban a que los demás dieran respuesta; en ocasiones esto implicaba el no estar de acuerdo ante las inferencias que cada quien realizaba, lo que llevaba a que cada uno defendía su postura.

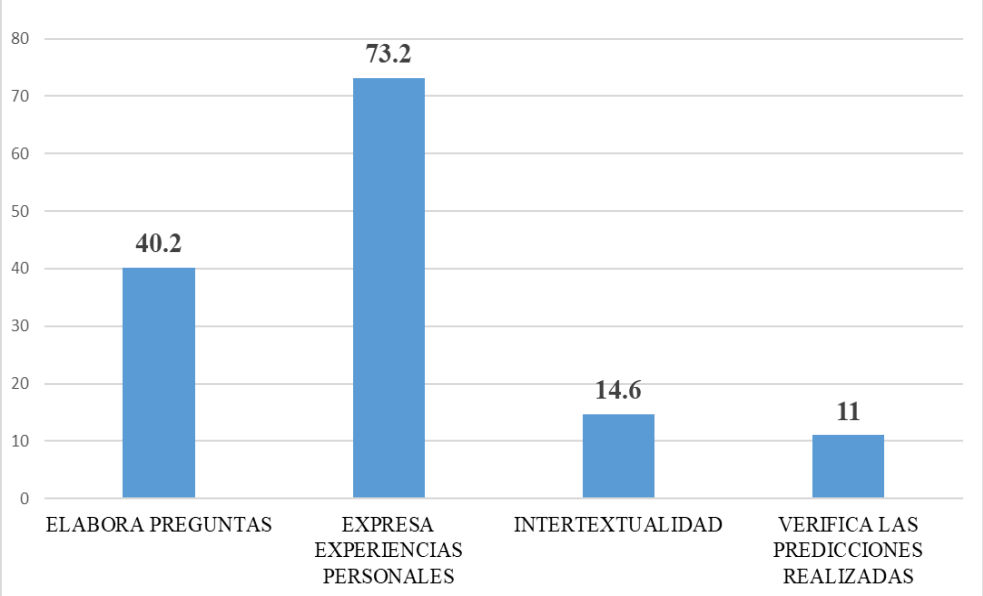
También el PDA “Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros”; fue una manifestación que mayor presencia e impacto tuvo en los estudiantes; la brecha existente entre el diagnóstico y el resultado final fue de un 70% lo que representó un gran logro. Las sesiones de lectura permitían el libre intercambio de opiniones y emociones por lo que dentro de mi rol estaba el escuchar a los estudiantes, saber cuándo y qué preguntar, así como emplear las dudas o cuestionamientos que tuvieran para plantearlas dentro del círculo de conversación. Esta habilidad se presentó de diferentes formas en los estudiantes, ya fuera para animar, confrontar, dar risa, exponer su opinión o refutar a algún compañero que emitía un comentario sobre el libro leído o un tema paralelo. Por lo que su misma versatilidad hizo que cada sesión lectora fuera única.

Por último, la subcategoría “Habla con el texto” tuvo una brecha de 10% aproximadamente entre la fase diagnóstica y la evaluación global, cabe resaltar que hubo dos

alumnos en específico que se distinguieron en realizar este tipo de conversaciones con el libro; la mayoría de las ocasiones le hablaban expresándole sus emociones mediante gestos y sonidos; también hacían comentarios irónicos o burlones; además llegaron a realizar juegos o rimas de palabras de los libros que se leían. Esto motivó a los demás estudiantes que también comenzaron a realizar este tipo de manifestaciones.

Aunque las rúbricas de evaluación contemplaban nueve capacidades lectoras, durante la etapa diagnóstica, solamente se evaluaron cinco habilidades debido a que fueron únicamente las que estuvieron presentes en las conversaciones literarias realizadas; posteriormente, durante el desarrollo de los itinerarios lectores estuvieron presentes las otras cuatro habilidades lectoras que fueron evaluadas. A continuación, se muestra la gráfica de éstas

Gráfica 16. Manifestaciones lectoras desarrolladas durante la aplicación de los itinerarios lectores



Fuente. Autoría propia

Dentro de las diferentes manifestaciones lectoras presentes en los itinerarios; sobresale aquella subcategoría titulada “Elabora preguntas” presente en un 40.2% donde los estudiantes ya sea antes, durante o después de la lectura del libro realizaban cuestionamientos sobre éste.

En ocasiones, las dudas que presentaban los alumnos yo las empleaba para cambiar el sentido de la conversación y enfocarla en la discusión de significados que implicaran el desarrollo de la capacidad interpretativa, o por su parte también para plantear nuevas preguntas para debatirlas entre todos.

Por su parte, el PDA "Experiencias personales" tuvo un avance promedio de 73.2% en comparación con la fase diagnóstica donde no estuvo presente. Considero que esta área no se desarrolló en un inicio debido a que los estudiantes no estaban muy familiarizados con el formato de lo que era una sesión de lectura, por lo que no sabían realmente qué era lo que podían comentar cuando habría el espacio para participaciones. De manera paulatina, fueron expresando sus propias vivencias que tenían alguna relación con el libro leído, incluso, cuando ya observaban que el libro se iba a terminar alzaban la mano para poder expresar sus experiencias; debido a que eran muchas participaciones, las sesiones se extendían más de lo previsto y era ahí donde yo como mediadora tenía que saber dirigir dichas conversaciones.

La tercera subcategoría denominada "Intertextualidad" al igual que las dos anteriores no estuvo presente durante la fase diagnóstica; sin embargo, solamente se manifestó un 14.6% durante los cinco itinerarios lectores cifra inferior a la de las demás manifestaciones por lo que es una de las más bajas en porcentaje. Desde mi perspectiva, esta habilidad es una de las más complejas debido a que ésta depende de la cantidad de dispositivos culturales a los que han sido expuestos las y los alumnos como libros, cuentos, películas, canciones, obras de arte, entre otras a su edad ya sea en la escuela o en su entorno inmediato.

Por último, el PDA "Verifica las predicciones realizadas" obtuvo una participación baja. Si bien no estuvo presente en la etapa diagnóstica, al igual que la manifestación anterior, logró estar presente en un 11% de manera global durante los cinco itinerarios. Esta es un área que hay que continuar fortaleciendo en las próximas intervenciones a través del cuestionamiento y la comparación entre sus predicciones iniciales y el desenlace de los libros.

Las manifestaciones que tuvieron mayor presencia a lo largo de todos los itinerarios fueron: "Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros" y "Comenta sobre sus experiencias personales". Ambas se enfocan en la relación entre lectores donde es necesaria

la interacción con pares para que el propósito pueda ser cumplido. Por el contrario, las manifestaciones con menor porcentaje de participación fueron: “Verifica las predicciones realizadas” y “Relaciona un libro con otros (intertextualidad)”. Estas dos se enfocan o se basan en mayor medida en una relación más personal que involucra solamente al lector y el libro; en comparación con los PDA que tuvieron mayor porcentaje de participación que se enfocan más en las relaciones sociales con otros.

Por los resultados observados de la comparación entre los resultados de la valoración diagnóstica y el contraste con los resultados obtenidos después de la aplicación del proyecto de intervención se puede observar un progreso en los cuatro Procesos de Desarrollo y Aprendizaje en las cinco subcategorías evaluadas cada una de manera diferente en porcentaje; por lo que las estrategias de mediación lectora aplicadas a través de los círculos de lectura resultaron pertinentes. Además, se destaca que todas las áreas establecidas evaluadas se relacionan entre sí, por lo que cada una de manera aislada no pueden funcionar, ya que implican el conversar con otros o dar una opinión propia.

