

Capítulo 25. Estrategias de lectura: fases y momentos para la comprensión del texto histórico en alumnos de quinto grado.

Luis Alfredo Morales Ortega
María Iveth Irela Orozco Jiménez
Irma Isadora Ortega Trujillo
Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.25

Resumen

El estudio se centra en la aplicación de estrategias de lectura para la comprensión del texto histórico. Su propósito fue lograr una mejora en los niveles de comprensión reorganizacional y crítica sobre la época del porfiriato, con la finalidad de que los alumnos logaran una representación temporal de los hechos históricos. Se implementó como método la investigación acción, con la intención de analizar, mejorar y enriquecer la práctica docente. La intervención consistió en la aplicación de una estrategia de lectura organizada en fases y momentos, que permitió el desarrollo de habilidades para reorganizar la información y asumir una postura crítica sobre algunos hechos históricos del porfiriato. Los resultados evidenciaron un avance en los niveles de comprensión y en la representación temporal de hechos históricos.

Palabras clave

Comprensión reorganizacional, estrategias de lectura, postura crítica, texto histórico

Introducción

El desarrollo de habilidades para comprender un texto es una de las responsabilidades centrales de la escuela, sin embargo, sigue siendo uno de los retos que no se han consolidado por los bajos resultados que los alumnos obtienen cuando se enfrentan a tareas lectoras. Un aspecto central durante cualquier actividad de lectura en el aula, es la forma como el docente organiza la actividad, el tipo de estrategias que implementa, la modalidad de lectura, así como los tipos de interacciones que propicia entre el lector y el texto y los propósitos que persigue. Estos elementos son importantes, pues, marcan el rumbo de la clase y orienta cada una de las actividades. Primero veamos a dónde dirigir la mirada en el trabajo con la lectura en el aula. Para eso, haremos una revisión general de lo que se plantea en los planes y programas de estudio y que representa lo que el maestro debe lograr como resultados. En los planes y programas de estudio 2011 y 2018, se menciona lo siguiente en torno a la lectura y el papel del docente:

Que los niños:

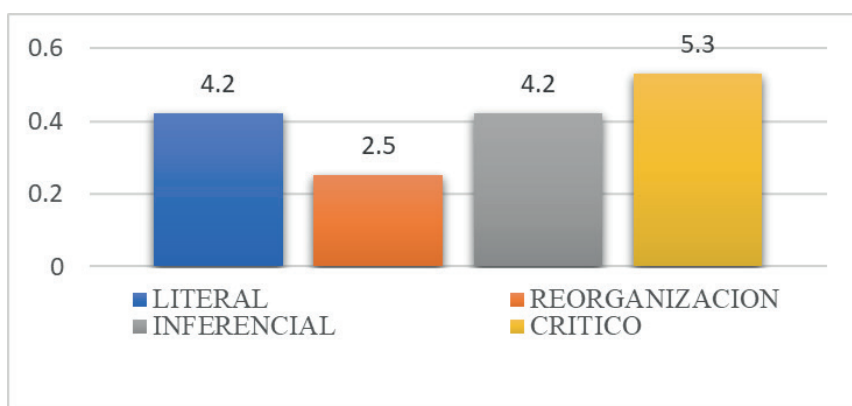
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.

Para hacer una valoración del desempeño que logran los alumnos al enfrentarse a tareas lectoras y poder dimensionar el avance que se muestra en cuanto a los aspectos establecidos en los planes y programas de estudio, se aplicó un diagnóstico de comprensión lectora mediante las pruebas ACL que proponen Catalá et al. (2011). El haber seleccionado este tipo de pruebas, tuvo como sustento el argumento de que, “para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entrarán en juego” (p. 28). Los resultados obtenidos (ver Figura 25.1) mostraron bajos resultados en los niveles de comprensión literal, de reorganización, infer-

encial y crítico. El puntaje más alto alcanzó un 5.3 de promedio, que representa un nivel reprobatorio, evidenciando deficiencias preocupantes en la actuación de los alumnos al enfrentarse a la comprensión de diferentes tipos de texto. Para tener un panorama preciso sobre el porqué de estos resultados, se analizaron varias sesiones de trabajo con la lectura, desarrolladas por la maestra titular del grupo, en donde se identificaron vacíos didácticos referidos a los momentos, modalidades de lectura, uso de estrategias y evaluación de la sesión.

