



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA,
EN UN GRUPO DE 4° DE LA ESC. PRIM.
“GUADALUPE VICTORIA”, EN LA ALCALDÍA ÁLVARO OBREGÓN,
CDMX.

Presenta:

Gisele Alejandra Gutiérrez Morelos

Directora de Tesis:

Mtra. Anabel López López

MAYO 2022

LIC. GISELE ALEJANDRA GUTIÉRREZ MORELOS

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

” ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA FORTALECER LA COMPRESIÓN LECTORA, EN UN GRUPO DE 4° DE LA ESC. PRIM. “GUADALUPE VICTORIA”, EN LA ALCALDÍA ALBARO OBREGÓN, CDMX

Opción: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A propuesta de la Asesora, MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
SECRETARIO	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
VOCAL	JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA
VOCAL SUPLENTE 1	GUADALUPE MANUEL MARTÍNEZ MARÍN
VOCAL SUPLENTE 2	NANCY ELIZABETH ZAMUDIO PÉREZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
<i>CAPÍTULO I. COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN, TIMÓN DEL MISMO BARCO</i>	13
A. Educación ¿La clave del futuro?	13
1. Una mirada internacional	14
2. Una mirada en lo nacional	18
B. El pilar de la educación pública, la RIEB	21
1. Empezamos por Preescolar	23
2. ¿Y en Secundaria qué?	24
3. Finalmente, la base de todo ¡Primaria!	25
C. Transformaciones curriculares en los niveles educativos	26
<i>CAPÍTULO II. LA COMPRENSIÓN LECTORA, EL TALÓN DE AQUILES DEL APRENDIZAJE</i>	33
A. La comprensión lectora en la escuela primaria	33
1. Los límites del problema	34
2. Planteamiento del problema	54
B. Referentes Metodológicos para la intervención.	56
1. Una metodología para la Intervención Pedagógica	58
2. Técnicas e instrumentos	59
<i>CAPÍTULO III. TODO TIENE SU RAZÓN DE SER</i>	63
A. Antecedentes sobre comprensión lectora	63
1. La comprensión lectora en el campo de la educación especial	63
2. Mejora de los niveles de comprensión lectora	65
3. Lectura en la escuela primaria	66
4. Enseñanza de la comprensión lectora	68
5. Las estrategias de comprensión en 6°	70
B. Sobre comprensión lectora	71
1. Aportes sobre la comprensión lectora	71
2. Pedagogía por Proyectos	84

CAPÍTULO IV. APRENDER ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER	109
A. Elementos a considerar	109
1. El contexto escolar	109
2. Los estudiantes de 4°	110
3. Docentes y padres de familia	111
4. El espacio y tiempo para la intervención	111
5. Justificación	112
B. La intervención	114
1. Propósito	115
2. Acciones previas y de los recursos posibles	115
3. Procedimiento específico de la intervención	116
4. Evaluación y seguimiento de la intervención pedagógica	124
CAPÍTULO V. EL CAMINO HACÍA LA COMPRENSIÓN LECTORA	129
A. Informe biográfico-narrativo	129
Episodio UNO De regreso al pasado, para descifrar el presente y resignificar el futuro	130
Episodio DOS El inicio del camino	140
Episodio TRES Pequeños científicos con grandes ideas, “Laboratorio B”	150
Episodio CUATRO De mascotas a semillas en la escuela	166
B. Informe General de la intervención pedagógica	173
1. Metodología de la investigación	173
2. Contexto general y diagnóstico específico	174
3. Sustento teórico	176
4. Metodología de la intervención pedagógica	181
5. Resultados	183
CONCLUSIONES	188
REFERENCIAS	192
ANEXOS	198

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es parte de la vida lectora y la vida cotidiana de las personas. En todo momento se necesita leer, releer y analizar la información que llega de los diversos portadores de texto como; un espectacular, una carta, un afiche, un instructivo, un oficio o una simple lectura del periódico. Estos escritos dan pie para que los niños puedan poner en juego la comprensión lectora.

Si bien es cierto que se necesita desarrollar una cultura lectora en los estudiantes de primaria, es importante que no decodifiquen, si no que comprendan lo que leen. La enseñanza de la comprensión lectora no se limita a la repetición y con ello a la memorización de sonidos, silabas o reglas. Esta situación comienza a ser enfática al aplicarse el enfoque comunicativo. Todos estos elementos cambian la enseñanza de la lengua hacia actividades reales, donde la interacción lingüística y sus formas oral y escrita son un medio para alcanzar un fin, pues en todo momento está presente como base del aprendizaje la comprensión de lo que se lee y escribe.

La comprensión lectora se vincula con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única pues ésta tiene relación con las experiencias y conocimientos previos que cada lector posee, (Garrido, 2000:24).

Existen diversos conceptos de lo que es la comprensión lectora, en palabras de Solé (2002:17) “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector”, de Gómez (1995:19) “es la construcción del significado de un texto según experiencias y conocimientos que tenga el lector”, por su parte Catalá (2001:12) refiere que “la comprensión lectora no atañe sólo el área del lenguaje, sino a todas, porque empieza y termina en el niño, pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo... Se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencias y de información”.

Todas las conceptualizaciones citadas coinciden en la razón de que la comprensión de un texto implica que el lector otorgue significado a una lectura clasificando informaciones que provienen de distintas fuentes como el texto, su contexto y los conocimientos que él posee (conocimientos previos); pero no sólo eso, sino que parte de los intereses del mismo, de esta forma adquiere un mayor significado para el lector, por lo cual para esta investigación, se parte de que *“la comprensión lectora es la forma en que el lector interactúa con los textos y reconstruye el significado según los conocimientos previos con los que cuenta”*,(Solé,1998:37) esto de la mano de procesos que ayudan a consolidar la comprensión de un texto.

Al investigar en los Planes y Programas de Estudio del nivel primaria, el lenguaje se atiende mediante las prácticas sociales, con lo que se pretende que el estudiante se apropie de experiencias individuales y colectivas que impliquen diferentes formas de leer, interpretar y analizar los textos, entre los propósitos que se mencionan para el estudio de la lengua en los planes y programas (SEP, 2011:15) está:

“que los estudiantes utilicen de manera eficiente el lenguaje; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan su entorno” (SEP, 2011:15).

Sin embargo, en el paso de los estudiantes por la educación primaria, no se logra del todo este propósito, entre otras razones se debe a la realización de prácticas monótonas de pregunta y respuesta, así como la elaboración de resúmenes, que son más parecidos a copias del mismo texto.

El lograr que los estudiantes lean comprensivamente diversos tipos de texto favorece la satisfacción de sus necesidades de información y conocimiento, reflexionen sobre

las características, funcionamiento, uso del sistema de escritura, así como que identifiquen, analicen y disfruten diferentes tipos de textos.

En esta investigación se realizó la implementación de diversas estrategias lúdicas y procesos cognitivos que surgieron en el marco de proyectos realizados desde el interés y necesidad de los niños de 4°, lo que favoreció la apropiación de las mismas y con ella el avance en sus niveles de comprensión, pues pasaron del literal al inferencial.

La tesis se enfoca en el fortalecimiento de la comprensión lectora, en ella se da a conocer en primer lugar, la atención que se ha dado a la comprensión lectora, tanto en un ámbito internacional como nacional. Se reflexiona sobre las políticas educativas y las competencias que debe abarcar la comprensión lectora, se analiza la importancia de trabajar con la comprensión lectora en el aula, obtenido del análisis e interpretación del Diagnóstico Específico realizado en un grupo de 3° año de primaria, así mismo se apoya de la observación por parte del docente y la implementación de un cuestionario en el que se plantearon preguntas específicas a padres de familia y estudiantes, lo cual conlleva a la descripción de cada uno de los instrumentos que se utilizaron para llevarlo a cabo y la presentación de gráficas que apoyan lo mencionado inicialmente.

Se muestra de igual forma el Diseño de la Intervención que se siguió para atender al problema detectado, al respecto de la dificultad de los estudiantes ante la comprensión lectora.

Esta investigación tiene como propósito encaminar al estudiante al desarrollo de los procesos cognitivos como predicción, argumentación y razonamiento en la lectura de textos que partan de su interés, así como la identificación de aquellos conocimientos previos que le permitan establecer la relación con los contenidos, para que ponga en juego estrategias como inferencia y reflexión crítica, que construyen a dar significado a diferentes textos, para que finalmente que ejercite el pensamiento analítico y se logre a través de actividades lúdicas el sentido crítico de la lectura.

Mediante el método de investigación-acción se realizó un Diagnóstico Específico el cual permitió identificar en qué situación escolar se podía incidir, teniendo como resultado que los estudiantes poco comprendían lo que leían, ante lo que se decidió que la intervención se realizaría mediante la Pedagogía por Proyectos implementando las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y estrategias que ayudaron a que los estudiantes empezaran a realizar inferencias, razonamientos e hipótesis de los diversos portadores de información que tenían a la mano, los que se les proporcionaba fortaleciendo de esta manera su Comprensión Lectora.

La investigación se compone de 5 capítulos, los cuales estructuran el proceso de investigación e intervención con los estudiantes del 4° de primaria. A continuación, se describe de manera breve en qué consiste cada uno de ellos.

En el capítulo uno, se realizan reflexiones sobre las políticas educativas a nivel internacional y nacional y el papel que juegan las competencias en la comprensión lectora dentro de las Reformas realizadas en Educación Básica. Uno de los problemas principales es la educación que a medida que pasa el tiempo se globaliza mediante patrones de otros países utilizando exámenes estandarizados, los países se enfocan en elaborar políticas educativas que generalizan los conocimientos al reconocer la necesidad que tiene la población, por tal motivo efectúa cambios de planes y programas siendo el docente quien los implementa.

En el capítulo dos, se analiza la importancia de trabajar la comprensión lectora en el aula, obtenida del análisis e interpretación de los resultados del Diagnóstico Específico, conjugado con notas del diario de campo, resultado de la observación directa por parte del docente, además de la aplicación de cuestionarios a padres de familia y estudiantes. La descripción de cada uno de los instrumentos que se utilizaron, así como la presentación de gráficas que dan soporte al análisis cualitativo realizado, permiten hacer el planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos. La metodología de la investigación basada en el Enfoque Biográfico-Narrativo hacen parte del final de este capítulo.

El capítulo tres contiene los antecedentes teóricos sobre el objeto de estudio compuesto por cinco investigaciones enfocadas a la comprensión lectora, así como su concepción desde la mirada de especialistas que dan su punto de vista sobre lo importante que es su fortalecimiento. Así mismo se da a conocer la base didáctica Pedagogía por Proyectos que es una estrategia de formación, destinada a otorgar a los niños autonomía para lograr su aprendizaje en la vida escolar, permite implementar situaciones en las que los niños están verdaderamente activos, esto porque se les da la facultad de decidir en conjunto los procesos por realizar la cual fue el apoyo para la implementación del trabajo en el aula, Jolibert, J. y Sraiki. (2009).

El capítulo cuatro muestra el Diseño de la Intervención Pedagógica que incide en el problema detectado y justifica el porqué del trabajo con el mismo. Se describen de manera breve a los participantes y la dificultad que tienen ante la comprensión lectora. Por medio de la investigación realizada mediante Pedagogía por Proyectos se pretende dar respuesta a las preguntas de intervención.

En el capítulo cinco, se presentan dos informes donde se dan a conocer los resultados de la intervención realizada. El informe biográfico-narrativo inicia con una breve autobiografía del paso y experiencia en cuanto al proceso de comprensión lectora y el relato de la intervención realizada con los estudiantes, al respecto de la comprensión lectora que se dio mediante el trabajo con Pedagogía por Proyectos, el segundo es el Informe General, que da mayor soporte y validez al relato anteriormente presentado a través de episodios, donde se da a conocer la metodología, los resultados y los obstáculos enfrentados.

Finalmente se llega a las conclusiones donde se manifiestan los aportes al campo del conocimiento de la comprensión lectora que se desarrolló durante la investigación.

De esta forma se visualiza que la ejercitación de la comprensión lectora se encuentra presente al enfrentar todo tipo de textos en cada momento y en cada rincón del entorno, formando parte fundamental del aprendizaje significativo de los estudiantes.

I.

COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN, TIMÓN DEL MISMO BARCO

En este capítulo se realizan reflexiones sobre las políticas educativas a nivel internacional y nacional, así como el papel que juegan las competencias en el campo de la comprensión lectora dentro de la Reformas Educativas ocurridas en México en los años 2004 a 2011.

A. Educación ¿la clave del futuro?

Los gobiernos han realizado cambios en su estructura política para alcanzar las mejoras de los países, a estos cambios se les llama políticas públicas, las cuales son estrategias e implementaciones que ejecuta un gobierno para atacar y reducir problemas. Valentí (2009), sostiene que la base de “Las políticas públicas se ocupa de estudiar y dilucidar las mejores estrategias para resolver problemas”. Uno de estos principales problemas es la educación, donde los países se enfocan en elaborar políticas educativas al reconocer la necesidad que tiene la población; por tal motivo efectúa cambios de planes y programas siendo el docente quien los implementa.

En el entorno de la globalización se requiere personal competente, poseedor de diversas habilidades, destrezas y conocimientos que lleven a un desempeño idóneo. Sacristán (2008), refiere que las competencias son “las experiencias de la formación profesional en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación”. Para ser más competitivo en el mercado laboral y obtener mayores ganancias.

Para las mejoras educativas es necesario que el profesor y los estudiantes sean competentes, es preciso que los ciudadanos estén inmiscuidos en estas políticas educativas, y a su vez los políticos y organizaciones no gubernamentales adquieran

un papel más activo en la mejora educativa, con adecuaciones curriculares que sirvan para el avance del país y para la vida cotidiana de los ciudadanos, y no para el bien de las empresas que se interesan por obtener beneficio con mano de obra barata, lo cual se logra formando personas sin la capacidad de reflexionar y criticar lo que se les pide que realicen; capacidades que se adquieren cuando se lee y comprende diversos textos y la vida misma.

1. Una mirada internacional sobre la educación

Todos los cambios y procesos por los cuales la educación ha pasado en estas décadas de la globalización, retomando a Sacristán (2008), en su análisis la globalización como condición del mundo actual, “favorecen el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que estas piensan y hacen generándose interdependencia “.

De acuerdo con Sacristán (2008), la globalización es la forma en que se trata de unificar todo el sistema político, educativo, cultural, los bienes, los servicios y la tecnología provocando una gran desventaja, para la población de bajos recursos al adoptar sistemas, formas de vida de países dirigentes segregan a los países pobres generando un ambiente de exclusión; se someten a ser comparados, evaluados y medidos de la misma forma que los países que son potencia, mediante organismos económicos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La globalización a nivel mundial establece que todos los ciudadanos deben ser competentes reuniendo las características estandarizadas para poder calificar de acuerdo al perfil de preparación desarrollado con las cualidades y habilidades que las empresas requieren y no las que necesita la población, se puede decir que la educación y los lugares en donde se imparta se volverán en su momento solo generadores de mano de obra barata.

Desde esta perspectiva la globalización involucra las competencias, las cuales son la capacidad que tiene un individuo para responder a las exigencias individuales o sociales, para realizar una actividad, una tarea, siendo una combinación de habilidades, experiencias cognitivas relacionadas con conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz (sacristán, 2000).

La OCDE mediante el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), se enfoca en las competencias básicas, con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los parámetros que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. Para medir la conceptualización de los ciudadanos de un país, la OCDE realiza pruebas estandarizadas como: Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), a través de la que se mide el nivel de la competencia lectora y habilidad matemática. En este programa se concibe a la comprensión lectora como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (PISA, 2013).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su documento realizado por Delors *La Educación Encierra un Tesoro*, refiere que “La educación deberá estructurarse en los 4 pilares del conocimiento relativos a aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer supone aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors, 1996: 91). Aunque no se menciona directamente como competencia son parte del concepto que se viene manejando de la misma palabra.

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril del año 2000, ha adoptado el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos, el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto

de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después. Ésta al ser aplicadas por los gobiernos, no atiende las verdaderas necesidades de los sistemas educativos de cada país, mucho menos atiende las necesidades reales de los mismos.

El Foro Mundial sobre la Educación, en el discurso, brindó la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos, sin embargo, es observable que los actores educativos no son tomados en cuenta. En este foro se acordó el compromiso de lograr la matrícula universal, mejorar y sostener la calidad de la educación básica para lograr buenos resultados de aprendizaje y atender a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, con flexibilidad a sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva.

Dakar, la orientación para la certificación, aborda la capacitación práctica, también hace referencia a organismos de financiamiento, éstos disfrazados con el velo de ofrecer ayuda económica a los países pertenecientes para que puedan poner en marcha políticas que contribuyan al objetivo primordial de la Educación para Todos, pero que realmente responde a intereses empresariales, no a necesidades poblacionales.

Como tales, los proyectos son ambiciosos, porque ponen en juego las interacciones económicas para lo que quiere lograrse; no es imposible, pero es indispensable atender las verdaderas carestías de cada uno de los países. Es una propuesta enriquecedora, la cual sería factible de realizarse una vez que se haya establecido desde las bases de la educación básica hasta la terminación de esta, y que no sólo responda a intereses económicos, donde únicamente un porcentaje minoritario es favorecido.

El proyecto, Tuning, Europa en 2001, tuvo por objetivo la mejora de la educación superior, satisfaciendo los requerimientos políticos con trasfondos del poder económico europeo, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y su movilidad en cuanto a ofertas educativas y que sean futuros empleados homogéneos dentro y fuera de este país, ya que existe una línea paralela en los sectores económicos, sociales y educativos en todo el mundo. Beneitone (2007:).

A partir de 2002, varios países de América Latina se fueron alineando a este proyecto, mediante el Tuning Latinoamericano, el cual tampoco tomó en cuenta sus contextos y necesidades. Beneitone (2007:11), refiere que:

“Este proyecto es concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos contribuye a crear un sistema educativo más sensible a los nuevos desafíos a nivel de las áreas temáticas, aspectos centrales como la definición de perfiles a través de competencias”.

El proyecto mencionado, surge posterior a la Declaración de Bolonia en 1999, donde se orienta con base en competencias genéricas y específicas de los estudiantes que se gradúan. Su impacto está en el reconocimiento académico, el control de calidad, la compatibilidad de los programas, se centra en las estructuras y el contenido de los estudios de educación superior, sin embargo, los gobiernos son los que se encargan de mover, modificar o cambiar sus sistemas educativos (Ramírez, et.al Medina, 2008).

Ante este panorama internacional, de la imposición de asumir un enfoque por competencias en educación y de un discurso lejano a considerar las particularidades de los países, México enfrenta la encomienda mediante políticas educativas y reformas.

2. Una mirada en lo Nacional

Las políticas educativas implementadas en México en los últimos 30 años muestran diversos propósitos encaminados a superar los grandes rezagos y limitaciones del sistema educativo mexicano que se ha mantenido en el abandono, pues las políticas neoliberales aplicadas a la educación no han sido efectivas para modificar la situación vigente.

Una de las mayores responsabilidades del gobierno es la conducción del sistema educativo público en sus distintos niveles, con el propósito de lograr mejor el nivel educativo; pero la realidad es otra, la globalización hace que los responsables de diseñar las políticas educativas precaricen la educación para privilegiar la privada. El ideal sería que los hijos de trabajadores, político y empresarios acudieran al mismo centro educativo público dada la calidad de la educación que se imparte.

En los últimos años, México ha pasado por diversas reformas educativas que han puesto a la educación al servicio de intereses empresariales como es el caso de la Organización Mexicanos Primero, la cual influye en la labor educativa de manera importante, como la implementación de las pruebas estandarizadas, para responder a estos y a las recomendaciones de la OCDE y Fondo Monetario Internacional (FMI). México ha implementado diversas acciones que mejorarían nuestra calidad educativa y lo posicionarían en un mejor lugar en el ámbito de educación.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari, se implementó el Acuerdo General para la Modernización de la Educación Básica y Normal, con el argumento de transformar a la educación a los nuevos tiempos de la globalización y al Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), pero en el fondo sólo fue un cambio administrativo, como ejemplo, la creación de Carrera Magisterial, generando una disparidad entre los docentes con base y los interinos, como así se les califica.

Durante el gobierno de Zedillo, donde se realiza una reforma curricular en primaria y en los libros de texto gratuitos, se crea el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual tiene como finalidad impulsar la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir, y en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros. Se crea el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), desde este momento ya se manejaba la preparación de los docentes y empieza a tomar fuerza la palabra competencia.

Posteriormente con Vicente Fox se crea el programa Hacia un País de Lectores y Escritores y se vuelve la educación preescolar obligatoria, en este momento empieza a tomar importancia la lectura y escritura, se implementan varios programas como los pizarrones electrónicos, las tabletas para estudiantes de 5° y 6° de primaria y las bibliotecas del rincón y del aula, las cuales proveía el gobierno con de ejemplares que abarcaban temas por ciclos escolares. Todo lo anterior fue un rotundo fracaso por no estar articulado con la labor docente.

Con el gobiernos de Calderón se crea el Programa Sectorial de Educación (PSE), teniendo como objetivos, lograr la igualdad de oportunidades, contribuir a la consolidación de una economía competitiva y generadora de empleos; elevar la calidad de la educación haciendo énfasis en la capacitación docente, reformar curricularmente todos los niveles educativos, actualización de métodos y recursos didácticos, la evaluación y la rendición de cuentas, impulsar la calidad en el nivel superior; y aquí empieza el auge de la globalización en la educación, la escuela debe apoyar a los estudiantes para que adquieran habilidades por y para las empresas.

Para fortalecer la implementación del nuevo modelo educativo 2004-2011, los responsables en turno, crean el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo fin es evaluar a todos los directores, docentes y personal en general que labora en instituciones. Se remodifican los planes de estudio, se promueve la Educación de Calidad en los niveles básico, medio y medio superior, se modifica el artículo 3°, agregando que la educación debe ser gratuita hasta el nivel medio superior,

se eliminan las cuotas de padres de familia, e inician escuelas de tiempo completo y jornada ampliada, los docentes tendrán que ser capacitados y evaluados. Estas acciones entre otras más llevan hacia la carencia, privación y caída de la educación pública en el país.

Evaluaciones como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) y recientemente PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes); que son pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes y de las cuales los resultados son determinantes para las decisiones gubernamentales con respecto al área educativa, al basarse en ellas para crear un currículo que se enfoca en las necesidades internacionales y no en las necesidades del mismo país pero sobre todo sin importar las necesidades de cada comunidad, docente y estudiante que cursa los niveles básicos.

PISA y EXCALE son pruebas muestrales, en las cuales no todos los estudiantes contestan las mismas preguntas; PLANEA evalúa a los estudiantes del tercer y cuarto periodo escolar, en ella es el mismo examen para todos, aunque no todos cuentan con el mismo contexto. Estas pruebas coinciden en el discurso de observar qué habilidades tienen los estudiantes y comparten una base metodológica común al utilizar géneros complejos, diversos y también al elaborar preguntas con la finalidad de detectar la presencia o ausencia de una habilidad lectora específica y sólo se quedan en una evaluación cuantitativa. Solo evalúan ciertos aspectos de la comprensión lectora de manera superficial sin enfatizar en el verdadero propósito de comprender un texto, y hacerlo parte de uno mismo.

El Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) se ha encargado en México, a partir del año 2002 a la fecha, de aplicar pruebas en el área de español y matemáticas, posteriormente en 2004 de diseñarlas, además de aplicarlas.

La prueba EXCALE permite identificar distintos Niveles de Logro (NL), los cuales representan un constructor de aprendizajes que se sustentan en el contenido curricular mexicano y se asume que es de carácter continuo. De este modo, el supuesto básico es que los EXCALE actúan como instrumentos que evalúan las competencias escolares de los estudiantes en distintas áreas curriculares.

“Varios años ha sido México el furgón de la cola, es decir, ubicado en el último lugar en comprensión lectora, habilidades matemáticas y conocimientos científicos, podría hacerse la observación de estar siendo evaluados y supeditados”. “Para nosotros PISA es un instrumento fundamental para la transformación de la educación”, según las personas que dirigen nuestro sistema” (Torres 2010:37).

En el año 2012, se consideró, con base en los resultados de la prueba PISA aplicada a estudiantes de quince años, una cuestionable enseñanza en la lectura, que vienen recibiendo los estudiantes mexicanos desde los niveles de educación primaria y secundaria en comparación de países más avanzados donde sus estudiantes en este mismo nivel alcanzan un nivel de excelencia.

B. El pilar de la educación pública, la RIEB

A partir de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se plantearon decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo del servicio educativo mexicano: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria, así como la formación inicial de maestros.

El proceso de descentralización, que consistía en la federalización de la educación, como responsabilidad del estado, la cual finalmente se dio sólo en lo económico y la reforma educativa, han producido un nuevo grado de problemas. Al ingresar nuevos actores en el escenario de la política educativa nacional aparecen o se hacen evidentes nuevas dificultades y obstáculos (Zorrilla, 2006).

La reforma educativa fue aprobada a nivel nacional no sólo por una decisión político-administrativa, la firma del ANMEB entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) sino también, por una decisión político-legislativa que culminó con la reforma al Artículo 3° de la Constitución que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria, y la creación de la Ley General de Educación aprobadas en 1993. Dichos documentos, establecen, garantizar la calidad en la educación obligatoria, tomando en cuenta los métodos educativos y materiales, la infraestructura educativa, la idoneidad y la organización escolar; dado que los individuos tenemos el derecho la educación.

La educación básica de México pasó por un proceso de reforma que inició en 2004 con preescolar, continuó en 2006 con secundaria y finalmente en el año 2009, la reforma se generaliza en primaria de manera progresiva para que en 2012 la RIEB cubriera los ciclos de articulación.

El enfoque por competencias aparece en México con la idea de vincular el sector productivo con la educación, principalmente en la educación profesional, misma preparación para el empleo. El Sistema Educativo Mexicano, ha integrado a la educación básica el Enfoque por Competencias y los principios pedagógicos, siendo estas últimas condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 2011).

En el currículo de la Educación Básica en México se manejan cinco competencias básicas que contribuyen al logro del perfil de egreso del estudiante durante la educación básica. Estas competencias se desarrollaron bajo el argumento de que en todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico.

En este contexto se enunció como necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma. Las reformas en los distintos niveles educativos se comenzaron a poner en marcha.

1. Empezamos por Preescolar

A partir del ciclo escolar 2004-2005 entró en vigor el nuevo programa de educación preescolar, el cual se fundamenta en:

- Una educación preescolar de calidad para todos.
- El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar.
- Los primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tienen como base la propia constitución biológica o genética.
- Se ejerce una influencia en el desenvolvimiento personal y social de los cuales dependen los aprendizajes para la vida futura.
- La organización del cerebro infantil está influida por: La diversidad, la oportunidad y la riqueza de experiencias.

Uno de los principales objetivos del programa fue cumplir una función democratizadora en donde se desarrollarán las competencias de los niños para hacer sustentable el desarrollo humano (Plan de estudio, 2011).

Los aprendizajes fundamentales se basan en el reconocimiento de las capacidades a través de la relación con los demás, el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo y Pensar y aprender permanentemente, para esto deben tomarse en cuenta los cambios sociales, económicos y culturales ya que impactan la vida de la población infantil.

Como prioridad se pretende que el docente identifique las necesidades de los estudiantes para poder organizar y seleccionar contenidos y conceptos que permitan al niño conectarlos con su mundo, saber cómo estimular su desarrollo social, físico, emocional, así como el intelectual; tomar conciencia de la diversidad cultural, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa, percatarse de las diferencias en la inteligencia, así como de las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. Se encomendó a cada profesor cumplir con un perfil basado en competencias (plan de estudio, 2011).

2. ¿Y en secundaria qué?