Hallazgos de la investigación: Reflexiones finales

Los resultados antes mencionados me permitieron comprender que en ocasiones las conversaciones lectoras no tienen siempre por qué darse al final de la lectura para que los estudiantes manifiesten sus saberes, emociones e inquietudes sobre los libros leídos. De acuerdo con esto, Sipe (2009) menciona que:

> Si permitimos que los niños hablen durante la lectura del cuento podría darse una construcción social de significado más rica en la historia, y una mayor amplitud de respuestas. En el caso de los niños pequeños, si les pedimos que aguanten su respuesta hasta que se haya terminado el cuento podría resultar en la eliminación de la respuesta (p.13).

Por esta razón, es importante no ser rígidos en cuanto al seguimiento de reglas en la aplicación de estas estrategias de mediación lectora, sino más bien saber guiar y orientar la conversación a una plática provechosa en donde se discuta lo leído.

Al principio de la aplicación de los itinerarios llevaba una guía de preguntas sumamente estructurada con base en el modelo propuesto por Chambers (2009); esto provocaba que en ocasiones no hubiera una participación mí un diálogo sostenido entre ellos debido a mi énfasis en que los estudiantes contestaran todas las preguntas; al reflexionar sobre esta situación, modifiqué mis intervenciones al emplear las participaciones y dudas de los estudiantes como un potenciador para que otros estudiantes pudieran continuar la conversación. Esto ocasionó que aumentara la participación, especialmente en el PDA "Comenta experiencias personales". Por ende, el tiempo y duración de cada sesión de lectura fue aumentando de manera gradual; esto debido a que varios estudiantes querían tener la palabra más constantemente; por lo que yo como mediadora de lectura tenía que saber dirigir la conversación con el objetivo de la sesión no se perdiera.

Por su parte, los estudiantes se fueron acostumbrando de manera paulatina a este tipo de estrategias lectoras; e incluso les agradaba participar por lo que preguntaban cuándo sería la siguiente sesión en la biblioteca. Así mismo, llegaron a expresar aquellos libros que fueron de su agrado y también los que no les gustaron.

Dentro de las fortalezas encontradas en mi rol como docente mediadora de lectura se encuentra el reconocimiento de las preferencias lectoras de los estudiantes, ya que esto provocó un ambiente de mayor atención y disfrute por parte de los estudiantes; también el escuchar y estar atenta a cada uno de los comentarios vertidos en las sesiones de mediación me permitieron realizar cuestionamientos y canalizar las conversaciones literarias en donde todos puedan participar, ya que esto es lo que enriquece la plática y el desarrollo de la capacidad interpretativa.

Por su parte, dentro de aquellas áreas de oportunidad identificadas en mi práctica docente destaco que no debo forzar a que los estudiantes comprendan todo el contenido del libro leído en una sola sesión; ya que es ahí cuando la "incomprensión lectora" toma un rol protagónico para que los estudiantes doten de significado a aquellas áreas sin resolver.

Así mismo, otra área de oportunidad que es necesario mencionar fue el desarrollo del itinerario cinco en donde debido a mi falta de claridad en las indicaciones y a la nula

experiencia de los estudiantes realizando este tipo de sesiones de lectura; los alumnos no sabían qué aspectos debían escribir en el papel que se les brindó, lo que ocasionó que quisieran describir todas las hojas de los libros. Por lo que para futuras intervenciones seré más clara, brindaré ejemplos concretos y dividiré las sesiones en dos de tal forma que, al término del análisis, cada equipo pueda narrar el libro y contar los hallazgos que encontraron en colaboración con sus compañeros.

CONCLUSIONES

Al plantear el tema de estudio y diseñar sus distintas partes, se obtuvieron una serie de resultados esperados que dieron validez al presente proyecto de investigación.

La primera conclusión responde directamente al objetivo general de esta investigación que es desarrollar la capacidad interpretativa a través de la literatura infantil mediante un proyecto de mediación lectora para las niñas y niños del segundo grado. La implementación de las estrategias resultó pertinente para analizar las implicaciones de la mediación lectora en el incremento de habilidades sociales, académicas, afectivas, emocionales y culturales.

El primer objetivo específico fue: Diagnosticar el nivel de la capacidad interpretativa literaria de los estudiantes. Con base en los tres diagnósticos realizados se pudo graficar por porcentaje cada una de las categorías o Procesos de Desarrollo y Aprendizaje y subcategorías que determinaban la capacidad de interpretación. En estas se pudo observar que si bien existían habilidades que los alumnos ya habían desarrollado; había otras que no estuvieron presentes lo que impulsó la implementación del proyecto de investigación.

Aunado a esto, se aplicaron entrevistas a los estudiantes para conocer el entorno lector que les rodea. La información obtenida en esta fase fue elemental para la realización del proyecto de intervención ya que mostró los géneros preferidos de los estudiantes, así como aquellos que eran ajenos a ellos. Además, brindó un panorama concreto sobre el papel de la lectura en la vida de los estudiantes que no resultó muy favorable; ya que ésta no tenía un papel relevante en la vida de los estudiantes y sus familias.

El segundo objetivo específico hace referencia al diseño e implementación de un proyecto de mediación lectora para el desarrollo de la capacidad interpretativa en los estudiantes, por lo que se realizaron cinco itinerarios con diferentes temáticas cada uno, los cuales se aplicaron en cinco semanas; desde mi perspectiva, este proyecto resultó fue pertinente ya que permitió la exploración de diferentes géneros literarios que los estudiantes no conocían, socializaron y desarrollaran diversas capacidades interpretativas; así mismo concibieron a la lectura como una práctica personal que permite conocer el mundo, conversar con sus compañeros, experimentar emociones, entre otras.

Por último, el tercer objetivo específico corresponde a la evaluación de la efectividad y pertinencia del proyecto de mediación lectora para el desarrollo de la capacidad interpretativa en los estudiantes. De acuerdo a los resultados obtenidos al final se aprecia un aumento de todos los PDA y subcategorías evaluadas respecto del diagnóstico inicial; así mismo, se evidencia el desarrollo de habilidades lectoras que no estaban presentes antes de la aplicación del proyecto de intervención. Al término, los estudiantes comprendieron el funcionamiento de los círculos lectores, por lo que ya sabían en qué momento podían comenzar a opinar y a conversar sobre dicho libro. También se observó emoción en las y los alumnos cuando se iban a tener las sesiones de mediación lectora, ya que constantemente estaban expectantes y preguntaban los días en los que se iban a desarrollar.

En la comparación efectuada entre el diagnóstico inicial y los resultados obtenidos se puede constatar que hubo un aumento en el desarrollo de la capacidad interpretativa; de acuerdo a la gráfica comparativa presentada anteriormente. De las áreas evaluadas, cinco estaban ya presentes antes de la aplicación del proyecto de investigación; cuatro de ellas tuvieron un avance que rondaba del 10% al 24% en cada una; la última categoría tuvo un progreso del 70%.

Por su parte, de las cuatro habilidades restantes que no estuvieron presentes en los estudiantes durante la fase diagnóstica, resultaron estarlo al término de la aplicación del proyecto de intervención, tres de éstos tenían progresos que iban del 11% al 40%. Cabe destacar que la última subcategoría tuvo un avance del 73.2%, lo cual representó la segunda habilidad que tuvo un mayor avance.

De igual forma, en el ámbito profesional, la competencia del perfil de egreso desarrollada con mayor énfasis fue: Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. Esto debido a que este tomó como referencia el Plan y Programa de Estudio 2022 para determinar las habilidades lectoras de los estudiantes; así mismo, implicó la realización de un proyecto de investigación que contribuyó al desarrollo de múltiples capacidades

lectoras en los estudiantes que a su vez formaban parte del Plan y Programas de Estudio 2022 de la NEM.

En definitiva, y de acuerdo con el supuesto planteado: La implementación del proyecto de mediación lectora a través del papel del docente mediador de lectura potenciará la formación de niñas y niños lectores del segundo grado de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina. Se comprueba la efectividad y pertinencia del mismo, debido a que se favorecieron diversas capacidades lectoras y su favorecimiento al desarrollo de niños y niñas lectores.