Figura 25.1

Gráfica de resultados niveles de comprensión



Respecto al trabajo didáctico con la lectura, en SEP (2018), se plantea que,

El docente debe sugerir diferentes maneras de abordar los textos; propiciar que los alumnos discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones; enseñarlos a plantearse preguntas sobre el contenido; señalar datos o aspectos del texto que no hayan sido tomados en cuenta, y aportar información relacionada con el tema o el contexto de producción del texto (2018, p. 182).

Al hacer el análisis de las sesiones de la docente del grupo, estos elementos que se plantean en SEP, no se encuentran en el trabajo que se realizan en el aula con la lectura, por lo que, hay varios aspectos que se tiene que mejorar en su práctica. Pero lo preocupante, son las consecuencias que este tipo de prácticas ocasiona al aprendizaje de los niños, sobre todo, al desarrollo de sus habilidades como lectores. Ferreiro y Teberosky (1979), plantean que: “Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares. Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan (...)” (p. 9). Esto nos debe llevar a entender que: a) Enseñar a leer y escribir es una de las tareas y responsabilidades de la escuela, sigue representando un reto, porque los resultados que se obtienen en las distintas evaluaciones demuestran que existen problemas en la comprensión lectora; b) Un número considerable de alumnos demuestran pocas habilidades y obtiene bajos resultados en los niveles de comprensión de textos.

A esto se le debe agregar que el trabajo didáctico juega un papel fundamental para la obtención de mejores aprendizajes y, por ende, mejores resultados. Por lo que sí se requiere una mejor preparación de la docente, que le permita organizar un procedimiento metodológico que contemple estrategias de lectura propicias para trabajar la comprensión del texto histórico. Santisteban (2010), menciona que un problema al que todavía se enfrentan los historiadores es el no disponer de suficientes modelos que orienten el trabajo didáctico sobre la interpretación de la historia. Vinculando los resultados del diagnóstico con las aportaciones de este autor, surgen interrogantes cómo: ¿Qué metodologías utilizar en la enseñanza de la historia para promover aprendizajes en los niños con base en los temas propuestos en los planes y programas de estudio que consideren algunos elementos de su contexto? ¿Qué metodología utilizar para que el trabajo con la lectura del texto histórico sea sistemático, preciso y logre mejores niveles de comprensión? Ante estas reflexiones, a continuación, se presentan las preguntas que guiaron la investigación de este estudio:

¿Cómo la aplicación de una estrategia de lectura organizada en fases mejora la comprensión del texto histórico en sus dimensiones reorganizacional y crítica en los alumnos de quinto grado?

¿Cómo la aplicación de la estrategia de lectura en su fase: identificación de personajes y/o individualidades del texto, permite la reorganización de la información del texto histórico para mejorar la construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos?

¿Cómo la aplicación de la estrategia de lectura en su fase: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, logra en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y mejora el nivel de comprensión crítica?

Objetivos

- Aplicar una estrategia de lectura organizada en fases sobre el texto histórico para mejorar los niveles de comprensión reorganizacional y crítica.
- Aplicar la fase: identificación de personajes y/o individualidades del texto para reorganizar la información de un texto histórico y mejorar el nivel de construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos.
- Aplicar la fase: identificación de fechas de acontecimientos y procesos para lograr en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y lograr una mejora en el nivel de comprensión crítica.

Revisión de la Literatura

Sobre la lectura

Hay una coincidencia con respecto a que leer es comprender. Leer es llegar a una interpretación de lo dicho en el texto con base en los conocimientos previos del lector. Wittrock (como se cita en Lerner, 1985), precisa que leer es “la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”. (p. 1). Ello indica, que en todo proceso de lectura debe entrar en juego: el texto, el lector, sus conocimientos previos y el propósito. Entre estos elementos se genera una interacción que permiten la construcción de un significado para llegar a la obtención de nuevos conocimientos.

La lectura es una herramienta indispensable para adquirir conocimientos, al respecto Catalá et al. (2011), mencionan que es “un medio, entre otros que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado” (p. 11), y todo ello, es lo que los libros de texto contienen. Esto no quiere decir que el libro de texto lo sea todo, que en él está encerrado todo el conocimiento, sino, porque es el recurso más usado en la escuela, y en algunas, es el único. Lo innegable tiene que ver con que, la lectura en la escuela es una herramienta necesaria, básica y fundamental, por el hecho, de que está presente en cada una de las materias, permitiéndole al alumno el acercamiento a un cúmulo de información, que gracias a la lectura, se reorganiza para entenderla, se usa, se explica y se contrasta con otras informaciones.

