

### Artículo de investigación.

**Cómo citar:** Moreno B., A. y Ramos S., D. (2018). Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta. *Revista Praxis Pedagógica* 18(23), 82-102. doi:10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.82-102

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 6 de marzo de 2018

**Aceptado:** 15 de mayo de 2018

**Publicado:** 28 de septiembre de 2018

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta

## Reading in the Classroom: A Question-Based Experience

## Leitura no sala: uma experiência a partir da pergunta

Ana Liliana Moreno Bernal, Diana Johanna Ramos Sandoval

### Resumen

Desde una perspectiva crítico-social, este artículo da cuenta de un proyecto investigativo en curso que tiene como objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de la pregunta, partiendo de las vivencias, la realidad, la experiencia personal, social y familiar de 26 estudiantes: 16 niños y 10 niñas, de la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano, de la ciudad de Tunja, del grado segundo de básica primaria, así como de las dos docentes investigadoras. Desde la investigación acción educativa, se busca generar alternativas de trabajo y cambio en las prácticas pedagógicas dentro del aula, para mejorar la comprensión lectora a partir de la intervención con la pregunta. Se asume como referentes de este trabajo investigativo a Solé (2011), Larrosa (2010), Lipman, Sharp y Oscayan (1998), Splitter y Sharp (1995), y Freire y Macedo (1989). Como avances del proceso investigativo se registran aportes en cuanto a la revisión de antecedentes, así mismo, se presentan avances en torno a cuatro categorías de análisis emergentes: la comprensión lectora, la pregunta, el diálogo y la experiencia.

**Palabras clave:** Comunicación interpersonal, investigación pedagógica, enseñanza de la lectura, indagación.

### Abstract

From a critical and social perspective, this article presents a research project aimed at reinforcing reading comprehension through prompt questions. It grounds in everyday life, and personal, social and familiar experiences of 26 students: 16 girls and 10 boys, second-grade students of Elementary School of the Gimnasio Gran Colombiano, a public school in Tunja. It also shows the experience of the research teachers. From educational action-research, authors aim at generating work and change options in classroom pedagogical practices, in

**Ana Liliana Moreno Bernal**

*lilianamorenobernal@hotmail.com*

Gimnasio Gran Colombiano, Tunja.

**Diana Johanna Ramos Sandoval**

*pspdianaramos@gmail.com*

Corporación Juego y Niñez.



order to improve reading comprehension as a result of an intervention based on a prompt question. This research lies on the works of Solé (2011), Larrosa (2010), Lipman, Sharp and Oscayan (1998), Splitter and Sharp (1995), and Freire and Macedo (1989). As an advance of the research process, the authors record contributions in terms of background knowledge. They also show advances in four emerging categories of analysis: reading comprehension, question, dialog, and experience.

**Keywords:** Interpersonal communication, pedagogical research, teaching of reading, inquiry.

### Resumo

Desde uma perspectiva crítico-social, este artigo dá conta dum projeto investigativo em curso que tem como objetivo fortalecer o entendimento leitor através da pergunta, partindo das vivências, a realidade, a experiência pessoal, social e familiar de 26 estudantes: 16 meninos e 10 meninas, da Instituição Educativa Academia Grande Colombiano, da cidade de Tunja, do grau segundo da básica primária, bem como das duas docentes investigadoras. Desde a investigação ação educativa, busca-se gerar alternativas de trabalho e mudança nas práticas pedagógicas dentro da sala de aulas, para melhorar o compreensão leitora a partir da intervenção com a pergunta. Assume-se como referentes deste trabalho investigativo a Solé (2011), Larrosa (2010), Lipman, Sharp e Oscayan (1998), Splitter e Sharp (1995), e Freire e Macedo (1989). Como avanços do processo investigativo se registram contribuições quanto à revisão de antecedentes, assim mesmo, se apresentam avanços em relação a quatro categorias de análises emergentes: a compreensão leitora, a pergunta, o diálogo e a experiência.

**Palavras-chave:** Comunicação interpessoal, investigação pedagógica, ensino da leitura, indagação.

---

## Introducción

El propósito del trabajo investigativo titulado «La pregunta», como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado segundo, es contribuir desde el contexto escolar al mejoramiento de la comprensión lectora en básica primaria, ya que los resultados de las Pruebas Saber 3 del 2015, arrojaron debilidad en la competencia lectora. De esta manera, se observa como oportunidad de mejora la contribución en el diseño de estrategias que fomenten la competencia lectora en los niños y niñas, implementando dentro del aula *la pregunta* y *el diálogo* como herramientas que incrementan la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje lectoescritor; lo que posibilita a los educandos espacios y ambientes enriquecidos en donde se vivencien los momentos de lectura y la relación con el mundo a través de los textos como una experiencia de vida personal y colectiva, y donde se perciba el mismo mundo como un texto de exploración y lectura.

Como docentes, reconocemos que la comprensión lectora es uno de los aspectos académicos determinantes para obtener un desempeño satisfactorio en las Pruebas Saber y en general en el desempeño escolar de los educandos; si los estudiantes comprenden los textos presentados, se puede esperar un mayor conocimiento, lo cual favorece el aprendizaje. Sin embargo, es preciso reconocer la comprensión lectora, no solamente, desde un enfoque académico, sino como una experiencia que trasciende para la vida, en donde se vincule la cultura y el contexto.