La Reforma Integral a la Educación Secundaria considera modificar diversos ámbitos del sistema y de las escuelas, así como el currículo, elemento articulador de la vida escolar y fundamental para transformar la organización y el funcionamiento de la escuela, la educación secundaria tiende a ser participativa e incluyente, debe lograr que los estudiantes tomen decisiones asertivas, es integral y gradual concibiéndose como un proceso de mejora continua, brindando igualdad de oportunidades, permite el acceso y diversifica la oferta para atender al 100% de la demanda.

Tiene como propósitos la renovación curricular y pedagógica, abatir la deserción, incrementar significativamente los niveles de logro, transformar la educación secundaria a partir de la renovación de la gestión y la organización escolar a fin de asegurar el apoyo permanente al estudiante para atender el bienestar y logro académico, así como constituir espacios de aprendizaje efectivo y trabajo colegiado entre profesores, articule su quehacer con la educación primaria, facilitando la

transición pedagógica entre niveles, profundizar en la comprensión de los conceptos y para articular contenidos de distintas asignaturas (SEP, 2006). Lo anterior es una prueba de que solo importan los contenidos y seguir el proceso de secuenciación en los estudiantes, pues no se enfocan a la construcción de competencias.

3. Finalmente la base de todo ¡Primaria!

Una de las prioridades de la reforma de primarias, desde el discurso, fue eliminar el rezago escolar, incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales mediante adecuaciones curriculares, cumplir con la Normalidad Mínima implementando las condiciones a cumplir en cada plantel para el efectivo desempeño de los docentes y el logro de aprendizajes en estudiantes, por último cubrir las exigencias del perfil de egreso para tener como resultado seres humanos competentes, capaces de desempeñarse en cualquier industria de manera eficaz.

La concepción del aprendizaje que sería deseable se manifiesta por parte del profesor, ya que este debe buscar un conjunto de estrategias, innovadoras las cuales dejen de lado a la repetición y acumulación de información que sólo convierte el aprendizaje del estudiante en algo memorístico y mecánico alejándose en todo momento de la construcción del conocimiento significativo (SEP, 2009).

Lo mejor es aprender haciéndolo ya que el estudiante se convierte en el constructor de su propio conocimiento. Para que esto se logre el docente debe contar con elementos teóricos y técnicos además de la infraestructura que permita implementar estrategias didácticas. El docente generalmente no conoce los planes y programas de estudio, por tal motivo es esencial que el docente conozca las herramientas con las cuales deberá trabajar, así mismo debe ser dotado de los recursos que necesite por parte del gobierno o las instituciones encargadas de ello, situación que generalmente no sucede, por falta de recursos según se justifica.

Es entonces que la aplicación de la reforma de primarias no ha resultado eficiente por la falta de recursos, infraestructura, pero sobre todo por falta de escucha y consideración de los docentes, para que estos a su vez puedan transformar su práctica en aprendizaje significativo para los estudiantes.

C. Transformaciones curriculares en los niveles educativos

Con la finalidad de ofrecer a los estudiantes un camino formativo congruente, la secretaria de Educación Pública (SEP) impulso la articulación curricular, lo que implica que los niveles de preescolar, primaria y secundaria, propicien el desarrollo de competencias a través de mecanismos de innovación educativa, tanto en la práctica docente como en la gestión y la participación escolar, para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados y alcancen estándares curriculares.

La finalidad de la Educación Básica es mejorar la calidad educativa, para esto ponen a los estudiantes al centro de las propuestas formativas en cada nivel y conciben a la escuela como espacios generadores de experiencias de aprendizaje interesantes y retadoras.

La articulación de la Educación Básica Se organiza en un plan democrático crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI. Se busca ofrecer a las niñas, niños y adolescentes del país un trayecto formativo coherente y progresivo, de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad, para que se logren las finalidades de la RIEB se requiere:

Cumplir con equidad y calidad una Educación Básica que emane de del artículo 3º así como favorecer la educación inclusiva, que todos los estudiantes sea su condición que sea puedan aprender de la misma forma y en la institución que desee sin ser excluido o rechazado, el establecimiento de un sistema de asesoría académica a los docentes, así como la implementación de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión

para transformar la práctica docente teniendo siempre como centro al estudiante, para enfatizar la enseñanza y el aprendizaje. (Acuerdo 592, 2011):

Para lograr este propósito se requiere que el estudiante desarrolle competencias para la vida y logre el perfil de egreso requerido en cada nivel, por su parte docente debe generar los ambientes propicios para que sus estudiantes alcancen un aprendizaje colaborativo.

En el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, se establecen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que propone contribuir a la formación del ciudadanos democráticos, críticos y creativos que la sociedad requiere.

Todo esto con la finalidad que el docente centre su atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planifique según las características de cada estudiante para así potenciar el aprendizaje e implica y organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, de esta forma contribuir a la implementación de ambientes de aprendizaje, entendiendo que un ambiente de aprendizaje es el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan la enseñanza-aprendizaje. (SEP 2011).

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas y poner énfasis en el desarrollo de habilidades, para que esto se pueda lograr se debe implementar una articulación de los tres niveles de la educación básica:

1. El perfil de egreso que sintetiza los logros que se espera de los alumnos al concluir la.
2. Los estándares curriculares y las competencias para la vida, estos son indicadores que definen aquello en lo que los alumnos deben saber, hacer y

demostrar las actitudes que adquirieron al concluir un periodo escolar, independientemente de su contexto geográfico, cultural o social. Los estándares curriculares que se proponen son equiparables con internacionales y permiten conocer el avance en el logro educativo de los alumnos durante su tránsito por la educación básica

3. Los principios pedagógicos en los que se sustenta la intervención docente se centran en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, ponen énfasis en el desarrollo de competencias y los aprendizajes esperados, favorecen la inclusión para atender la diversidad, la interculturalidad y las necesidades educativas especiales con equidad e incorporan temas de relevancia social en más de una asignatura.
4. Los enfoques didácticos correspondientes a los campos formativos y a las asignaturas que integran el mapa curricular de la educación básica.

Esta articulación se realiza en los campos formativos para la educación básica que son Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia

Figura 1. Mapa curricular de educación básica

Estándares Curriculares ¹	1º Período escolar			2º Período escolar			3º Período escolar			4º Período escolar		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Compos de formación Para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
Pensamiento matemático	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés						Segunda Lengua: Inglés I, II y III		
Exploración y Comprensión del mundo natural y social	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Desarrollo personal y para la convivencia	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología) Ciencias II (énfasis en Física) Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo			Geografía			Tecnología I, II y III		
Habilidades Digitales	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética			Historia			Geografía de México y del Mundo		
	Educación Física			Formación Cívica y Ética I y II			Asignatura Estatal			Historia I y II		
	Educación Física			Formación Cívica y Ética			Tutoría			Formación Cívica y Ética I y II		
	Educación Física			Educación Física			Educación Física I, II y III			Educación Física I, II y III		
	Artes I, II y III (Música, Danza)			Artes I, II y III (Música, Danza)			Artes I, II y III (Música, Danza)			Artes I, II y III (Música, Danza)		

Dentro del área de Lenguaje y comunicación “La finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del estudio formal del lenguaje, con la intención de que los alumnos puedan interactuar en la sociedad y acceder a los conocimientos y usos formales del lenguaje” (Plan y Programas 2011) esto va de la mano de los Aprendizajes Esperados ya que estos, definen lo que se espera que los estudiantes aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser al finalizar cada uno de los bloques de estudio con las competencias señaladas en cada programa , por lo que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos que los estudiantes deben aprender para acceder a conocimientos más complejos en un contexto de aprendizaje.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados pretenden proveer a los estudiantes de herramientas necesarias para que puedan aplicar de manera eficiente todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos, sobre la práctica docente y la inserción de ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y lúdicos.

Sin embargo, en otro ámbito no alejado del sistema educativo, se tiene la dificultad para leer y comprender lo que se está leyendo en la actualidad se considera a la lectoescritura como el reconocimiento de códigos y así poder ser una persona funcional en la sociedad de ahora, dónde cada vez las situaciones y requisitos laborales son más elevados, dejando de lado los momentos en los que el estudiante se enfrenta a situaciones reales de expresión y comunicación, es decir, cuando se es en realidad competente se puede reconocer el código, interactuar con textos de manera natural al leer el periódico, comentar una noticia, ver un espectáculo entre otras muchas fuentes de información, lo importante es relacionarse con el texto que es una de las cuestiones más importantes a desarrollar antes, durante y después del trayecto estudiantil.

Jamás se ha hecho propia la idea de escribir y leer con fines reales, los docentes olvidan fomentar en los estudiantes dicho poder y lo más preocupante es que realmente se vislumbran las carencias que tiene los estudiantes, en cuestión a la poca comprensión y retención de ideas después de leer, lo fragmentadas que son sus ideas al escribir y en ocasiones poco coherentes.

De acuerdo con los resultados de arrojó la prueba ENLACE 2012 se puede observar que la mayoría de los estudiantes están evaluados como elementales y sin embargo no se hace nada, el docente sigue siendo el único que tienen el poder de escribir (algunas veces igual de carente que sus estudiantes), de planear actividades y decidir el propósito de las mismas, ¿cómo los estudiantes podrán reconocer lo que aprendieron? Y más importante ¿cómo lo consiguieron? Si se les está negando la oportunidad de volverse esos lectores, escritores e investigadores, razonables y críticos, pasando a ser seres incompletos que, si bien pueden consumir libros, no alcanzan a desarrollar las estrategias y habilidades necesarias para comprenderlos.

Otro punto importante es la evaluación de la lectura, pero sobre todo de su comprensión, implementando exámenes como el de “Olimpiada del conocimiento”, que se aplica a los estudiantes de sexto grado cada año escolar, cumpliendo siempre con las mismas características, contestar preguntas literales de una lectura que en ocasiones contiene tecnicismos difíciles de entender para el estudiante, el examen del 2015 fue con base en una sola lectura, para responder los 60 reactivos tenían que referirse a dicha lectura, por lo que los resultados fueron muy bajos y como esperar resultados diferentes si no se les han otorgado las herramientas necesarias a los estudiantes para que no solo lean si no comprenda lo que lee. Otra prueba con la que se enfrentan los estudiantes de 6° es la del ingreso a la secundaria donde también se parte de lecturas que difícilmente comprenden de ahí que sus resultados sean bajos y por ende les corresponde obtener un lugar en alguna escuela más lejanas.

Por todo lo anterior es importante que el docente frente a grupo reflexione sobre este problema de la comprensión lectora y busque los caminos más apropiados que se

apeguen a la realidad educativa, para fortalecer a sus estudiantes y dotarlos de estrategias funcionales que puedan aplicar para mejorar su comprensión lectora dentro y fuera del aula escolar.

Es importante tomar en cuenta que los profesores, que trabajan en las escuelas de educación básica se encuentran una disyuntiva a la hora de poner en práctica sus estrategias, los profesores observan al relacionarse con sus estudiantes las diferentes necesidades formativas que presentan, pero debido a la rigidez de los planes de estudio y a las negativas de las autoridades, se ven obligados a seguir al pie de la letra lo que se indique sin estar totalmente de acuerdo con ello, anulando totalmente la capacidad de innovación e implementación de formas diferentes de enseñanza que es la que dota a todos los sistemas educativos de cierta naturalidad y vida real, ofreciendo respuestas precisas a situaciones concretas que en realidad le serán funcionales a los estudiantes.

La labor del docente se presenta en la actualidad como una misión difícil de cumplir, puesto que son muchas y diversas las funciones propias de su cargo, más todas aquellas añadidas por parte de las administraciones, así como de la propia sociedad, las cuales, se desbordan y alejan de su fin que es: proporcionar a sus estudiantes una serie de conocimientos, estrategias, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas, necesarias y/o específicas para desenvolverse como ciudadano.

II.

LA COMPRENSIÓN LECTORA, EL TALÓN DE AQUILES DEL APRENDIZAJE

En este capítulo se analiza la importancia de trabajar la comprensión lectora en el aula, obtenido del análisis e interpretación de los resultados del Diagnóstico Específico, realizado en el 3° grado de primaria, conjugado con notas del diario de campo, resultado de la observación directa por parte del docente, además de la aplicación de cuestionarios a padres de familia y estudiantes.

A. La Comprensión Lectora en la Escuela Primaria

Una realidad que viven las escuelas primarias, es la dificultad para leer y comprender lo que se está leyendo. Actualmente se considera a la lectura como el reconocimiento de códigos, que es lo elemental para ser una persona funcional en nuestra sociedad, dónde cada vez las situaciones y los requisitos laborales son más elevados, dejando de lado los momentos en los que nos enfrentamos a situaciones reales de expresión y comunicación. Cuando somos verdaderos comunicadores podemos reconocer el código, interactuar con textos de manera natural; al leer el periódico, comentar una noticia, seguir instrucciones escritas, leer carteles, entre otras; pero no interactuamos con el texto y esa es una de las cuestiones más importantes a desarrollar durante y después del trayecto estudiantil.

La escuela no ha hecho propia la idea leer con fines reales, se olvida de fomentar en los estudiantes dicho poder, trae consigo carencias como; la poca comprensión y dificultad en la retención de ideas después de leer, la fragmentación de ideas al escribir.

Los resultados de pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE dejan ver que la mayoría de los estudiantes han obtenido resultados que los ubican en un nivel elemental, sin embargo no se hace nada, para la mejora, no se planean actividades ni propósitos específicos, ni se implementan estrategias para atender la comprensión de

la lectura; sólo se realizan ejercicios de velocidad, fluidez y prácticas de resolución de preguntas, dejando de lado la parte inferencial, reorganizacional y crítica de la lectura que no atiende el proceso de Comprensión Lectora más bien van a la evaluación de la misma ¿cómo los estudiantes podrán reconocer lo que aprendieron? Y más importante ¿cómo lo consiguieron? Si se les está negando la oportunidad de volverse lectores reflexivos y analíticos, serán siempre seres incompletos que, si bien pueden consumir libros, no podrán realizar una crítica sobre su lectura.

Es importante que el docente frente a grupo reflexione sobre el gran problema de comprensión además de buscar los caminos más apropiados que se apeguen a nuestra realidad educativa preguntándose ¿Cómo se puede establecer una estrategia para que los estudiantes puedan discutir y abordar con mayor plenitud un texto?, ¿Cómo generar aprendizajes significativos que les ayuden a entender su entorno y desarrollar sus habilidades? Aprender a pensar tras una lectura y posteriormente a actuar teniendo la escritura como herramienta que complementa a la primera.

1. Los límites del problema

En este apartado se atenderá el problema de la comprensión lectora a nivel primaria mediante la elaboración de un Diagnostico Especifico y la descripción breve de los actores que participaron en la aplicación del D.E.

En la escuela Primaria “Guadalupe Victoria” la mayoría de los estudiantes enfrentan el problema de entender, comprender, reflexionar lo que leen, muestran bajo desarrollo al hábito de la lectura y con ello las habilidades para tener una buena comprensión lectora, esto repercute directamente en cada una de las clases y se muestra en la dificultad que tienen interpretar pequeñas instrucciones, extraer información de textos diversos, así como lectura de problemas matemáticos.

Los niños no tienen una estrategia definida y adecuada para lograr desarrollar su comprensión y por ende carecen de análisis, por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias acordes que puedan ejecutar una lectura con un nivel aceptable de análisis y reflexión utilizando sus conocimientos previos de tal manera que puedan emitir juicios cuando se requiera, sobre cualquier tipo de texto y contexto así mismo entender su vida cotidiana.

a. Materia dispuesta

En este apartado se da a conocer el contexto en el que se implementó el D.E. y los participantes, de manera general se describe la escuela, los estudiantes, los docentes y padres de familia.

1) La escuela

La escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, cuenta con una población promedio de 739 estudiantes, se ubica en la colonia la colonia Guadalupe Inn la cual tiene un nivel socioeconómico medio alto porque se ubica en una zona de unidades habitacionales. En los alrededores hay oficinas del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los trabajadores (INFONAVIT), el Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (FOVISSSTE) y hospitales; cuenta con 29 grupos de entre 25 a 30 estudiantes cada uno. Dentro de su infraestructura está la biblioteca, la sala de computo, dos áreas para que los niños ingieran alimentos, un auditorio y dos patios amplios, cuenta con estacionamiento, rampas y escaleras de emergencia, así como un pequeño huerto. Entre de sus instalaciones se encuentra la oficina de la supervisión escolar No. 328 y aulas destinadas a actividades de la escuela turnos matutino y vespertino, así como de la nocturna.

2) Los estudiantes

La población estudiantil en su mayoría son hijos de padres que trabajan en las referidas instituciones y una minoría de población de colonias cercanas, son estudiantes que pasan la tarde en las oficinas de sus padres o en una estancia que el INFONAVIT tiene para los hijos de sus trabajadores. Quienes vienen de colonias aledañas viajan en transporte escolar, ya que los padres de algunos trabajan y no pueden recogerlos personalmente. En cuestiones académicas pocos son los estudiantes que faltan frecuentemente y aquellos con Barreras de Aprendizaje (BAP) son apoyados por el profesor de Unidad de educación Especial e Inclusiva (UDEEI), en su mayoría tratan de cumplir con tareas y materiales que se les solicita para el trabajo diario dentro y fuera del plantel escolar.

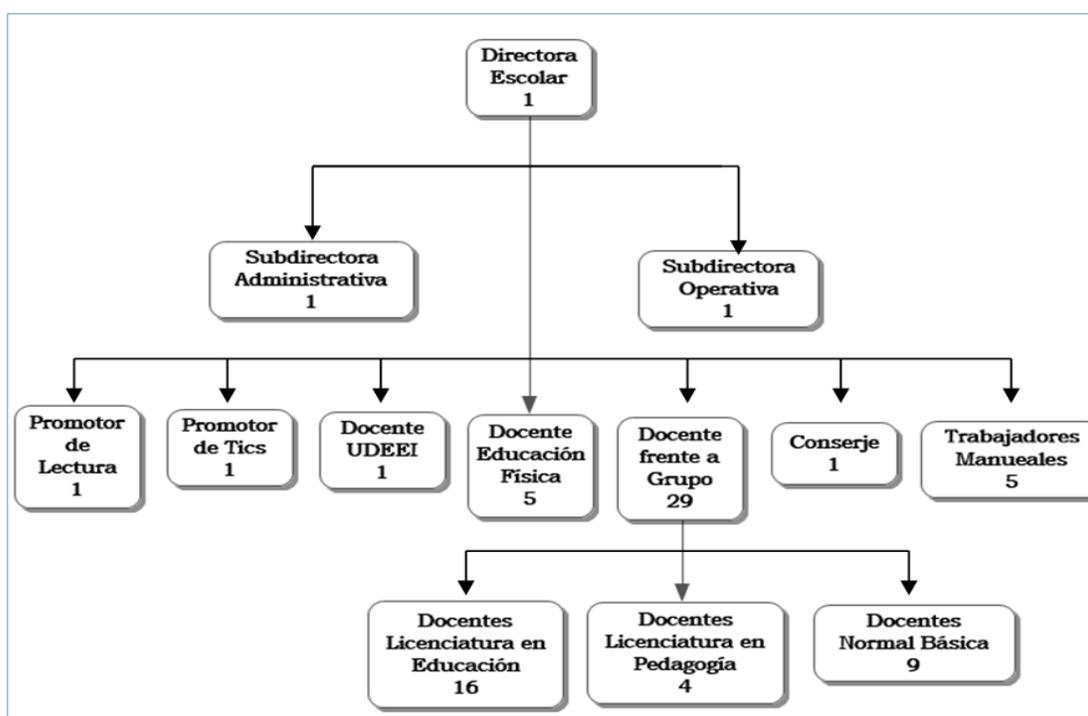
Los estudiantes pasan largo tiempo solos o con algún familiar. Por su edad son inquietos, se distraen fácilmente, a otros se les deben de recordar varias veces las actividades a realizar, pero en las tareas que requieren un mayor grado de complejidad suelen responder de manera positiva.

3) Los docentes

El personal que labora en el plantel está compuesto por 46 personas de las cuales 29 están frente a grupo de ellos 16 docentes cuentan con licenciatura en educación básica egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), 4 son pedagogos dos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y 9 profesores cuentan con normal básica, son aquellos docentes que estudiaron antes de que se implementara la licenciatura en la BENM, (ver figura 3), son jóvenes de entre 25 y 35 años de edad, con no más de 5 años de servicio, el resto de los profesores son personas de entre 40 y 50 años que ya tienen más de 10 años de labor docente.

Se cuenta con una promotora de lectura, ella atiende funciones administrativas y se tiene la idea que los lectores voluntarios, que son personas, en su mayoría de la tercera edad, que leen a los estudiantes libros o cuento una hora a la semana, deben apoyar el trabajo de comprensión lectora dentro de las aulas. Los profesores no se cercioran de que las actividades que realizan los voluntarios o dichas personas sean adecuadas, mucho menos encaminadas a atender este problema, por ello no enfatizan en verificar si comprenden, delegando esta tarea en otras personas.

Figura 2. Cronograma escolar



4) Los padres de familia

Con respecto a los ambientes familiares de los estudiantes tenemos que proviene de familias nucleares; aquellos que se integran de madre, padre e hijos, ensambladas se forman de un matrimonio de hijos propios e hijos de ambos cónyuges provenientes de una relación anterior y monoparentales, aquellas familias que solo es madre o padre con hijos propios (Unicef, 2003), en su mayoría los padres y madres de familia trabajan y son ellos quienes funcionan como proveedores y no como guías de los pequeños, por ende, como se menciona anteriormente los estudiantes pasan largo tiempo solos

o se queden a cargo de otros familiares, este referente nos permite una aproximación del nivel socioeconómico y académico, son padres que desempeñan labores profesionales como médicos, contadores, secretarías dentro de las oficinas gubernamentales que rodean la escuela.

Por tal motivo es importante realizar acciones encaminadas a ayudar la labor del docente para la implementación de estrategias de comprensión lectora dentro del aula y fuera del plantel escolar, haciendo que el estudiante construya a la vez sus propias estrategias, se apropie de conocimiento mediante su crítica, reflexión y análisis partiendo de sus experiencias previas, que son esquemas de conocimiento estrechos entre lo que debe conocer el estudiante y la nueva información para que surja un aprendizaje significativo (Lozano, 2003:32).

b. La jugada del investigador

El Diagnóstico Específico (DE) se realizó empleando elementos del método investigación-acción, tomando características del modelo de Elliot y Kemmis (2003:35), quienes definen a este método como el estudio de situaciones sociales que nos lleva a identificar la problemática en el aula, a reflexionar la acción del docente y autoevaluar la forma en que se aplica la estrategia para reestructurar el proceso del conocimiento, mejorar la práctica y volver a evaluar los avances y resultados obtenidos, esto nos lleva a una recopilación de actividades y aptitudes del grupo intervenido que ayudarán a la solución e implementación de estrategias que aporten y amplíen su conocimiento.

Este Diagnóstico Específico está bajo el amparo del paradigma cualitativo que permite al docente para el caso de esta investigación interactuar con el grupo seleccionado y realiza sus aportaciones de forma subjetiva, enfocándose en la cualidad, y aptitud del desempeño de los estudiantes tomando en cuenta su sentir y actuar sobre la comprensión lectora (Gayou, 2003).

Para la obtención de los participantes en el DE se utilizó un muestreo no probabilístico por cuota, lo que permitió que el investigador eligiera una muestra proporcional a la totalidad según los criterios que convengan para la selección de sujetos de acuerdo a las características que se ajusten. El DE es descriptivo pues permite analizar, verificar y reflexionar, sobre el proceso de aplicación del mismo, orienta en el estudio del proceso de la comprensión lectora a través de la medición y recopilación de información de una o más de sus características (Tapia 2000, Ángeles y Münch, 2009).

La muestra seleccionada, se tomó de un universo de 110 estudiantes distribuidos en 5 grupos de 3° de los cuales se seleccionaron 6 pequeños de cada grupo con la única intención de que la muestra por cuota fuera representativa se consideró los parámetros sugeridos en la Ruta de Mejora Escolar del año 2016.¹ Por lo tanto, se seleccionaron 2 de nivel óptimo, aquellos que reflejan mejor comprensión lectora, 2 de nivel Medio aquellos que leen y solo comprenden de manera literal y 2 de nivel deficiente, (ver Figura 3) aquellos que solo leen, se pidió el apoyo de los docentes de grupo con base en los niveles señalados, de esa manera tiene la clasificación.

Figura 3. Participante en la muestra

MUESTRA	
Nivel	No. Alumnos
Optimo	10
Medio	10
Deficiente	10

La muestra de padres se tomó, considerando en específico a los padres de los estudiantes seleccionados, a quienes se les proporciono un estudio socioeconómico y un cuestionario referente al tema de comprensión lectora aclarando que de los 30 que fueron enviados, sólo se recuperaron 18.

¹ Son actividades que el Consejo Técnico Escolar CTE implementa para atender sus necesidades, ordenar y sistematizar sus procesos de mejora, el CTE de manera periódica revisa avances, evalúa el cumplimiento de acuerdos, metas y finalmente realiza ajustes para lograr sus metas (SEP, 2014).

c. Técnica e instrumentos de trabajo

Para la realización de este Diagnóstico Específico se utilizó el diario de campo, estudio socioeconómico, estrategia metodológica, cuestionarios para estudiantes, docentes y padres de familia. Estos instrumentos ayudaron a la recopilación y análisis de datos, a continuación, se realiza la descripción de los mismos.

1) Observación no participante

Este tipo de observación se caracteriza en que el investigador únicamente observa sin interactuar, ni participar de las actividades que la muestra realiza, únicamente observa y registra para que de esta forma se obtengan resultados confiables y cualitativos (Sampieri et al., 2006:596).

Mediante la observación no participante se pudo observar que los estudiantes tienen dificultades al realizar la lectura de cualquier texto, al cuestionarles sobre la misma dudan de sus respuestas, de igual forma al proporcionarles diversos textos pocos identifican a qué tipo de texto se trata y que características lo componen. Esto se debe a que no entienden lo que leen y no se fijan en las características básicas de lo que se les proporciona.

2) Diario de campo

El diario de campo es un instrumento que lleva a un proceso de reflexión es necesario para la evaluación y el seguimiento de la práctica, crea momentos de análisis de las causas y consecuencias de cada actividad, pues resulta importante realizar registros acerca de lo que acontece en la clase y se pueden ver los avances, las problemáticas que se presentan, situaciones difíciles e importantes, para analizar y llegar a la solución, pues “se lleva a cabo antes un proceso reflexivo y pensante” (Porlán y Martín 1991:124).

La que se recopiló en el diario de campo fueron datos sobre aquellos momentos que nos dieron indicios de la necesidad de trabajar con el objeto de estudio en este caso la comprensión lectora, por ella su estructura del mismo se enfocó en saber fecha, lugar y hora del registro del diario, de igual forma debía contener la descripción de la situación y el análisis de la misma (ver Figura 4).

Figura 4. Registro en el diario de campo

Fecha	03 de marzo 2016	Grupo y Grado	3°B
Lugar	Álvaro Obregón	Hora de Inicio de la Observación	11:45
Descripción de la situación o hecho		Análisis	
Se entregaron diversos artículos de revistas con diferentes tipos de noticia, se pusieron en el pizarrón las secciones del periódico como: deportes, espectáculos, finanzas, etc. Y se les solicito a los estudiantes que colocaran su recorte donde consideraran correspondía, se cuestiona porque colocaron su recorte en uno de los espacios, ellos iban argumentando su respuesta según sus criterios,		Pude observar que los niños aprenden más si las actividades son atractivas y lúdicas, también noté que identifican las características del periódico y que secciones integra no sé si porque previamente ya habían trabajado actividades similares o simplemente porque puede ser que en casa tienen contacto con el periódico.	

El diario de campo fue un apoyo para identificar las formas de trabajo que tienen los estudiantes, los modos de interactuar ante un texto ya sea que conozcan o no sus características, la manera en que se enfrentan a los cuestionamientos o estrategias de comprensión lectora, así como actitudes que adoptan ante las actividades específicas que tienen o tuvieron relación con el objeto de estudio. Se recopilaron diversos análisis que nos llevaron a identificar que los estudiantes en general no saben realizar una lectura correcta de textos lo que se ve reflejado en su limitado vocabulario y sus aportaciones literales referentes a la lectura que se esté tratando en el momento, no realizan inferencias, ni implementan estrategias de comprensión.