Entonces, por qué leer es una acción que no se hace tan fácilmente por los alumnos o una acción que se rechaza, que cuesta trabajo hacerla. Esto es por la forma de cómo se ha trabajado en las aulas, que sólo ha generado rechazo, apatía y desinterés. La mayoría de los docentes hemos abordado la lectura desde un enfoque tradicionalista, donde basta con descifrar lo que está escrito, pero, “leer no es decodificar, no es repetir lo que está escrito, sino interpretar y darle significado al texto a partir de los conocimientos previos” (Pernia & Méndez, 2018, p. 108). Esto indica, que la comprensión parte de lo que ya sabemos y que esto es la base para interpretar las ideas de un texto y darles un sentido. Leer es una acción que debe desarrollarse en momentos, a través de un proceso, en el cual,

el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones. Estas conclusiones de información significativa al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento (Pernia & Méndez, 2018, p. 109).

Leer es interactuar con un texto, identificar sus ideas, relacionarlas con los cono-

cimientos previos y otras ideas, contrastarlas con los demás, argumentarlas y obtener conclusiones. Este proceso nos lleva a asimilarlas, guardarlas en la memoria de trabajo y todo esto enriquece nuestro conocimiento. Anderson y Pearson (1984), mencionan que la comprensión lectora, “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (como se cita en Cooper, 1990, p. 17), ambas ideas coinciden en que para que se pueda dar la comprensión deberá conectarse lo que se sabe con la nueva información que maneja el texto, para lograr crear un nuevo aprendizaje. Lo que Cooper define cuando “el lector elabora el significado combinando la nueva información almacenada en su mente” (1990, p. 18).

La lectura no se debe asociar únicamente con lo escolar, pues, no nada más es importante para los aprendizajes que ahí se adquieren, va más allá de ello o debe ir más allá, es así como lo menciona Carrasco (2003), cuando expresa que leer, “es en parte descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, nuevas propuestas, pero también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos inquieta, lo que nos gusta. Quien así lee es un buen lector.” (p. 129). Solé (1992), menciona que, “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 65). Aquí le agrega otro elemento importante a la acción de leer, que es la intención, siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad, por lo que la lectura debe ser una actividad planeada, que surge de una necesidad o de un gusto. La autora, también hace referencia a que la lectura es:

el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua (p. 18).

Sobre la comprensión

Sobre la comprensión lectora, Anderson y Pearson (1984), explican que “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (como se cita en Cooper, 1990, p. 17). Se manejan dos aspectos importantes, primero: que implica una interacción entre lector y texto, y es aquí donde el docente debe buscar cómo se va a dar esa interacción, que tiene que ver en cómo el niño va a leer el texto y para qué. El segundo aspecto, tiene que ver con la elaboración de un significado, esto indica que el lector se debe mantener activo cuando lee, con la intención de interpretar y darle un sentido a la información del texto. Entonces, debe haber una interacción para crear significados, y Solé menciona, que la interacción se logra cuando “ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es

asegurar este objetivo” (Solé, 1992, p. 39). El significado que se obtenga del texto tiene que ver con el para qué se lee, con los objetivos que se plantea el lector al leer.

Sobre los niveles de comprensión

Para este trabajo, se van a considerar las aportaciones realizadas por Catalá et al. (2011), respecto a los niveles de comprensión, ya que con base en estas aportaciones se realizó el diagnóstico. Estos autores definen cuatro niveles de comprensión, los cuales son: literal, reorganizativa, inferencial y crítica. A continuación, se desglosan cada uno.

Comprensión literal: es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente aparece en el texto, por ejemplo, encontrar la idea principal, identificar relaciones de causa y efecto, seguir instrucciones, reconocer secuencias de acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, entre otras. Regularmente es en las que se hace más hincapié en la educación primaria.

Comprensión reorganizacional de la información: es cuando la información recibida se sintetiza y se esquematiza de forma resumida, es decir, se reordenan las ideas haciendo una síntesis comprensiva de la información del texto. En este caso los niños suprimen información redundante, reorganizan la información según determinados objetivos, hacen resumen de forma jerarquizada, reestructuran un texto esquematizándolo e interpretan un esquema dado.