Por consiguiente, y rescatando el aporte de Solé (2011), la lectura no se debe concebir, únicamente, como la decodificación de fonemas y grafías, sino que va más allá: la lectura se toma como un proceso psicosocial, en el que se tienen en cuenta los conocimientos previos, los procesos metacognitivos individuales y el aprendizaje social se da por medio de las relaciones y cooperación con las demás personas. Complementando lo expuesto por la autora, Cassany y Aliagas (2007) le atribuye el concepto *cultural* al proceso lector, se lee a partir de la cultura en que cada individuo se encuentre; es así que es oportuno articular el aporte de Larrosa (2010) en donde la lectura es asumida como una experiencia de vida, a través de esta, los estudiantes conocen y se relacionan con el mundo y la cultura.

En concordancia con lo anterior, se debe reconocer el ámbito educativo como un *lugar* y *espacio*, en donde, además de adquirir y construir conceptos, se construyen experiencias, encaminadas al disfrute, el gusto y el reconocimiento de comportamientos lectores, la promoción de encuentros y participación de los estudiantes, propiciar la participación activa de los niños y niñas como miembros de una comunidad de diálogo e indagación, a través de la expresión verbal, escrita o corporal. De esta manera se pueden romper esquemas que limitan y coartan a los estudiantes en su pensamiento e imaginación y, por el contrario, se posibilitan los principios de libertad, igualdad y justicia a través de la manifestación de sus propias posiciones y posturas que llevan a generar personas autónomas, que interactúan dentro del aula de clase con diversas preguntas que generan discusión, conocimiento y expresión de inquietudes, curiosidad, pensamientos y emociones que contribuyen al fortalecimiento personal, familiar, social, afectivo y educativo.

Es importante, entonces, ubicar aportes dados frente a las categorías de comprensión lectora, diálogo, pregunta y experiencia, llevadas al ámbito escolar; por tanto, este artículo forma parte de las vivencias dadas dentro del aula de clase, las cuales pretenden invitar a los actores de la educación a reflexionar acerca de la pregunta y el diálogo como estrategias para mejorar la comprensión lectora, que permiten el intercambio de ideas; generar espacios de discusión entre los niños, las niñas y los docentes para favorecer el aprendizaje de procesos lectores, y vivir la actividad lectora como una experiencia de vida.

## Reconociendo experiencias de otros investigadores frente a la pregunta

En Latinoamérica, García (2010) llamó a su experiencia *La pregunta como intervención cognitiva*, y plantea que «el acto de preguntar se aborda desde cuatro niveles: literal, exploratorio, crítico y auto reflexivo» (p. 12). García dice que la pregunta permite mayor autonomía en la construcción de su propio aprendizaje, asimismo, reflexiona frente al hecho de que desde que el niño inicia a hablar incorpora preguntas:

¿Qué? para identificar, luego pasa al ¿Por qué?, en donde inicia a comprender, y es en este momento en donde está en auge con las preguntas, pero entra a la escuela y cesan las preguntas para *aprender* respuestas que los mismos docentes dan. [Y García acota que] en cierta medida se está varando la habilidad de preguntar en la escuela. (García, 2010, p. 12).

En el ámbito nacional, Amézquita (2013) desarrolla una propuesta en donde quiere mostrar las posibilidades que ofrece el programa de Filosofía para Niños (FpN) para la formación del sujeto ético-político en la escuela. A partir de la experiencia, el autor plantea lo siguiente:

Si bien intentamos acoplarlos a nuestra realidad por medio del lenguaje, las costumbres y los valores, igual se nos presentan siempre como novedad. En tal sentido, se concibe al niño y al adolescente no como seres a quienes se debe formar, sino más bien como sujetos que están empezando a dialogar con el mundo y a quienes hay que acompañar para que encuentren sus propias interpretaciones de la realidad. (Amézquita, 2013, p. 78).

En concordancia con lo anterior, se hace pertinente en el ámbito local citar a Plata (2011), que propone la pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica «[...] las preguntas constituyen el camino preparatorio para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, haciendo preguntas cada vez más valiosas que, además de ampliar el conocimiento, examinan la lógica en su construcción» (p. 148). Así mismo, Plata toma la postura de Splitter y Sharp (1996), ratificando que «la escuela se ha encargado de hacer preguntas que aparentemente son abiertas, pero que simplemente son limitantes porque buscan obtener una información y hacer que el estudiante genere un imaginario de *ignorancia* frente al adulto» (Plata, 2010, p. 149).

Se hace preciso, también, conocer los aportes de Pulido, Mariño y Morales (2016), quienes realizaron una propuesta de formación de maestros, estableciendo tres herramientas: escritura, lectura y problematización; «[...] el conocimiento se convierte en un instrumento de igualdad y en una experiencia, con espacios para escuchar a los niños y dar un lugar privilegiado al diálogo, valorando los argumentos y puntos de vista» (p. 89).

## En torno a la comprensión lectora

Teniendo en cuenta los diferentes aportes frente a la concepción de lectura con otra connotación distinta de la de formar palabras y expresarlas correctamente, se hace preciso tener en cuenta algunas posturas como la de Montes (2006), quien manifiesta «[...] que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país, cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia... Lleguemos a ser lectores plenos, poderosos» (p. 1).