3) Estudio Socioeconómico

Se aplicó un estudio socioeconómico que, de acuerdo con Cembrano F. (2013). es el conocimiento de la realidad para superarla, éste nos ayudó a saber dónde estamos, a dónde vamos y cómo le podemos hacer. Un estudio socioeconómico, nos permite conocer el entorno económico y social de una persona en particular, se trata de una investigación con la intención de conocer aspectos propios, como su situación económica actual, forma de vida, entorno familiar y social (Ver Anexo 1).

La estructura del estudio socioeconómico que se implementó fue en los siguientes apartados:

- Datos generales del estudiante y padres de familia
- Datos del domicilio en el que vive
- Ingresos y egresos de la familia
- Datos de la vivienda y servicios con los que cuenta
- Servicios de salud
- Recreación y uso de tiempo libre

Este estudio permitió un acercamiento al ambiente familiar de cada uno de los estudiantes seleccionados, así mismo se recabó información que sirvió para verificar si los padres de familia tienen algún acercamiento a la lectura según su grado de escolaridad y si destinan algún recurso para atender a esta carencia de sus hijos con respecto al tema de comprensión lectora.

El instrumento arrojó que la mayoría de los padres de familia de la muestra tienen entre 30 y 35 años de edad, lo que significa que son padres jóvenes que trabajan; su escolaridad es principalmente licenciatura (38%) y secundaria (27%) lo que supondría un mayor apoyo a sus hijos para el proceso de aprendizaje.

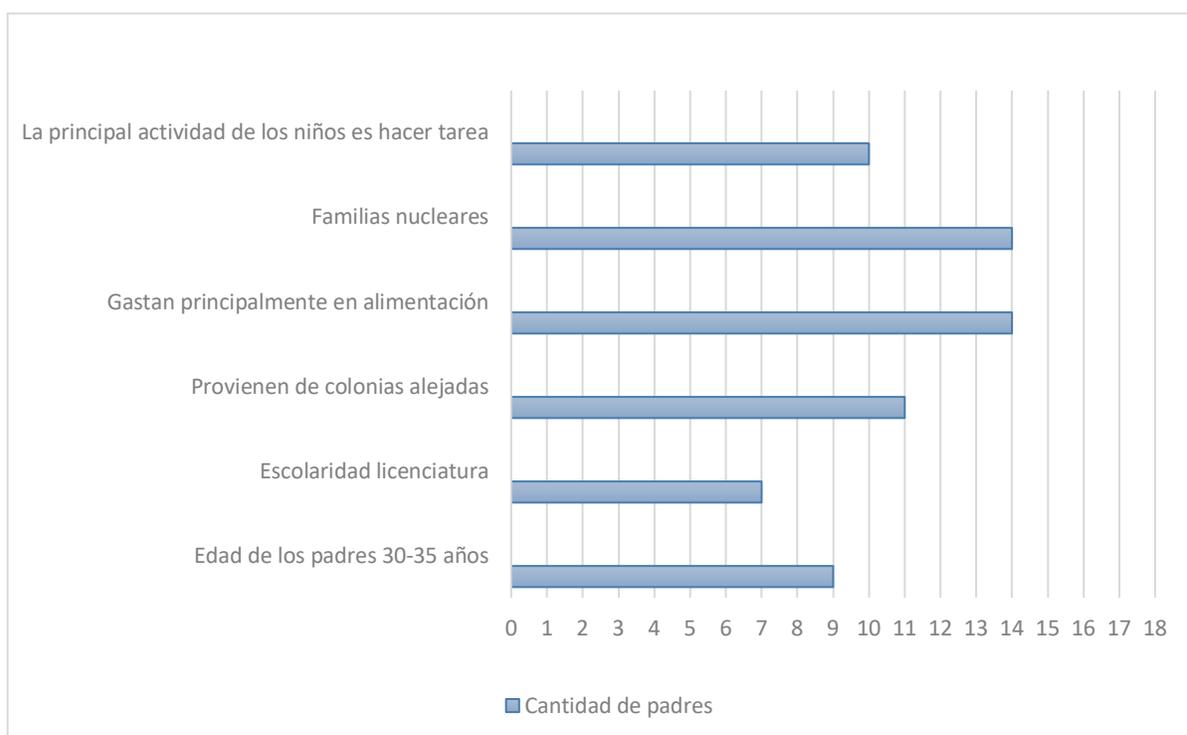
Las actividades que realizan, en el caso de las madres de familia, van desde amas de casa (38%), empleadas (33%) y estudiantes (11%). En el caso de los padres la ocupación que predomina es empleado (50%), le sigue obrero y chofer (11%), estas actividades probablemente les resten tiempo para convivir con sus hijos e involucrarse en su aprendizaje.

Las familias a las que pertenecen los niños, son en su mayoría (77%), nucleares, le siguen las monoparentales (22%) y por último las extendidas (11%); lo que favoreció para el caso del grupo, una mayor estabilidad emocional en los estudiantes.

El tipo de vivienda que habitan las familias son casas propias (50%), prestadas (33%) y rentadas (16%). La mayoría de las casas son de concreto con techo de loza (84%), únicamente el (5%) son de adobe y lamina, lo que nos hace pensar que por ello sus gastos son principalmente en alimentación.

De la misma forma se observó que la principal actividad de los estudiantes es hacer tareas (56%) y jugar con su familia (33%), pocos realizan labores del hogar (5%).

Figura 5. Resultados del Estudio Socioeconómico



4) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.

La estrategia para el acercamiento al objeto de estudio, en este caso la comprensión lectora, implicó utilizar un instrumento con un fin de evaluación, que si bien es cierto no surge en un contexto nacional,² pueden ser utilizado para realizar una valoración y detectar el nivel real en que se encuentran los estudiantes con respecto a la comprensión lectora.

La estrategia que se utilizó se toma del libro “Evaluación de comprensión lectora” de Gloria Catalá. Se trata de las pruebas ACL-3 (Ver Anexo 2), que consiste en realizar una prueba a los estudiantes a partir de textos breves con diversa tipología (ver figura 6), los cuales van enfocados a cada uno de los niveles de evaluación de la comprensión lectora; *literal* se reconoce lo que trae implícito el texto, *reorganizacional* sistematizar la información y resumir ordenando las ideas, *inferencial* se utilizan los conocimientos previos para interpretar el texto mediante anticipaciones o suposiciones y *crítico* se forman juicios propios, se realizan deducciones y expresan opiniones. Con estos criterios se obtiene el nivel de comprensión en el que se encuentran los estudiantes.

Figura 6. Textos de las Pruebas ACL-3

TIPO DE TEXTO	TEXTO
Narrativo	Ana va a ballet
Narrativo	A buscar setas
Expositivo	El renacuajo
Matemático	Cálculo mental
Expositivo	Los pájaros
Narrativo	Ramón y nieves
Poético	Son de abril...

² Las pruebas ACL-3 se aplicaron por Gloria Catalá y sus colaboradores en una escuela primaria de Barcelona España con la finalidad de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes (Catalá, 2001)

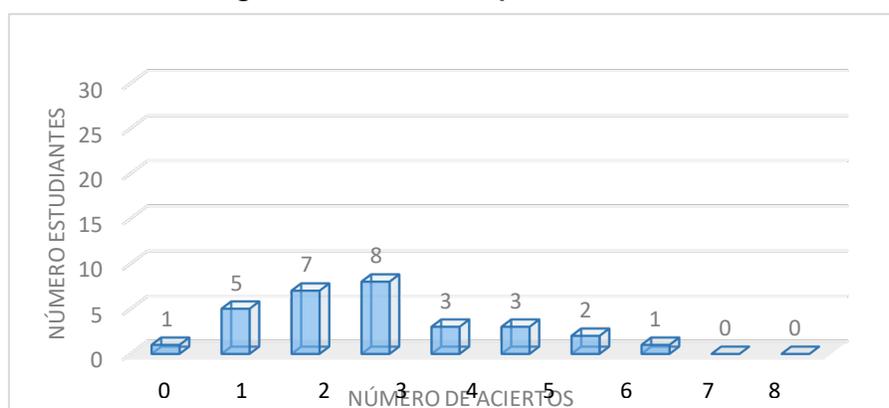
La aplicación se realizó de la siguiente forma:

1. Se reunió a los 30 estudiantes de los diferentes grupos en un aula.
2. Se dieron especificaciones de la forma en que se contestaría la prueba y posteriormente se dio inicio a la realización (Ver Anexo 3).
3. Los estudiantes fueron entregando conforme terminaban de resolver.
4. Para evaluar se identificaron los aciertos, registrándolos en una tabla de datos, ubicando cuantos aciertos de cada uno de los niveles obtuvieron (Ver Anexo 4).
5. Para ubicar a los estudiantes en alguno de estos niveles se trabajó con la tabla de transformación de puntuación la cual indica según la cantidad de aciertos totales el nivel en el que se encuentran los estudiantes (Ver Anexo 5).
6. Cuando se obtuvieron los resultados se realizaron gráficas donde se manifiestan lo siguiente:

Esta estrategia ayudó a recopilar datos sobre el nivel de comprensión en el que los niños se encuentran para de esta forma empezar a planear de qué forma y qué estrategias son las más adecuadas para intervenir.

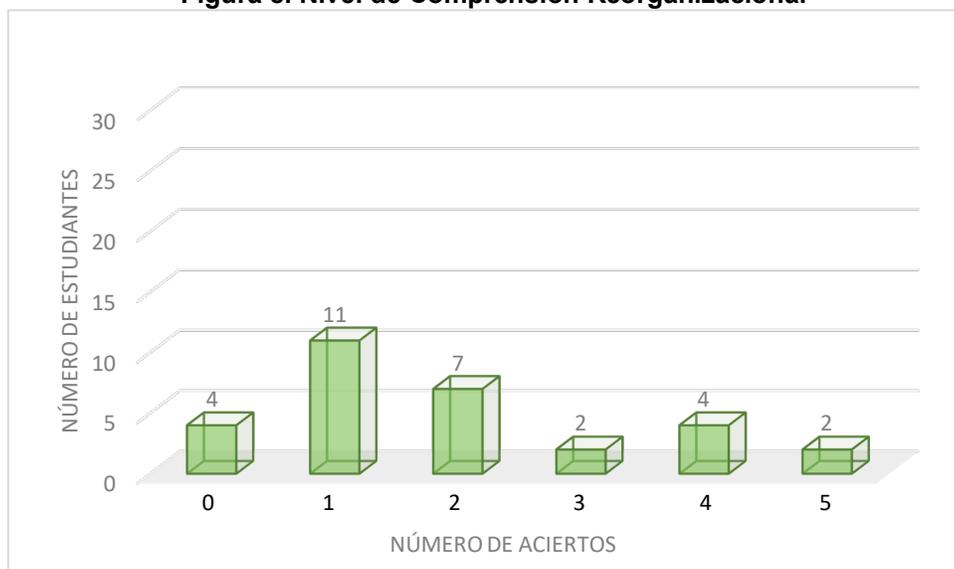
En la gráfica (ver figura 7), se puede observar el número de aciertos obtenidos de un grupo de 30 estudiantes, analizando que la mayoría de ellos (70%) obtuvo 3 reactivos correctos de 8 a valorar para este nivel, lo que nos indica que no llegan a la media del nivel que son 4, pocos estudiantes (20%) pasan de 4 aciertos correctos y únicamente 1 estudiante (10%) logro contestar 7 de ellos sin llegar a la totalidad, siendo así un nivel no alcanzado por el 100% de los chicos.

Figura 7. Nivel de Comprensión Literal



En la gráfica de comprensión Reorganización (ver figura 8) se puede observar que la mayoría de los estudiantes (73%) se encuentra por debajo de la media puesto que tienen menos de 3 reactivos correctos de solo 5 que conforman este nivel, únicamente 2 estudiantes logran responder todas las preguntas de manera acertada, lo que nos indica que este nivel tampoco se ha consolidado en el total de la muestra.

Figura 8. Nivel de Comprensión Reorganizacional



En la gráfica de comprensión Inferencial (ver figura 9), se visualiza que el 73% de los estudiantes no han alcanzado el nivel pues al contestar la prueba sus aciertos son por debajo de la media (4 reactivos) de un total de 8, en este caso solamente el 6 % de logró contestar entre 7 y 8 reactivos correctamente.

Figura 9. Nivel de Comprensión Inferencial



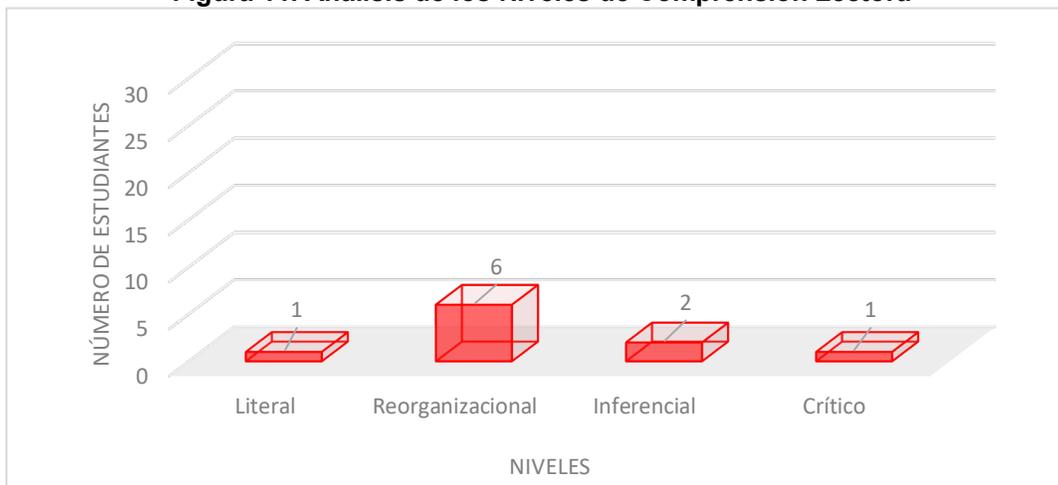
En la gráfica de comprensión Crítica (ver figura 10), se puede observar que se compone de 3 reactivos, analizando que el 40 % de los estudiantes no lograron responder de manera correcta ningún acierto, el 33% de ellos se encuentra por debajo de la media, con solo 1 acierto correcto, el 23 % se encuentran en la media y solo un estudiante de 30 alcanza el nivel crítico.

Figura 10. Nivel de Comprensión Crítica



En la gráfica (ver figura 11), se puede visualizar que de los 30 estudiantes a los cuáles se les aplicó la prueba AC-3, solo uno se encuentra en nivel literal, seis en reorganizacional, dos en inferencial y uno en crítico, pocos estudiantes (37%) logran alcanzar alguno de los niveles de comprensión lectora, quedando la mayoría (63%) sin consolidar los niveles.

Figura 11. Análisis de los Niveles de Comprensión Lectora



Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes, no logran una comprensión lectora, les hace falta estrategias, pero sobretodo motivación dentro del aula y en casa para que ellos lean por gusto de esta manera tengan acercamiento a los textos, que les permitan comprender el significado de su lectura y así den una reflexión crítica de la misma.

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre el quehacer docente, de qué forma y cómo se puede apoyar a los estudiantes para alcanzar cada uno de los niveles, qué estrategias puede implementar el profesorado para lograr mínimamente una comprensión literal en la mayoría de los estudiantes, esto aunado a la indagación del tipo de textos se les puede presentar a los niños para que se interesen, primero por la lectura y posteriormente por comprender lo que leen.

5) Cuestionarios

El último instrumento que se utilizó fue el cuestionario el cual es una herramienta de forma sencilla y de fácil interpretación. En este caso, se conformó por preguntas abiertas para obtener información que sobre el tema de estudio. Se aplicó para estudiantes, padres de familia de la muestra y docentes de la Primaria “Guadalupe Victoria”, con el fin de saber qué concepto tienen de comprensión lectora y qué estrategias y materiales utilizan para trabajar con sus estudiantes.

a) Cuestionario a Estudiantes

El cuestionario de los estudiantes constó de 10 preguntas abiertas en las cuales se indagó sobre si a los niños les interesa leer y qué tipo de lectura, si hay libros en casa y tipo de libros, qué entienden por comprensión lectora; entre otras preguntas. El total de cuestionarios que se recopilaron son 30 de los cuales se obtienen datos de utilidad para trabajar con el objeto de estudio. (Ver Anexo 6)

El cuestionario arrojó como resultados que al 57% de los estudiantes les gustan leer libros de terror, al 30% cuentos y el 13% géneros como acción, leyendas y poemas; aparentemente nos indican estos porcentajes que les gusta la lectura, sin embargo, el 77% contestó que no les gusta leer lo cual nos hace reflexionar sobre si cuando leen es por tareas escolares o porque son forzados por sus padres y los docentes.

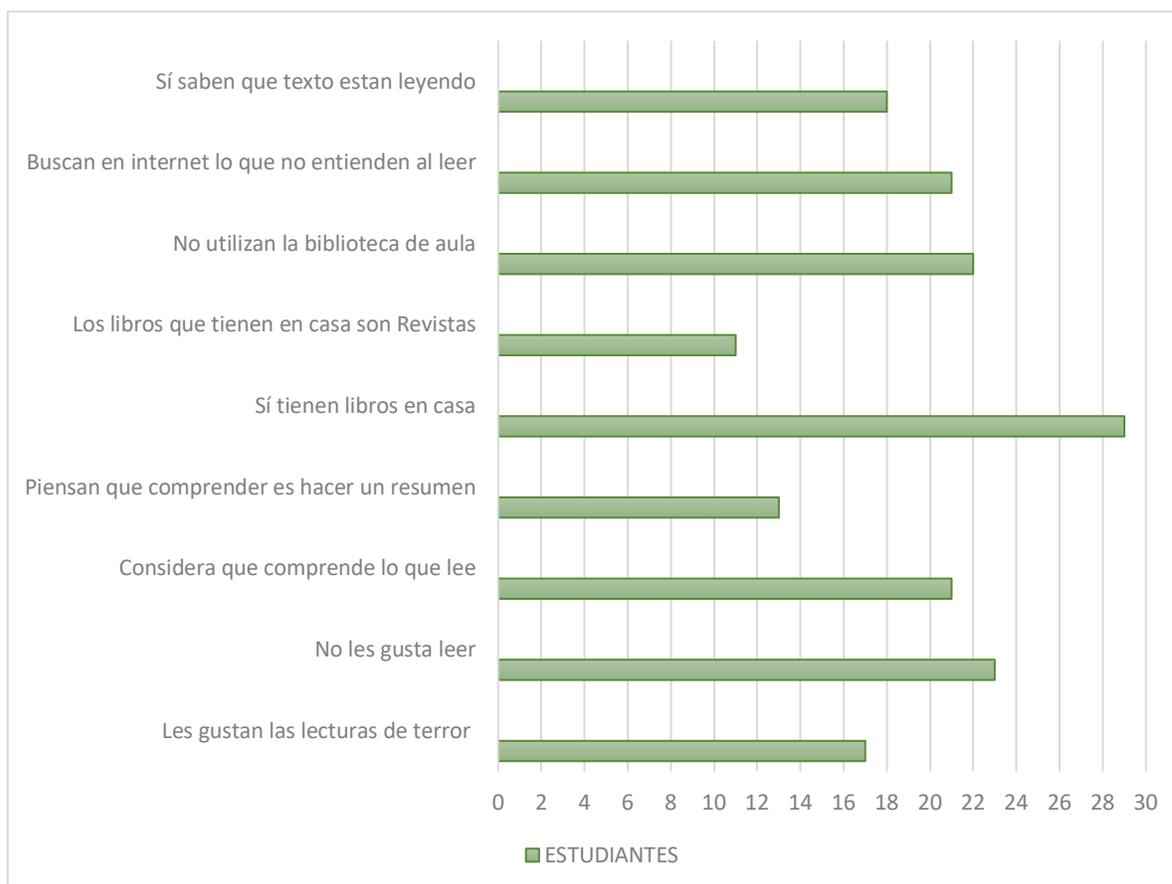
Los estudiantes manifiestan que cuando leen sí comprenden la lectura (70%), y pocos son los que no entienden (30%), mucho tiene que ver que el concepto de comprensión radica en los estudiantes es hacer resúmenes (43%), saber lo que dice el texto (23%), entender lo que lee (20%). El resto no sabe qué es la comprensión lectora (14%), lo que se puede aludir a la falta de libros en casa o la poca motivación para interesarse por la lectura, pues lo que predomina en las casas son revistas (37%) y libros de texto SEP (30%) que no logran llamar su atención.

En el salón de clase no utilizan la biblioteca de aula (73%), y cuando no entienden alguna tarea o lectura la mayoría busca en internet (70%), o preguntan a alguna persona, ya sea docente o sus padres (23%). La minoría busca en libros (7%), contrastado con la pregunta que se les realizó sobre si saben o identifican qué tipo de texto lee, se tiene que el 60% de los estudiantes escribió que sí sabe y el 40% de ellos aceptan no saber qué textos lee, pero contrastando con los resultados de la Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio (EMAOE) difiere, lo que posibilita inferir que probablemente por pena los estudiantes no fueron del todo honestos al contestar esta pregunta.

Lo que se pudo visualizar en el análisis de las respuestas de los estudiantes es que les gusta leer textos de terror, pero les cuesta trabajo comprender cuando leen otro tipo de texto, esto se puede deber a que las lecturas que se les proporcionan no son de su interés por ello la dificultad para comprender, pues piensan que es realizar resúmenes de lo leído, al menos eso se les ha hecho creer. Tienen libros en casa, mencionan que la mayoría son revistas de sus padres. En la escuela poco utilizan la

biblioteca de aula y cuando tienen tarea la buscan en internet, por tales motivos derivados de la escasa practica lectora y de la falta de estrategias para reforzar la comprensión es que no saben identificar qué tipo de texto están leyendo.

Figura 12. Resultados del Cuestionario aplicado a Estudiantes



b) Cuestionario aplicado a Docentes

En el cuestionario para docentes se elaboraron 11 preguntas abiertas dentro de las cuales se indagó los años de servicio, qué entienden por comprensión lectora, si saben qué tipo de lectura les agrada a sus estudiantes, qué tiempo dedican a leer con sus estudiantes para implementar estrategias de comprensión lectora. Cabe mencionar que sólo 13 docentes de 29 entregaron el cuestionario. (Ver Anexo 7)

Los resultados que proyectó el análisis de dicho instrumento fueron que, en su mayoría los docentes tienen más de 15 años de servicio (47%), los demás tienen menos de 15 años (53%), puede ser que esto sea un preliminar para saber que predominan docentes con licenciatura (62%), el resto cuentan con normal básica (38%).

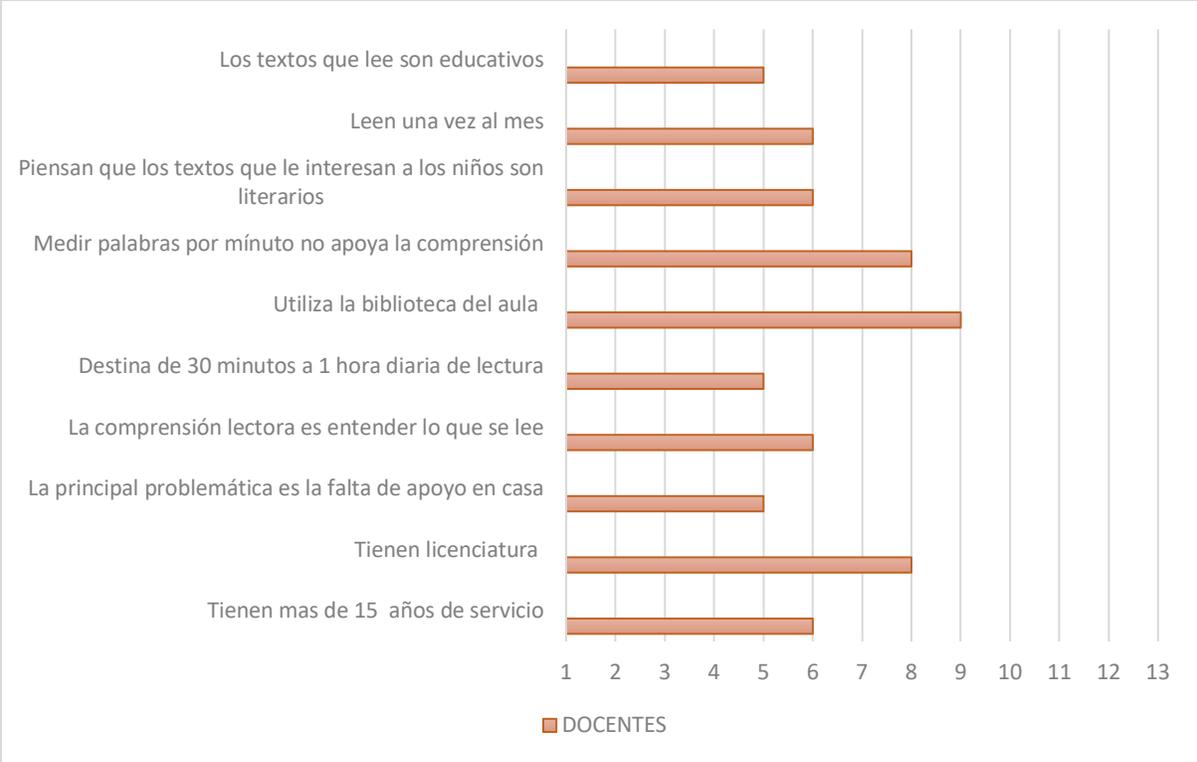
Manifiestan los profesores que el problema que se presenta en sus salones de clase es el poco apoyo que hay en casa para realizar las actividades escolares (39%), los hábitos de lectura, la comprensión lectora y el interés por leer; lo consideran situaciones menos prioritarias (45%). Al expresar qué entienden por comprensión lectora revelan que es “entender lo que el estudiante lee, es una habilidad, es comprender lo que se lee, es un proceso cognitivo, y finalmente es interpretar un texto, estas aseveraciones tiene relación con el tiempo que destinan a la lectura con sus estudiantes, pues solo algunos trabajan de 30 minutos a 1 hora diarias (39%), los demás destinan entre 1 a 5 horas, a la semana para dicha actividad la mayoría de los docentes utilizan la biblioteca de aula (70%) y saben qué tipo de lectura les agrada a sus estudiantes: *lecturas literarias* (46%), *científicas* (24%), *comics* (15%) y de *terror* (15%). Finalmente expresan que medir las palabras por minuto no apoya a la comprensión lectora (62%).

Las últimas dos preguntas que contestaron los profesores fueron enfocadas a su gusto por la lectura, esto con la intención de darnos una idea del interés por la lectura. Sobre éstas se encontró que el 46% lee 1 vez al mes, el 39% diario y una vez a la semana el 15%. Entre los textos que leen están los educativos (39%), informativos (23%), literarios (15%), científicos (15%) y de superación personal (8%).

Del análisis de las respuestas asentada por los compañeros docentes se obtuvo que la mayoría tiene más de 15 años de servicio lo que podría ser uno de los motivos de la falta de interés por reforzar la comprensión en los estudiantes, aunado a la falta de apoyo en casa para las actividades escolares según lo manifiestan los mismos docentes, comprender es; que los estudiantes entiendan lo que leen con lecturas de 30 minutos a una hora diaria y pese el registro de la velocidad lectora no logra apoyar a la

comprensión, la siguen practicando. Un motivo importante de no lograr que los niños comprendan puede ser que sus profesores no saben qué tipo de lectura les gusta a sus estudiantes aunado a la falta de estrategias para trabajarlas.