Comprensión inferencial o interpretativa: se ejecuta cuando se activan los conocimientos previos del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones del contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura, para esto el niño deberá de predecir resultados, inferir el significado de preguntas desconocidas, entrever la causas de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas, según el contenido, recomponer el texto variando algún hecho, prever un final diferente etc.

Comprensión crítica: implica que el alumno formule juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, una interpretación personal basándose en las imágenes literarias. Logrando poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Para esto será necesario establecer un ambiente de confianza y libertad en la cual se puedan expresar las reflexiones y puntos de vista sin temor a equivocarse.

Sobre la historia

En el programa de *Aprendizajes Clave*, se explica que la historia es una disciplina que “estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios” (SEP, 2018, p. 383). Esta idea de historia es diferente a la que conocemos

tradicionalmente, referida a que la historia es el estudio del pasado. Ciertamente es que la historia sí es el estudio del pasado, pero no nada más para conocer los hechos y los personajes en el tiempo y simplemente memorizarlos. La historia estudia el pasado, pero para entender el cambio y la permanencia de los procesos históricos en comparación con el presente. La historia, no por el hecho de que da cuenta de los acontecimientos que ya pasaron, es estática, al contrario, la historia es movimiento, porque indaga, busca, interpreta, contrasta, compara y toma postura sobre los significados del pasado y del presente.

En SEP (2018), se menciona que su propósito es “comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad” (p. 383). Esto indica que esta asignatura es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a comprender su presente a través del pasado, porque lo que somos ahora, es consecuencia de lo que se ha hecho y lo que seremos en el futuro, será consecuencia de lo que se está haciendo. Audigier (cómo se cita en Benchimol, 2010), precisa que comprender la historia, es comprender experiencias y mundos diferentes de los que conocemos, experiencias y mundos ausentes. Esto lleva a entender que para comprender la historia se requiere necesariamente de la lectura de textos, que es, indudablemente una herramienta central para su enseñanza y su aprendizaje, pero a la vez, es un medio para acceder a las reconstrucciones de esos “mundos ausentes”, presentados y desplegados en los textos. Aisenberg (2005), plantea que leer historia es aprender historia, en tanto que

construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo (como se cita en Benchimol, 2010, p. 60).

El papel del maestro en la enseñanza de la historia, tiene que ver con ayudar a los alumnos a afrontar esas dificultades a las que se enfrentan cuando están leyendo un texto histórico, y la mejor manera de afrontarlas, es que el docente proporcione estrategias para que se tenga claro cómo se va a leer y para qué, qué producto se va a elaborar y qué se va a hacer con las informaciones reorganizadas en él, para de esta manera cobrarle sentido a la lectura. Mientras tanto, para comprender mejor el acercamiento que pretendemos tomar ante la asignatura de historia, se recurre a Santisteban (2010), al mencionar que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado con una serie de instrumentos de análisis de comprensión o de interpretación que le permita abordar el estudio de la historia con autonomía y

construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que sea capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos. Según Ausubel y Novak (1989), “el aprendizaje es una reestructuración activa por parte del alumno, ya que procesar percepciones, ideas, conceptos y esquemas lo hace de manera sintética y organizada” (p. 63), de acuerdo con esto, el aprendizaje promueve una visión nueva con estructuras y actitudes, que le permitan al niño tener una actitud crítica, analítica y resolver problemas producto de una asimilación, reflexión e interiorización, posibilitándolo a tomar posturas y decisiones personales.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, empleando como método la investigación acción. Se tomaron como ejes los planteamientos de Latorre (2015), al definirla como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Se diseñó una propuesta de mejora a partir de dos hipótesis de acción (ver Tabla 25.1), desarrolladas en tres ciclos de intervención. Los sujetos de estudio fueron 30 alumnos pertenecientes a un grupo de 5° grado, integrado por 16 niños y 14 niñas entre 10 y 11 años, de una escuela primaria ubicada en un contexto urbano. En la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, 2021), pues el grupo de quinto grado fue seleccionado por estar convenientemente disponible para la docente que participó en esta investigación. Para el diseño del plan de acción, se tomó como base el diagnóstico, en donde, por un lado, se evidenciaron bajos niveles de comprensión y por otro, la docente mostró dificultades y vacíos didácticos en cuanto al uso de estrategias de lectura, modalidades y falta de organización en los momentos de trabajo con los textos, sobre todo, con el texto histórico. Por lo que se concluyó que era necesario implementar acciones de mejora de la práctica docente, centradas en la aplicación de estrategias de lectura específicas para la comprensión del texto histórico.