Con respecto a experiencias en torno a la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, es pertinente tomar la conclusión dada por Franco (2009) en su investigación realizada en Barranquilla:

[...] por ende en la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares el docente juega un papel importante al pretender desarrollar estrategias con la finalidad de que el niño pueda construir significados al leer y escribir y así comprender su realidad desde una estructura simbólica institucionalizada y universal. (p. 136).

Para ello se parte de tres momentos: en primer lugar, la generación de actividades o estrategias de apoyo antes de iniciar la actividad lectora o fase de motivación y movilización de conocimientos previos; un segundo momento es generar estrategias de apoyo durante la lectura para activar la percepción; y por último, las estrategias de apoyo después de la lectura, como control de la misma para estimular los procesos de pensamiento a nivel superior. Así mismo, se deben sumar tres factores elementales: la motivación como locus de control; la actitud que se traduce en el aula de clases como clima de aprendizaje; y el afecto para la canalización positiva de la actitud frente a la actividad lectora.

De otro lado, se hace importante citar a Mariño (2010), quien hace énfasis en la importancia de realizar un diario de lectura partiendo de un libro que se vuelve «cómplice» con los lectores. Mariño rescata la idea de evitar la imposición de libros por tiempo, cantidad y represión en notas; plantea también que el tiempo de lectura en voz alta vale la pena tenerlo en cuenta a diario, y ratifica que, según su experiencia, los niños y los preadolescentes gozan cuando les leen. De esta manera, se evidencian elementos importantes en esta experiencia para fortalecer los procesos llevados a cabo dentro de un ámbito tanto educativo como familiar (Mariño, 2010). Es por ello que se aborda la argumentación de Gallego y Hoyos (2016), quienes en su trabajo de investigación realizan un seguimiento a los niños y niñas que asistían a la estrategia Club de Lectorcitos de una biblioteca en Envigado, en donde rescatan la importancia de fomentar espacios que disfruten, tomando la lectura como un momento de goce, lo cual debe hacerse especial e interactivo «cuando se comparte la experiencia de la lectura como se comparte un momento especial o un objeto querido, [...]» viendo la lectura como un acto voluntario del ser humano (Gallego y Hoyos, 2016, p. 254).

En el ámbito local, Casas, Numpaque y Sotelo (2009), quienes recopilan su experiencia en campo, así como la postura de ellos frente a la enseñanza de la lectura y escritura, consideran que aún la escuela pública tiene una concepción de lectura y escritura como dos «actividades» que se apoyan en estrategias de enseñanza tradicionales. Manifiestan también que existe una gran diferencia entre *lo que «la escuela hace»* y *lo que se convierte en el punto de partida conceptual de este proyecto* (Casas, Numpaque y Sotelo, 2009, p. 151).

## Acápites sobre referentes teóricos

### La lectura como experiencia

Vale la pena iniciar con el aporte de Larrosa (2010), quien plantea que, hay que pensar la lectura como una experiencia de lenguaje y una experiencia de pensamiento, dadas a través de la vida, en donde la educación está relacionada con el ser humano, con el mundo y la cultura, y permite elaborar y dar sentido al diario vivir; y es en lo cotidiano que se preserva a aquellos que son nuevos en el mundo, aquellos que vienen a aprender y enseñar, ellos son nuestros estudiantes.

De acuerdo con Larrosa, los seres humanos vivenciamos cada momento como una experiencia, en donde los acontecimientos pueden ser positivos o negativos, los cuales alimentan nuestro aprendizaje, nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, es así que, desde el ámbito escolar, se hace importante reconocer a los estudiantes, primero que todo, como seres humanos que están expectantes del conocimiento, tanto implícito como explícito, que se proporcione.

Por lo anterior, se hace preciso señalar el planteamiento de Medina (2007), quien asegura que la lectura como experiencia debe abrir una visión amplia al docente en cuanto a estrategias para hacer viva la clase: «Las clases no se dictan, se hacen, se construyen, se fabrican, se elaboran, se les da vida y como la vida se transforma, nunca son la misma» (p. 135).

De otro lado, la escritora Graciela Montes (2006) manifiesta que es importante que el docente, como mediador del proceso lector, perciba al lector como un observador de la realidad, genere la curiosidad, sorpresa e intriga por los textos; propicie un ambiente, orden y condiciones apropiadas para la actividad de leer, y posibilite la elección y el disfrute de la lectura, partiendo de sus intereses y gustos para que él se apasione y disfrute el acto de leer.

### La comprensión lectora: un acto psicosocial y cultural

Para poder comprender un texto no solo se debe decodificar, sino que requiere de procesos mentales como el análisis, el

pensamiento, la atención, para poder entender y comprender un texto; pero no basta con esto en la cultura escolar del siglo XXI, cuando la tecnología ha contribuido a conocer la diversidad cultural e intercultural que da cabida a una cultura educativa mediada por la globalización. En este sentido, Cassany y Aliagas (2007) realizan una propuesta sociocultural de la comprensión lectora, donde la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, la que invita a la interacción y discusión para entender, dar significado y sentido a los textos que son leídos; adicionalmente, sustenta la integración del enfoque lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, cuando afirma:

Quizá lo mejor sería combinar las tres en una práctica educativa integradora, tomar los textos del entorno del aprendizaje, centrarse en la decodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en parejas y en grupo, y promover el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales. (Cassany y Aliagas, 2007, s. p.).