Figura 13. Resultados del Cuestionario aplicado a Docentes



c) Padres de familia

Con respecto al cuestionario de los padres de familia se realizaron 10 preguntas abiertas en las cuales se solicitó los padres contestaran situaciones al respecto de si tiene libros en casa y de qué tipo qué tiempo a la semana dedica para leer con su hijo y como verifica que el niño comprendió la lectura, se les cuestionó sobre el tipo de lectura que le agrada a su hijo y si su maestro trabaja con actividades de comprensión lectora. Cabe mencionar que se analizaron 18 cuestionarios que se recuperaron de los 30 que se entregaron. (Ver Anexo 8)

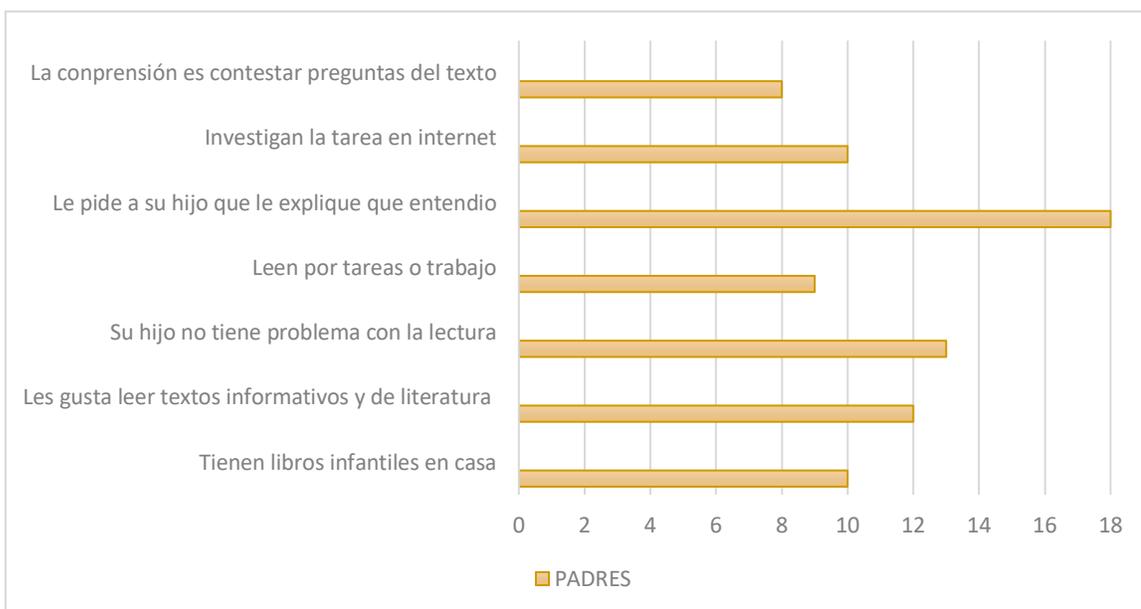
Con respecto a el análisis de las respuestas asentadas por los padres de familia se tiene que en la mayoría de los hogares tienen libros de tipo: infantiles (55%), superación personal (11%), terror (11%), novelas (11%), filosofía (6%) y documentales (6%). Puesto que a la mayoría de los padres les agrada leer (94%) se les cuestionó sobre qué tipo de lectura leen son textos; informativos (33%), literarios (33%), de superación personal (22%), de aprendizaje (6%).

Los padres afirman que sus hijos no tienen ningún problema con la lectura y su comprensión (72%) y la minoría admite que su pequeño tiene dificultades para comprender (28%), En la mayoría de los hogares no se dan tiempo para leer por placer (50%) y la minoría lee más de 1 hora a la semana (12%). Cuando el estudiante tiene tareas escolares sus padres siempre les preguntan qué entendieron sobre las actividades a realizar o la tarea (100%), así mismo la principal fuente de información que usan para investigar es el internet (55%), secundado por los libros (39%) y las enciclopedias (6%).

Finalmente se indagó sobre el concepto que los padres de familia tienen al respecto de la comprensión lectora, encontrando que; para ellos predomina la idea de que es contestar preguntas (44%), leer y entender el texto (28%), saber lo que dice el texto (22%) y finalmente reflexionar lo que se lee (6%). Probablemente por experiencias pasadas los padres de familia visualizan de esta forma a la comprensión lectora.

Con el instrumento aplicado se manifiesta que los libros que tienen en casa son textos infantiles, sus hijos leen solo para realizar tareas y trabajos escolares y cuando los profesores les solicitan investigaciones las buscan en internet, en pocas ocasiones les piden les comenten de qué trata lo que están leyendo, los padres leen en sus tiempos libres textos informativos y literarios. Entienden por comprensión lectora la lectura y resolución de preguntas sobre un texto, esto nos da indicios de que en casa poco se trabaja con estrategias que apoyen la comprensión como lo manifiestan los docentes, que solo se cumple con lo elemental que solicitan los profesores y no se involucran en su aprendizaje significativo.

Figura 14. Resultados del cuestionario aplicado a Padres de Familia



Con estos instrumentos se recopilaron datos que son sustento de la investigación, así mismo sirven como apoyo para la planificación de actividades y estrategias que apoyen la mejora de la comprensión lectora dentro y fuera del salón de clase.

Con base en los resultados anteriores se obtiene el planteamiento del problema.

2. Planteamiento del problema

Los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, turno matutino, de la alcaldía Álvaro Obregón en la Ciudad de México, tienen dificultades para comprender textos apelativos (carteles, instructivos, cartas), e informativos como noticia y reglamento; debido a que tienen poco acercamiento a este tipo de texto, aunado a las limitadas posibilidades de elegir los textos que quieren leer; tornando así la lectura como una práctica aburrida, esto se ve reflejado al mostrar un vocabulario limitado, poco uso o ninguno de estrategias para comprender los textos, tales como recuperación de saberes previos, predicciones, inferencias y anticipaciones, lo que los lleva a desconocer las ideas principales sobre el texto, así como los diversos tipos de texto y su función. Esta situación se profundiza cuando el docente realiza actividades

poco interesantes e innovadoras para los estudiantes, que propicien procesos cognitivos como el monitoreo, la atención y la comprobación; por otra parte, los padres de familia poco favorecen la comprensión lectora, de sus hijos al reproducir prácticas de preguntas y respuestas sobre un texto.

Con base en el planteamiento del problema se logran las siguientes preguntas de indagación.

a. Preguntas de Indagación

- ¿Cómo favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de textos apelativos: carteles, instructivos y cartas e informativos; noticia y reglamento en estudiantes de 4° grado de la primaria “Guadalupe Victoria”?
- ¿De qué manera favorecer el acercamiento a textos apelativos e informativos para que los comprendan los niños de 4° de primaria?
- ¿De qué forma el uso de las estrategias: recuperación de saberes previos, predicción, inferencia y anticipaciones favorecen la comprensión de textos apelativos e informativos en los niños de cuarto grado de primaria?
- ¿Qué actividades favorecen el desarrollo de procesos cognitivos para la comprensión de textos apelativos e informativos en los niños de cuarto grado de la escuela primaria “Guadalupe Victoria”?

b. Supuestos teóricos

La comprensión lectora de textos apelativos e informativos se favorece mediante el desarrollo de estrategias como, recuperación de saberes previos, predicción, inferencia y anticipación, apoyando los procesos cognitivos como monitoreo, atención y comprobación en lecturas que parten del interés del estudiante, por medio del trabajo por proyectos, en el grupo de 4° grado

- Mediante la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje y la realización de proyectos de acción que surjan del interés de los niños, en el marco de Pedagogía por Proyectos, se favorece el acercamiento a textos apelativos e informativos por parte de los niños de 4° para que tengan acceso a ellos y los comprendan.
- El uso de estrategias de recuperación de saberes previos, predicción, inferencia y anticipación tratadas en un sentido lúdico favorecen la construcción de significado en la comprensión de textos apelativos e informativos, en los niños de 4°.
- El desarrollo de procesos cognitivos como monitoreo, atención y comprobación permiten establecer una la relación con la comprensión de textos apelativos e informativos en los estudiantes de 4° grado.

B. Referentes Metodológicos para la intervención

En el ámbito educativo es importante registrar todos aquellos acontecimientos, momentos y sucesos que puedan ayudar a resignificar la práctica docente. En el presente apartado se da a conocer la Documentación Biográfico-Narrativa que es la metodología empleada en esta investigación, que permitió tener una visión diferente sobre las experiencias dentro del aula.

1. Documentación Biográfico-narrativa

La importancia de conocer la escuela desde dentro, su funcionamiento cotidiano, sobrepasa el utilizar encuestas, documentos oficiales o cuestionarios cerrados. La Doc. B. N. es una forma de investigación que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los participantes, personas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública.

Según Connelly y Clandinin (1995, citados por Bolívar 2001:17) “El estudio de la narrativa es, el estudio de la forma en que el ser humano experiencia el mundo...es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales.” Se trata entonces de una indagación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en un intento por comprender los hechos educativos. De ahí la importancia de hacer practicas narrativas expresadas en un relato.

Los relatos de la vida en la escuela “nos permiten conocer la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido” así lo menciona Elbaz, (citado por Bolívar 2001: 53), y en efecto, el trabajo del docente adquiere un significado cuando al escuchar sus experiencia dentro del aula se da cuenta de las áreas de mejora en las que requiere intervenir y empieza a trabajar en ellas, en un arduo intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos. Se fundamenta en la hermenéutica que permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar, los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, 2001:10).

Los docentes, como personas, poseen un conjunto de conocimientos funcionales que le son de utilidad para establecer lo que hace dentro del aula, así mismo, es de reconocer que el conocimiento del profesor es el fruto de la interacción que tiene con el contexto en el que se desenvuelve. La investigación biográfico-narrativa permite entender las formas en que los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus propios espacios. Sirve de inspiración para ayudar a que se genere un cambio positivo y para ver la realidad educativa más claramente, como menciona Añorve (2010: 97) “Los docentes tienen enormes posibilidades de generar situaciones comunicativas nuevas acordes a las experiencias diarias del aula”. Esta manera de hacer investigación se basa en los postulados de la Investigación Biográfico Narrativa y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

a. Investigación Biográfico-Narrativa

De acuerdo con Bolívar et al., la narrativa se puede emplear como: un método de investigación e interpretación y presenta dos tipos de relato, de vida (en los que el propio protagonista relata su vida) y la historia de vida (elaborados por otras personas sobre la vida de una persona), Bolívar (2001: 28). La utilidad del método biográfico se apoya en su capacidad para sugerir, ilustrar, o contrastar información; los datos recopilados nos proporcionan mayor información de la persona y puede complementarse con las declaraciones de terceras personas que forman el entorno social del mismo y que nos aportan nuevos datos que sirven para una mejor comprensión de lo que se desea investigar.

1. Una metodología para la Intervención Pedagógica

Se encarga de informar, orientar y proponer estrategias y sugerencias para el trabajo docente, basado en el saber profesional de los docentes, como está formado y su desarrollo profesional, se intenta registrar datos que apoyen a la indagación interpretativa y narrativa de los espacios escolares y de las prácticas docentes, hablar de lo que les pasa en las aulas, y de cómo hacer frente a esas situaciones diversas que se llegan a presentar.

Intenta hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. “No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible” (Suárez, 2005:13).

Para esta investigación se recurre a la Documentación Biográfica-Narrativa, la cual tiene elementos de la Investigación Biográfica-Narrativa propuesta por Bolívar et al., (2001) y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez (2006). Ambas propuestas emplean la línea narrativa para dar a conocer las

prácticas de los docentes y lo reconocen como una manera legítima y válida de construir conocimiento.

El objetivo es que los docentes utilicen este método con una función informativa, pero sobre todo transformadora de la práctica docente y romper con lo tradicional para hacerlo funcional y trascendental, favorece, no sólo la comprensión del ambiente escolar, sino que también repercute en la formación como maestros e influye en el trabajo educativo a futuro.

La Documentación Biográfico-Narrativa empleó instrumentos específicos para la recogida de datos, que permitieron explicar lo ocurrido durante la intervención.

2. Técnica

Estas herramientas apoyan para definir el relato a realizar tales como: relato único, relato cruzado y relato paralelo, en este caso se utilizó el relato único pues el docente acorde a sus registros e indagaciones se ajustó a este tipo de relato.

Relato Único

Esta técnica nos menciona que una sola persona elabora su autobiografía que es objeto de investigación, se construyó un relato polifónico en el que se recupera la voz de los involucrados, maestros y estudiantes (Suárez, 2006). Figura 15

En la Documentación Biográfico- Narrativo permite que el docente investigador haga suyos esos espacios áulicos, tome de ellos las evidencias pertinentes que puedan dar sustento a su práctica, de ellas mismas realice un análisis e interpretación de su labor la cual a su vez le aportara elementos para resignificarla al dar a conocer los resultados de la misma.

Figura. 15 Tipos de relato



3. Instrumentos

Para poder poner en práctica la Documentación Biográfico-Narrativa, fue necesario utilizar diversos instrumentos de recogida de información como son: historia oral, anales y crónicas, historias/relatos de familia, fotografías, memorias y otros artefactos personales, entrevistas (insidentes críticos), diarios, escritos autobiográficos, cartas, conversaciones y notas de campo, que son de gran utilidad para reflexionar sobre la labor docente.

A continuación, se describen de manera breve los que para esta investigación fueron de utilidad.

a. *Diario Autobiográfico*

Es un registro reflexivo de experiencias personales, profesionales y de observaciones que abarca un periodo de tiempo e incluye opiniones, sentimientos e interpretaciones que funcionan como análisis y evaluación. Es una metodología para documentar y aprender de la experiencia (Bolívar et. al. 2001:183).

Estas notas son observaciones puntuales recogidas la mayoría de las veces de forma inmediata en el instante y el lugar en el que se encuentra el investigador, son pequeños párrafos que desatan una idea que no está escrita por completo, son tan relevantes que no las podemos dejar solo a la memoria si no que debemos escribirlas.

b. Diarios

Son informes de vida en el aula registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. El diario es un instrumento utilizado para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, en este sentido, el diario es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados y dar posibles soluciones.

c. Fotografías y grabaciones de audio

Conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de las experiencias, se obtienen imágenes que sustenten la investigación, evidencias de que lo relatado es real y da forma al discurso ya sea oral o escrito.

d. Carpeta de aprendizaje

Se demuestran las competencias adquiridas con fines de evaluación se presentan documentos, materiales, programas, trabajos de los estudiantes.

La carpeta de aprendizaje es una estrategia formativa que podemos utilizar en la práctica docente, pero sobre todo en la investigación para articular el aprendizaje de nuestros estudiantes, a la vez que nos sirve como herramienta de trabajo para la reflexión y evaluación del trabajo realizado.

Todos estos instrumentos llevan a documentar de manera sistemática la investigación y sustentar con evidencias el trabajo realizado, el docente como investigador deberá definir la utilización de aquellos que le sean de mayor utilidad durante indagación.

III.

TODO TIENE SU RAZÓN DE SER

El capítulo contiene algunos antecedentes teóricos sobre el objeto de estudio que aportan cinco investigaciones enfocadas a la comprensión lectora, así como su concepción desde la mirada de especialistas que dan su punto de vista sobre lo importante que es su fortalecimiento, así mismo se da a conocer la base didáctica Pedagogía por Proyectos que es una estrategia de formación, destinada a otorgar a los niños autonomía para lograr su aprendizaje en la vida escolar, permite implementar situaciones en las que los niños están verdaderamente activos, esto porque se les da la facultad de decidir en conjunto los procesos por realizar la cual fue el apoyo para la implementación del trabajo en el aula con respecto al objeto de estudio de esta tesis.

A. Antecedentes sobre comprensión lectora

A continuación, se presentan cinco investigaciones, las cuales dan a conocer las estrategias para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de educación básica, además de mostrar cómo medir los niveles de comprensión lectora y cómo crear ambientes que favorezcan y contribuyan al trabajo en el salón de clases.

1. La comprensión lectora en el campo de la educación especial

La primera investigación que se cita, lleva por nombre *Propuesta de intervención: Leer significa comprender*, realizada por Inmaculada Sevilla Martos con niños con necesidades educativas especiales en la adquisición de la competencia en la comunicación lingüística; realizada en el 2014 en Jaén España. Aunque es una investigación llevada a cabo con niños que poseen características específicas, se puede recuperar para el trabajo con niños de educación regular debido a que las estrategias son adaptables a cualquier tipo de necesidad de los estudiantes.

El problema identificado fue que los estudiantes de primaria de entre 8 y 12 años con necesidades educativas especiales leen correctamente y tienen alta velocidad lectora, pero no logran comprender lo que se lee, Sevilla (2015), realiza un diagnóstico que consiste en aplicar algunas de las pruebas de evaluación ACL de Gloria Catalá para medir el nivel de comprensión en el que se encuentran los estudiantes.

El sustento teórico que retoma tiene que ver con aportes de: Cassany, Luna Sanz (1994), donde se recupera que el aprendizaje de la lectura se da por leer palabra por palabra correctamente, y la correspondencia entre sonido y grafías, dejando de lado otras destrezas. Solé (1990) y Colomer y Camps (1991), asumen que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y en este proceso interviene la forma y el contenido del mismo, así como los conocimientos previos del lector, habilidades como la descodificación, la predicción e inferencia.

La propuesta presentada por Sevilla fue un plan de mejora global que integra la adaptación de estrategias y técnicas de comprensión de lectura entre ellas, la atención, conocimientos previos, conocer el objetivo de la lectura, autorregular la actividad lectora, relacionar, integrar nueva información y evaluar, aplicadas en un taller que dura 5 horas a la semana durante un mes. Obtuvo mediante la observación directa y el análisis de los resultados de las pruebas ACL que aplicó, pudo lograr que los estudiantes que aumentaran su hábito de la lectura por gusto, que logran hacer inferencias y tuvieran mayor retención de la información.

Lo que se retomó para la presente investigación, es con respecto a la aplicación de las pruebas ACL que ayudarán a evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes de cuarto grado. De igual forma se retoma la estrategia de obtención de conocimientos previos para que los estudiantes contextualicen el texto que leen y la observación directa que será de apoyo para modificar el plan de trabajo si se considera necesario.

2. Mejora de los niveles de comprensión lectora

La segunda investigación que se cita lleva por nombre *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° de educación básica*, realizada por Yazmín Pérez Ortiz con niños de 4° de educación básica (primaria); realizada en 2004 en Barquisimeto Venezuela.

El problema identificado fue que los estudiantes presentan carencias y limitaciones en su nivel de comprensión lectora, uso de vocabulario, mala ortografía y problemas de redacción; que se hacen notorios a medida que avanzan en los niveles educativos. Esto se da en estudiantes de cuarto grado de primaria.

Pérez (2004), realiza un diagnóstico que consiste en seleccionar al azar una muestra de 18 estudiantes quienes resolvieron dos pruebas escritas, una de contenido y otra de intereses y necesidades, mismas que sirvieron para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes e identificar las estrategias que ellos emplean, así como el tipo de necesidades que tiene al realizar y comprender una lectura.

El sustento teórico que recupera está basado en Isabel Solé (1992), con los procesos de comprensión lectora, en los cuales menciona el uso de conocimientos previos, inferencias, predicciones y anticipaciones, que sirven de apoyo para la mejora de la comprensión, se hace mención de que una estrategia de aprendizaje es un “conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere como instrumento de aprendizaje significativo” Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986).

Por otra parte, cita a Díaz Barriga y Hernández (1999) que manifiestan que las carencias de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes sobre la comprensión lectora se centran en Docente y estudiante principalmente.

La propuesta presentada fue la aplicación de un Plan Instruccional que consistió en realizar actividades de destreza y habilidad comprensivas, de acuerdo a la lectura de

textos como; entrevista, cuentos, obras de teatro, sobre estrategias de comprensión lectora, observación, anticipación, predicción, parafraseo, aumento de léxico, con una duración de 45 minutos 1 vez a la semana, donde se trabajaron actividades de léxico, predicciones y parafraseo mediante diversos tipos de textos.

Derivado de la aplicación de estas estrategias la investigadora realizó las siguientes recomendaciones para los docentes:

- Creación de áreas de lectura.
- Elaborar actividades dirigidas al desarrollo de hábitos de lectura y comprensión de la misma.
- Facilitar a los docentes talleres y materiales donde se dé a conocer estrategias de comprensión.
- Utilizar las estrategias en cada una de las áreas académicas.

Esta investigación aportó es la aplicación de estrategias de comprensión como las predicciones y manejo de vocabulario, ya que sirven de apoyo para la aplicación de la intervención y la mejora de la comprensión de los textos que se puedan trabajar con los estudiantes.

3. Lectura en la escuela primaria

Esta investigación que se cita lleva por nombre *La lectura en la escuela primaria: la comprensión de un texto narrativo en alumnos de 6°* realizada por Alicia Félix Vásquez realizada en 2007 en Hermosillo Sonora.

El problema que se identificó fue que los estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora deficiente y pocos hábitos por la lectura. Esta deficiencia en la escuela primaria toma un papel importante para la mejora, así lo manifiesta la investigadora ya que al no comprender lo que leen se dificulta su aprendizaje.

Félix (2007), realiza una investigación para identificar las carencias de los estudiantes en el área de comprensión lectora aplicando un diagnóstico que consiste en seleccionar 14 escuelas primarias públicas de Hermosillo Sonora al azar las cuales a su vez eligieron un grupo de 6° grado obteniendo en total una muestra de 400 estudiantes quienes resolvieron un instrumento para evaluar la capacidad de interpretación de textos y si tiene hábitos de lectura, dicho instrumento consistió en responder un cuestionario de 8 preguntas derivado de una lectura, posteriormente contestaban 18 preguntas más que tenían como finalidad conocer hábitos y acercamiento a la lectura que tiene el estudiante fuera del plantel escolar

El sustento teórico que recupera está basado en Iser (1977), el cual define a la lectura como un proceso de efecto cambiante, carácter dinámico, entre texto y lector, otro referente es Carrasco (2000), que señala que las estrategias son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto y Ramírez (1999) que muestra una tipología de textos clasificándolos en *informativos*: los que difunden los acontecimientos de interés general como la noticia, el reportaje, artículos y entrevistas, los textos *científicos*: aquellos que se derivan de la investigación como; textos con notas científicas, experimentos, atlas y enciclopedias y textos *literarios*: son aquellos que se escriben en metáfora, expresando sentimientos como la poesía, los cuentos, obras de teatro, novelas.

Con base a los resultados obtenidos de la investigación Alicia Félix presenta las siguientes recomendaciones para docentes, autoridades y padres de familia:

- El estudiante debe aprender a leer al mismo tiempo que aprende a amar la lectura.
- Debe tener estímulos que lo motiven a mantener el interés en lo que lee.
- Lectura de textos de acuerdo a la edad.
- Los docentes deben permitir la lectura libre a los estudiantes.
- Exposiciones de acervo bibliográfico en las escuelas.

- El docente debe utilizar estrategias dinámicas que apoyen la comprensión lectora.
- El docente debe ser lector activo.
- Los padres de familia deben participar en actividades encaminadas a la lectura y su comprensión.
- Los estudiantes pueden aprender procesos de comprensión lectora con textos que le resulten divertidos.
- Las autoridades educativas deben implementar programas de capacitación para apoyo a los docentes y estudiantes.

Esta investigación contribuyo en la clasificación de tipología de textos y parte de las recomendaciones de la investigadora como es el dejar que los estudiantes lean textos libres de acuerdo a su edad y grado, la participación de padres de familia ambas estrategias sirven de apoyo para la aplicación de la intervención y la mejora de la comprensión de los textos.

4. Enseñanza de la comprensión lectora

La cuarta investigación que se cita lleva por nombre *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*, realizada por Juan Antonio Ramos Gutiérrez esta investigación se llevó a cabo en un colegio de educación especial con estudiantes con déficit de atención fue realizada en 1998 en Madrid. Aunque al igual que la primera investigación es llevada a cabo con niños que poseen características específicas, se puede recuperar para el trabajo con niños de educación regular.

Las dificultades que se identificaron fueron las prácticas habituales pregunta-respuesta de las lecturas, identificación solo del significado literal de los textos, lo que no contribuye a que el estudiante se haga consiente del proceso que conlleva usar la información, procesarla y comprenderla. Ramos (1998), realiza un instrumento que consiste en dos pruebas la primera consiste en completar palabras y la segunda en completar fragmentos ausentes en un texto, ambas tienen como finalidad evaluar la

capacidad de los estudiantes al plasmar inferencias y predicciones, así como la discriminación de información, los textos que se utilizaron fueron fábulas.

Los sustentos teóricos que retoma son: Tapia y Cols (1992), mencionan que no basta con reconocer una estrategia, sino que es necesario reconocer las condiciones para su aplicación, Mayor y de Vega (1992), mencionan que los conocimientos previos que un sujeto posee están organizados de alguna manera a la memoria a largo plazo, Brown (1984), cuando se lee siempre se debe tener en cuenta el objetivo con el que se hace, Collins y Smith mencionan 3 etapas de estrategias de comprensión:

Etapas 1: el docente debe mostrar a los estudiantes el proceso de comprensión y ejemplificar mediante actividades de lectura el mismo.

Etapas 2: el docente debe estimular al estudiante para que utilice de manera autónoma estrategias lectoras.

Etapas 3: los estudiantes deben realizar una lectura silenciosa en donde pongan en práctica las habilidades aprendidas.

Las estrategias presentadas por Ramos después de realizar lectura de algún texto son:

- Recapitulación donde todos los estudiantes participan van comentando un fragmento del texto y recapitulando para procesar la información.
- Responder preguntas sobre el texto, estas deben plantearse de manera que incluyan inferencias o valoraciones del texto.
- Búsqueda de ideas principales por párrafo deben ir subrayando en individual y posteriormente contrastar con sus compañeros.
- Resumir de manera breve por escrito el contenido del texto, lo que considere más importante.

Fue importante considerar la presente investigación para estimular a los estudiantes para que utilicen estrategias lectoras de manera autónoma como la búsqueda de ideas principales por medio del subrayado, aplicación de inferencias donde los estudiantes mencionen qué puede o no suceder para posteriormente confirmar si son correctas o no.

5. Las estrategias de comprensión en 6°

Esta última investigación que se cita lleva por nombre *Las estrategias de la comprensión lectora en sexto grado*, realizada por Mario Cortés Aguilar con niños de 6° grado de primaria; realizada en el 2005 en el estado de Aguascalientes.

El problema identificado fue que los estudiantes de 6 grado de primaria de entre 11 y 12 años de edad carecen de estrategias sobre comprensión lectora, que les ayuden a entender lo que leen y esta situación trae como consecuencia el bajo rendimiento académico, mucho tiene que ver la manera en que los docentes abordan los contenidos, Cortés (2005), realiza la aplicación de un cuestionario a dos grupos de sexto grado de la escuela primaria Ramón G. Bonfil turno matutino con preguntas de carácter cualitativo, para de esta manera establecer un diagnóstico y con base en el elaborar algunas recomendaciones a los docentes.

El enfoque que se realizó en esta investigación fue holístico-hermenéutico el cual según Rivera (2004) concibe a lo real como fenómeno interpretativo, esto concibe comprender, no manipular ni controlar, en este enfoque el sujeto es el centro del proceso de conocimiento, Sole (2001), propone trabajar con los estudiantes diversos tipos de texto para que logren identificar la estructura básica y la finalidad con el que ha sido escrito, Ynclán (1997), menciona que existen ciertos tipos de texto que pueden ser; narrativos descriptivos, expositivos de dialogo, cada uno de ellos tiene una estructura esquemática que los hace diferentes y que cada escrito es el resultado de la estructura de cada autor de esta manera el lector establece una interrelación con el texto y su estructura.

Las recomendaciones que Mario Cortés (2005) propone son la realización de lectura en familia, en la escuela y en todo lugar que se preste para leer, desarrollar el interés de los involucrados en este proceso de comprensión, que la lectura sea en voz alta y siempre tener presentes las necesidades de cada uno de los estudiantes para la realización de intercambio y confrontación de opiniones de esta manera invitar a la escritura después del acto de leer mediante la planeación de objetivos específicos.