Las limitaciones y dificultades que se presentaron en la realización de este estudio fueron la realización de preguntas y cuestionamientos durante el tiempo de las conversaciones literarias; ya que en ocasiones mis preguntas no eran entendidas por los estudiantes lo que dificultó el desarrollo de sus respuestas; también se presentó la dificultad de encontrar un corpus literario adecuado que respondiera a las necesidades de los estudiantes y que a su vez contribuyera a las capacidades lectoras de los estudiantes. Por lo que algunos libros fueron obtenidos de la biblioteca escolar y otros fueron solicitados en la biblioteca de la Normal del Estado.

Lo anterior, originó una reflexión, replanteamiento y adecuación en el plan de trabajo original que consistió en la modificación de preguntas guía, dirección e intervención de las conversaciones literarias de tal forma que permitiera que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de dichos espacios; por ello, comprendí que los cuestionamientos se iban modificando de acuerdo al curso que siguiera la charla literaria y no se imponían como una norma a cumplir ya que esto provocaba el rompimiento del diálogo sostenido entre los estudiantes.

Con respecto de las investigaciones futuras y las posibilidades que se abren a partir de los hallazgos obtenidos, surgen futuras indagaciones y cuestionamientos que surgieron.

Dentro de la cuestión pedagógica surgió la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede equilibrar las participaciones sobre experiencias personales y a su vez favorecer el desarrollo de la interpretación lectora al realizar preguntas detonadoras? Esta situación se

presentó en diferentes sesiones, en donde todos los niños querían participar hablando sobre anécdotas que en ocasiones no tenían relevancia con el libro leído, lo que ocasionó que los demás se distrajeran ya que no tenían oportunidad de pasar.

Los resultados obtenidos resultaron positivos; los cuales se pueden constatar a lo largo del desarrollo de este proyecto de investigación, de manera concreta los últimos dos capítulos. Por ello, con base en la experiencia obtenida se dan a conocer acciones que se pueden implementar para favorecer la lectura tomando como centro el rol de mediador de lectura.

1. Tomar en cuenta las preferencias lectoras de los estudiantes para el establecimiento de los recorridos lectores; y a la par incluir aquellos géneros literarios que no sean conocidos por ellos, con el fin de que puedan conocerlos y explorarlos.
2. Procurar la exploración de diferentes géneros literarios, que provoque incomprensión lectora que los lleve a cuestionarse y a generar duda sobre el mensaje que quieren transmitir los libros.
3. Guiar y abrir la conversación literaria proponiendo preguntas que lleven al análisis, discusión o debate entre los estudiantes con el fin de propiciar un intercambio dialógico entre los estudiantes en donde ellos sean los protagonistas en el uso de la palabra.
4. De manera paulatina, permitir que los estudiantes sean quienes lean en voz alta a sus compañeros; para que ellos puedan desarrollar diferentes habilidades comunicativas.
5. Leer y conocer previamente los libros que se leerán a los estudiantes, esto ayudará a que los estudiantes presten mayor atención a la lectura; ya que se sabrá modelar la voz y emplearla correctamente; así mismo, sabrá que preguntas y cuestionamientos realizar.

6. Reflexionar y autoevaluarse después de cada sesión en donde se fungió como mediador o mediadora de lectura, aceptando las fortalezas, debilidades y oportunidades detectadas con el fin de mejorar dicho rol.
7. Tomar en cuenta el ambiente en el que se llevará a cabo la lectura y conversación literaria; con el fin de que los estudiantes se sientan cómodos y motivados para leer. Una buena opción es la biblioteca escolar, que fue mi caso; el ir a aquel lugar provocaba alegría en los estudiantes ya que era un espacio bien organizado repleto de libros que los niños querían observar y leer.
8. Incluir a los padres de familia en el proceso lector de sus hijos; al invitarlos a leer con los estudiantes en la escuela y en casa principalmente con sus hijos. Esto crea momentos de conexión entre ellos.

Personalmente, este proyecto de investigación, dejó una huella importante en mi vida profesional, ya que comprendí aún más la importancia de la lectura en nuestra vida cotidiana y su implicación en el desarrollo de diferentes habilidades; así mismo, comprendí cómo su aprendizaje en la educación básica es determinante para que a futuro las y los estudiantes decidan emprender su propio camino lector o no y empleen la lectura a su favor experimentándola como una práctica cultural de alto valor.

Por ello, con los conocimientos aprendidos durante la aplicación de esta investigación-acción, mejoraré mi rol como docente mediadora de lectura priorizando esta práctica dentro del aula de clases no como una obligación sino como una oportunidad única de conocer el mundo.

REFERENCIAS

Álvarez, C., & Pascual, J. (2013). *Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria*. México. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 27-53. Disponible en: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=259129174002

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. Disponible en: https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo. México Trillas. Significado y Aprendizaje. Disponible en:

Calderón, J. (2014). Desarrollo de la competencia interpretativa en estudiantes de educación básica secundaria. Tesis de pregrado, para optar al título de especialista en Docencia Universitaria. Disponible en: https://es.scribd.com/document/359568048/Desarrollo-de-La-Competencia-Interpretativa#

Cárdenas, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias del lenguaje. Revista Folios, Julio–Diciembre, 51-58. Disponible en: https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/5836

Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 1-8. Disponible en: https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/59717003.pdf

Chaparro, E., Hernández, D. y Tarazona, D. (2017). Desarrollo de la competencia interpretativa en básica primaria desde la perspectiva tricerebral: Instituto Psicopedagógico Rosal de Suba. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Especialización en Docencia Universitaria, Bogotá. Disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.12494/8484

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 (México). Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Díaz de León A. (2022). La literatura infantil para el desarrollo del lenguaje oral en niños de preescolar. S.L.P. México. Benemérita Y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Disponible en: https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1089

Elorz, M. y Palma, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. Estudios pedagógicos. https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300008

Farfán, T. (2022). La formación de niños lectores a través de la literatura infantil. México. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Disponible en: https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1023

Fornasari, L. (1994). Didáctica de la imagen : comunicación visual y medios audiovisuales. Argentina. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UCR.000343231/Description

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires Argentina, Siglo XXI editores. Disponible en: https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf

Fundación Germán Sánchez Rupiérez (2017). Nuevas Destrezas para Mediadores. El laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/07/Nuevas-destrezas-para-mediadores_2.pdf

García, M. y Mendoza Z. (2017). Propuesta didáctica para fortalecer la competencia interpretativa en el proceso lector de los estudiantes de segundo y tercer grado de la

Institución Educativa General Santander. Colombia. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en: https://redcol.minciencias.gov.co/Record/UNAB2_bd897a7d101439a8d8998a73d4597426

Garzón; C. Rojas N. (2014). Representaciones semióticas como dispositivos para facilitar el desarrollo del pensamiento matemático y científico. Tesis de Maestría. Bogotá Colombia. Disponible en: https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYF_33.pdf

Gómez, P. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. Secretaria de Educación Pública. Disponible en: https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf

Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Actualidades Pedagógicas, 1(53), 95-107. Disponible en: https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452

INEGI (2024) Módulo sobre lectura. México: INEGI. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2016). Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/docman/institucional/home/2785-informe-resumenejecutivo-colombia-en-pisa-2015

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. Disponible en: https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: https://www.fcede.es/site/es/libros/detalles.aspx?id_libro=2808

Ley General de Educación, Artículo 3, D.O.F., 30 de septiembre de 2019. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Leyva, J. y Corpus, M. (2024). Incremento de los niveles de comprensión lectora en un grupo de primaria a través de textos literarios. Educando Para Educar, (44), 121–138. Recuperado a partir de https://www.beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/134

Martínez A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. España: Universidad de la Rioja. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5714365#:~:text=El%20%E2%80%9CM%C3%A9todo%20de%20cooperaci%C3%B3n%20interpretativa,mediador%20estimula%20la%20reflexi%C3%B3n%20conjunta.