Por su parte, Isabel Solé (2011), desde la perspectiva psicolingüística, propone enseñar estrategias de comprensión lectora a los estudiantes utilizando los momentos de la lectura: antes, durante y después; en donde resalta la importancia de conocer los objetivos que se quieren lograr con la lectura de determinado texto e indagar sobre los conocimientos previos relevantes, *por medio de preguntas*. Es así que, desde nuestra experiencia, es evidente la importancia de reflexionar acerca de lo que se está haciendo, vivenciándolo a través del diálogo y las preguntas, tanto al inicio, en el transcurso y al finalizar una lectura, bien sea de textos lingüísticos como extralingüísticos, de esta manera, se construye un aprendizaje autónomo a través de experiencias sociales.

De acuerdo con lo planteado por Solé sobre los momentos de la lectura, Sánchez y Alfonso (2003) resaltan la importancia de llevar a las aulas, desde la básica primaria, estrategias que fomenten las prácticas lectoras en los estudiantes, desarrollen en ellos habilidades prelectoras, anticipándose al contenido textual por medio de *preguntas*, predicciones, inferencias e hipótesis a través de la discusión, diálogo, lectura compartida y en voz alta; y las habilidades poslectoras, utilizando la pregunta, el resumen



y la comprobación de hipótesis e inferencias como estrategias de comprensión.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que el acto de leer y comprender debe reorientarse en cuanto a que debe surgir como un efecto voluntario del ser humano, más no como imposición u obligación para los estudiantes, es por ello que el docente debe fomentar estrategias que generen pasión y gusto, aspecto relevante para la adquisición de hábitos y comportamientos lectores; el suministrarles a los niños y niñas lecturas adecuadas, de acuerdo a su edad, sin dejar de lado la interpretación del mundo como lectura de la realidad, teniendo en cuenta a Freire y Macedo (1989) cuando afirman: «La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto» (p. 51). Entendiendo el contexto, como un texto extralingüístico de lectura de la realidad cultural y social, donde experimentan diversas experiencias de comprensión del mundo que rodea a niños y niñas.

## **Construcción de comunidades de lectura**

La sociedad está conformada por diversas comunidades, representadas por sus costumbres, gustos, intereses, poder, nivel educativo, cultural, económico, construidas de acuerdo con el contexto, la situación, el impacto social actual, convertido más adelante, en un momento histórico. Es importante por ello hablar de comunidades de lectura con sentido. Splitter y Sharp (1995) plantean que la sociedad ha tenido impactos fuertes y se ha cuestionado mucho las instituciones a las que se ha delegado, tradicionalmente, una responsabilidad de formación y educación, es así que el contexto educativo les ha dado a los docentes la misión de producir generaciones de jóvenes que carecen de habilidades necesarias para desenvolverse en la vida, pero que, en gran parte, se debe a la imposición de los sistemas educativos, que son confusos e irracionales porque no se hace una contextualización, sino que se imparte a un colectivo en general, es ahí donde se forma un sesgo entre lo que el docente quiere enseñar, porque él sí conoce la realidad de sus estudiantes, y las exigencias del sistema.

Por lo anterior, Splitter y Sharp resaltan la importancia de formar comunidades de indagación para el desarrollo personal:

[...] que el niño o niña al ser miembros de la clase como comunidad se reconozcan como individuos valiosos; en donde el cuidado y el respeto impregna la comunidad de indagación, en donde los estudiantes llegan a confiar unos en otros como apoyo tanto cognitivo como emocional, el docente confía en que sus estudiantes cuidarán los procedimientos de indagación y serán responsables en la dirección de sus propios pensamientos. (Splitter y Sharp, 1995, p. 39).

De acuerdo con lo anterior, vale la pena agregar que las comunidades de aprendizaje ubican la lectura como parte de la formación de los procesos de socialización y construcción de sus experiencias, vista desde la cotidianidad y la realidad de cada niño o niña, sin desligarse de las responsabilidades adquiridas al ser miembros de una comunidad de indagación.

De otro lado, Graciela Montes (2006) plantea que debe existir libertad en la lectura, darle sentido a lo que se hace, buscar el fortalecimiento de la independencia del niño, que no sea un ser aislado, es por ello que se hace pertinente articular las comunidades de lectura con el hecho de dar sentido a las estrategias que se empleen para fortalecer la lectura, partiendo de que la lectura debe enseñar al ser humano a ser libre, no censurar pedazos de la realidad, porque la experiencia de la realidad es lo que construye vida para aprender a pensar por sí mismos. En palabras de Montes (2006):

A lo largo de muchas lecturas compartidas, eligiendo a veces bien y otras veces no tan bien, escuchando lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, releyendo, haciéndose preguntas, acotando, remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis, fantasías, el maestro habrá estado contribuyendo a la formación de una sociedad de lectura [...]. Tendrán amores y desamores entre los textos leídos (y habrá discusión al respecto). Tal vez hayan perseguido a un autor o a cierto universo imaginario [...]. Tendrán muchísimas más preguntas que antes de comenzar pero también tendrán una esgrima, estrategias, destrezas y más tenacidad. (p. 30).