Lo que se retoma para la presente investigación es poner al estudiante como centro del proceso del conocimiento, el trabajo con diversos tipos de textos, y su estructura, tener presentes las necesidades de cada uno de los estudiantes para adaptar o modificar la estrategia de intervención y la planeación de objetivos específicos de la lectura.

Todos estos aportes prácticos sirvieron de apoyo para la aplicación de la intervención pedagógica tomando siempre como referencia el objeto de estudio y la forma en que diversas miradas lo retoman.

B. Sobre comprensión lectora

Al referirse a comprensión lectora se está haciendo hincapié en el proceso y cuales son aquellas estrategias, más apropiadas para su implementación. Es por ello que en este apartado se incorporan las miradas de autores que dan aportes sobre este objeto de estudio, así como las estrategias que pueden ser útiles para atender el proceso.

1. Aportes sobre la comprensión lectora

Si bien es cierto que se necesita desarrollar una cultura lectora en nuestros estudiantes, es importante que no sólo lean, si no que entiendan y comprendan lo que leen y un espacio apropiado para lograr dicho objetivo es la escuela. La enseñanza de lengua no se limita a la repetición, o la memorización de sonidos, sílabas o reglas; todos estos elementos cambian cada cierto tiempo y son necesarios para el estudiante,

pero el enfoque comunicativo se concentra en la enseñanza de la lengua a través de actividades reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, tales como, consultar un anuncio, leer el periódico, carteles, espectaculares, en todo momento debe estar presente la lengua pues es la base del aprendizaje. Se lee, se escribe, se comprende. La comprensión se vincula con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única pues ésta tiene relación con las experiencias y conocimientos previos que cada lector posee.

a. El enfoque comunicativo, donde se ubica la comprensión

Se pretende que desde el nivel de educación básica se viva dentro de un ambiente en donde todos tengan la iniciativa de leer, reflexionar y emitir una crítica o análisis acerca de lo que leen, pues con frecuencia los estudiantes no siguen procesos ni utilizan estrategias para lograr desarrollar la comprensión, por ende, no saben analizar.

El enfoque comunicativo permite el desarrollo de la lengua porque favorece las destrezas de: autoafirmación de las necesidades y derechos del estudiante, regula, orienta y da seguimiento al proceso en cada clase, hay una relación espacio/temporal de los hechos, las acciones y los escenarios; se permite identificar sentimientos, necesidades y riesgos, para proponer hipótesis y predecir acontecimientos, así lo menciona Carlos Lomas (1993:95). Todas estas destrezas se trabajan por medio de la comprensión de los sonidos, palabras, mensajes de la lengua y la expresión del vocabulario.

En los planes y programas de estudio 2011 el lenguaje se atiende mediante las prácticas sociales, con lo que se pretende que el estudiante se apropie de experiencias individuales y colectivas que impliquen diferentes formas de leer, interpretar y analizar los textos, los propósitos que se mencionan para el estudio de la lengua en la educación básica son que los estudiantes utilicen de manera eficiente el lenguaje; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; sean capaces de leer,

comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan su entorno.

En el paso de los estudiantes por la educación primaria, deben ser parte de diversas prácticas sociales del lenguaje, para la adquisición de destrezas que logren que los estudiantes lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, reflexionen sobre las características, funcionamiento, uso del sistema de escritura, identifique, analice y disfruten diferentes tipos de textos.

Los procesos de lectura e interpretación de textos se deben utilizar mediante la identificación y uso de información de un texto para la resolución de problemas concretos, formular preguntas para búsqueda de información, identificar causa y efecto, inferir información en un texto, comprender textos y comparar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos de un mismo tema, identificar las ideas principales, reconocer las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, utilizar citas textuales para explicar y argumentar sus ideas e interpretación de información (SEP, 2011).

Se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real. Con este propósito se emplean recursos como; textos, grabaciones y materiales auténticos cercanos a la vida cotidiana así mismo se realizan actividades que reales fuera del aula, la lengua es el elemento clave del currículo, que con recursos, espacios y prácticas discursivas y didácticas favorables, tiende a favorecer enormemente el aprendizaje por la vía de la comunicación, adaptada a las necesidades de los estudiantes mediante la realización comunicativa y cultural del proceso de enseñanza aprendizaje. Para arribar al respaldo teórico en que se sustenta la atención al objeto de estudio de esta investigación, es necesario iniciar por conceptualizar que es lectura.

b. ¿Qué es lectura?

Leer es decodificar, comprender y actuar socialmente. La lectura es una competencia fundamental (SEP, 2011) que no sólo implica procesar el contenido de un texto sino saber usar el texto leído y su significado para formar una interpretación propia.

Las habilidades básicas para llevar a cabo la lectura, son entendidas por la SEP en el plan y programas 2011 como “capacidades del individuo para comprender y analizar textos escritos con el fin de alcanzar sus propias metas, desarrollar su conocimiento y el potencial personal para participar en la sociedad en diversos entornos: la comunidad, la casa y la escuela” (SEP,2011:22). Una de las funciones de la escuela es abrir al lector a un conjunto de campos lectores a los que no se acercaría ni tendría acceso voluntariamente.

Daniel Cassany (2010: 9), menciona que leer se concibe como “una actividad social, que varía en cada lugar y época. Los escritos y las prácticas lectoras modelan en parte nuestro estilo de vida, al mismo tiempo que nuestro día a día y la organización social de nuestro entorno influyen en las prácticas lectoras”.

La lectura abre las puertas al aprendizaje, al crecimiento intelectual, estimula las facultades intelectuales; ofrece la posibilidad de acceder a información sobre el mundo que nos rodea y transformarla en conocimiento. Es una herramienta fundamental para el desarrollo educativo y la vida en sociedad.

En la presente investigación se toma en cuenta que la lectura tiene muchas caras: lúdica, comprensiva, expresiva, crítica, reflexiva, creativa y social; que su práctica propicia diversas formas de acercamiento a un texto, por lo que “un lector aprende a leer cuando accede a un tipo de escrito particular y se apropia de él. Es decir, que todas las tareas que conlleva la lectura son activas y constructivas” (Serrano, 2000:6); que leer es una actividad social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes.

La lectura entonces implica un proceso de construcción de significado, a medida que se lee se produce una interacción con el entorno involucrado, así lo menciona Emilia Ferreiro (2002). Para Delia Lerner (2008), leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir; es investigar y analizar nuestra realidad propia para poder entender mejor el mundo en el que vivimos, no es solo estar sumergido en el texto, más bien es alejarse de él y se posesiona del mismo con una actitud reflexiva de lo que quiere decir el autor en su mensaje; consiste en alejarnos del mundo real por un momento para entrar en otro donde la realidad es distinta, donde el autor quiere que su mensaje sea comprendido, y donde el lector olvida lo que es la decodificación de los códigos gráficos, dando paso a la internalización del texto.

En síntesis, se puede decir que leer es comprender, en este sentido es necesario reconocer que la comprensión lectora tiene una incidencia determinante en el rendimiento intelectual del estudiante, en su aprovechamiento curricular, en sus capacidades de comprensión y expresión, en la asimilación de conocimientos, en su propio beneficio cultural, en el desarrollo de sus facultades comunicativas y, sobre todo, son la mejor garantía para una formación integral como futuros protagonistas de una sociedad exigente. Los conocimientos y valores aparentan tener una fecha de caducidad y deben renovarse de manera continua, por lo que el estudiante tiene que prepararse para seguir aprendiendo, aunque haya terminado su formación escolar.

c. ¿Qué es comprensión lectora?

En palabras de Isabel Solé (2002:17) la comprensión lectora “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector”. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, sino es una construcción, donde se usan los conocimientos previos del lector que lo interpreta según el propósito con qué lo lee.

Gómez (1995:19) aporta una conceptualización de comprensión, donde “la lectura es un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, en cambio la comprensión lectora es la construcción del significado de un texto según experiencias y conocimientos que tenga el lector”, define la lectura como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, se construye mediante el sentido que le otorgue el lector. Alude que existen varias estrategias en la escuela primaria para la comprensión lectora, entre las cuales está la anticipación, predicción, experiencias, muestreo, confirmación y evaluación, esta última vista como una situación inicial de conocimientos en el que se encuentra el alumno o grupo, así bien, la evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños y no ser algo rígido. Se ha comprobado que si los niños conocen la tarea por realizar en una situación de evaluación su comprensión mejorará, pues los niños son capaces de comprobar su propia comprensión (metacompreensión) y avanzar por sí mismos en el desarrollo lector (Gómez, 1995:52).

Por su parte Catalá G. (2001:12) refiere que “la comprensión lectora no atañe sólo el área del lenguaje, sino a todas, porque empieza y termina en el niño, pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo... Se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencias y de información” por lo que se puede entender que los estudiantes no solo utilizan la comprensión de textos en el área de lengua si no que, en todas las áreas del programa, visto de este modo es un eje transversal.

Todas estas definiciones coinciden en la razón de que la comprensión de un texto implica que el lector otorgue significado a una lectura clasificando informaciones que provienen de distintas fuentes como el texto, su contexto y los conocimientos que él posee (conocimientos previos), pero no sólo eso sino que parte de los intereses del mismo, de esta forma adquiere un mayor significado para el lector, por lo cual se puede definir, para esta investigación, que *la comprensión lectora es la forma en que el lector interactúa con los textos y reconstruye en significado según los conocimientos previos con los que cuenta*, esto de la mano de procesos que ayudan a consolidar el significado que cada persona le da a los textos que lee.

d. Proceso para la Comprensión Lectora

Es necesario que se ponga más énfasis en el proceso de la comprensión lectora ya que para llevarla a cabo influyen varios factores que se toman en cuenta para lograr que el estudiante comprenda, algunos pueden ser: determinar qué tipo de texto es el que se lee, el lenguaje, el espacio en el que se realiza la lectura para posteriormente dar paso a la comprensión del texto, tomando en cuenta las actitudes que posee hacia la lectura, el propósito de la lectura, el espacio y afecto hacia ella, los cuales condicionan la comprensión.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*:

- *Antes de la Lectura*

Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. Esto quiere decir, el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.

Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa, antes de la lectura, y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el texto, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.

- *Durante la Lectura*

Es necesario que, durante la lectura, los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

Este es un momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, de apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

- *Después de la Lectura*

En este subproceso todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad.

Por otra parte, Cabrera (1994) menciona tres procesos de la comprensión lectora los cuales se dividen en:

- *Proceso perceptivo*

Permite al lector reconocer el texto escrito como representación del lenguaje hablado.

- *Proceso comprensivo*

El lector debe reconocer los vocablos y relacionar sus significados para obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto.

- *Proceso creativo*

Se relaciona con los procesos del pensamiento, la información que se va generando con la lectura en contacto con la información disponible en el lector, se transforma, se combina para producir nueva información.

Como se observa estos procesos nos llevan al aprendizaje significativo el cual tiene como finalidad, formar nuevos estudiantes que razonen, sean críticos, creativos, con criterios de valoración propios dispuestos a cambiar sus esquemas y adquirir nuevos para la mejora de su aprendizaje.

e. Procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora

Según Gasking (1991:97) los componentes cognitivos son “los procesos de pensamiento que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento”, dicho de otro modo, podemos entender que el proceso cognitivo es la habilidad mediante la cual los seres humanos a través de la percepción y la experiencia previa procesan la información que se presenta en el entorno.

En este proceso intervienen varios factores para alcanzar el aprendizaje, tales como el estímulo, la observación, comparación, asociación e interpretación, los cuales permiten procesar la información que llega a través de los sentidos, se almacena en el cerebro, se manipula, y se recupera e interactúa con ella, para que de este modo se aprenda.

Los procesos cognitivos se encuentran relacionados con atender, memorizar, percibir, recordar y pensar (Gasking 1991) estos se encargan de generar nuevos conocimientos y consisten en:

- *Percepción*

Es el proceso mediante el cual le damos significado a las sensaciones que nos llegan por los órganos de los sentidos.

- *Atención*

La atención implica procesar determinados estímulos, mientras ignoramos otros.

- *Memoria*

Implica almacenar y recuperar una información cuando la necesitamos.

- *Pensamiento*

Se refiere a nuestra capacidad de generar ideas, crear, solucionar problemas, tomar decisiones, argumentar, teoriza, implica, una forma activa de procesar la información.

- *Lenguaje*

Implica conocer y usar un sistema de signos y sonidos compartidos por otras muchas personas.

Los procesos cognitivos son la base de nuestro conocimiento y aprendizaje a corto y largo plazo, de esta manera el acto de comprender lo que se lee involucra de una manera significativa estos procesos, que se potencian al adquirir e implementar estrategias.

f. Estrategias para la comprensión lectora

En la sociedad en que se vive, se necesita dotar a los estudiantes de estrategias y recursos para poder seleccionar, analizar, comprender y reflexionar la información a la que se tiene acceso. Es una tarea que conlleva tiempo y dedicación, pero que es necesaria para adquirir conocimientos.

Repetir y memorizar sin razonar no es comprender, es necesario recordar para poder comprender; pero no es suficiente para lograrlo. Si lo que se busca es que los estudiantes repitan la información obtenida de los textos y los docentes se concentren en la tarea de controlar y corregir las respuestas que dan a las preguntas de comprensión, más que en la enseñanza y desarrollo de estrategias, se puede estar seguro que se va por el camino contrario al análisis y reflexión. Contestar una serie de preguntas es una tarea distinta a la del proceso de construcción de significado en la que el lector debe esforzarse, considerando su aporte de conocimientos y utilizar estrategias previas, simultáneas y posteriores a la lectura.

Retomando el concepto de estrategia propuesto por Gómez (1995) y Solé (2002) quienes la definen como una serie de pasos que tienen como fin alcanzar un objetivo, una serie de procedimientos que tendrán como finalidad lograr que los estudiantes al leer cualquier tipo de texto comprendan e indiquen su contenido, algunas estrategias propuestas por las autoras son:

Comprender los propósitos de la lectura: ¿Qué se tiene que leer?, ¿para qué se lee?

Conocimientos previos: qué se sabe acerca del texto.

Ideas principales: la información relevante que sirva de apoyo.

Realizar anticipaciones: según la lectura que se va realizando, ir anticipando lo que puede suceder.

Realizar inferencias: deducir, sacar conclusiones para comprender la información.

Predicción: hacer afirmaciones con sólo conocer una parte del texto o el título.

Monitoreo: verificar que se realicen las actividades y orientar en lo que necesite el estudiante.

Confirmación: después de la lectura analizar, dialogar y reflexionar para verificar si son correctas las inferencias, anticipaciones y predicciones.

La comprensión lectora requiere de procesos, y con base en ello se reconoce que cada estudiante tiene su ritmo de aprendizaje diferente y una manera distinta de aprender. Para poder acercarnos a una buena comprensión lectora, se emplea una serie de habilidades y estrategias que ayuden a construir conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes de manera dinámica, organizada y aludiendo siempre a las necesidades de los estudiantes.

En este proceso el docente es pieza fundamental ya que su función es proporcionar a los estudiantes dichas estrategias de comprensión, dotándolos de los recursos necesarios para que puedan aprender a aprender, sólo de esta manera las habilidades que obtendrán darán como resultado, la jerarquización de ideas, la elaboración de resúmenes, el análisis de la información del texto y la relación y cotejo con sus conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la expresión de opiniones, la relación texto e imagen.

Todas estas estrategias estarán ligadas con los niveles de comprensión lectora que menciona Gloria Catalá (2001) y Margarita Gómez Palacio (1995) donde ambas indican que la comprensión es evaluada por diversos niveles: literal, inferencial, crítico, reorganizacional, para esto el docente implementa actividades de lectura logrando acercar al estudiante al libro de una forma creativa, lúdica y placentera ya que la comprensión lectora va aunada al fomento de la misma, pues un niño que no lee difícilmente comprenderá los textos que se le presenten.

g. Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los estudiantes tratando siempre que ellos mismos puedan comprobar su propio proceso de comprensión y a su vez avanzar en su desarrollo, el pensar cómo se debe realizar la evaluación, nos lleva a la reflexión y aplicación de instrumentos que nos posibiliten construir individual o colectivamente materiales adecuados para este propósito.

Sobre la evaluación de la comprensión lectora Cabrera (1994) enlista 3 niveles para la evaluación *literal*: cuando se es capaz de identificar situaciones, personajes y acontecimientos que manifiesta el autor de manera explícita, *inferencial*: el lector va más allá reconociendo el sentido implícito, hace deducciones y construcciones de lo que el autor quiere comunicar, intenta interpretar pensamientos y juicios, *crítica*: requiere procesos de valoración sobre lo leído, exige que el lector deduzca, especule sobre los hechos reales e imaginarios.

Por su parte Catalá (2001, p.16) refiere 4 niveles de evaluación, tres de ellos similares a los que enlista Cabrera, esos niveles son: *literal* (todo lo que figura en el texto), *reorganizacional* (sistematiza, esquematiza y resume la información del texto), *inferencial* (se activan los conocimientos previos del lector y se formulan anticipaciones) y *crítica* (formula juicios propios y opiniones de lo leído).

Es fundamental que el docente encamine a sus estudiantes para el logro de cada uno de estos niveles y les de la confianza para que ellos expresen sus opiniones y logren entablar un dialogo con los demás que les permita argumentar y defender sus ideas, “manteniendo un criterio flexible que permita a los niños ver que los puntos de vista son múltiples y que la diversidad es una riqueza” Catalá (2001, p.18).

h. Comprensión de textos Informativos y apelativos

No sólo se trata de utilizar estrategias sino saber aplicarlas en los textos correctos, para ello Kaufman (2003) refiere que “los textos se pueden agrupar a partir de la identificación de ciertos rasgos que se perciben establecer tipologías obedece a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en determinado entorno social”, lo cual nos hace referencia a la selección de textos que parten del interés de los estudiantes y a su vez que se relacionen con su contexto, le sean funcionales.

Se pueden agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos, que se perciben y lograr distinguir un relato de una obra de teatro, una noticia de un poema. Establecer tipologías obedece a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en determinado entorno social.

De acuerdo con Kaufman (2003). Los textos se clasifican según su función y trama el tipo de texto que se usaron en esta investigación son los siguientes:

Trama: descriptiva afirmativa-apelativa

- Informe de experimento.
- Afiche
- Instructivo.
- Aviso

Función informativa: Es una de las funciones más importantes; hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente, diferentes tipos de textos, como las noticias de un diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las notas enciclopédicas, que buscan prioritariamente, transmitir informaciones Kaufman (2003).

Función apelativa: Es la función que intenta modificar comportamientos. Pueden incluir desde las ordenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar los que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan ciertos quehaceres o actividades, hasta los avisos publicitarios (Kaufman, 2003).

Todo tipo de texto tenga las características que sean son fuentes de información que sirven de apoyo para el fortalecimiento de la comprensión lectora, se debe recordar que todo espacio y contexto en el que el ser humano se desenvuelve es una oportunidad para implementar procesos, practicar estrategias y evaluar el objeto de estudio de esta investigación.

Existen propuestas que parten del interés de los estudiantes para poder aprender o consolidar los aprendizajes, en este caso la comprensión lectora, una de estas propuestas es Pedagogía por Proyectos la cual se describe a continuación.

2. Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación, destinada a otorgar a los estudiantes la gestión de su aprendizaje en la vida escolar, permite implementar situaciones en las que los niños están activos, porque se les da la facultad de decidir en conjunto los procesos por realizar

El antecedente de Pedagogía por Proyectos es Método de proyectos propuesto por Kilpatrick, en dicho método los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, realizan actividades que les ayudan a adquirir habilidades y conocimientos dentro y fuera del salón de clase, proponen, plantean y ejecutan tareas desde sus intereses y necesidades siempre guiados por el docente que les apoya y dirige para obtener resultados que les sean funcionales para su vida diaria. Su origen está en Francia, donde la experiencia permitió grandes aportes.

a. Origen

Pedagogía por Proyectos hace su aparición en Francia, posteriormente es practicada y complementada en Chile, en 1992 por un grupo de supervisoras, educadoras de prebásica y profesoras de educación básica, del Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua, quienes aceptaron el ofrecimiento hecho por Josette Jolibert, experta en didáctica de la lengua materna para realizar un proyecto de investigación-acción. El equipo estuvo integrado por profesoras de aula de tres establecimientos municipalizados, (escuelas de gobierno) de contextos vulnerables.

El propósito de estas investigadoras es que los estudiantes construyan conocimientos, saberes y aprendizajes partiendo de sus propios intereses, usando como base el trabajo cooperativo en su contexto áulico y proponiendo formas de aprendizaje, donde el docente debe dar la oportunidad a los estudiantes de construir sus propios procesos.

b. Marco teórico y ejes didácticos

Para poder referirse a Pedagogía por Proyectos es necesario retomar una concepción constructiva del aprendizaje y de la enseñanza, Piaget (2001) menciona que “El aprendizaje es considerado un investigador que se esfuerza para seleccionar, organizar, elaborar y construir sus propios aprendizajes”. Los aprendizajes, incluyen conceptos, principios, procedimientos, destrezas, estrategias, actitudes y valores, Feurstein, explica que los estudiantes tienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para ellos.

- *Una concepción cognitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación en los aprendizajes:* Hacer hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones.
- *Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación, esto quiere decir que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.* El contexto debe entenderse como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico: situación comunicativa, relaciones interpersonales, etc.
- *Una concepción del escrito y de su unidad fundamental en texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual,* los enfoques descriptivos, estructurales y generativos, describen el sistema formal de la lengua y las capacidades lingüísticas del habla. El intercambio lingüístico parte no de un solo contexto, si no de varios.
- *Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional:* Kauufman (1993) manifiesta que a partir de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito tomando en cuenta que los docentes deben propiciar un encuentro adecuado entre los niños y los textos.

La Pedagogía por Proyectos está organizada en Ejes didácticos convergentes, los cuales ayudan a estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos, que lleven a inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista.

Para que se lleven a la implementación estos ejes el docente debe aportar todas aquellas herramientas y estrategias a favor del aprendizaje, su papel dentro de esta actividad es fundamental para que pueda implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito así se puede construir una representación clara de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de escritura como producto de textos completos contextualizados.

Se busca lograr que los estudiantes vivan, comprendan y produzcan textos literarios y practiquen estimulando en ellos este hábito, una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.

Cuando se desarrolla un proyecto o actividades escolares con los niños se requiere tomar en cuenta la organización del salón y ubicación de espacios, para mejorar el ambiente de aprendizaje y lograr en los niños conocimientos significativos. Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son elementos de Pedagogía por Proyectos de las cuales se auxilian los docentes para favorecer la enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Jolibert y Jacob (2003), mencionan que las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son aquellos recursos, ambientes y estrategias que se ponen en práctica dentro del aula, las cuales permiten que los niños se sientan a gusto dentro de su espacio de aprendizaje. Las autoras mencionan varias características que ayudan a modificar y reestructurar los espacios áulicos como:

1) Reorganización del salón de clase

Se deben organizar los espacios escolares para que los estudiantes puedan hacer de esta actividad un objeto de aprendizaje, acomodando el mobiliario de una forma diferente a la habitual una se puede organizar en U, semicírculo, o V de esta manera facilitar el trabajo colectivo, otra opción es según la actividad que los estudiantes realicen o el contexto en el que se encuentren (biblioteca, salón de juegos, patio), pueden acomodarse en el suelo o en círculo ya sea para actividades colectivas o individuales.

Apoyarse en los rincones es una de las condiciones facilitadoras para que los estudiantes libremente elijan realizar una de las actividades que en ellos se proponen, donde la temática es de su interés (rincón juegos matemáticos, de la ciencia, de la noticia, del buzón), a través del juego en estos espacios los niños desarrollan

diferentes habilidades, motoras, intelectuales y lingüísticas, permiten que los niños sean los constructores de su propio aprendizaje de estas maneras desarrollan su creatividad mediante su experiencia.

2) Textualización del aula

El aula textualizada es una de las condiciones que sirve para animar, y motivar a los estudiantes a aprender con carteles funcionales y diversidad de textos ubicados en las paredes del salón de clase, lo que hace más interesante esta propuesta es que los mismos niños aportan los textos que producen para ser colocados en un espacio.

Es importante tener presente que las paredes sólo exhiben los textos y carteles que corresponden a la actividad del momento, actividad que nace de su interés así mismo se puede apoyar el docente con los registros de asistencia, reglamento, responsabilidades, y afiches se puede implementar el diario mural donde los estudiantes puedan expresarse de manera libre.

La biblioteca de aula es un lugar activo, variado, de diversión, de búsqueda y creación, en este rincón está prohibido que los libros estén guardados o no se puedan tocar, los libros que deben encontrarse en la biblioteca del aula según el grado y edad de los pequeños son: cuentos, novelas, poemas, historietas canciones, enciclopedias, afiches revistas esta diversidad de textos son llevados por los estudiantes, donaciones o prestamos organizados y clasificados por los estudiantes.

3) Vivir una pedagogía por proyectos

Cuando se ha llegado a este punto lo único que queda es preguntar a los estudiantes que es lo que quieren hacer o aprender. El docente está acostumbrado a ser él quien ponga las reglas en todo momento, en Pedagogía por Proyectos, por el contrario, se permite que el niño opine, proponga y ejecute los procesos de su aprendizaje.

El trabajo por proyectos permite que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos de manera autónoma y se involucren en su propio aprendizaje, construyéndolo de manera activa esta forma de trabajo en el aula ayuda a los estudiantes a aprender, los anima a participar y lo más importante logra un aprendizaje significativo.

La organización de cualquier proyecto suele ser la siguiente:

- *Pregunta abierta.* ¿Qué vamos a hacer juntos?
- *Organización del salón de clase:* todos deben verse a la cara, hacer un círculo y utilizar el *pizarrón*: para anotar las propuestas, acuerdos, responsabilidades de cada uno de los participantes.
- *Planificación:* se debe reflexionar sobre las actividades a realizar para posteriormente discutirlos y tomar decisiones en colectivo.
- *Establecer contratos:* este precisará la organización de las tareas, el tiempo de realización de las mismas y los responsables de cada acción.
- *Evaluación formativa:* se realiza a lo largo del proyecto.

Las competencias a construir se van precisando según el desarrollo del proyecto, no todos los proyectos surgen de las necesidades del grupo, algunos surgen del interés de los estudiantes, algunos pueden tener tareas que duren tiempos largos, el docente debe orientar a los estudiantes para no desistir, todos los proyectos proporcionan herramientas que serán referentes de evaluación de los procesos de aprendizaje.

Otro punto importante es el rol que ocupa el docente y el estudiante, pues ambos estarán trabajando juntos en este proceso, por ello es importante definir qué papel desempeña cada uno, según la función que le corresponde.

Es necesario que el maestro pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir indicaciones de lo que él hace o dice, el rol del maestro no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el estudiante y el entorno.

Por su parte el estudiante, es el centro del proceso de enseñanza, el rol del estudiante es ser: creativo, reflexivo, propositivo emprendedor. El estudiante es el único que determinará los roles que quiere cumplir y cómo lo quiere hacer, si interviene o no en el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunas características generales de estos roles son:

Figura. 16 Roles docente/Estudiante

ROLES	
DOCENTE	ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear las condiciones necesarias para un aprendizaje activo- participativo de los alumnos. ✓ Facilitar múltiples situaciones de intercambios orales y escritos con textos de toda índole. ✓ Estimular una práctica efectiva y cotidiana de textos tanto para lectura como para producción. ✓ Suscitar actividades de metacognición. ✓ Suscitar actividades de sistematización. ✓ Realizar una evaluación y coevaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace propuestas. ✓ Da su opinión. ✓ Argumenta para defender su postura. ✓ Participa en las necesidades de aprendizaje. ✓ Elabora en colectivo su contrato individual. ✓ Ayuda a resolver conflictos. ✓ Lee y produce textos. ✓ Respeta los plazos previstos. ✓ Presenta el producto de su trabajo. ✓ Escucha y recibe el trabajo de los demás. ✓ Evalúa su propia participación. ✓ Realiza de forma individual y colectiva una reflexión metacognitiva.