Martínez, L. (2015). Teoría de la educación para maestros. Tomo 2. Didáctica para enseñar por competencias con valores. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=SBNEBAAAQBAJ&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q=consecuentemente&f=false

Medina, P. (2017). Intervención pedagógica de la fluidez y de la comprensión lectora en el 2° grado de primaria a través de talleres de mediación entre pares. España: Universidad de Valencia. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129739

Meece J. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://sige.segey.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf

Mercer, N. y Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking. New York: Routledge. Disponible an: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17444/9780203946657_previewpdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Munita, F. (2020). Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Disponible en: https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/78/

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. México. Disponible en: https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Organización de Estados Iberoamericanos (s.f.). Desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua materna para el nivel preprimario y primario. Manual de metodología para la educación bilingüe intercultural. [Libro]. OEI Guatemala. Disponible en: https://es.scribd.com/document/127587151/habilidadescomunicativa

Orozco, M. y Pérez, L. (2020). El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad. México. Sinéctica. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1176.pdf

Plan y Programa de Estudios (2018). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/OsXxxtIWm1-LePri704.pdf

Pozo, M. (2002). Propuesta pedagógica para mejorar la competencia interpretativa. Colombia. Universidad de la Sabana. Disponible en: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3211

Quizhpe, A. (2012). "Estrategias básicas de mediación lectora". Segunda entrega. Diario Centinela. Disponible en: http://diariocentinela.com.ec/estrategias-de-mediacion.

Raney, K. (1998). A matter of survival: On being visually literate. The English & Media Magazine, 39, pp. 37-42.

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española [en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es/inferir [Consulta: 13/05/2025]

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española [en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es/mediaci%C3%B3n [Consulta: 13/05/2025]

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la lengua española [en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es/competencia#A0gTnnL [Consulta: 13/05/2025]

Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 269-277. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015

Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: Algunas consideraciones teóricas. México. Universidad Autónoma de México. Disponible en: https://repositorio.unam.mx/contenidos/5003289

Sarto, M. (1998). Animación a la lectura: con nuevas estrategias. Colección para padres y maestros. Volumen 17 de Cuadernos para educar. Editorial sm. Disponible en: https://www.amazon.com.mx/Animacion-lectura-Reading-activities-Antonio/dp/8434862956

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017. México: SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria. (2024) Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Desarrollo de habilidades de la lengua Primera parte Primaria Fases 4 y 5 Comprensión y producción oral. México. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-

content/uploads/2024/08/Desarrollo-de-las-habilidades-de-la-lengua.-Primera-parte.-Fase-4-Y-5.pdf

SEP (2024) Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: Secretaría de Educación Pública. disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Sipe, L. (2009). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. En Gretel: La literatura infantil en la UAB. Disponible en: https://es.scribd.com/document/68991339/Cinco-tipos-de-comprension-lectora-intertextual

Solé, I. (1996). Estrategias de lectura, Barcelona: Grao. Disponible en: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013)

Tobón S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE. Disponible en: https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/tobon-s.-formacion-basada-en-competencias.pdf

Torres A. (2021). El libro-álbum a través de Anthony Browne Análisis de una experiencia literaria en 1er. año escolar. Montevideo, Uruguay. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2326/te.2326.pdf

Turrubiartes, J., Leyva, J., & Colunga, N. (2021). Comprensión lectora, desafío de la educación de San Luis Potosí. México. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Disponible en: https://antiguo.conisen.mx/2022/

Turrubiartes N. (2024). Incomprensión lectora. Una estrategia para la formación literaria en la primera infancia. Formación docente en México, Brasil y Argentina: investigaciones y reflexiones teóricas. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/381156873_Formacion_docente_en_Mexico_Brasil_y_Argentina_investigaciones_y_reflexiones_teoricas_Cap_5_Transiciones_profesionales_conflicto_emocional_y_estrategias_de_adaptacion_de_educadores_de_escuelas_rurales

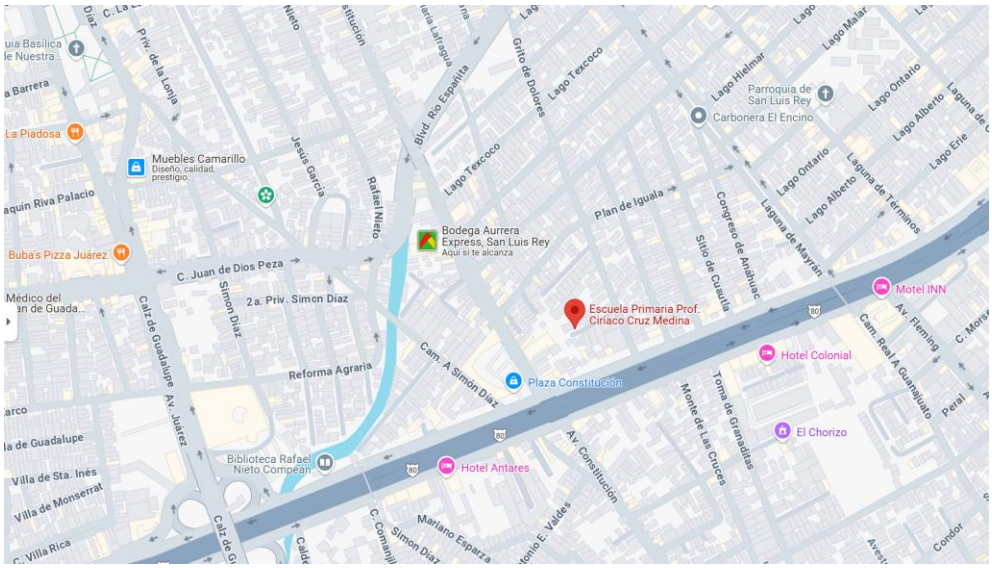
Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. España. Universidad de Alicante. Liberabit. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es

Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Ed. La Pléyade. Buenos Aires. Disponible en: https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf

Yepes, L. B., Ceretta, M. G., & Ministerio de Educación y Cultura y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2013). Jóvenes lectores, caminos de formación (Primera ed.). Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Jovenes-lectores-Caminos-de-formacion_v1_010113.pdf

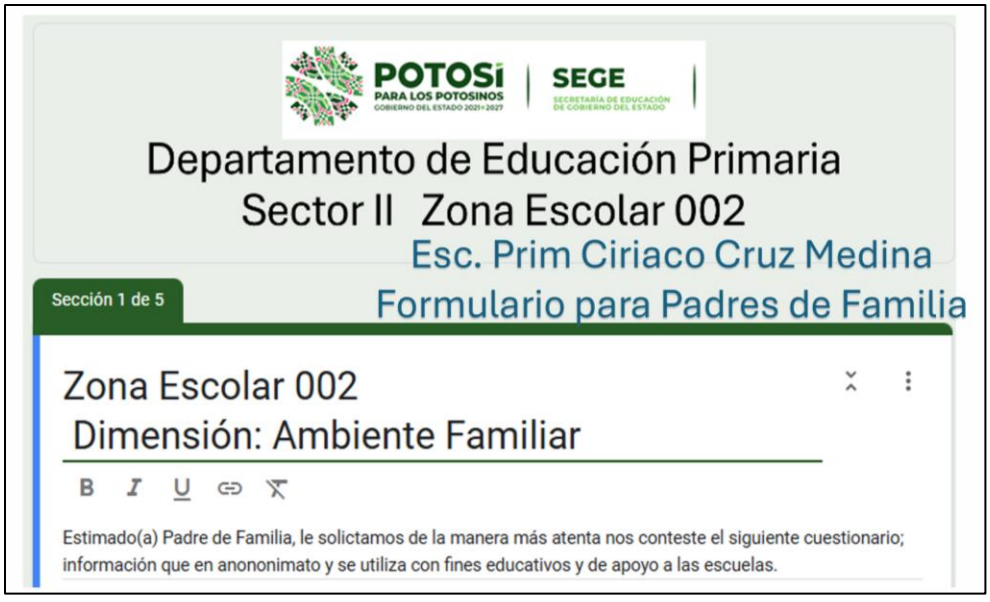
ANEXOS

Anexo A. Ubicación geográfica de la Escuela Primaria “Ciriaco Cruz Medina” (Recuperada de Google Maps).