Tabla 25.1
Hipótesis de acción

Hipótesis de acción 1	Hipótesis de acción 2
<i>Vinculada con la comprensión reorganizacional</i> Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de personajes y/o individualidades del texto, mediante el subrayado individual, contraste con otros, correcciones y redes de personas, permitirá que se reorganicé la información del texto histórico y se logre una mejora en la construcción de la historia sobre escenarios, personajes y hechos históricos.	<i>Vinculada con la comprensión crítica</i> Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, mediante el subrayado individual, contraste con otros, elaboración de una tabla cronológica y organización de hechos para la comprensión: por edad del personaje principal y línea del tiempo, logrará en los niños un conocimiento sobre el tiempo histórico y una mejora en el nivel de comprensión crítica.

Fuente: Elaboración propia.

Organización de la propuesta de mejora

En los planes y programas o en los libros para el maestro, no se explica alguna estrategia que se pueda implementar para favorecer el cómo trabajar la comprensión del texto histórico. Menciona Santiesteban (2010), que el problema es que la historia no ha creado algún modelo didáctico para la enseñanza de la historia. Por tal motivo, se adaptó una estrategia (INEE, 2014), que permitió trabajar la comprensión lectora de textos histórico, a la que se le ha denominado: *Estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), la cual comprende seis siguientes fases.

Figura 25.2
Fases de la estrategia para la comprensión del texto histórico


Fuente: INEE (2014).

Resultados

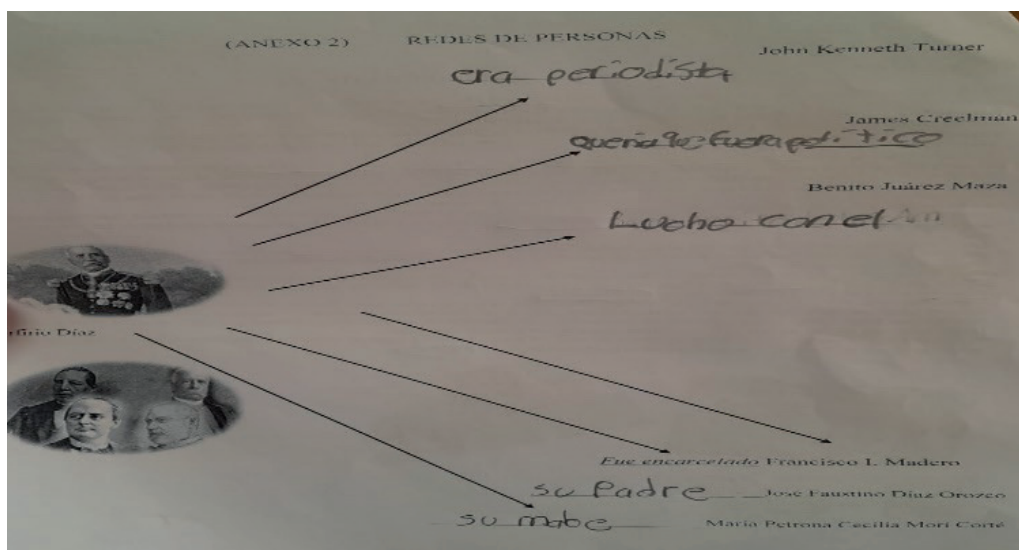
Hipótesis de acción 1

Para esta hipótesis de acción se trabajó la fase 2 de *la estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), que se organiza en cuatro momentos. Se expondrán los resultados de los momentos: *contraste con otros y correcciones*, en donde grupalmente se hicieron las modificaciones pertinentes y se llegó a precisar la información o las ideas que se debieron identificar. En este caso la actividad tuvo que ver con reorganizar la información con base a encontrar el hecho que ocasionó que existirá algún tipo de relación entre Porfirio Díaz y los otros personajes que aparecen en el texto.