El último aspecto a considerar dentro de las condiciones facilitadoras es la vida cooperativa.

4) Vida cooperativa

Estas condiciones llevan a una estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador para guiar a los estudiantes a ambientes de trabajo que los hagan partícipes del aprendizaje, no como un requisito sino como un gusto a las actividades que ellos mismos plantean, que los lleve a una vida cooperativa y de trabajo colectivo en el salón de clases, para que de tal manera ellos puedan transmitir y apropiarse de un aprendizaje significativo.

La interacción entre los estudiantes y su profesor, se vuelve una clave, un tipo de comunicación, donde se ven como iguales al tener una comunicación de habla y escucha sin imposiciones logrando en todo momento llegar a acuerdos y que los estudiantes se sientan seguros al expresar su opinión y administrando su espacio, tiempo, actividades y recursos que le son funcionales para decidir juntos y llegar a una evaluación de lo trabajado e implementado.

Una Pedagogía por Proyectos es una “Estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo de las personalidades de los saberes y las competencias” Jolibert (2009: 32).

d. Tipos de proyectos

El propósito de aplicar una Pedagogía por Proyectos dentro del salón de clase es llevar al estudiante a desarrollar diversas habilidades y aptitudes que encaminen su aprendizaje y tome conciencia mediante la organización e implementación de los proyectos que realice, estos deben ser planeados y ejecutados por el estudiante teniendo como base la observación del docente.

Dentro del aula se pueden aplicar tres tipos de proyecto

- *Proyecto de acción*: este es orientado hacia un propósito preciso, este tipo de proyecto siempre generan situaciones de aprendizaje en diversas áreas, este tipo de proyectos implica la construcción de competencias siguiendo la siguiente estructura:
 - Definición del proyecto.
 - Planificación de tareas.
 - Reparto de tareas y roles.
 - Socialización y valorar los resultados.
 - Evaluación de logros y obstáculos.
 - Resolución de las dificultades.

- *Proyecto Global de aprendizaje*: Este proyecto marca las fases por las cuales hay que atravesar y si se logran la implementación de estrategias, se elabora según las prioridades del aprendizaje, lo esencial para este tipo de proyectos es permitir a los niños saber las causas del proyecto, y cuáles son los alcances reales del mismo, este proyecto vincula siempre los programas y contenidos, su propósito es:
 - Saber lo que se va a aprender en las diversas áreas curriculares.
 - Dominio del lenguaje.
 - Educación científica, física y deportiva.

- *Proyectos específicos de producción de competencias*: en este tipo de proyectos las competencias a construir deben ser puntuales y explícitas para los estudiantes, se debe evaluar las competencias de manera que se manifieste el grado de adquisición que cada estudiante tiene tomando en cuenta:
 - Lo que ya se sabe.
 - Lo que se necesita aprender.
 - Lo que se aprendió.
 - Lo que se debe reforzar.

Lograr estos tres proyectos lleva a la construcción del proyecto colectivo mediante el cual se logra la implementación y seguimiento de la Intervención Pedagógica. (**Ver Figura 17**). A continuación, se describe brevemente los tipos de proyectos que existen según su duración:

Figura. 17 Tipos de proyectos

TIPOS DE PROYECTOS		
Proyecto A	Corto una semana, de un día a más tiempo.	
Proyecto B	Largo pueden ser de 15 días en adelante.	
Proyecto C	5 semanas.	
Proyecto colectivo	De Acción: lo que se va a organizar, sin él no surgen los siguientes.	
	Proyecto Global de Aprendizaje: lo que se va a aprender en las diferentes áreas.	
	Específico de Construcción de Competencias: son aquellas competencias que se construirán o se reforzarán.	
Herramientas para los proyectos	Contrato de actividades	Lo que tenemos que hacer
	Contrato de aprendizaje	Lo que ya se sabe.
	Contrato individual	Lo que YO tengo que hacer

Fuente. Elaborado con base en Jolibert (2015)

Para dar paso a la realización de un proyecto se sigue una dinámica general establecida por fases, que a continuación se describen:

Fase I Definición y planificación del proyecto

En esta fase se plantean los objetivos, tareas, responsables, tiempos, recursos a utilizar, se elaboran contratos individuales, el docente debe ayudar a tomar decisiones, dar su opinión, anota la planificación, ayuda a definir los contratos de actividades personales y orienta a los estudiantes ante las dificultades que se puedan presentar, el estudiante propone, opina, argumenta para defender su propuesta, toma decisiones, realiza tareas y define sus actividades personales mediante un contrato.

Fase II Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir

Se elabora un proyecto de aprendizajes, que es lo que se va a hacer y cómo, en esta fase el docente define junto con los estudiantes los aprendizajes y las competencias a construir según las necesidades del proyecto de acción y de los programas define como serán las características del contrato individual, el estudiante participa en la definición de las necesidades de aprendizaje de él y de sus iguales.

Fase III Realización de tareas y construcción de aprendizajes

Se realizan informes intermedios del proceso y se regula el proyecto y los contratos, el docente ayuda proporcionando materiales, apoya con la organización del trabajo de los grupos, resuelve conflictos y organiza actividades de reflexión metacognitiva, verifica que se cumplan las tareas. El estudiante deberá reunir materiales, organizar el trabajo del grupo, lee y produce textos, encuentra solución a los conflictos presentados, se esfuerza por respetar los tiempos, ayuda a sus iguales.

Fase IV Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización

En esta fase se elabora una evaluación de las competencias construidas, el docente deberá supervisar la organización de la puesta en común (espacio, tiempo, material y presentación) exige a los alumnos excelencia en su presentación y apoya si en algún momento se encuentran inseguros los estudiantes, ellos por su parte preparan las presentaciones del producto de su trabajo y el de sus compañeros.

Fase V Evaluación colectiva del proyecto en individual y en conjunto

En esta penúltima fase se evalúan los logros y los desaciertos durante el proyecto, el docente elabora junto con los estudiantes reflexiones sobre el proceso y la mejora del proyecto, clasifica los argumentos de los estudiantes y realiza un análisis de los mismos, verifica que se escriban en rotafolios y cuadernos las reflexiones. Los

estudiantes evalúan su participación verificando en cumplimiento del contrato de actividades individuales, participa en la reflexión y da su opinión al mismo tiempo que la argumenta para ser tomada como válida, escucha a sus compañeros y propone posibles mejoras tomando nota en su cuaderno.

Fase VI Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias construidas durante el proyecto.

Es la última fase de la implementación de un proyecto, en esta se elaboran herramientas que apoyan a los aprendizajes posteriores, el docente ayuda a formular y sistematizar los aprendizajes, ayuda a definir las necesidades individuales y colectivas para reforzarlos, por su parte el estudiante realiza junto con sus compañeros una reflexión meta cognitiva sobre lo que aprendió en conjunto y de manera individual finalmente define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

Es importante mencionar que para poder llevar a la práctica un proyecto, con los estudiantes e implementar estrategias de apoyo ya estando consientes de una vida cooperativa, los estudiantes requieren:

- Comunicarse oralmente, ya que es una herramienta de relación grata y de poder compartido.
- El estudiante debe ser activo en su medio ambiente, de forma cooperativa.
- Aprender a llevar una vida cooperativa, la cual se construye poco a poco con el transcurso del proyecto.
- Vida cooperativa y disciplina, se lleva a cabo en conjunto con los integrantes del centro escolar como el directivo, el profesor y sus compañeros con la finalidad de establecer las normas que regirán y favorecerán la convivencia.

e. Estrategias para lectura y escritura

Pedagogía por Proyectos conceptualiza a la lectura en el sentido de lograr la comprensión y escritura en el de producción de textos. Para atender las dificultades que en estos procesos surgen, propone dos estrategias: módulo de interrogación de textos y el módulo de escritura.

En la actualidad realizar la redacción de un texto o comprenderlo se vuelve complicado, pues se debe seguir diversas estrategias para lograr que los estudiantes alcancen los objetivos, es necesario crear hábitos, situaciones, que nos llevan a la comprensión y producción de un texto para abarcar diversas competencias, las cuales adquiere con el apoyo del docente y de sus compañeros de clase, acercar a los estudiantes, a los textos , requiere enfrentar diversos factores que obstaculizan el trabajo como tiempos, espacios y falta de interés entre otros.

1) Interrogación de textos

Los estudiantes deben saber interrogar los textos y para ello necesitan desarrollar diversas estrategias que les permitan apropiarse de las estructuras lingüísticas de los textos como; tener un aprendizaje socio-constructivista en el que se ponen en juego las contradicciones para modificar las concepciones de los niños, el objetivo es identificar los fenómenos lingüísticos que permita a cada estudiante mejorar la eficiencia de su funcionamiento cognitivo.

Por ende, el docente debe interrogar a los estudiantes para asegurarse de que comprendieron el sentido de un texto, jerarquizar las actividades por medio de la decodificación de las palabras, luego de frases hasta leer el texto en forma integral. Se deben aplicar actividad reflexiva y metacognitiva sistemática que se desemboca en la comprensión del texto y en la elaboración de herramientas, para que el estudiante se apoye de él en la solución de problemas y los ayude a aprender a superar los

obstáculos de toda naturaleza con los que se encuentra, de tal manera que le permita concluir con la lectura de un texto en conjunto el cual no se podría leer a solas.

El modelo que se propone para la interrogación de textos consta de tres fases:

- *Preparación para el encuentro con el texto:* se debe realizar actividades para el aprendizaje específico e individual en el contexto del proyecto, tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes que ya saben sobre el tema, para poder realizar una vinculación con los conocimientos previos afines a los conocimientos lingüísticos.

Se inicia por presentarles un texto a los estudiantes el cual se les pide que observen mientras tanto el profesor observa sus actitudes hacia el texto, enseguida se realizan preguntas sobre el texto tratando de que los estudiantes mencionen la mayoría de características que tiene y de que trata, así mismo relacionen la información con acontecimientos o conocimientos que ellos poseen para finalmente encontrar juntos el significado y probablemente a qué tipo de texto pertenece.

- *Construcción de la comprensión del texto:* debe realizarse una lectura individual silenciosa, posteriormente llevar una confrontación colectiva de interpretación y justificación para el control de calidad de la comprensión y finalmente llevar la representación del texto coherente.

Se invita a los estudiantes a leer de manera individual y silenciosa el texto a trabajar, ya que han terminado se pregunta qué han entendido, se escuchan las respuestas y se les cuestiona el porqué de sus respuestas para que sustenten su postura, si existen palabras o frases que no entiendan o sepan el significado se les invita a deducirlo o en su defecto buscar en el diccionario, finalmente los chicos realizan una síntesis del texto en colectivo mencionando que han aprendido de él.

- *Sistematización metacognitiva y metalingüística:* se debe identificar cuáles fueron las estrategias utilizadas para que se comprendiera el texto, al igual que definir cuáles fueron los obstáculos colectivos e individuales, para llegar a la preparación para el encuentro con el texto, mediante las actividades de interrogación, estrategia didáctica para la actividad cognitiva del estudiante.

Se invita a reflexionar a los estudiantes para que expresen la forma en la que fueron descifrando y construyendo el texto que se les presentó, se les cuestiona sobre lo que aprendieron y para qué les es útil, que pueden mejorar en el proceso de aprendizaje y que cosas adaptar para que les sea significativo.

La importancia de estas fases es que los estudiantes utilicen estrategias que los lleven a comprender lo que leen y construyan herramientas de aprendizaje como:

La silueta: sirve de apoyo para que el estudiante de forma sencilla conozca las características de un texto y las pueda aprender fácilmente, se utiliza para ciertos tipos de texto como carta, receta, instructivo, noticia, afiche.

Diccionario ortográfico: donde se colocan fichas de palabras de difícil escritura o de significado desconocido para los estudiantes.

Pared de herramientas: esta puede ser consultada de manera fácil ya que en las paredes del salón de clase se colocan aquellos carteles elaborados por los estudiantes que sirven para el apoyo del aprendizaje.

Cuaderno de hallazgos: los estudiantes deberán de guardar en su cuaderno aquellas herramientas, escritos y producciones que le sean de utilidad para su aprendizaje y los pueda visualizar las veces que considere necesario para la consolidación de su proceso de aprendizaje.

Cuaderno de textos: en este se registrarán todos y cada uno de los textos interrogados ya que se considera una herramienta de aprendizaje a largo plazo, este cuaderno desempeña el rol de la memoria colectiva y permite la consulta rápida y personal de lo trabajado.

Plantearse preguntas:

- ¿Qué hacer?
- ¿cómo lo voy hacer?
- ¿Qué aprender? Y
- ¿Cómo voy a aprenderla?

De tal manera construir juntos el sentido del texto con estrategias operativas observando las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo, es decir; relacionar toda una nueva situación con experiencias anteriores para potenciar la organización del texto y a su vez construir nuevos textos.

2) Módulo de escritura

En Pedagogía por Proyectos el *aprendizaje de escritura* es una construcción de competencias individuales que desembocan en la producción de un texto completo determinado en el marco de un proyecto real, también puede verse como una estrategia didáctica de resolución de problemas que enfrenta el estudiante a la complejidad de un texto y lo ayuda a comprender y superar los obstáculos que encuentre.

El módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia sistematizada de resolución de problemas en producción, que al igual que el módulo de interrogación de textos consta de tres fases:

- *Preparación para la producción de un texto*

Como se mencionó anteriormente se pretende que el estudiante obtenga autonomía, que él mismo busque sus propias estrategias de aprendizaje, que serán guiadas por el docente de manera pertinente y asertiva logrando de esta manera que; investigue, explore y viva sus propios métodos.

Esta actividad debe tener un significado para los estudiantes pues la misma permite que los chicos la utilicen como herramienta para comunicarse con otros e informarlos, persuadirlos, solicitarles, o simplemente expresar sus emociones, el que escribe debe de contemplar las siguientes preguntas, ¿a quién?, ¿Qué quiero transmitir?, ¿con qué fin?, se deben relacionar las nuevas situaciones con experiencias anteriores de manera organizada ya que se trata de escribir para ser leído.

- *Gestión de la actividad de producción de textos*

El estudiante debe aprender a regular los procesos de lectura y escritura, para que pueda sobre llevar las dificultades que encuentre durante su proceso de comprensión y la producción de textos, debe realizar su primer borrador con la convicción de que, en él está plasmado todo aquello que quiere transmitir tomando en cuenta las características del texto producido.

El estudiante debe:

- Escribir su primer borrador.
- Leer y encontrar mejoras.
- Reescribir.
- Confrontar todos sus escritos para identificar logros y obstáculos.
- Compartir sus avances para realizar un trabajo colectivo.
- Realizar una revisión del texto para garantizar que el propósito del mismo se cumpla.
- Realizar evaluaciones parciales para reescribir.

El docente debe:

- Identificar la complejidad de los textos con los que trabaja.
- Localizar y Categorizar el tipo de texto.
- Prever dificultades al trabajar con ellos.
- Focalizar la atención de los estudiantes.
- Hacerlos reflexivos.

Después de todos estos procesos finalmente el estudiante presenta el primer bosquejo de su escrito se puede llamar maqueta (es su último borrador el cual contiene todas las características del tipo de texto que escribió, las modificaciones, y correcciones ortográficas finales para la impresión de su **obra maestra** la cual es la última presentación de su escrito que da paso a la entrega del mismo a los destinatarios para los que fue elaborado.

- *Sistematización metacognitiva y metalingüística*

Éste tiene que clasificar el sentido de sus actividades y de sus expectativas ante un texto preciso a leer o producir en un contexto particular, identificar índices o características significativas en los distintos niveles lingüísticos del texto y saber coordinarlos, debe formular hipótesis de sentido o se forja una imagen mental del texto a producir y las verifica a lo largo de toda la actividad, también debe moviliza sus experiencias y sus conocimientos anteriores (lo que se llama conocimientos previos), planificar su actividad de lector o productor. Elabora un proyecto cognitivo y elabora progresivamente una representación completa continua y coherente del texto a leer o producir.

Un módulo no tiene posibilidades de ser eficaz y llevado a término si no tiene sentido para los estudiantes, pues les permite representar el escrito como lenguaje, como una herramienta para comunicarse.

Características del módulo:

- De la actividad: convocar las habilidades necesarias para producir un texto.
- Del texto relacionadas con un prototipo: asociar toda nueva situación con una experiencia anterior y saberes potenciales relativos al funcionamiento y la organización de los textos.
- La propuesta en texto, primera escritura individual: no es un simple borrador, se invierte todo lo que el estudiante sabe hacer tomando en cuenta las características de lo que va a hacer.
- Definición de necesidades lingüísticas y de procedimientos: logros y obstáculos encontrados en la primera escritura:
- Tomar nota de las competencias adquiridas y utilizadas.
- Poner en evidencia los obstáculos utilizados.
- Formular necesidades de aprendizajes específicos.
- Revisión del texto: etapa larga y compleja que se caracteriza por ida y vuelta entre: Momentos de gestión de la producción individual y exploración de conceptos.

Momentos de la producción individual:

- Redefinición parcial de la tarea de escritura y de las nuevas obligaciones de la producción.
- Elaboración continua del texto mediante reescrituras parciales sucesivas.
- Control regular de la actividad de producción de texto y de su progreso.
- Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y para texto por producir.

Estos criterios pueden ayudar al docente a elaborar una progresión coherente de los aprendizajes, tomando en cuenta cada punto que conforma la Pedagogía por Proyectos se puede hablar de una aplicación y puesta en práctica dentro del salón de clases.

Ambas se basan en construir el significado de un texto o escrito, para lograr comprenderlo o transmitir su esencia a otros. Es un proceso de construcción cognitiva según el interés de la persona que quiere llevarlo a cabo. Aprender a leer es un ejercicio de auto aprendizaje de lo que entendemos por leer y escribir, pero va de la mano con el apoyo de todos y cada uno de los que integran su entorno escolar (docente, compañeros, padres), esta idea se muestra significativa siempre y cuando el estudiante construya su propio conocimiento.

Todo texto a interrogar o producir parte de un proyecto, sería entonces importante preguntarnos ¿Qué es lo que se espera del texto?, ¿para qué va a servir comprenderlo o producirlo? en respuesta a estos cuestionamientos se debe decir que la parte fundamental de un texto es su contexto por el cual se construye o comprende, para ello se establecen los niveles lingüísticos los cuales orientan el trabajo con los textos a interrogar.

f. Siete niveles lingüísticos para trabajar con los niños

Son estrategias que sirven de apoyo al docente para encaminar al alumno a interactuar y analizar los textos para lograr identificar su estructura y poder transmitir el mensaje que se pretende con él al redactarlo.

Nivel 1 *Contexto situacional del texto*: Establecer la situación de comunicación del texto, rol del emisor para que se escribe y que se debe hacer para que el texto se adapte a la intención de escribirlo, el receptor debe preguntarse ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo? ha sido producido.

Primero el estudiante interactúa con el texto sin prestar atención a ciertas características o datos, posteriormente se interesa en buscar rasgos que lo lleven a saber el contenido y su estructura, finalmente el propósito se cumplirá cuando él mismo comprenda lo que está leyendo, asimile y reestructure sus aprendizajes relacionándolos con su entorno para lograr un aprendizaje eficaz.

Nivel 2 *Contexto cultural*: Implican el conocimiento y experiencia del mundo (producción, edición, difusión) como se dará a conocer a los demás. El estudiante deberá buscar vocabulario en su lectura que lo lleve a saber de qué tipo de texto se trata y cómo es su estructura, si no le fuera posible reconocer las palabras o frases deberá recurrir a la ayuda de algún docente que le resuelva su duda o en algún otro caso a un diccionario, enciclopedia que le ayude a construir la respuesta a su duda, cada texto se debe escribir de manera coherente para que los lectores logren comprenderlo.

Nivel 3 *Tipo de escrito al que este pertenece*: Funcionalidad de texto y sus características (tipo de texto). Identifica los tipos de texto que existen, clasifica sus características propias, funciones, y receptores a los que va dirigido.

Nivel 4 *Superestructura del texto*: Cuáles son sus características y de que elementos se compone (silueta). No se trata de aprender solo a identificar todas las estructuras de los textos si no de desarrollar sus habilidades para jerarquizar la información y usarla en sus actividades cotidianas.

Nivel 5 *Coherencia del discurso y la cohesión del texto*: Si el texto es escrito en primera o tercera persona, el tiempo y lugar en que está redactado, utiliza conectores, anáforas y recursos que hagan que el lector entienda y comprenda el texto trabajado.

El estudiante debe adquirir competencias como:

- Comprender valores semánticos.
- Identificar y clasificar conectores.
- Establecer relaciones temporales, espaciales o lógicas entre las distintas partes del texto.
- Identificar el tema del texto.
- Reconocer y utilizar signos de puntuación para relacionarlos con la intención del emisor.

Nivel 6 *Sintaxis, ortografía y léxico*: Su sintaxis proporciona un orden de palabras y la concordancia entre ellas, las palabras están escritas en un contexto y se van relacionando entre sí, la puntuación es la pertinente en cada frase.

El estudiante deberá adquirir competencias que lo lleven a una mejora de su aprendizaje en este nivel sabrá de manera inmediata al leer un texto quien es el autor y el propósito del escrito, seleccionará información, registrará ideas, buscará puntos de mejora para precisar el mensaje que se le transmite y que él quiere transmitir, utilizará reglas ortográficas para dar claridad a su escrito y a su vez entender el escrito de otros.

Nivel 7 *de las palabras y la microestructura morfológicas, sintácticas y semánticas que la constituyen*: Utilizar las palabras adecuadas para decir lo que se desea, se realiza combinaciones de palabras utilizando prefijos, marcas nominales, verbos, denotaciones y connotaciones.

Es estudiante utilizará y aprenderá palabras que amplíen su léxico para dar significado a lo que lee, escucha o escribe, para establecer una correspondencia entre lo oral y lo escrito de esta manera identificará componentes sonoros, es necesario proponer a los alumnos actividades que impliquen una reflexión sobre la lengua oral y escrita.

El aprendiz lector no trata de analizar el texto para darse cuenta si utilizo o no las estructuras correctas si no por el contrario interactúa con el texto y en ese proceso va notando su estructura a diferencia del productor que debe poner atención a su escritura si desea transmitir de manera correcta el mensaje de su texto.

El análisis de los textos se va construyendo poco a poco a partir de la experiencia a lo largo de la vida, para lo cual requiere evaluar y valorar sus procesos de aprendizaje.

g. Evaluación desde Pedagogía por Proyectos

La evaluación es uno de los temas con mayor protagonismo a nivel educativo, y no porque se trate de un tema nuevo, sino porque adquiere importancia por el hecho de darle prioridad al sentido cuantitativo más que al cualitativo. Es necesario que exista una mayor consciencia de la necesidad que se tiene de aprender no por un número sino por la adquisición de nuevas formas de aprender.

La evaluación, es verificar lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos que el docente implementa en su aula, por ello Pedagogía por Proyectos (Jolibert, 2009), propone que la evaluación debe ser un proceso de reflexión constante, no sólo al final del trabajo por proyectos, la evaluación requiere:

- Integrar los conocimientos que se poseen.
- Estructurar los conocimientos del alumno, lo que sabía, lo que aprendió y finalmente su nuevo concepto adquirido.
- Hacer que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje.
- Permitir al alumno una reflexión metacognitiva.
- Relacionar el aprendizaje con diversas áreas de conocimiento.
- Permitir al docente medir la calidad de su propio trabajo.
- Permitir que el estudiante tome conciencia de su forma de aprender.

La evaluación tendrá como finalidad dar a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje para que a su vez se ajuste el proceso y se genere una retroalimentación, llevándonos a la autoevaluación donde se es consciente de lo que se aprendió día a día, va mucho más allá de ser un estándar, si no por lo contrario se pretende que la evaluación se construya poco a poco. Algunas herramientas que propone Pedagogía por Proyectos para la evaluación son: Cuadros recapitulativos, siluetas, contratos colectivos e individuales, rúbricas, listas de cotejo y estimativas (Jolibert, 2009), que van en concordancia con lo que se trabaja en los proyectos al igual que la

autoevaluación donde el estudiante por sí mismo valora su trabajo y esfuerzo sus debilidades, aciertos buscando siempre la reflexión sobre su desempeño y la coevaluación que consiste en la evaluación del desempeño de los estudiantes a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio con el uno propósito de aprender.

Es necesario considerar a la evaluación como una actividad o proceso sistemático que implica diferenciar las formas de aprendizaje de los estudiantes de manera cualitativa, sin caer en resultado numéricos, demostrando el aprendizaje de los estudiantes desde su propia visión, apoyándose siempre de la planeación de las actividades y de la elaboración de estructuras que le ayude a llevar una secuencia estructurada de las actividades a realizar durante la aplicación del Proyecto de Intervención, mismo que a continuación se presenta.

IV.

APRENDER ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER

El presente capítulo muestra la importancia del diseño de la intervención pedagógica para incidir en el problema detectado y justificar el porqué del trabajo con el mismo. Se describen de manera breve a los participantes y la dificultad que tienen ante la comprensión lectora. Por medio de la investigación realizada mediante Pedagogía por Proyectos se pretende dar respuesta a las preguntas de intervención.

A. Elementos a considerar

En el afán de incidir en la problemática de la falta de estrategias por parte de los estudiantes para tener comprensión lectora se desarrolla en este apartado el diseño que servirá como parteaguas para implementar actividades que fortalezcan y atiendan este problema.

1. El contexto escolar

La intervención se llevó a cabo en la escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, turno matutino, ubicada en Calle Felipe Villanueva No. 18, Colonia Guadalupe Inn, alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México. Esta escuela contó con una población para el ciclo escolar 2016-2017 de 739 estudiantes, distribuidos en 29 grupos de 1° a 6°. Se localiza en una colonia considerada por el INEGI como de nivel socioeconómico medio. Está rodeada de oficinas gubernamentales como: INFONAVIT, ISSSTE y hospitales; siendo una población integrada por alumnos de padres que trabajan en dichas instituciones y una minoría de población proveniente de colonias aledañas. Este referente nos permite conocer y analizar el tipo de nivel sociocultural que tienen los padres de familia, así como las necesidades que enfrentan los estudiantes.

La Plantilla docente de la escuela está integrada por dos subdirectoradas, dos promotores de lectura y de TIC, docente especialista UDEEI, cuatro docentes de Educación Física, una maestra adjunta y 29 docentes frente a grupo, un conserje y seis asistentes de servicio al plantel; siendo un total de 45 personas.

Por lo que se ha podido observar los docentes dan poca importancia a las actividades de comprensión lectora. La figura de promotor de lectura se dedica a cuestiones administrativas que se alejan del verdadero propósito de su tarea, únicamente se realizan actividades de fomento a la lectura pues asisten lectores voluntarios, quienes leen a los estudiantes algún libro o cuento por media hora y no enfatizan en verificar si ellos comprenden lo que estos les leen, por tal motivo es significativo que se realicen acciones que ayuden a la comprensión lectora dentro y fuera del plantel escolar, pero sobre todo que los estudiantes empleen estrategias que los hagan críticos, reflexivos y analíticos, partiendo de sus experiencias previas, de lo que él conoce y puede fortalecer con nuevas experiencias.

2. Los estudiantes de 4°

Los estudiantes de 4°B con los que se realizó la intervención provienen en su mayoría de ambientes sociales y tipos de familias en donde la imagen paterna no está presente, o donde ambos padres trabajan. Sólo 14 de los 22 alumnos viven con papá y mamá, los restantes solo con su mamá; hay tres estudiantes que reflejan signos de desatención, en su alimentación, aspecto físico e higiene, acuden sin tarea ni materiales debiéndose a la falta de compromiso por parte de los padres. En general son estudiantes inquietos, se distraen fácilmente y se requiere estarles recordando las actividades o tareas para que las realicen, saben trabajar bajo presión y en actividades que requieren un mayor grado de complejidad curiosamente responden de manera positiva.