## La pregunta como mediación pedagógica en los procesos de comprensión lectora

Entendiendo hasta este momento que la lectura es un proceso que tiene trascendencia en la vida, de acuerdo con la manera como se haya venido construyendo y teniendo en cuenta el aporte de Lipman *et al.* (1998), con el programa Filosofía para Niños, en donde resalta la esencia del niño *la exploración, el asombro y la curiosidad*, vale la pena tener en cuenta esos aspectos como aportes para abrir posibilidades dentro de la escuela, en la clase, que el docente sea un mediador y guía del proceso de enseñanza aprendizaje, pues es evidente la responsabilidad de valorar estas cualidades, dado que son las que permiten la construcción individual de cada niño en el desarrollo de competencias socioculturales, cognitivas, espirituales, psicomotoras y volitivas, partiendo de su contexto y de su realidad. El docente debe ser un acompañante para orientarlo en el descubrimiento de sus capacidades y potencialidades. Lipman manifiesta que por medio de una comunidad de indagación se propicia confianza y trabajo en equipo, lo cual incrementa el nivel de autoestima porque se siente valorado e importante con su participación.

Una comunidad de indagación tiene como objetivo generar democracia, porque se fomenta la igualdad, donde hay aceptación, respeto por la diversidad en general, se convierte en una herramienta que permite la participación activa de los niños en el cuestionamiento de su realidad, en donde el niño se vuelve consciente de sus opiniones y aportes, y la importancia de los mismos, de esta manera hace una autorreflexión de su propio actuar con relación frente a los demás.

De esta misma manera, y de acuerdo con Freire y Macedo (1989), la escuela requiere transformación, entender el hecho de que si no se camina distinto no se dará un cambio, es por ello que se hace pertinente retomar el cuestionamiento, dar lugar a hacer preguntas relevantes, así como, darle el lugar de protagonista al estudiante en su proceso de enseñanza, dándole la participación y la oportunidad de diálogo como una forma de interacción con los demás y, a su vez, se interroga a sí mismo, para posibilitar la expresión de sus propias ideas sin temor al rechazo o castigo; es pertinente hacerlo conocedor de que es un ser con derechos individuales y colectivos que lo hacen partícipe de una sociedad. Asimismo, se hace la acotación que el acto de leer no consiste solamente en decodificar la palabra o

el lenguaje escrito, más aún es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad y que «el lenguaje y el conocimiento están interconectados dinámicamente» (Freire y Macedo, 1989, p. 51).

Es así que vemos la pregunta desde una perspectiva social como una necesidad de relación pedagógica y formativa dentro de las aulas de clase para trascender no solo en el desempeño académico, sino como una forma de preparación para la vida en donde se formen personas críticas que puedan asumir situaciones reales de una forma asertiva, en donde haya respeto por la individualidad y la colectividad; de esta manera, no solo se apunta a generar un rendimiento académico óptimo, sino, a su vez, a brindarle a la sociedad personas capaces de vivir en comunidad.

## Metodología

En coherencia con lo anterior, teniendo como referentes teóricos los mencionados y dado que a partir de sus aportes se tiene línea para avanzar en la construcción de la propuesta investigativa, se define que la investigación se enmarca en un enfoque crítico social, partiendo de la comprensión de la realidad. De esta manera, y de acuerdo con Elliot (2000), el docente investigador debe partir de la observación, la experiencia y reflexión de su quehacer pedagógico y didáctico dentro del aula para intervenir y cambiar sus prácticas, las cuales den respuesta a las diferentes situaciones que se presentan en el contexto escolar, generando cambios y transformaciones en el contexto escolar; lo que le permite al docente ir evaluando, reflexionando y revisando progresivamente sus prácticas.

## Momentos de la investigación

La investigación parte de la identificación de la situación por fortalecer en el aula, la institución y la familia, en donde se reconoce como aspecto por mejorar la comprensión lectora, partiendo de los resultados de la Prueba Saber 2015. En un segundo momento, se procede a elaborar un plan de acción que apunte a determinar los instrumentos para el diagnóstico y seguimiento de los niveles de comprensión lectora; de esta manera, se diseñan entrevistas y encuestas para estudiantes, padres de familia y docentes; también se plantean cinco talleres para fortalecer la

comprensión lectora, los cuales se desarrollaron con los estudiantes; de la misma manera, se define el diario de campo, el cual se registra en una matriz específica, este diario se alimentó con la observación detallada y las vivencias dadas.

En tercer lugar, se define la ejecución y desarrollo de los talleres e instrumentos diseñados a los estudiantes, padres de familia y docentes, cuyo propósito es generar nuevos espacios, ambientes y estrategias para propiciar la comprensión lectora, a través de experiencias individuales y colectivas en la comunidad de aprendizaje; partiendo de las construcciones sociales, en donde surgen las categorías de análisis, las cuales se iban articulando entre las perspectivas teóricas y las experiencias dadas en lo cotidiano. De esta manera, se abre paso a una observación rigurosa y detallada de las prácticas de lectura en el aula de clase, registradas en el diario de campo, asimismo, a través de las encuestas y entrevistas a los estudiantes, docentes y padres de familia; adicionalmente, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica inicial, la cual buscaba analizar las competencias lectoras, en coherencia con ello, se diseña y aplica una prueba valorativa final, la cual permite dar cuenta, en cierta medida, del resultado a partir del desarrollo de la propuesta.