Fuente: Google Maps 2025

Anexo B. Evidencia fotográfica del cuestionario aplicado a los padres de familia sobre el entorno familiar de los estudiantes.

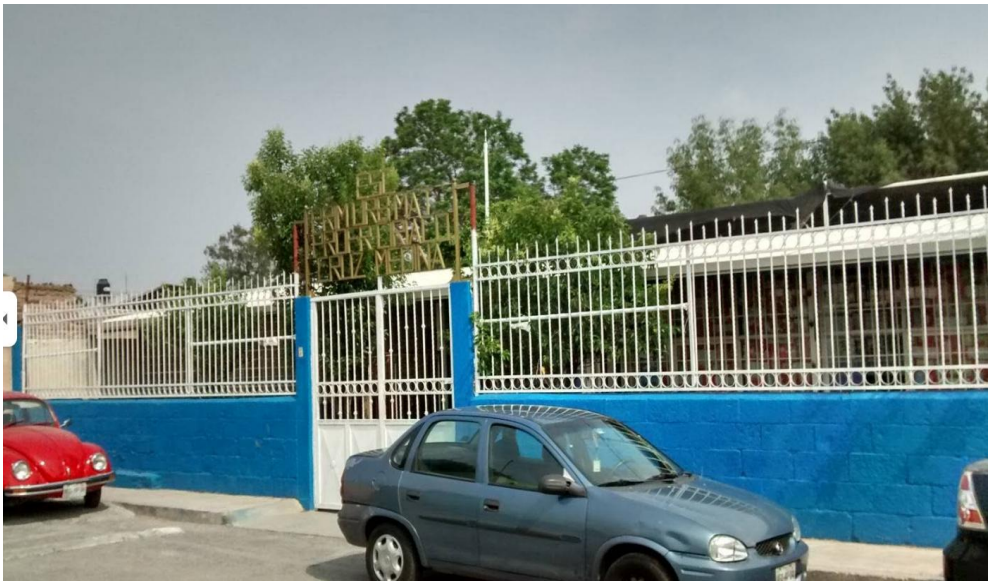


Fuente: Dirección escolar

Anexo C. Evidencia fotográfica del cuestionario aplicado a los docentes sobre la dimensión natural, social y cultural de los estudiantes.

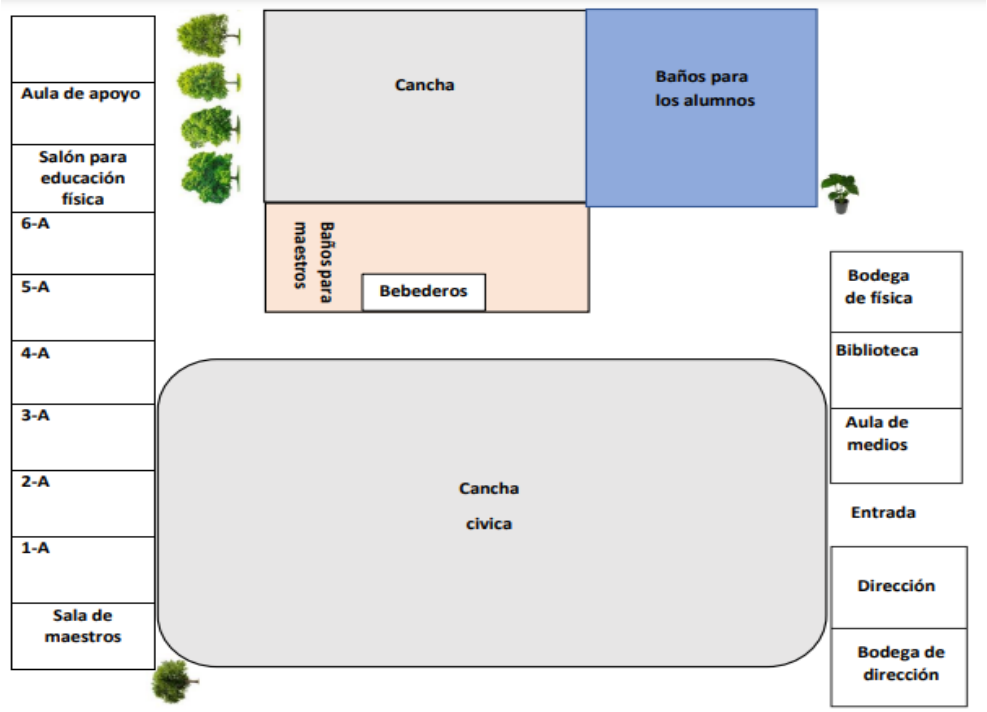
Fuente: Dirección escolar

Anexo D. Fotografía de la fachada de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.



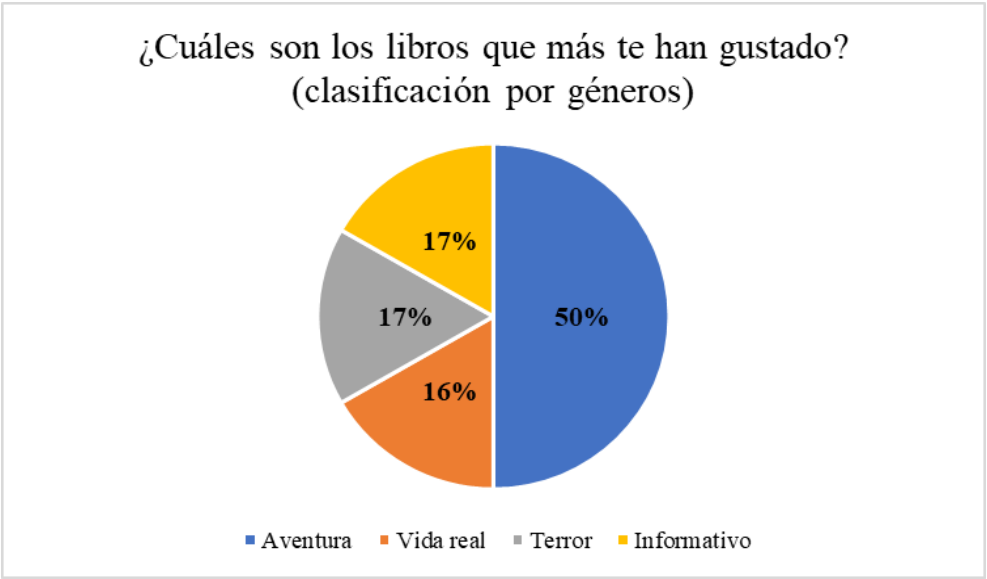
Fuente: Google Maps 2025

Anexo E. Croquis de la Escuela Primaria Ciriaco Cruz Medina.