Se debe considerar que con este año es el segundo ciclo que se trabajó con ellos, lo cual influyo en la implementación de la intervención, pues los niños sienten confianza con las actividades y forma de trabajo que se les presenta pues es conocida por ellos.

3. Docentes y padres de familia

El personal que labora en el plantel está compuesto por 46 personas de las cuales 29 están frente a grupo de ellos 16 docentes cuentan con licenciatura en educación básica egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), 4 son pedagogos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y 9 profesores cuentan con normal básica, son aquellos docentes que estudiaron antes de que se implementara la licenciatura en la BENM, son jóvenes de entre 25 y 35 años de edad, con no más de 5 años de servicio, el resto de los profesores son personas de entre 40 y 50 años que ya tienen más de 10 años de labor docente.

Con respecto a los ambientes familiares de los estudiantes, tenemos que proviene de familias nucleares; aquellos que se integran de madre, padre e hijos; ensambladas que se forman de un matrimonio de hijos propios e hijos de ambos cónyuges provenientes de una relación anterior, y monoparentales, aquellas familias que solo es madre o padre con hijos propios (Unicef, 2003). En su mayoría los padres y madres de familia trabajan y son ellos quienes funcionan como proveedores y no como guías de los pequeños, por ende, como se menciona anteriormente, los estudiantes pasan largo tiempo solos o se quedan a cargo de otros familiares. Este referente nos permite una aproximación al nivel socioeconómico y académico, son padres que desempeñan labores profesionales como médicos, contadores, secretarias dentro de las oficinas gubernamentales que rodean la escuela.

4. El espacio y tiempo para la intervención

La intervención pedagógica se llevó a cabo en los siguientes espacios escolares:

- **Salón de clase:** donde se inició y reforzó cada uno de los proyectos, ese fue el laboratorio principal. El aula cuenta con rincones de lectura y matemáticas; el espacio se torna reducido cuando asisten todos los estudiantes, el mobiliario está conformado por mesas trapezoidales que comparten los chicos, cuenta

con buena iluminación, por las mañanas entran los rayos del sol y tornan cálido el espacio.

- Biblioteca escolar: en esta se consultaron diversos libros de literatura e informativos con los temas que en el momento eran del interés de los estudiantes o que servían para avanzar en el proyecto en cuestión, este espacio es amplio y con buena iluminación, los estudiantes pueden sentarse en mesas binarias o dependiendo de la actividad en tapetes que se encuentran en el piso, cuenta con un acervo de más de 1500 ejemplares que abarcan todo tipo de texto.
- Aula digital: en ella los niños pusieron en práctica sus habilidades tecnológicas buscando información en fuentes confiables para ampliar su panorama acerca de las diversas formas en las que pueden obtener información que les sea funciona, el aula es grande, cuenta con 15 computadoras de consulta a internet que los chicos deben compartir para poder trabajar, no cuenta con impresora y generalmente se encuentra cerrado pues no todos los docentes tiene la costumbre de entrar con sus estudiantes, es un espacio oscuro y frío.
- Patio de la escuela: cuenta con un patio grande donde los niños disfrutaban su recreo y uno pequeño que se utiliza para que los chicos jueguen futbol y dos áreas de comedores en este espacio se pusieron en práctica las actividades de apoyo a los proyectos para reforzar los conocimientos y aprendizajes adquiridos.

5. Justificación

Es fundamental que nuestros estudiantes no sólo lean si no entiendan y comprendan lo que leen, el lugar idóneo para llevar a cabo esta actividad es el aula escolar, pues es, ante todo, el espacio donde pueden tener experiencias que los inviten a leer y a reflexionar para que adopten una actitud crítica y reflexiva sobre lo que leen.

Esta intervención pedagógica pone énfasis atendiendo al desarrollo de los procesos cognitivos de los niños que los lleven a ello, por lo cual contribuye al cumplimiento del estándar curricular planteado en el plan de estudios 2011 referente a procesos de lectura e interpretación de textos que a la letra dice:

“A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos”, (SEP, 2011:43).

Al trabajar diversas estrategias como predicción, inferencias, anticipaciones y conocimientos previos que apoyan la comprensión lectora se atienden diversos aprendizajes en donde el estudiante, localiza, comprende, conoce, identifica interpreta, verifica jerarquiza y recupera las características y utilidad de los diversos tipos de textos que se le presentan dentro y fuera del aula.

Al desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico a través de diversas estrategias lúdicas se cumple con lo que pretende el perfil de egreso en las siguientes competencias:

Para el manejo de la información se requiere identificar, aprender a buscar, seleccionar, organizar y sistematizar lo leído, así como identificar las propiedades del lenguaje en situaciones comunicativas como; la interpretación de un mensaje, o expresarse de manera objetiva, el estudiante deberá comprender las características de los textos, así como su significado, función y contexto donde pueden ser empleados.

Se busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, al dar lectura a diferentes fuentes de información para que de esta manera logre tomar decisiones informadas, razonadas y precisas según en contexto en el que se desenvuelva.

Es necesario desarrollar estrategias que ayuden a los estudiantes a comprender no sólo lo que leen, si no su entorno mismo y las situaciones que se le presenten dentro (al estudiar cada una de sus materias se encuentra con un texto que debe entender, cuestionar, confirmar información para la resolución de tareas), y fuera del aula (al leer un espectacular, el menú del restaurant, realizar alguna compra o simplemente comprender una conversación). Sin embargo, al ponerse en contacto con cualquier fuente escrita los estudiantes carecen de habilidades para lograrlo es por ello que se convierte en una necesidad de los estudiantes la comprensión lectora.

Pese a que el trabajo desde Pedagogía por Proyectos se realiza con base en los intereses de los niños, es necesario que el docente realice algunas acciones y prevea recursos posibles a utilizar.

Se inició con el encuadre del curso empezando con la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, posteriormente se trabajó por método de proyectos para implementar consecutivamente la aplicación de lo que es Pedagogía por Proyectos durante el ciclo escolar 2016-2017.

B. La intervención

En este apartado se presentan los propósitos de la intervención, partiendo de una Pedagogía por Proyectos implementada dentro del aula escolar, con la cual se pretende apoyar el aprendizaje de los estudiantes iniciando por sus intereses, contiene la forma en que se llevó a cabo la intervención pedagógica, las actividades a realizar, las competencias a desarrollar, el procedimiento a través de las fases y los instrumentos que permiten dar cuenta de los resultados cualitativos de los logros para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

1. Propósito

Esta intervención pedagógica tiene como columna vertebral la guía de propósitos que encaminan al desarrollo de los procesos cognitivos y estrategias que contribuyen a la comprensión de diversos tipos de textos en niños de 4° año de primaria.

Propósitos de la intervención:

Que los estudiantes:

- Desarrollen procesos cognitivos como predicción, argumentación y razonamiento en la lectura de textos que partan de su interés.
- Identifiquen aquellos conocimientos previos que le permitan establecer la relación con los contenidos.
- Ponga en juego las estrategias de predicción, inferencia y reflexión crítica, para que construya el significado de la comprensión lectora de diferentes textos.
- Ejercite el pensamiento reflexivo y analítico para que logre a través de actividades lúdicas el sentido crítico de la lectura.

2. Acciones previstas y de los recursos posibles

- Elaboración del proyecto anual.
- Preparar un D. E. que permita saber cómo están los niños en lectura de comprensión.
- Gestionar un permiso para utilizar la biblioteca, el aula de medios, el patio escolar y el auditorio según los horarios establecidos en la escuela.
- Adquirir una libreta especial para registrar los proyectos y pegar en ella cada uno de los contratos que se van elaborando.
- Elaborar el contrato colectivo en rota folios para cada proyecto que surja.

- Diversos tipos de textos como; instructivos, noticias, cuentos, carteles.
- Fotocopias de los contratos individuales para cada niño.
- Elaborar un proyecto global con los estudiantes.
- Elaborar un diario escolar de los niños.
- Elaboración del diario autobiográfico por parte del docente.
- trabajar con materiales de papelería: rotafolio, plumones, hojas de colores, pegamento, recortes, colores, lápiz, tijeras.
- Realizar diversos instrumentos de evaluación según lo que se pretendía evaluar de la comprensión lectora.

3. Procedimientos específicos de la intervención

En base a Pedagogía por Proyectos, el programa de estudio de 4° y la necesidad de los estudiantes para adquirir estrategias de comprensión lectora, se diseñaron las siguientes competencias (ver figura 18).

a. Competencias e indicadores

La competencia general como las específicas está desarrollada para contribuir al sentido comunicativo de la lengua, las competencias que a continuación se muestran se construyeron para dar atención al objeto de estudio desde Pedagogía por Proyectos considerando lo que propone el programa oficial de 4o grado de la reforma curricular de 2009, rescatando el objeto de estudio.

Figura 18. Cuadro de competencias

COMPETENCIA GENERAL	
Aplica procesos cognitivos como la predicción, la inferencia, los saberes previos, y la reflexión crítica que contribuyen a la comprensión lectora de diversos textos, de acuerdo a sus necesidades de la vida escolar y cotidiana.	
COMPETENCIAS ESPECIFICAS	INDICADORES
Identifica las características de diversos textos en el ámbito escolar y comparte sus conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Distingue las características de los textos según sus conocimientos. ⇒ Reconoce diferentes tipos de texto por su estructura. ⇒ Elige textos de su interés y considera a su público.
Emplea estrategias de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tiene disposición para analizar y reflexionar de manera crítica lo que lee y comparte con otros. ⇒ Muestra interés en la lectura y análisis crítico de la lectura. ⇒ Demuestra que comprendió el contenido de los textos con los que interactúa al enseñar su contenido a sus compañeros.
Aplice sus conocimientos previos para construir el significado del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Expresa sus conocimientos previos sobre un texto. ⇒ Construye su conocimiento mediante la nueva información que lee. ⇒ Participa de manera activa en la lectura de textos en el salón de clase.

b. Procedimiento de la intervención pedagógica sobre comprensión lectora

Esta intervención pedagógica sobre comprensión lectora tuvo como base la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos. Por lo que parte de la preparación del terreno escolar desde inicio de curso, hasta llegar a aplicar las fases del proyecto de acción que se implementa cada vez que se trabaje un proyecto nuevo.

Fase I: *Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y los roles.*

➔ Organización del proyecto.

Se inicia por lanzar una pregunta generadora a los estudiantes ¿Qué quieren que hagamos juntos durante un mes? Se escribe en una hoja, pizarrón o rotafolio las propuestas de todos los estudiantes, para tener registro de ellas y valorar que cada una sea posible, de preferencia el cartel con las propuestas se pega en una de las paredes del salón de clase para tenerla a la vista.

Luego las propuestas se anotan y se organizan en quipos para investigar sobre alguna de las propuestas de su interés. Los estudiantes exponen a sus compañeros sus propuestas para defender su postura, terminadas las exposiciones se realiza un consenso en el cual se analiza la viabilidad que existe en la realización de cada proyecto, ellos dan su opinión y deciden en consenso el proyecto a elaborar, si no se llegó a un acuerdo, el proyecto se elige por medio de la votación.

Cuando se define el proyecto a realizar se elabora un contrato colectivo en el cual se escriben las actividades a realizar, los responsables, materiales y el tiempo que lleva realizar el proyecto, en este momento el docente tiene como función escuchar a los estudiantes, crear un ambiente de confianza, intervenir si es necesario, recordar las posibilidades y alcances, tener por escrito todas las propuestas y opiniones de los chicos.

Por su parte el estudiante es quien debe argumentar y defender su propuesta teniendo presente en todo momento que tan factible es realizar el proyecto que propone y de esta manera llegar a acuerdos con sus compañeros (ver figura 19).

Figura 19. Contrato Colectivo

CONTRATO COLECTIVO			
PROYECTO			
TAREAS	RESPONSABLES	MATERIAL	FECHAS / PLAZOS

Fuente. Con base en Jolibert y Sraïky (2009)

En esta fase también se llena la primera parte del proyecto individual que da referencia a las actividades a realizar. (Ver figura 20)

Figura 20. Contrato Individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé.
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré. • Lo que me resultó difícil hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí. • Cómo aprendí. • Lo que debo reforzar.

Al finalizar el proyecto se llena el apartado lo que logré y lo que me resulto difícil hacer.

Fase II: *Explicación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.*

- ➔ Los proyectos de aprendizaje se elaboran continuamente, en función de las planificaciones de aprendizaje y de las prioridades que surjan.

El propósito de esta fase es encontrar una transversalidad entre los contenidos del programa oficial de 4° y los que surgen de los propios intereses de los chicos. Organizados en equipos se proporciona a los estudiantes el programa de estudio oficial para que revisen qué aprendizajes se pueden incluir en nuestro proyecto. Se elabora el listado de los contenidos oficiales que se trabajaran con la implementación del proyecto. Se registran en el cuaderno y rotafolio para poderlos tener presentes durante el desarrollo del proyecto. En el proceso de realización del proyecto se pueden sumar contenidos que no se habían visualizado en el momento del análisis pero que están siendo considerados.

Pedagogía por proyectos no propone una herramienta para realizar el proyecto de aprendizaje, pero es posible generarla considerando la asignatura y los contenidos (ver figura 21).

Figura 21. Contenidos oficiales

ASIGNATURA	CONTENIDOS
ESPAÑOL	
MATEMATICAS	
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	
CIENCIAS NATURALES	

Ya que están definidos los contenidos a trabajar es el momento de elaborar el contrato individual (ver figura 20), de cada estudiante en donde quede asentado qué actividades realizará cada uno y en qué se comprometen para lograr la implementación. El llenado de formatos de manera colectiva propicia que los estudiantes sean quienes identifiquen qué y cómo lograrán llevar a cabo el proyecto.

Fase III: *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.*

- ➔ En el desarrollo de las acciones plantear qué ocuparán, la estrategia de lectura y/ el módulo de escritura donde surjan actividades que así lo requieran.

En esta fase se ejecutan las actividades que los estudiantes y la maestra propusieron para la realización del proyecto, asignando tareas y actividades específicas a cada integrante del grupo. Se inicia el proceso de interrogación de textos (previamente seleccionados) mediante el análisis, lectura y reflexión de los mismos, se insita a los estudiantes a investigar en diversas fuentes lo que saben del proyecto a trabajar, si es necesario realizar algún escrito se verifica que los estudiantes comprendan las acciones implementadas para que puedan ser portadores de aprendizaje.

Como resultado de la interrogación de textos los estudiantes identifican las características y estructura de cada texto leído y analizado y se elaboran siluetas de los mismo para de esta manera, hacer práctico su análisis y futuras consultas (ver figura 22).

Figura 22. Silueta del Experimento

NOMBRE DEL EXPERIMENTO	
Ingredientes	Imagen

Proceso o instrucciones	

Recomendaciones	

Para informar a los padres de familia cómo y de qué manera se está trabajando con los chicos, el docente informa el proceso que seguirá el proyecto, los objetivos y las posibles competencias a desarrollar, además ayuda a tener los materiales listos, y apoyar a la elaboración de instrumentos y evidencias del trabajo realizado. El docente

toma el papel de mediador del aprendizaje, se integra al grupo para poder aportar su opinión y sugerencias. Los estudiantes se responsabilizan de lo que les corresponde hacer para lograr un trabajo cooperativo.

Fase IV: Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Se planea, junto con los niños, la forma en que se socializará lo que se logró en el proyecto, esta situación se contempla desde que se hace el Contrato colectivo. En esta parte final, e importante de la implementación, los estudiantes dan valor a los procesos que se efectuaron y se consensa la manera más adecuada de dar a conocer a la comunidad los logros y aprendizajes.

Estas evidencias pueden mostrarse mediante un tríptico, una presentación a los padres y compañeros de otros grupos, un periódico mural, entre otras, El socializar el trabajo de los estudiantes y docente les hace sentir confianza y desarrolla sus habilidades, creatividad y fomenta el trabajo cooperativo. Se requiere trabajar en conjunto el docente y los estudiantes, para la asignación de tareas, participaciones y organización en general.

Fase V: Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.

Se realiza un ejercicio de evaluación manifestando los logros y desaciertos que se presentaron en la implementación del proyecto, se intenta identificar aquellas cosas que resultaron exitosas y también aquellas en las que se pueden realizar mejoras. Se inicia preguntando a los estudiantes su opinión sobre la experiencia vivida al realizar el proyecto, se va dando la palabra a cada uno para que puedan expresarse libremente; enseguida se les solicita que comenten sus aprendizajes y lo que consideran ellos que faltó por hacer, así como aquellas cosas que consideren salieron mal. Posteriormente se les entrega un formato de evaluación de proyecto para que valoren y registren los resultados obtenidos de este proyecto para tenerlos presentes y lograr visualizar la estructura de futuros proyectos (ver figura 23).

Figura 23. Evaluación del Proyecto

EVALUACIÓN DEL PROYECTO	
¿Qué aprendimos?	¿Qué nos hizo falta por aprender?
¿Qué podemos mejorar?	
¿En qué ayude?	¿Qué me hizo falta por hacer?

Es el docente quien ayuda a los estudiantes a una reflexión de lo logrado y de lo que falta por lograr se puede apoyar de listas de cotejo, estimativas y registros de las actividades, los niños evalúan su participación y escuchar a sus compañeros con respeto y los niños dan su opinión constructiva de la participación de cada uno de ellos.

Fase VI: Evaluación colectiva e individual del proyecto específicos de construcción de competencias.

En esta última fase, después de la aplicación y socialización del proyecto, se toma un momento de coevaluación y reflexión sobre las actividades realizadas. Los estudiantes pueden proponer la forma en la que evaluarán su participación para poder tener una retroalimentación e ir avanzando en el proceso de construcción de aprendizajes, y verificar si los objetivos planteados fueron logrados o no.

El docente requiere motivar a los estudiantes a participar reconociendo qué aprendizajes lograron, cuáles están en proceso o les falta por lograr de manera individual. Los chicos por su parte deben realizar una reflexión metacognitiva sobre su aprendizaje e identificar aquellos procesos que le hacen falta por lograr y por qué no logró alcanzarlos. Con la intención de dar pauta a la evaluación mediante herramientas que sirven de apoyo para el seguimiento de cada proyecto realizado, se les entrega un último formato parecido al de la fase anterior donde va el contrato individual, qué

fue lo que logré, ellos de manera personal registran su propio desempeño y aprendizaje. (Ver figura 24)

Figura 24. Evaluación del Proyecto Individual

Evaluación del Proyecto	
¿Qué aprendí?	¿Qué me faltó?
¿Qué puedo mejorar?	

4.Evaluación y seguimiento de la intervención pedagógica

La evaluación es un elemento imprescindible para la intervención, pues mediante el análisis de los diferentes procesos se realizan aproximaciones a la evaluación de la investigación, desde una mirada crítica y de reflexión. Se trata de tener una evaluación que se enfoque en la calidad de la investigación, en el valor cualitativo y no cuantitativo.

Para evaluar y dar seguimiento al Proyecto de Intervención realizado se diseñaron diversos indicadores, listas de cotejo, cuadros recapitulativos, cuyo fin es evaluar las competencias de los estudiantes. Esta evaluación tiene como propósito desarrollar instrumentos que partan del aprendizaje del estudiante, pero a su vez nos ayuden a mejorar, resignificar e implementar nuevas estrategias para la consolidación del trabajo y la vida en el aula, y de esta manera se registren los avances, aciertos y áreas de mejora que se puedan trabajar a largo, mediano y corto plazo.

Los siguientes instrumentos se diseñaron con base en las competencias e indicadores elaborados para la intervención respecto al fortalecimiento de la comprensión lectora con los niños de 4° de primaria (ver figura 25,26 y 27).

Figura 25. Cuadro recapitativo sobre indicadores de las competencias alcanzadas con la intervención

INDICADORES		Elige textos de su interés.			Reconoce diferentes tipos de texto por su estructura.			Demuestra que comprendió el contenido de los textos con los que interactúa.			Comparte con sus compañeros la reflexión que realizó del texto que leyó.			Muestra interés en la lectura y análisis crítico de la lectura.			Tiene disposición para analizar y reflexionar de manera crítica lo que lee.		
		S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N
N.P.	ESTUDIANTES																		
1.	ALEJANDRE																		
2.	ARAUJO																		
3.	CALIZ																		
4.	CARRILLO																		
5.	CERON																		
6.	CHAVARRIA																		
7.	CONTRERAS																		
8.	DANSON																		
9.	DE LA ROSA																		
10.	GOMEZ																		
11.	GUZMAN																		
12.	HERNANDEZ																		
13.	HERNANDEZ PEREZ																		
14.	MARTINEZ																		
15.	MOEDANO																		
16.	NERI																		
17.	ONOFRE																		
18.	OROZCO																		
19.	PIÑON																		
20.	SANCHEZ																		
21.	SANCHEZ PEREZ																		
22.	TOXKY																		

S = siempre
 AV = a veces
 N = nunca

Figura 26. Lista de cotejo de competencias específicas de comprensión lectora

Competencia Específica	Identifica las características de diversos textos			Emplea estrategias de comprensión lectora			Realiza inferencias, predicciones e interpretaciones de los textos que lee		
	Distingue los textos según sus conocimientos	Reconoce diferentes texto por su estructura	Elige textos de su interés	analiza y reflexiona de manera crítica lo que lee	Muestra interés en la lectura y análisis crítico de la misma	Demuestra que comprendió el contenido de los textos con los que interactúa	Interpreta de manera coherente la información que lee	Realice predicciones de los contenidos que se le proporcionan	Aplice inferencias de la información que tiene a su alcance
NP Estudiante	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	S CS N	C CS N	S CS N	S CS N
1 ALEJANDRE									
2 ARAUJO									
3 CALIZ									
4 CARRILLO									
5 CERÓN									
6 CGAVARRIA									
7 CONTRERAS									
8 DANSON									
9 DE LA ROSA									
10 GOMEZ									
11 GUZMAN									
12 HERNANDEZ									
13 HERNANDEZ PEREZ									
14 MARTINEZ									
15 MOEDANO									
16 NERI									
17 ONOFRE									
18 OROZCO									
19 PIÑÓN									
20 SANCHEZ									
21 SANCHEZ PEREZ									
22 TOXKY									

S = siempre
 CS= casi siempre
 N = nunca

Figura 27. Cuadro recapitulativo de indicadores de competencias al término de la intervención

No.	INDICADORES
1.	Localiza la información específica en un texto, tabla o gráfica.
2.	Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar un argumento.
3.	Analiza con sus compañeros la información que se le proporciona.
4.	Participa de manera activa en la lectura y reflexión de textos en el salón de clase.
5.	Comparte con gusto a sus compañeros la reflexión que realizó del texto que leyó.
6.	Se comunica con coherencia en un ambiente de tolerancia hacia los diversos puntos de vista.
7.	Aplique sus conocimientos previos para construir el significado del aprendizaje.
8.	Participa de manera activa en la lectura de textos en el salón de clase.
9.	Construye su conocimiento mediante la nueva información que lee.
10.	Expresa sus conocimientos previos de un texto.

NP	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ALEJANDRE										
2	ARAUJO										
3	CALIZ										
4	CARRILLO										
5	CERÓN										
6	CGAVARRIA										
7	CONTRERAS										
8	DANSON										
9	DE LA ROSA										
10	GOMEZ										
11	GUZMAN										
12	HERNANDEZ										
13	HERNANDEZ PEREZ										
14	MARTINEZ										
15	MOEDANO										
16	NERI										
17	ONOFRE										
18	OROZCO										
19	PIÑON										
20	SANCHEZ										
21	SANCHEZ PEREZ										
22	TOXKY										

Quando se ha finalizado el diseño de la intervención, se llegó a la aplicación y evaluación del proyecto en general. Los resultados son presentados de manera cualitativa y con una mirada holística en el siguiente capítulo.

V.

EL CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde una ventana se puede observar el interior; agradable, desagradable, extraño en ocasiones; lo que observamos nos lleva a darnos cuenta que el trabajo y la vida ahí dentro siempre se podrá cambiar si se desea. Por mucho tiempo la comprensión lectora ha sido tema de discusión en los planteles escolar y en todo el sistema educativo que tras sus intentos fallidos de implementar estrategias para fortalecer la comprensión de los estudiantes lo único que ha logrado es que se vuelva un ejercicio monótono y sin sentido.

En este capítulo se presenta el relato de la intervención realizada con los estudiantes, al respecto de la comprensión lectora que se dio mediante el trabajo con Pedagogía por Proyectos, así como el informe general de la misma donde se da a conocer la metodología, los resultados y los obstáculos enfrentados.

A. Informe biográfico-narrativo

Desde mi niñez y aún sin saberlo el objeto de estudio de esta investigación estuvo presente. La comprensión lectora se manifiesta como un espíritu, un ente que emerge de la nada y logra apoderarse de mi ser, ahora comprendo que es parte esencial para el aprendizaje. Esto lo plasmo en mi autobiografía, texto con el que inicia este informe narrativo y a lo largo de cinco episodios que reflejan el día a día del trabajo en el grupo de 4°B de la escuela primaria “Guadalupe Victoria”.

EPISODIO UNO

De regreso al pasado, para descifrar el presente y resignificar el futuro

Escucho en mi cabeza la voz que repite una y otra vez “busquen en su interior el porqué de su tema de estudio, algo hay dentro de ustedes que los hizo elegir ese tema, resuena esa frase y me hace pensar, remontarme en mí, tratando de recordar mi experiencia con el mundo de la lectura y su comprensión. De pronto brotan tantas ideas como agua viva y de esta forma alcanzo a recordar vagamente mi experiencia.

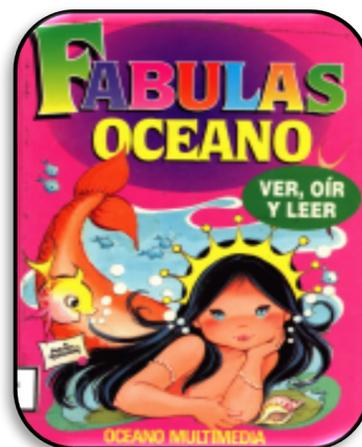
No sé si en algún momento previo a éste tuve un encuentro con la lectura, supongo que sí, no lo recuerdo, cual hoja en blanco se empieza a escribir ahora. Mi primer encuentro con la lectura que resultó significativo fue a los siete años, estaba a un mes de cumplir los ocho, era una niña “rara” como mis compañeras lo decían, quizá porque era insegura, no tenía muchos amigos, me pasaba el recreo cuidando a mi prima de primer grado de primaria, pues mamá siempre decía —*debes cuidar a tu primita, ella es más pequeña*— eso me quitaba tiempo y ya no podía jugar con las demás niñas, así llegó el momento en que ya no me invitaban a jugar y comenzó mi aislamiento. Como toda pequeña admiraba a mi maestra de 3°, me parecía una persona inteligente, era alta, cabello corto y rubio sus labios llenos de carmín; siempre sabía qué decirnos y cómo hacerlo, su voz tierna y amable me hacía sentir segura.