Para crear la *red de personajes*, los alumnos subrayaron los personajes que se nombran en el texto e identificaron su relación con Porfirio Díaz, al organizar la información en el esquema de trabajo que se muestra en la figura 25.3. Los alumnos fueron quienes compartieron sus hallazgos y por sí mismos, mediante una discusión, encontraron las relaciones entre los personajes. No se trató de que la docente dijera lo que debió ser correcto y lo que hicieron mal, sino que, entre ellos identificaron el tipo de relación con Porfirio Díaz, así como lograron identificar aquellos escenarios que los rodeaban y los hechos históricos que prevalecían en ese tiempo.

Figura 25.3

Redes de personas



Mo. Si observan, estoy proyectando algunas imágenes del trabajo que ustedes realizaron, vamos a analizarlos entre todos para ver cómo lo hicieron, en qué se equivocaron y cómo debe estar bien.

Mo. Aquí está Porfirio Díaz y si seguimos esta línea llegamos al personaje llamado James Creelman, pero aquí le puso su compañero que: México estaba listo para la apertura, ¿está bien?

Aa. No, Porfirio Díaz fue el que dijo eso no el periodista. Está mal.

Mo. Entonces, cuál es la relación entre los dos.

Ao. Creelman era un periodista que entrevista a Porfirio Díaz.

Aa. Y en esa entrevista Porfirio Díaz dice que: México estaba listo para la apertura.

Mo. Pero entonces por qué es importante ese periodista.

Ao. Porque en esa entrevista Porfirio Díaz declaró que México estaba listo para la apertura política y que no se reelegiría.

Aa. Eso fue una noticia muy importante, porque la gente estaba cansada de él y ya no sería otra vez presidente.

Ao. Francisco I. Madero se alegró más.

Catalá et al. (2011), mencionan que la lectura requiere de un diálogo, no nada más con el texto, sino con los otros, para el intercambio de puntos de vista y para identificar al tipo de interpretación al que llegaron. Esto es necesario, porque hay alumnos que entienden de manera equívoca la información y se requiere de un momento de intercambio de ideas grupales para que puedan realizar las adecuaciones necesarias. En este momento de la contrastación, los alumnos que tienen aspectos equivocados o poco claros, los enriquecen o los entienden con las ideas de los demás, llegando a entender la relación entre los personajes.

Mp. Entonces qué más podremos decir del porfiriato.

Aa. Que participaron más personas, como Francisco I. Madero, los periodistas y el hijo de Benito Juárez.

Mp. Y esas personas cómo participaron

Ao. Estaban en contra de Porfirio Díaz, no querían que fuera presidente ya. Ya era mucho.

Aa. Por eso mandó a encarcelar a Francisco I. Madero.

Ao. Ya todos no querían a Porfirio Díaz de presidente

Aa. Era muy malo, tenía esclavos.

Ao. Sí, eso fue lo que escribió el periodista que subrayamos, por eso la gente se enojó más.

Ao. También le dijo al periodista que no se reelegiría, para qué lo decía si no lo iba a cumplir

Esto indica que los elementos planteados en la hipótesis de acción fueron pertinentes para que los alumnos reorganizaran la información y obtuvieran aprendizajes sobre el porfiriato. Lo que le faltó a la docente fue contextualizar lo visto con el presente, con el contexto actual (aspectos que marca la unidad de competencia profesional), para que los niños reflexionaran sobre si ha habido un cambio, qué se ha modificado y si las condiciones actuales son mejor que las pasadas. Como lo menciona Santisteban (2010), trabajar la “imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico” (p. 39).

Hipótesis de acción 2

Para esta hipótesis de acción se trabajó la fase 5 de *la estrategia para la comprensión del texto histórico* (ver Figura 25.2), que se organiza en cuatro momentos. Los resultados se centrarán en analizar el tipo de comprensión crítica a la que llegaron los alumnos, ya que el trabajo con cada uno de los momentos tenía el propósito de llevar a los niños a una representación crítica de la información. El trabajo de la docente se centró en la empatía histórica, con la intención de llevar a los alumnos a valorar la forma de vivir de las personas durante el porfiriato y tomar una postura para dar sus opiniones. Santisteban (2010), menciona que “el uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (p. 46), lo que se pretende es que se le dote de sentido a los acontecimientos históricos, en este caso a la forma de vida de las personas, para que se tome una postura a través de la empatía.