Se incluye también un momento de reflexión, que se considera transversal a todos los anteriores, ya que, como lo indica su nombre, implica la reflexión permanente sobre el proceso y sus resultados, con la intención de valorar el impacto de la propuesta dentro del aula y evaluar los resultados obtenidos en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del curso segundo, lo cual propicia en el investigador una realimentación frente a su propia experiencia y sus prácticas pedagógicas.

Dentro de las consideraciones éticas de la investigación, cabe resaltar que se cuenta con el consentimiento informado de los padres de familia de los 26 estudiantes participantes en la propuesta; adicionalmente, los registros fotográficos y videos son elementos fundamentales para la visibilización de la experiencia.

## **Desarrollo de la propuesta pedagógica**

A través de la observación, se posibilita el acercamiento al diario de vivir de los estudiantes, en cuanto a su proceso de

socialización, participación, experiencias y construcción de las mismas; dentro de estas observaciones directas, registrando en los diarios de campo, se encuentra que los estudiantes del curso segundo muestran dificultad en la comprensión lectora de textos físicos como del mismo contexto; en la medida que se realizan preguntas, especialmente de tipo inferencial, la minoría (uno a tres estudiantes) aciertan en la respuesta que corresponde. De igual forma, su interacción voluntaria en la clase es poco frecuente, lo que no permite evidenciar sus opiniones o argumentos acerca de cierta situación que surge en la clase; no es raro, notar que muchos niños y niñas tienden a evadir su participación dentro del aula de clase, en donde quienes participan generalmente son los mismos estudiantes que siempre suelen hacerlo.

Por lo anterior, surge el interrogante y la necesidad de ahondar sobre las posibles causas de dicha dificultad, con el fin de generar estrategias que apunten al mejoramiento de las competencias de los estudiantes y faciliten su comprensión del mundo que les rodea en el ámbito escolar, familiar y social. En este momento, es oportuno señalar el aporte de Lipman cuando manifiesta que en la medida que se propicie la participación del niño o la niña en un grupo, a través de su aporte y opinión, se favorece la construcción de experiencias dadas a través de la vida.

Partiendo de lo anterior, dentro de los instrumentos pensados y diseñados para el desarrollo de la propuesta, se crea el «cuaderno preguntón» el cual tiene como finalidad el registro semanal de las acciones realizadas en cada taller por parte de los niños y niñas; este instrumento es propiedad de cada estudiante y en él se registran experiencias y vivencias a partir de la lectura comentada y preguntas dentro y fuera del aula de clase.

Dando continuidad al desarrollo de la propuesta, se realiza una prueba diagnóstica inicial para reconocer la comprensión lectora de los estudiantes, la cual incluye preguntas tanto textuales como inferenciales. De los 25 estudiantes que presentan la prueba solo 10 respondieron de manera correcta, es así que se inicia la creación de los talleres para ser desarrollados con niñas y niños, definidos y organizados como muestra la tabla 1.

**Tabla 1.** Talleres desarrollados durante la propuesta

<p><b>Taller 1. Mi encuentro con las preguntas</b></p> <p><b>Intención pedagógica:</b> Realizar un acercamiento al mundo de las preguntas tanto textuales e inferenciales.</p>	<p><b>Taller 2. Invitación a imaginar</b></p> <p><b>Intención pedagógica:</b> Posibilitar un encuentro con la imaginación a partir de las preguntas.</p>	<p><b>Taller 3. Preguntas que vuelan</b></p> <p><b>Intención pedagógica:</b> Generar la participación activa a través de las preguntas.</p>
<p><b>Taller 4. Viviendo las preguntas</b></p> <p><b>Intención pedagógica:</b> Construir diálogo a partir de las vivencias y experiencias.</p>	<p><b>Taller 5. Me cuentas tu cuento</b></p> <p><b>Intención pedagógica:</b> Fortalecer la participación y el diálogo a través de las preguntas generadas a partir de la construcción colectiva.</p>	<p>Cada taller contó con la encuesta de apreciación "Reconociendo mi sentir".</p>

**Fuente:** los autores.

**Figura 1.** Algunos momentos en el desarrollo de talleres



**Fuente:** los autores.

### *Avances de la propuesta, articulando los ejes de la investigación con las categorías emergentes*

Como ya se mencionó, la investigación incluyó diferentes instrumentos para la recolección de la información, los cuales permitieron recoger información sobre los elementos constitutivos de la experiencia, lo que le dio forma a las categorías de análisis, siendo estas en un primer momento, deductivas y posteriormente inductivas o emergentes. Así es como el proceso investigativo pretendía reconocer las competencias lectoras en

estudiantes, pasando por las prácticas pedagógicas manejadas por los docentes dentro del aula, articulando todo ello con el acompañamiento brindado desde el hogar, por parte de los padres de familia; todo lo anterior, vinculando el sentir y pensar de los estudiantes con respecto a las diferentes percepciones representadas a través de la experiencia en su ámbito educativo como familiar. En tal sentido, se presenta el análisis a partir de cuatro categorías que fueron surgiendo a medida que se avanzaba en el proceso investigativo:

### **La cotidianidad: una aliada en el aprendizaje de la lectura**

De acuerdo con los registros hechos a través del diario de campo durante los encuentros y los momentos dados con los niños y niñas, en donde se resalta la importancia de generar vínculos con los adultos acompañantes a través de las preguntas y la participación, dado que se alcanzan encuentros con un contenido de confianza, participación activa, aportes desde las vivencias; en donde se permite y provoca la generación de diálogo, considerado indispensable para la construcción del conocimiento, en este caso la construcción de la lectura dada a través de lo cotidiano (Diario de campo, 2017). Se pudo inferir que las clases deben relacionar lo cotidiano, la realidad, los sueños, los imaginarios, abriendo paso a la imaginación, a las posibilidades, a la reflexión, en donde se fortalece la persona a través de las construcciones individuales y grupales, se propicia la empatía y el trabajo en equipo; estas experiencias vividas trascienden en el tiempo, es por ello que cada acto que se realice es pensado cuidadosamente, involucrando todos los elementos reales, encausándolos a cumplir objetivos propuestos, en donde la lectura sea carta abierta a leer el contexto y la vida; sin dejar de lado los textos, las imágenes y lo cotidiano, de allí parte la comprensión de la lectura, propiciando espacios de reflexión.

De otro lado, la vinculación de la lectura de imágenes permite evocar emociones y vivencias personales en los estudiantes a medida que observan las imágenes, es por ello que, durante el desarrollo de los talleres, se emplean diversos textos, y se invita a los participantes a la observación detallada, pues el análisis de los detalles, colores, formas, gestos, actitudes y posturas de los personajes del texto o del contexto llevan a la interpretación de imágenes y posteriormente a la comprensión textual y la generación de inferencias.



## La comprensión del mundo a través de las vivencias

Es importante determinar que los instrumentos para la recolección de la información, como la entrevista a estudiantes, padres de familia y docentes, permitieron inferir ciertas situaciones que inicialmente se referenciaron como elementos que podían influir en la cultura de la lectura de niños y niñas. Se evidencia la asociación de la comprensión lectora con los libros seguidos de patrones codificadores que indican el sentido de las palabras, y ello no es descabellado, es necesario que exista una conciencia frente a una codificación, sin embargo, es importante que se inicie la comprensión de la lectura, desde una perspectiva de lectura del contexto, de lo cotidiano y sus realidades.

A medida que avanzaron los encuentros, mejoró el trabajo en equipo, el respeto, la escucha entre los niños y niñas: procuran llegar a acuerdos entre ellos y se muestran responsables de sus acciones. Asimismo, se van definiendo actitudes de liderazgo, mediación, colaboración, ayuda, paciencia, responsabilidad y dedicación; también ocurre algo muy importante: se genera diálogo entre ellos, lo cual proporciona aprendizaje a través de la experiencia.

Sin duda alguna es el colegio un entorno que define gran parte de nuestra construcción y desarrollo de habilidades; de ello, parte la importancia de generar, en los momentos de interacción durante la jornada escolar, el fortalecimiento de habilidades para la vida, con el propósito de llegar a las mentes de los niños y niñas de una manera respetuosa, valorando desde un enfoque apreciativo todas sus posibilidades.

### *La pregunta: el camino hacia la participación*

De otro lado, y teniendo en cuenta que la pregunta es el elemento que conlleva a un diálogo, es a través de los interrogantes planteados por los mismos niños y niñas, en donde se busca reconocer su sentir y saber, puesto que las preguntas propician interacción y participación. Es importante resaltar que en el transcurso de los talleres se generaba un gusto e interés por preguntar, es como si los niños «salieran de su burbuja», ellos querían hablar, compartir y comprender muchos eventos de la realidad y de la irrealidad, pues ellos partían, con frecuencia, de crear preguntas a los personajes de una historia o un cuento, así como a las docentes y a sus compañeros. Es preciso dar cuenta

de que en estos momentos de vinculación de las preguntas intencionadas se hace uso del elemento vinculante, como lo fue el cuaderno preguntón, el cual permitió fomentar e impulsar el interés y gusto de los estudiantes por preguntar, porque se sentían motivados. Dicho elemento generaba una identificación para niños y niñas, *como la cédula o el carnet*, era su sello personal, porque ellos le daban su propio toque.

**Figura 2.** Creación del cuaderno preguntón



**Fuente:** los autores.

Sin embargo, para comprender, se requiere activar los conocimientos previos y procesos metacognitivos, como el deseo de saber y la motivación para indagar sobre lo que quiere conocer; es así que, durante el desarrollo de los talleres se ha tenido en cuenta los presaberes de los niños y niñas, dado que ello conlleva a realimentar los procesos que ya se poseen con el conocimiento nuevo, de esta manera se accede a un aprendizaje significativo para la vida.

En concordancia con lo anterior, las preguntas en el aula generan participación en los niños, las preguntas de predicción y anticipación generan interés y disposición para la comprensión, se tiene en cuenta que es importante dar patrones para participar, en donde se dé voz a todos los participantes, pues si en este espacio no se hace, se estaría aceptando el aporte de un grupo específico, que son los niños que siempre participan, relegando el aporte de los demás; es por ello que debe prevalecer la equidad del docente frente al grupo.