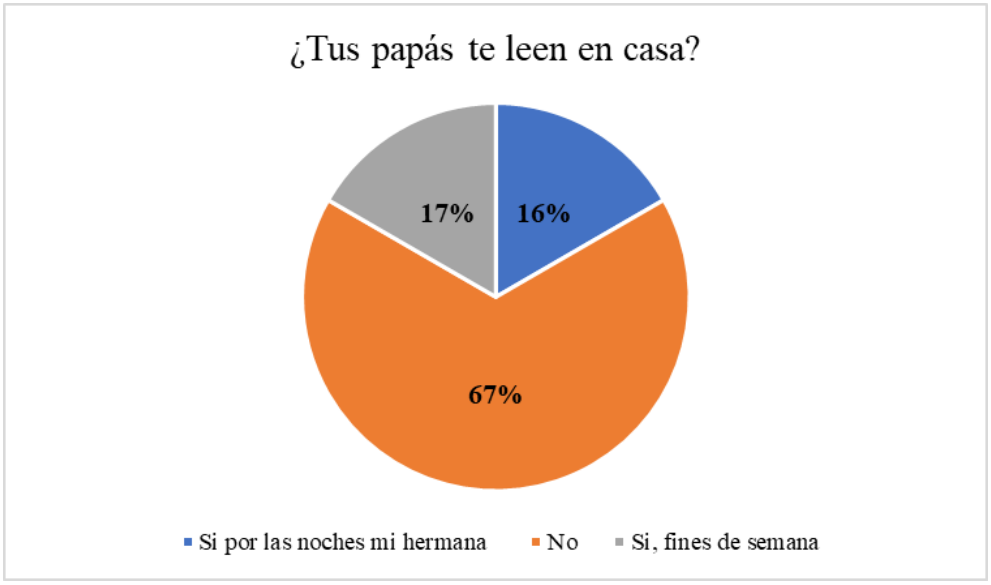


Fuente. Elaboración propia

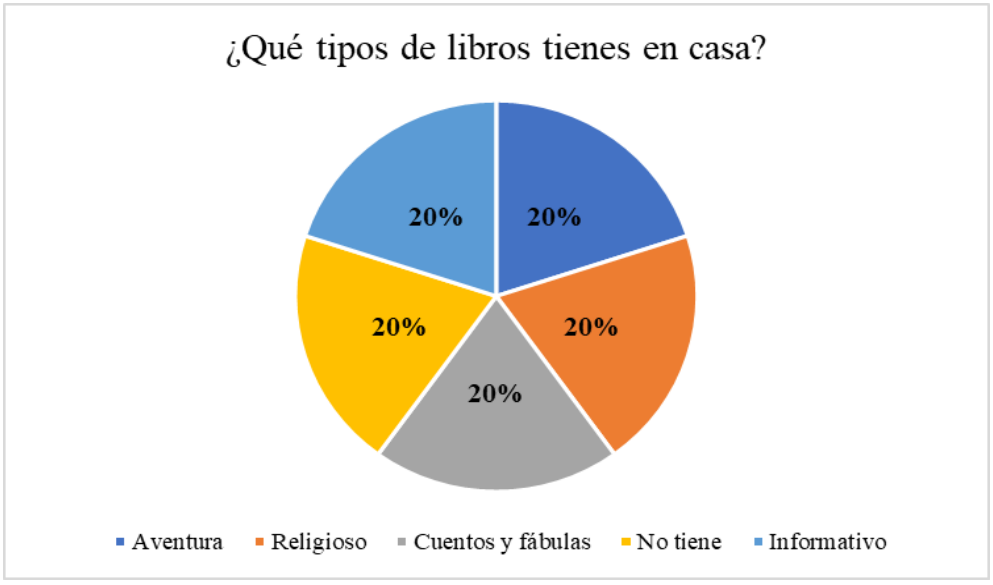
Anexo F. Resultados en porcentaje de los géneros literarios preferidos por los estudiantes.



Anexo G. Resultados en porcentaje de los estudiantes que les leen en casa.



Anexo H. Resultados en porcentaje de los tipos de libros presentes en casa de los estudiantes.



Anexo I. Resultados en porcentaje de las características en las que se fijan los estudiantes al leer un libro.

Anexo J. Diseño del cronograma de intervención.

Recorridos lectores	Literatura Infantil	Fechas	Periodicidad	Horario	Acciones
Nostalgia y dolor	• *La estrella de Lisa* • *Café dulce, café amargo* • *El cazo de Lorenzo*	Del 10 al 17 de febrero	Tres veces a la semana	8:30 am-9:00 am	Lectura compartida en voz alta
Risa y comedia	• *No interrumpas Kika* • *El peinado de la tía Chofi* • *Había una vez, pero al revés*	Del 19 al 21 de febrero	Tres veces a la semana	8:30 am-9:00 am	Lectura compartida en voz alta
Aventuras	• *El príncipe valiente* • *El cuento más contado* • *El libro, en el libro, en el libro*	Del 24 de febrero al 3 de marzo	Tres veces a la semana	8:30 am-9:00 am	Lectura compartida en voz alta
Libros silentes	• *Al otro lado del árbol* • *Amigos*	Del 5 al 10 de marzo	Tres veces a la semana	8:30 am-9:00 am	Lectura compartida en voz alta
Anthony Browne	• *Las pinturas de Willy* • *Gorila* • *Cambios* • *El libro de los cerdos* • *Voces en el parque* • *Willy y la nube*	Del 13 al 14 de marzo	Tres veces a la semana	8:30 am-9:00 am	Lectura compartida en voz alta en binas

Anexo K. Lugar de la realización de los círculos de lectura dentro de la biblioteca escolar.

Anexo L. Evidencia fotográfica de un alumno comentando sus predicciones en el círculo de lectura del libro “No interrumpas Kika”.

Anexo M. Evidencia fotográfica de la sesión de lectura del libro “Había una vez, pero al revés”.

Anexo N. Fotografía del momento exacto en el que GF responde a una pregunta de una de sus compañeras imitando al personaje principal.

Anexo Ñ. Ejemplo de entrevista diagnóstica aplicada a los estudiantes.

Entrevista: Lectura y hábitos lectores

Alumno:_____

1. ¿Cuáles son los libros que más te han gustado?
2. Cuando estás en casa, ¿tus papás o algún familiar te lee libros? Si la respuesta es sí, ¿cada cuanto te leen? (diariamente, semanalmente)
3. Cuando estás en la escuela, ¿Qué libros te lee el maestro?
4. Si en este momento te leyera un libro, ¿de qué te gustaría que fuera?
5. ¿Qué tipos de libros tienes en tu casa?, ¿los lees solo o con alguien?
6. ¿En qué te fijas cuando te leen un libro? **Entrevista: Lectura y hábitos lectores**

Anexo O. Rúbrica de evaluación acorde a los PDA seleccionados.

Rúbrica de las habilidades lectoras adquiridas

Habilidades lectoras de los alumnos con base en el proceso de desarrollo y aprendizaje:

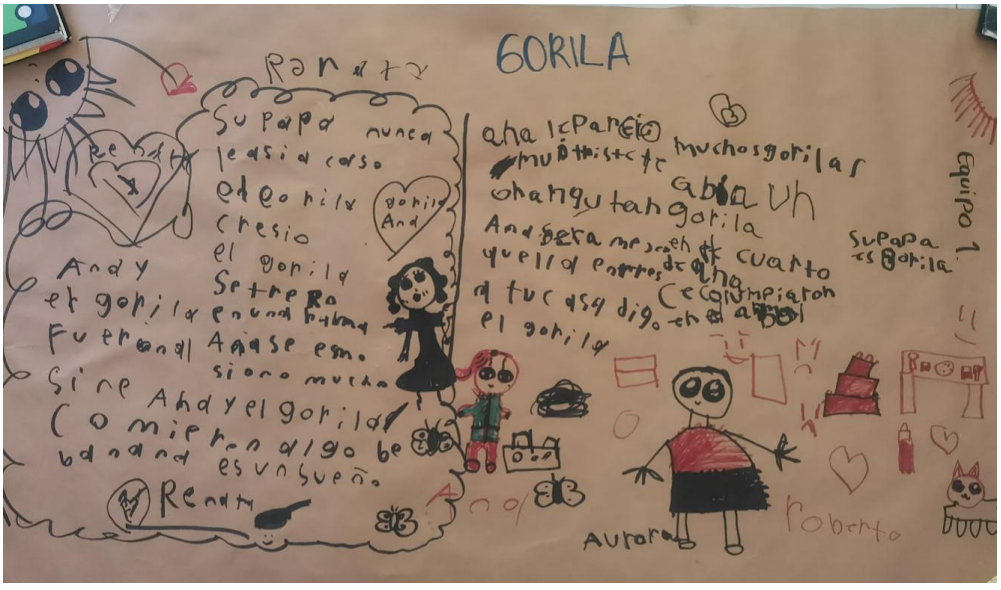
No.	Categorías conceptuales/ alumnos	Comenta sus predicciones del libro con base a la portada, contraportada, título, ilustraciones	Verifica las predicciones realizadas	Experiencias personales	Expresa emociones	Elabora preguntas sobre el libro	Relaciona el libro con otros (intertextualidad)
1	R. L						
2	G. F						
3	A. S						
4	E.H						
5	A. A						
6	D.C						
7	R. T						

Anexo P. Ejemplo de la rúbrica de evaluación de la capacidad interpretativa.