Mp. ¿Cómo crees que tomó el pueblo lo sucedido en el Porfiriato?

Aa. Como una injusticia, porque eran obligados a comprar todos los días y solamente les pagaban con monedas.

Ao. Mal, porque no había privilegios, ni salarios justos.

Mp. Muy bien. Y si ustedes fueran ellos, ¿Qué hubieran hecho?

Aa. Reclamaríamos porque nos pagaban muy poco para la tienda de raya.

Ao. Decir que estaba mal lo que ellos estaban haciendo, ya que les robaban mucho a los trabajadores.

Ao. Pero no se podía reclamar nada, porque de todos modos no cambiaba nada.

Aa. Cambió hasta que Francisco I. Madero se levantó en armas y luchó para algo mejor

Mp. ¿Entonces si hubo quienes querían un cambio?

Aa. Si, pero la gente comenzó a levantarse en armas hasta que lo hizo él.

La docente inicia el diálogo con una pregunta que lleva a los niños a tomar una postura con respecto a lo que creen que la gente que vivió en la época del porfiriato sentía o la forma en que pensaban sobre las condiciones en que vivían. Los niños hablan de injusticias, de salarios bajos, de que no había privilegios, entonces la docente los lleva a que se pongan en el lugar de ellos y que imaginen ante esas condiciones lo que hubieran hecho. Los niños comentan que reclamarían, pero aceptan que hubiera sido difícil lograr un cambio, al mencionar que: *de todos modos, no cambiaba nada*. Pero reconocen que sí hubo un cambio y lo inició una persona: Francisco I. Madero. El inicio de la clase va enfocado a crear una empatía de los alumnos con las personas que vivieron en ese tiempo, y se comienza llevando a los niños a imaginar qué hubieran hecho si fueran ellos. Al respecto, Santisteban, menciona que,

La empatía es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias (p.47).

Los alumnos ya tienen un conocimiento sobre las condiciones de vida en la época del porfiriato, sobre todo las condiciones de trabajo y el tipo de salario que se les daba en aquel tiempo. Con base en esto, la intención es llevarlos a que imaginen qué harían, cómo reaccionarían si vivieran en ese tiempo.

Mp. Si los niños hubieran sido trabajadores de las haciendas en aquella época, qué pesarían, qué hubieran hecho, hubieran sido felices.

Mp. Hubiera trabajado muchas horas todos los días, no estaría con mi familia y fuéramos muy pobres. Yo estaría triste.

Aa. Yo me enojaría con vivir de esa manera, no poder decir nada, ni hacer nada porque si no me castigaban o me mataban. Yo hubiera gritado que todo eso era injusto que no la regaran.

Ao. Maestra y si yo hubiera sido un hacendado, me hubiera gustado, tener muchas tierras y mucho dinero. Ahí sí sería feliz tendría lo que yo quisiera.

Mp. Muy bien, pueden imaginar no nada más que son trabajadores, sino también hacendados.

Ao. Yo Porfirio Díaz y hubiera mandado a todos.

Mp. Y qué hubieras hecho si hubieras sido Porfirio Díaz.

Ao. Hubiera sido como Obrador, darles dinero a los viejitos.

Aa. Pero en aquel tiempo no había tarjetas del banco, ni cajeros para ir a cobrar.

Mp. Muy bien, qué más hubieras hecho.

Ao. Cambiar la Constitución para que todos tuvieran derechos y salario buenos, escuelas para los niños para que estudiaran.

La docente guía un buen diálogo con los niños, además de que siempre se mostraron interesados con el tema y muy participativos. Esto ayuda a que se imaginen varias situaciones de cómo actuarían o qué pensarían y los lleva a ponerse en el lugar de las personas de aquella época. Hay participaciones interesantes que demuestran que los niños están pensando en las condiciones que existían en ese tiempo, como cuando dice una alumna: *Pero en aquel tiempo no había tarjetas del banco, ni cajeros para ir a cobrar.* Cuando imaginan algunas acciones que harían, quieren trasladarlas con las mismas condiciones actuales, no llegan a imaginar cómo lo harían bajo aquellas condiciones, al no hacer esto, lo rechazan. La docente les solicita que, como trabajo, cada uno escriba un discurso y que en él expresen todo lo que se imaginan que le dirían a la gente para cambiar sus condiciones. A continuación, presentamos el discurso elaborado por una alumna:

Discurso al pueblo

Hola, hoy estamos en huelga, porque nos sobre explotan, nos pagan muy poco, y debemos bastante, los precios son muy altos, esto ya no puede ser así, es hora de pensar y hacer reflexionar al pueblo ya no puede estar así, los hacendados gozan de lujos y nosotros trabajando tan arduamente y nos pagan muy poco, ni siquiera nos alcanza para comer, somos familias numerosas y creen que con un miserable peso nos va a alcanzar hasta más de 10 personas, no compañeros, hay que hacer algo al respecto, ya no vamos a ser sobreexplotados, hay que hacer una huelga para hacer frente a esta situación, tenemos que hacer que nos den un mejor salario y menos horas de trabajo ya que no es justo, hay que hacer una huelga, cambiar esta situación, depende de nosotros, esto no puede seguir así para siempre.

Discusión

Para lograr una comprensión crítica, se debe, primero, interpretar los hechos que se manejan en el texto, para después con base en ellos, hacer una serie de juicios sobre el significado que tienen y las opiniones que genera el lector (Catalá et al., 2011). Pero para lograr esto, el docente debe generar actividades que se centren en la comprensión (Lerner, 1985), es decir, en acciones que lleven al lector recuperar la información, reorganizarla, relacionarla y luego contrastarla con sus ideas, sus opiniones, para generar una postura crítica que vaya más allá de lo dicho en el texto. El trabajo con cada una de las fases de la estrategia de lectura y sus momentos, evidenció que fueron actividades que se centraron en la comprensión de los personajes y su relación entre ellos, así como de los hechos históricos acontecidos durante el

periodo del porfiriato. Trabajar la fase de la estrategia de lectura: identificación de personajes y/o individualidades del texto, mediante el subrayado individual, contraste con otros, correcciones y redes de personas, permitió que los alumnos reorganizaran la información del texto histórico al crear una red de personajes y con ello mostraron una mejora en la interpretación del periodo del porfiriato. A la vez, el haber trabajado la fase de la estrategia de lectura: identificación de fechas de acontecimientos y procesos, mediante el subrayado individual, contraste con otros, elaboración de una tabla cronológica y organización de hechos para la comprensión: por edad del personaje principal y línea del tiempo, logró que los alumnos construyeran un conocimiento sobre el tiempo histórico del porfiriato, así como una mejora en el nivel de comprensión crítica, al emitir juicios de opinión sobre los acontecimientos del porfiriato y su relación con el contexto actual.

Conclusiones

Lo que se concluye con el trabajo de la primera hipótesis de acción, es que la docente demostró la utilización de una estrategia de lectura precisa, organizada en momentos, con propósitos centrados en la reorganización de la información, pero a la vez, mostró dificultades en cuanto a proponer otras formas de reorganizar la información del texto y usar esa reorganización para resolver o explicar situaciones precisas sobre el porfiriato. La docente entiende el qué trabajar, cómo hacerlo, pero no el para qué. Este es un aspecto que debe seguir mejorando. En la segunda hipótesis se concluye que la docente utiliza una estrategia organizada y precisa, pero ahora centrada en la comprensión crítica, en donde los niños realizaron un discurso en el que mostraron empatía con las personas de la época del porfiriato. Se realizaron discursos interesantes, que lograron reflejar una postura crítica y sobre todo un entendimiento de las condiciones de aquella época, por lo que se logró demostrar que el trabajo con esta estrategia de lectura y de cada una de sus fases, llevó a una mejora en los niveles de comprensión reorganizacional y crítico en un texto histórico.

No obstante, los resultados y alcances de esta investigación no pueden ser generalizados, pues una de sus limitantes, fue su implementación en un solo grupo de niños que se ubica en un contexto urbano. Ello genera la pertinencia de extender la investigación a diversos contextos y al mismo tiempo pensar en otras líneas de investigación, como el trabajo específico con cada una de las fases, pero sobre todo, sería interesante profundizar en una ruta didáctica para abordar la línea del tiempo y el mapa histórico.

Referencias

Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*(14), 57-71.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. GRAÓ.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. VISOR DIS.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos no probabilísticos que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3), 1-3.
- INEE (2014). *Estrategias de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*. México: Autor.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6(4), 1-9.
- Pernia, H. F., y Méndez, G. C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: una experiencia de educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 34-56.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Autor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.