### *La lectura: una experiencia colectiva*

Finalmente, y en coherencia con lo anterior, el desarrollo de los encuentros incluye la participación libre de los estudiantes, teniendo en cuenta el aporte de Splitter y Sharp, en donde se habla de la clase como comunidad. De esta manera, los registros de diarios de campo dan cuenta de las vivencias de niños y niñas, partiendo de la interacción entre unos y otros, siendo el intercambio de ideas una puerta abierta que genera la escucha activa y efectiva en donde la participación y confianza son los elementos prevalentes en los encuentros, lo cual da punto de partida para deducir que la comprensión y lectura del mundo se da efectivamente a través de la construcción social y con pares (diario de campo, DJ, 2017). Así, se ha vivenciado a lectura como un espacio y entorno de aprendizaje lúdico y «diferente», en palabras de los niños, esto se ha definido, en gran parte, a través de la encuesta de apreciación que se realizaba en la terminación de cada taller, la cual era una manera de recolectar información acerca del sentir y pensar de la clase, en donde, en su mayoría, se obtuvieron resultados favorables y aprobatorios frente a la dinámica manejada durante la clase; el trabajo grupal fue uno de los elementos que más resaltaron en sus aportes, pues se trabaja en cooperación en busca de un bien común.

### **Consideraciones finales**

La intención de este artículo es presentar los avances de una propuesta pedagógica que está enfocada en la transformación de las prácticas dentro y fuera del aula, con la intención de que trascienda en los sujetos involucrados. Se espera que las realidades inmediatas se vean influenciadas por las prácticas llevadas a cabo en el ámbito educativo, haciendo partícipes a los padres de familia, quienes tienen corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje de los niños.

La propuesta ha arrojado resultados cualitativos, registrados en los diarios de campo y evidenciados en las expresiones cotidianas y espontáneas que hacen los niños y niñas en donde manifiestan el gusto por las actividades. Asimismo, al permitirles a los estudiantes la participación a través del diálogo y las preguntas, se expresan de manera fluida y creativa, desarrollando habilidades de pensamiento que fortalecen su pensar, sentir y actuar, tal como se explica a través de los diferentes momentos de la investigación vivenciados con niños y niñas.

Desde el rol del investigador, se debe asumir una postura crítica de la realidad social-educativa, donde se analiza, interpreta y comprende dicha realidad para generar transformaciones en el contexto y quehacer pedagógico. De esta manera, se fortalece la sensibilidad hacia el otro, asumiendo una actitud dinámica, activa, autorreflexiva, creativa, enfocada en la escucha, el diálogo, al aprendizaje continuo y la puesta en práctica de nuevas estrategias pedagógicas, es por ello que el cuaderno preguntón, como elemento vinculante para el desarrollo de las preguntas, se dinamiza como una herramienta pedagógica favorable para generar en los estudiantes gusto e interés por preguntar. Adicionalmente, son importantes las vivencias y experiencias de los encuentros, en donde si bien es cierto es primordial generar un *vínculo* con las personas que interactuamos, también se puede dar cuenta de verdaderos cambios en las prácticas educativas y en las diferentes prácticas tendientes a fortalecer los diferentes procesos de los niños y niñas. Este efecto se dio porque los seres humanos, por ser naturalmente afectivos, recibimos y nos preparamos para adherir los aprendizajes expectantes de la forma como se van a vivenciar. Un ejemplo claro era la novedad para los niños de otros elementos incluidos en el desarrollo de los talleres, ellos se emocionaban porque les generaba curiosidad; se procuraba, asimismo, llevar un «compartir» (dulces, colombinas, papeletas de colores) como detalle para los niños y niñas, factor que asoció lectura, aprendizaje y diversión, aspectos todos inmersos en el aprendizaje.

## Referencias

- Amézquita, M. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(34), 77-86.
- Casas, A., Numpaque, G., y Sotelo, A. (2009). Trayectos de un viaje hacia los libros. Condiciones actuales de la enseñanza de lectura y la escritura. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 150-162.
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de innovación Educativa*, (162). Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass\\_aliag\\_aula\\_mira.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Franco, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de Desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (11), 134-143.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gallego, M., y Hoyos, A. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261.
- García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?* México: Editorial Limusa.
- Larrosa, J. (1 de octubre de 2010). *La experiencia* [video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=DBDwX\\_2ERI&index=8&list=PL9odUI2ExnJIHvvoXWfSHvARLxaGIhY\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=DBDwX_2ERI&index=8&list=PL9odUI2ExnJIHvvoXWfSHvARLxaGIhY_Q)
- Lipman, M., Sharp, A., y Oscayan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mariño, S. (2010). Sumergidos en la lectura. Una experiencia de análisis literario enfocado. Hacia la animación a la lectura. *Nodos y Nudos*, 3(28), 113-118.
- Medina, C. (2007). ¿Cómo se hace una clase? Didáctica de lo posible. *Educación y Pedagogía Cuadernos de Psicopedagogía*, (4), 127-138.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación e investigación. *Praxis y Saber*, 2(3), 139-172.
- Pulido, O., Mariño, A., y Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis y Saber*, 7(15), 81-101.
- Sánchez, C., y Alfonso, D. (2003). *Interpretación textual. Enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria*. Bogotá: Kimpres LTDA.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Splitter, L., y Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de Indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.