Rúbrica "Capacidad interpretativa"

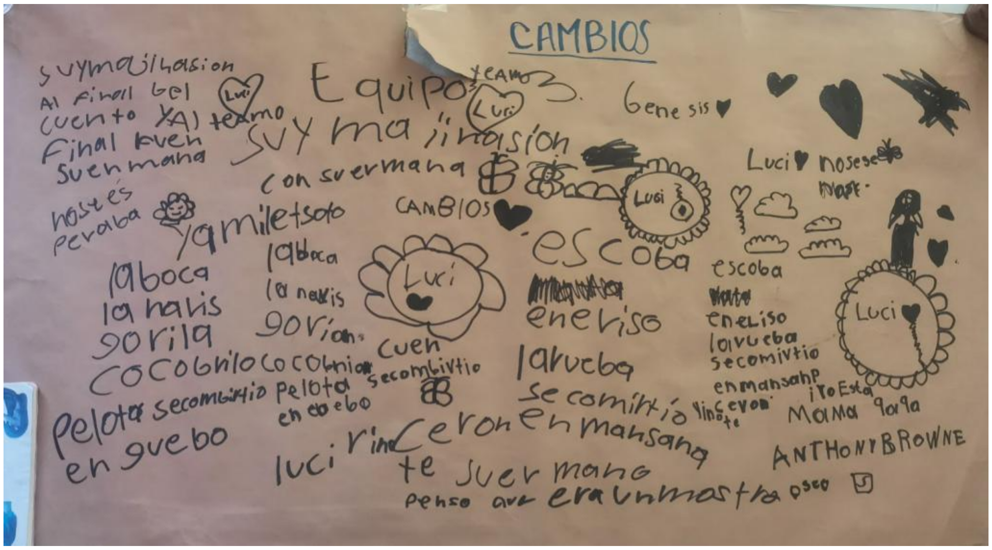
No.	Categorías conceptuales/ alumnos	Realiza inferencias de lo que sucede en los libros	Comenta o responde las aportaciones de sus compañeros	"Habla" con el texto
1	R.L			
2	G.F			
3	A.S			
4	E.H			
5	A.A			
6	D.C			
7	R.T			

Anexo Q. Evidencia de los hallazgos encontrados por las estudiantes R.T y R.L en el libro *Gorila* de Anthony Browne.



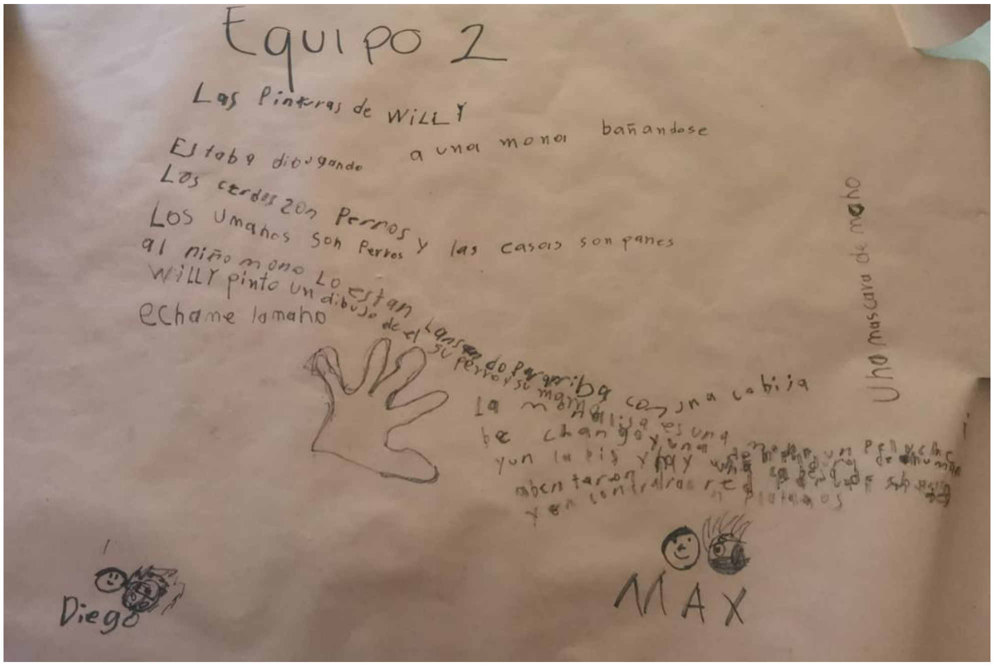
Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo R. Evidencia de los hallazgos encontrados por las estudiantes A.S y G.F en el libro *Cambios* de Anthony Browne.



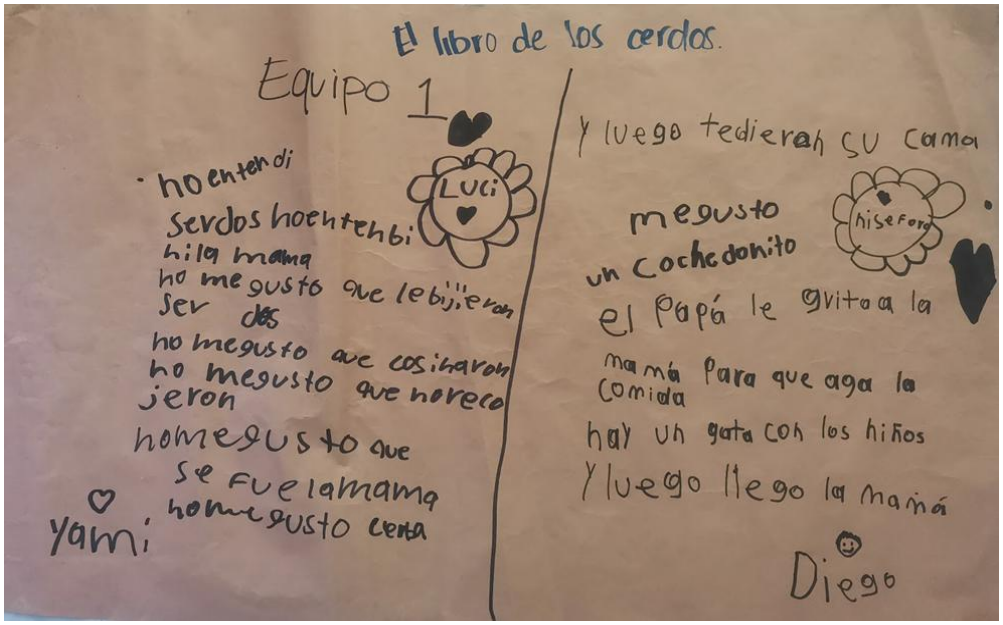
Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo S. Evidencia de los hallazgos encontrados por los estudiantes EH, AA y DC en el libro *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne.



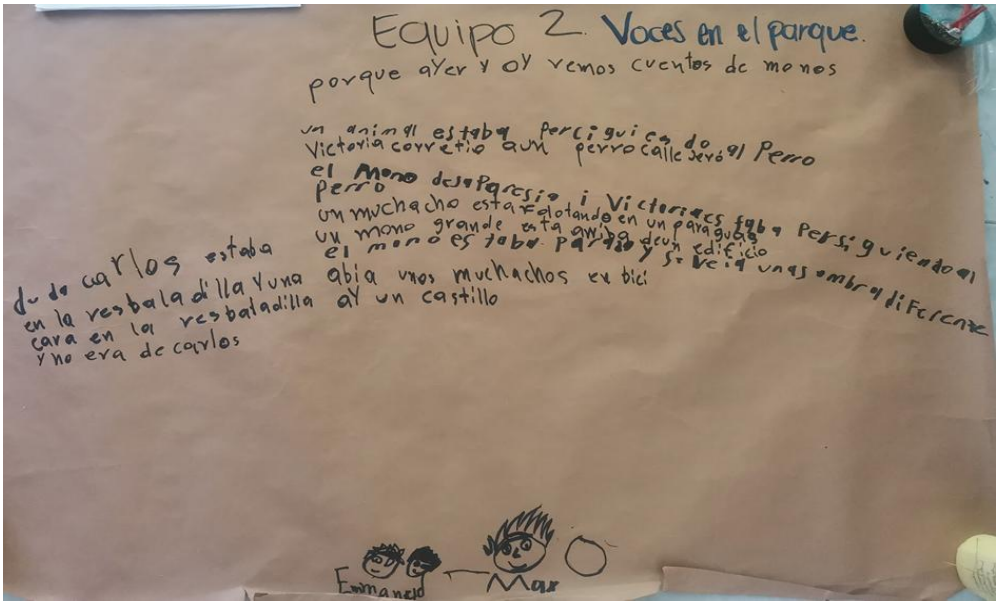
Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo T. Evidencia de los hallazgos encontrados por las estudiantes D.C y A.S en el libro *El libro de los cerdos* de Anthony Browne.



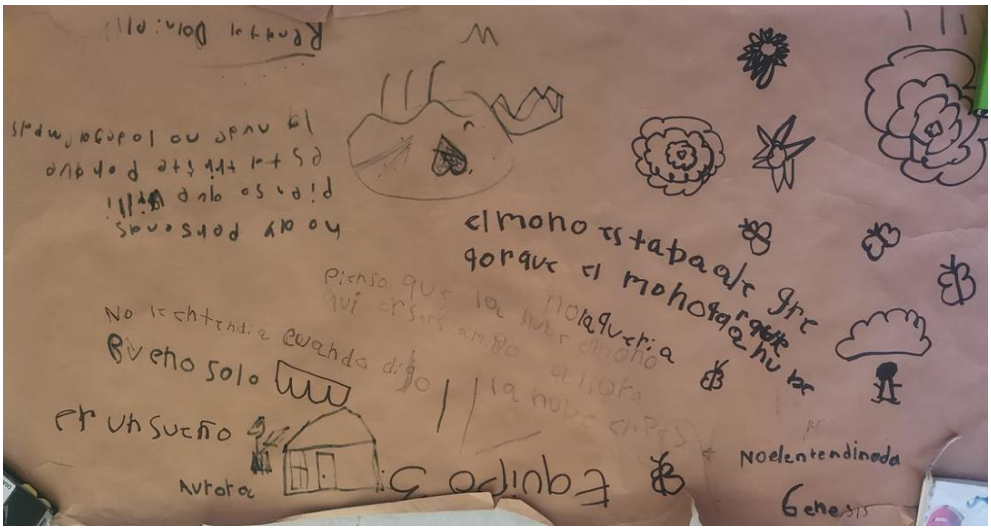
Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo U. Evidencia de los hallazgos encontrados por las estudiantes D.C y A.S en el libro *Voces en el parque* de Anthony Browne.



Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo V. Evidencia de los hallazgos encontrados por las estudiantes R.L, R.T y G.F en el libro *Willy y la nube* de Anthony Browne.



Fuente. Creación de los alumnos.

Anexo W. Planeación didáctica de la sesión diagnóstica uno.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO FEDERAL
ESC.PRIM. "CIRIACO CRUZ MEDINA"
C.C.T.: 24DPR2667W ZONA ESCOLAR: 002
DOCENTE EN FORMACION: LUCILA GABRIELA MEDINA BARRERA

DIAGNÓSTICO: LIBRO "ZOOLÓGICO" DE ANTHONY BROWNE				
Tiempo sesiones: 1	Fecha:	20 de noviembre de 2024	Libro:	"Zoológico" de Anthony Browne

Propósito:
Favorecer el desarrollo de la capacidad interpretativa en los estudiantes de segundo grado a través de la mediación lectora.

Campo Formativo	**Procesos de Desarrollo de Aprendizaje[1]** (en caso de no aplicar colocar "—"en el espacio correspondiente)
☒ Lenguajes	Explora los elementos paratextuales de los libros (como portada, contraportada, título, ilustraciones, formato) que contienen los cuentos que escuchará y/o leerá, y anticipa su contenido. Escucha y/o lee cuentos de libros explorados, y, al finalizar, verifica las anticipaciones realizadas. Emplea palabras cuya escritura conoce como pistas para la lectura de títulos y nombres de personajes y lugares donde desarrollan las historias. Identifica las historias y personajes principales de los cuentos escuchados y/o leídos, y representa algunos por medio de títeres, esculturas, dibujos u objetos cotidianos.
☐Saberes y Pensamiento Científico	
☐Ética, Naturaleza y Sociedades	_
☐De lo Humano y lo Comunitario	–

Problema del contexto:
Poco incentivo a emplear la lectura como un dispositivo cultural y de cambio.

Producto central por lograr:
Conversación literaria sobre el libro "Zoológico"

Ejes articuladores

☐ Inclusión ☒ Pensamiento crítico ☐ Interculturalidad Crítica ☐ Igualdad de género ☐Vida saludable
☒ Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura ☐ Artes y experiencias estéticas

Momento[2]	**Sesión/Fecha**	**Actividades a desarrollar**	**Recursos didácticos / Evaluación**
	1 miércoles 20 de noviembre de 2024	**Previamente:** Leer el libro "Zoológico" de manera personal con antelación y acomodar las sillas en forma de media luna para poder realizar la conversación literaria en la biblioteca escolar debido a que es un área propicia para la lectura y motiva a los estudiantes a hacerlo estando en ese lugar. **Inicio: (10 min)** 1. Reunir a los estudiantes en las sillas; explicarles que se leerá un libro por lo que es importante que expresen su opinión éste y de las preguntas que se harán, recalcarles que no hay preguntas ni comentarios malos, todos son bienvenidos siempre y cuando el respeto esté presente entre todos. Posteriormente pasar el libro para que lo observen de manera superficial y comenten sobre lo que creen que tratará. No juzgar la respuesta de las niñas y los niños. **Desarrollo: (15 min)** 2. Leer en voz alta el libro: "Zoológico" del autor inglés Anthony Browne con la entonación adecuada. Emplear la voz con el fin de captar su atención. En dado caso que algún estudiante se distraiga, tratar de que vuelva a prestar atención a través de la modulación de voz **Cierre: (10 min)** 3. Una vez terminado de leer el cuento, realizar la conversación literaria para discutir las interpretaciones que realizaron. Guiar las participaciones de los estudiantes Emplear las siguientes preguntas como guía: • ¿Qué te gustó/disgustó del libro? • ¿Te has sentido como el niño protagonista del libro? • ¿Notaron algo que les llamó la atención del libro? • ¿Qué piensas de la actitud de los personajes? • ¿Qué entendieron del final del cuento? • ¿A quién piensan que le recordaba mamá cuando estaba viendo los mandriles? • ¿Qué quiso decir la mamá cuando dijo: Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas?	• Libro: "Zoológico" de Anthony Browne • Sillas de la biblioteca del aula • Libro "Zoológico" • Preguntas de guía

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO FEDERAL
ESC.PRIM. "CIRIACO CRUZ MEDINA"
C.C.T.: 24DPR2667W ZONA ESCOLAR: 002
DOCENTE EN FORMACION: LUCILA GABRIELA MEDINA BARRERA