La sirena de cola roja

De pronto un día como cualquier otro la maestra Eli entró al salón, sus pasos eran lentos, y silenciosos y con los ojos llenos de misterio, nos miró y dijo: —*Traigo unos libros para ustedes, quien los quiera ver los puede tomar*—, y diciendo esto los puso en su escritorio. Todos en automático se acercaron a hojearlos, con desesperación los jugaron y finalmente los dejaron sobre el escritorio. Yo esperé a que todos perdieran el interés, después del recreo me acerqué y le dije a la maestra: — *¿Me puede prestar uno?* —, me contestó —*toma el que quieras*. Así que los observé y ahí estaba, como lucero en el cielo, ese libro color rosa fuerte brillante, con la imagen de una sirena con cabello negro y su cola roja. Al verlo mis ojos brillaron cual estrella titilante, de

inmediato lo tomé con mis manos pequeñas, quería que nadie más lo viera pues podría ser que igual lo quisiera y ya no podría verlo. Con esta acción la maestra nos abría el camino hacia la lectura por placer, que es el primer paso para arribar a la comprensión de los textos.³

Recuerdo que puse mucha atención en el título del libro y en la editorial, claro en ese entonces aún no sabía identificar ciertas características de los libros, yo sólo me gravé las palabras en letras grandes “Fábulas, Océano”, que estaba en la portada: Eran varios libros y cada uno traía un casete con en audio de las mismas fábulas que venían escritas en él. Recuerdo una que hablaba de una mona que había ido a la ciudad, la moraleja era, “aunque la mona, se vista de seda, mona se queda”. Escuchaba



y leía al mismo tiempo aquellas fábulas varias veces, pues los sonidos del audio me hacían imaginar los lugares y las ilustraciones me ayudaban a inferir qué podría pasar en el relato, así inició mi encuentro con la lectura y la comprensión, pues esta se inicia con el entendimiento de explicaciones orales.⁴

En varias ocasiones pedí a mis padres me compraran la colección de libros que se habían convertido en un posible tesoro, pero papá siempre decía: —*están muy caros, mira te compré este*. En ese momento sólo pensaba que mi padre no quería comprarlos, ahora me doy cuenta que para él era difícil cumplir el capricho de su pequeña, por falta de recursos. No logro imaginar cuánto habrá sufrido pensando en qué me respondería cuándo llegará a casa. Mis papás me compraron varios libros de cuentos y fábulas, pero nunca el anhelado libro que llevaba la sirena de cola roja en la portada, así que me conformaba con leer el libro que papá me llevaba, o en su defecto

³ Garrido refiere que existe un vínculo entre la lectura por placer y la comprensión lectora pues lo importante es hallar en lo que se lee suficiente sentido y significado para interesarse en seguir leyendo (Garrido, 2012).

⁴ Cerrillo menciona que este tipo de explicaciones tienen la capacidad de despertar la emoción, la curiosidad y la sorpresa las cuales quedan en la memoria probablemente para toda la vida. (Cerrillo, 2016)

la revistita “Gotina”⁵ la cual venía en el periódico que papá leía todos los domingos. Después de desayunar papá se sentaba en la sala a leer, yo esperaba el momento en que estirara la mano para darme la sección que me correspondía. En ese ambiente lector dominical, leía e iluminaba los dibujos, cuentos, juegos de destreza y habilidades que hablaban de la importancia del cuidado del agua.

Al entrar a la secundaria lo único que practicaba era leer y releer las páginas de los libros de texto con la finalidad de copiar partes del mismo. No recuerdo nada significativo, sólo que debíamos repetir palabras mal escritas y hacer resúmenes, lo cual me parecía aburrido y al igual que mis compañeros me dedicaba a copiar partes del texto. Probablemente mucho tenía que ver que la escuela a la que asistía era una telesecundaria y su modalidad era ver las clases en TV, en esa zona semi urbana de Cuautitlán Izcalli, en el estado de México que más se puede esperar. Teníamos sólo una profesora quien nos indicaba las páginas de las guías a resolver. Pero lo que más nos gustaba a mis amigas y a mí, era ver una novela de drama que se llamaba la “viuda de blanco”. Todos los días después del receso la maestra nos dejaba cambiar de canal al televisor y pasábamos horas y horas viendo diversos programas, mientras ella se la pasaba platicando con el maestro del salón de al lado. Sin duda la secundaria fue la mejor etapa de mi vida, hice amistades, aprendí a bailar y jugar futbol, aunque sin recuerdos de experiencias lectoras.

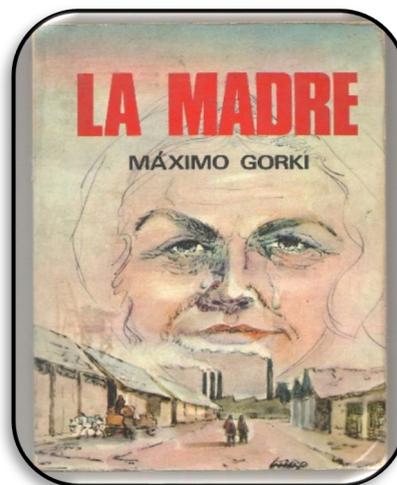
Les presento a...

Cuando entré a la preparatoria como ave en vuelo empecé a descubrir el mundo de lo escrito, la profesora Ángeles de literatura lograba captar nuestra atención con cada clase que nos daba aun cuando algunas lecturas como la Odisea, Edipo Rey y el cantar del Mío Cid se me hacían complejas, era un gusto escuchar a la maestra, decir — *no sólo se trata de leer si no por el contrario* — mencionaba — *chicos leer es fácil, entender es lo difícil, vean más allá de lo que leen*. Ella se refería a adentrarnos en la lectura, llegar a comprender y sentir lo que el autor nos quería transmitir. Pasar de la

⁵ La revista “Gotina” era una publicación semanal del periódico Esto (1990).

comprensión literal a la inferencial.⁶ Yo habría muy grandes los ojos, pero se me dificultaba “ver más allá” como lo decía mi maestra, ahora con el paso del tiempo he logrado comprender esa frase e intento al leer, ver más allá.

Era impresionante ver a la maestra Ángeles pararse al centro del salón y empezar a relatar cualquier libro, en ese momento pensaba que era cualquiera que se le venía a la mente, pues nos preguntaba — *¿qué libro dialogaremos?* —, claro ella era tan astuta que sabía que nuestra respuesta sería “el que usted quiera maestra”, pues ninguno de nosotros teníamos tanta noción de libros y de autores, así que empezaba a presentarnos al autor. Recuerdo vagamente que decía — *¿Ustedes conocen a Máximo Gorky?* —,



siempre nuestra respuesta era negativa, lo que daba pie a que ella hiciera la introducción de la biografía y después la entrada al libro, —*Les presento el libro de la madre*—, y así de la nada ya nos estaba envolviendo en la historia, como ola de agua que cuando menos la esperas ya te encuentras dentro de ella, con esto la maestra intencionalmente nos encaminada a el uso de estrategias como la inferencia y predicción.⁷ Leímos muchos libros en tres años, La ciudad y los perros, Los hijos de Sánchez, Metamorfosis, El coronel no tiene quien le escriba, Sopita de fideo, Aura, Ética para Amador entre otros, esto me motivó a comprar libros y hasta la fecha cada que hay oportunidad, los compro aunque por falta de tiempo no los leo todos, tengo la esperanza de hacerlo algún día.

Para alguien especial

Al entrar en la Normal, para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria la lectura y su comprensión, lograron posicionarse en mí, de manera frustrante, definitivamente

⁶ Gloria Catalá enuncia que existen cuatro niveles de comprensión lectora, literal, inferencial, reorganizacional y crítico, en este apartado nos referimos al nivel inferencial. (Catala,2001)

⁷ Isabel Solé menciona diversas estrategias de comprensión lectora que se sirven como base para una mejora de la comprensión. (1992)

las lecturas eran más elevadas, fueron muchos los investigadores, teorías, nombres raros de autores y científicos que entraban en mi cabeza y hacían una revolución en ella, Vygotsky, Freinet, Piaget y muchos otros cuyo nombre o apellido se me complicaba pronunciar, pero sobre todo comprender sus aportes.

En la clase de español del maestro Vicente el cual era una persona veterana, de carácter rígido, semblante fuerte y poco cabello, el cual teñía para que no le notaran las canas; se nos pidió leer el libro el Conde de Monte Cristo, un libro muy grande que parecía biblia, era de editorial Porrúa con páginas de doble línea y de letra pequeña. Ejemplar que con tan sólo verlo causaba enfado, enojo, flojera. Cada cierto periodo nos hacía preguntas del libro, no lo recuerdo bien, pero creo que tenían valor para el examen final, ¿así cómo leer con gusto? Yo utilizaba la técnica del subrayado, pero terminaba marcando el texto completo, pues todo se me hacía importante, no alcanzaba a comprender de qué manera hacer para poder rescatar las ideas principales del texto. Ahora después de varios años y experiencias lectoras sé que debemos sólo resaltar las palabras clave e ideas principales,⁸ si esto me lo hubieran enseñado desde entonces me hubiera ahorrado mucho dinero en marca textos.

Cuando cursaba el segundo año de la licenciatura se presentó la oportunidad de realizar junto con varios compañeros de otros grados, una revista, trabajamos mucho para lograrlo, buscamos apoyos de aquí y de allá todo para que el proyecto se alcanzara. El propósito era captar la atención de la comunidad normalista. Entre todos buscábamos artículos, lecturas, manualidades que resultaran interesantes relacionadas a nuestra carrera que pudieran servir de apoyo y guía para los compañeros lectores, entre otras cosas, ahí en ese primer número de la revista “Visión Normalista” me aventuré a escribir mi primer y único poema que lleva por título:

⁸ El subrayado es una estrategia de lectura además de una habilidad, que consiste en identificar las ideas relevantes, su jerarquía y organización en el texto. (Arnao, 2018).

“Para alguien especial”.

Sí te amo
mi boca lo pronuncia,
mis manos al acariciarte lo expresan,
Mis ojos cuando te miran lo irradian
y mi cuerpo tiembla y se desvanece al acercarse a ti.

Si te amo
no imaginas como añoro tu voz,
tu risa, tus manos, tu mirada y tus labios
que destilan un calor que recorre mi cuerpo
y me embriaga de ti...

Leo y releo una y otra vez este poema y comprendo que el título no era acorde al contenido, que se pudieron omitir palabras no funcionales, en algún párrafo le hizo falta coherencia, ahora ya pienso en los lectores, ¡claro!, en este momento no existe idea de publicarlo en algún otro espacio, pero lo correcto es identificar los errores y reconstruir, sé que en algún momento lo reestructuraré, no sé cuándo ni en qué momento, pero lo haré.

De la revista sólo se lograron publicar tres números, pues los costos eran elevados y la participación cada vez fue menos. El apoyo de las autoridades era nulo, así que luego de tres números decidimos dar por concluido el proyecto. El tiempo transcurrió y llegó el momento de volar de mi alma máter; grandes experiencias, grandes desilusiones y grandes aprendizajes y al unísono del himno a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y el resonar de los tambores de la banda de guerra de la cual era integrante. Nos decían que debíamos marchar para emprender todo un desafío ya como Licenciadas en educación primaria, sonó El tres de diana, La marcha 20 de noviembre, no pudo faltar El cuicos, y muchas más que tocábamos por última vez.⁹

⁹ Toques de guerra: son las melodías y golpes que se dan en los tambores y cornetas en una banda de guerra.

El inicio de un largo camino

Inicié mi labor docente en la escuela Primaria “Martín Luis Guzmán” ubicada en la entonces delegación Magdalena Contreras, a tres horas y media de mi casa. Los primeros días iba gustosa con ganas de aprender y enseñar muchas cosas a los niños, *—pobre ingenua—* me decía la maestra Juanita una persona madura, y con un semblante desagradable. Con ella todo era *—no se puede—, —para que, si no lo agradecen—, —ni se esfuerzan, estos niños van a ser rateros cuando crezcan.* Con esos ánimos cualquiera se desilusiona, yo quería jugar con mi grupo de segundo año, pero enseguida la directora mandaba a decir que “hacíamos mucho ruido”, yo quería correr en el patio y la directora decía *—esas actividades las realizan con el profesor de educación física—*, total que nada se podía hacer. Cada Junta de Consejo Técnico se nos proporcionaba una lista de contenidos a planear y “Actividades Sugeridas” así decía la hoja, aunque yo le comentaba a una compañera entre dientes *—será actividades obligatorias—*, ya que debíamos realizarlas a fuerza.

El ciclo escolar que siguió me dieron un grupo de 4° grado, con ellos experimenté tantas cosas, dos de ellas las cuales recuerdo y llevo aún a la práctica, son las visitas a museos y realizar una actividad de lectura de un libro con los padres de familia. Por primera vez logré que 40 padres y madres de familia realizaran un examen del libro “Momo” y aunque la practica era tradicional de preguntas sobre un texto, ya mostraba interés por investigar y atender el problema de la Comprensión Lectora. En ese momento la comprensión del libro era literal sólo para contestar preguntas del mismo texto y que esa participación tuviera valor para calificación de español, el objetivo era que se fomentará en los hogares el gusto por la lectura.

¡Sólo soy maestra adjunta!

Después de un par de años llegué a la escuela “General Juan N. Álvarez” que me quedaba a media hora menos que la anterior y precisamente en ese lugar el rumbo de mí camino cambió, un ascenso del director y la falta de personal hizo que la supervisora en turno me informara en el mes de enero que me quedaría a cargo de la dirección por el resto del ciclo escolar *— ¿queeee?, ¿Cómo?, no puedo—* le contesté,

—solo soy maestra adjunta—, me argumentó —Gisele no te preocupes yo te voy a apoyar en todo, eres la única que sabe cómo está la escuela y Cristi (la exsecretaria) dijo que solo tú sabes las claves y contraseñas de todo. En ese momento desee no haberlas aprendido. Así pasaron 5 meses de aprendizajes, dolores de cabeza, alegrías desencuentros con compañeros, ahí me di cuenta que los profesores somos más complicados de los niños y los padres de familia para trabajar.

Al regresar de las vacaciones de verano ya había directora asignada y fue momento de partir así que de nuevo la vida me sacó de mi zona de confort y me mandó 15 minutos más lejos de casa, a una nueva experiencia como secretaria de una zona escolar ¡wow! ahora a tratar con directores, cuatro años pasaron rápido y disfruté cada momento. Muchos aprendizajes y nuevos retos hasta el momento en que la Dirección Operativa decide que en las zonas escolares ya no habrá más personal que la supervisora y sólo una secretaria lo que me orillo a decidir qué sería yo quien debía salir a buscar nuevamente otra escuela,¹⁰ le dije a mi jefa, —igual me cambian más cerca de mi casa. Fue linda la despedida recibí regalos y buenos deseos. Es bonito sentirse querida.

Y así con grandes experiencias vividas, aprendizajes y miedos llegué a la esc. “Guadalupe Victoria”, de nuevo a media hora menos de mi camino a casa. Me ha resultado desgastante vivir en Atizapán de Zaragoza Estado de México y tener que trasladarme a la ciudad a trabajar. Me reconfortaba la idea de estar más cerca.

La escuela era un caos, llegué en el momento indicado a repartir libros de texto lo cual me benefició pues la directora después de analizarlo me dijo —te vas a quedar a apoyarnos en la dirección—, así transcurrieron dos años como Apoyo de dirección cuando en el ciclo 2015-2016 por azares del destino y la jubilación de una compañera me enviaron a cubrir el grupo de 3°B, en ese momento mi vida dio un giro que me ubicó en el lugar correcto y con las personas adecuadas.

¹⁰ En el año de 2013 se da la orden de una descentralización de zonas y sectores escolares en la que se solicita a los supervisores prescindir de personal administrativo quedándose únicamente con un recurso de apoyo.

Después de tantos años en el área administrativa a lo que ya me había acostumbrado, el hecho de regresar a grupo sin siquiera conocer los libros y sus contenidos me frustraba, tenía que desvelarme revisando el programa y los libros de texto para entenderlo y lograr que mis estudiantes comprendieran los temas que aún no consolidaban debía echar mano de las pocas o nulas estrategias de comprensión lectora que sabía.¹¹ Esta sacudida me hizo encontrarme con seres que no llegaron, ya estaban ahí, pero no las quería ver o me resistía, ellas me tomaron del brazo y me dieron la oportunidad de reencontrarme, me abrieron las puertas de su corazón y me dejaron pasar tal cual soy, con mis buenos y malos momentos, no me dejaron caminar adelante, tampoco atrás, sino una a lado de la otra. Me refiero a mi amigas Karla y Vero con quienes compartí grandes momentos. Con Karla recorrí el camino hacia la Maestría en Educación Básica.

El baúl de lo administrativo

En ese caminar encontré un nuevo reto, la convocatoria de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, era hora de desempolvar 2 años de mi experiencia docente, que tenía guardados en el fondo del baúl de lo administrativo que había permeado mi vida laboral. Para ofrecer a mis nuevos estudiantes algo más que planas, resúmenes, subrayados y textos incomprensibles, ¿difícil?, si claro tenía que hablar con mi familia para pedir su apoyo. Un domingo me armé de valor y les dije a mis padres y esposo deseo meterme a estudiar una maestría. Papá me volteó a ver y me dijo: — *¿cómo? ¡estás loca!* —, le contesté —*creo que sí*—, mi esposo dijo — *¿y los niños?* —, le contesté —*no sé, por eso quiero su opinión*. Y ahí de nuevo estaba ella, mi mamá, esa mujer que pese a su cansancio por los años de trabajo vividos dijo: —*no te preocupes yo los cuido, sólo te pido una cosa...*— levanté la cabeza, —*échale muchas ganas porque es tu última oportunidad*—, —*se lo prometo*— le dije, y así empecé a realizar los trámites para el

¹¹ Garrido refiere cinco mecanismos (estrategias) de comprensión lectora; muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección. (Garrido 2013)

ingreso, no esperaba quedarme, pero lo logré, le dije con gran alegría a mi madre cuando vi los resultados.

He pensado tantas veces y ahora entiendo que el querer estudiar en esta línea fue por mi necesidad de entender lo que leo, por el afán de aprender y aplicar estrategias que me lleven a comprender diversos textos de los que me interesan no sólo por su contenido, sino también sus características y estructura. Ha sido complicado pues me tope con diversos textos los cuales leía y releía y no lograba entender me preguntaba una y otra vez como puedo transmitir a mis compañeras algo que ni yo misma alcanzo a comprender, me frustraba cada que los maestros me decían, *—puedes compartir lo que opinas del texto—*, imposible quedarte callada debía decir algo, lo que fuera más acertado al texto leído.

Mi experiencia y frustración poco a poco fueron siendo menos, hasta que me di cuenta uno de esos tantos días que al leer y dar mi opinión ya no tartamudeaba ni sudaban mis manos, las maestras y maestros fueron pacientes conmigo al no cortar el hilo que aun me sostenía en la maestría y se resistía a romperse ahora aquí estoy intentando dejar en mis estudiantes un granito de arena que los ayude a ser libres, a reflexionar, a no quedarse cayados, a levantar la voz y defender sus ideas, a comprender lo que viven, pero sobre todo lo que leen, porque al leer como menciona Garrido construimos y reconstruimos una y otra vez nuestro conocimiento.¹²

La intención para reconstruir el conocimiento de mis estudiantes, era demostrarles que el aprendizaje se adquiere de diversas formas, una de ella es el trabajo mediante Pedagogía por Proyectos, estrategia didáctica que hace participes a los estudiantes en todo momento desde decidir donde sentarse hasta la elección de un proyecto a trabajar que parta de su interés.

¹² Garridos menciona que la comprensión se construye y reconstruye mediante varios mecanismos que al tomar el lector conciencia de ellos permiten una mayor comprensión. (2013)

EPISODIO DOS

El Inicio del Camino

¡Las vacaciones acabaron!, eso pensaba mientras me preparaba para recibir a los veintitrés estudiantes de 4º. año “B”. Por fortuna es un grupo poco numeroso, sólo veintitrés de los setecientos niños que tiene como matrícula la escuela. Ya imaginaba cómo se me perderían esas ocho niñas y quince niños en ese enjambre de energía pura en el patio de “la Guadalupe” así nombramos comúnmente a la escuela “Guadalupe Victoria”.



Es curioso, el nombre de la escuela, bien va con el nombre de la colonia Guadalupe Inn, lo de Inn supongo que se debe a que es una colonia residencial, donde abundan oficinas. Su antigüedad es de la década de los 50's. Está al sur de la Ciudad de México. Eso no hace que sólo asistan a la escuela niños de esta colonia, también de la Colonia Florida, que, dicho sea de paso, es contrastante al

nivel social de la colonia en donde está la escuela. Ambas son parte de la inexistente hacienda de Guadalupe, cuyo propietario fue José de Tersa, que era cuñado del exdictador Porfirio Díaz, presidente derrocado que dio lugar a la Revolución Mexicana.

Seguramente las familias que viven en estas colonias, no saben esto, su interés está en sobrevivir desde su propia condición, sea porque los sostiene sólo uno de sus progenitores. La mayoría de ellos trabaja y son profesionistas, eso hace que la comunicación se dificulte con las madres y padres de familia, pues tienen poco tiempo para relacionarse con las actividades de la escuela. Uno como maestra, no tiene más que aceptar esta condición y buscar los caminos que nos hagan llegar a ellos para conseguir su apoyo.

Por mi parte, ya estaba un tanto experimentada en este camino, pues este era el segundo año que tenía a ese grupo de niños. Trabajé con ellos el tercer grado, así que bien sabíamos de qué pie cojeábamos cada uno. A pesar de ello, estábamos emocionados de iniciar juntos, la conmoción brillaba como un sol en nuestros rostros. Sólo que más en el mío, pues yo sabía que mi esfuerzo se empeñaría en crearles las mejores condiciones de aprendizaje desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos. Aunque eso me tenía nerviosa, pues se trataban de lograr un trabajo en proyectos con la fortaleza de la vida cooperativa y democrática, de envolverlos en una vida sociocultural y constructivista donde se fortalecieran sus procesos cognitivos hacia la lectura de comprensión. En ese mismo sentido iniciamos la experiencia.

Por fin, el reloj marcó las siete cincuenta y cinco de la mañana, avanzamos al salón, era notorio que querían platicar de sus vacaciones. Así que ya, después de una eufórica bienvenida, abrí la lluvia de ideas para que platicaran de sus experiencias e intercambiaran ideas. La mayoría habló sobre lo que hicieron, a dónde fueron y que les gustó de las vacaciones, lo importante era crear un ambiente agradable para dar paso a la organización del salón.

Después de escuchar sus experiencias y con los ánimos más relajados les pregunté a los chicos —¿Cómo les gustaría que nos organizáramos en el salón?

Normando nuestra vida

Iniciamos con la elaboración del reglamento del salón,¹³ los chicos se empezaron a inquietar, Oscar comentó: —*maestra ¿por qué no seguimos con el reglamento del año pasado?, así es más fácil*—, Fernanda dijo: —*no porque no funcionó bien, acuérdate que ni caso le hacíamos*, comenté: —*no funcionó porque la mayoría de puntos los propuse yo, pero en esta ocasión será diferente, ustedes pondrán sus propias reglas*—, terminadas estas palabras el alboroto inició, empezaron a proponer reglas: —*no gritar*—, —*no pelear*—, —*no tirar basura*. Pedí que las fueran anotando en el pizarrón

¹³ Jolibert y Jacob mencionan que uno de los textos funcionales de la vida cooperativa es el reglamento de la vida del curso (derechos y deberes). Jolibert y Jacob (2015).

para poder visualizar sus propuestas, así que tres de los estudiantes pasaron a realizar la actividad, todos eran puros no y ¿cuándo sí? me pregunté, ellos acostumbrados a las negativas y yo a la vez acostumbrada al rígido “¡cállate! y ¡siéntate!”. Era momento de intervenir, así que con la voz fuerte que me caracteriza les dije a los niños: — ¡silencio! —, y ahí de nuevo el autoritarismo se hizo presente. Cuando los estudiantes empezaron a calmarse les mencioné: —¿es necesario que escribamos no en todo?, ¿podría haber otra forma de redactarlo y aun así entender lo que queremos decir? Y así empecé a escribir en el pizarrón a un costado de las ideas que habían escrito “para ser escuchado debes aprender a escuchar a los demás”. Fernanda rápidamente mencionó: —eso es como no interrumpir a los demás cuando hablan verdad maestra? —, —así es Fer, muy bien. Era importante que ellos supieran que existen otras formas de redactar un reglamento con lo que se debe y no hacer, para no sentirlo como una imposición,¹⁴ así comenzaron a escribirse las 10 reglas que normaron nuestra vida en el aula durante un año.



“Usted también debe cambiar de lugar”

Luego vino mi segunda propuesta, pensar si estaban cómodos en la manera en la que se sentaban o podíamos cambiarla. Los chicos se mostraron motivados de inmediato, eligieron la segunda opción, les agradaba el hecho de pensar que pudieran sentarse como ellos quisieran, y la idea de poder estar al lado de su mejor amiga o amigo, les generó emoción.¹⁵

¹⁴ El reglamento de la vida del curso debe ser construido mediante un consenso y negociación para no llegar a la imposición. Jolibert y Jacob (2015).

¹⁵ Jolibert y Jacob sugieren una reorganización del salón de clase donde los estudiantes tengan un ambiente grato que estimule y sirva de medio para su aprendizaje. Jolibert y Jacob (2015).

Pensamos en diversas formas de acomodar las bancas, nos limitaba el espacio del salón pues siempre pensé que parecía un huevito por lo pequeño, con todo y esta limitación de espacio, logramos por medio de votación organizarnos como Alix dijo, mientras movía su mesa: *—como cuando hacemos convivios, así nos podemos ver todos maestra—*, *—¿y así se quedarán siempre...?* Pensé *¿se quedarán de nuevo poniendo ese límite maestro-alumno, —nos podemos cambiar cada quince días—*, dijo Cristóbal empujando a su compañero de al lado *—¿están de acuerdo?* — les planteé,



—sí— se escuchó al unísono; no sé si por terminar rápido con este punto o porque en realidad estaban de acuerdo. *—Maestra usted también debe cambiar de lugar cada 15 días...—* se oyó dentro del alboroto del salón. ¿Me lo dice de tono imperativo o en tono exclamativo?, Me pregunté al escuchar esa frase que dijo Cristóbal. He de confesar

que me sorprendió mucho ese comentario ¡¿cómo la maestra integrada con ellos?! eso no podía ser. Aún luchaba el pasado YO con el presente YO. Y sin más a cambiarnos todos de lugar cada quince días en función de las actividades que se iban a realizar.¹⁶

Otra de las Condiciones Facilitadoras para Aprendizaje que se aplicó fue hacer que se notaran los cumpleaños de todos,¹⁷ no con el fin de perder el tiempo, si no de contribuir y encaminar a los estudiantes a la vida cooperativa,¹⁸ a ubicar tiempos y espacios.

¹⁶ El reacomodo del mobiliario es una de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuesta por Jolibert y Jacob en función de las actividades que se realizan como: semicírculo, uve, círculo o equipos (2015).

¹⁷ Son condiciones o actividades que permiten el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y al mismo tiempo la construcción de sus aprendizajes. (Jolibert y Jacob, 2015).

¹⁸ Jolibert y Jacob proponen esta estrategia de cambio mediante la cual se hace participe activo al estudiante en los aprendizajes y decisiones dentro del aula escolar. (Jolibert y Jacob, 2015).

Festejos en el salón

Decidí dejar la propuesta de los cumpleaños al final de la semana así que ese viernes por la mañana les di unas hoja de papel y realizamos un triángulo de origamí hecho con dobleces,¹⁹ en cada lado del triángulo ellos debían poner su nombre, qué esperaban de este ciclo escolar, y qué les gustaría que aprendiéramos juntos, esto con la finalidad de saber sus intereses, motivaciones y expectativas del curso. Como nos sobraba un espacio en blanco de dicho triángulo les pregunté qué consideraban ellos que sería importante poner en ese espacio, nadie decía nada, así que les dije: *—bueno, yo en mi hoja pondré el día de mi cumpleaños porque eso para mí es importante, pero cada quien puede poner lo que decida.*

Cuando terminaron de escribir uno por uno dio lectura a cada una de las partes de su triángulo mencionando cosas como: espero divertirme mucho, quiero aprender cosas nuevas, que la maestra no nos regañe tanto, espero pasar cuarto grado con buenas calificaciones, entre otras muchas cosas. Al leer la parte final de su hoja de color doblada de manera triangular, me di cuenta que la mayoría había puesto su cumpleaños y otros no escribieron nada justificando que no recordaban cuando era el día de su cumpleaños.

Al ver que la mayoría había escrito su fecha de cumpleaños, mañosamente propuse realizar un calendario de cumpleaños, digo mañosamente porque a veces los maestros recurrimos a la astucia que nos ha dejado la experiencia para proponer cosas a nuestros niños sin que estos sientan una imposición. Muy emocionados elegimos festejar el último viernes del mes a los cumpleaños, *—todos traeremos algo para compartir—*, les mencioné. Ellos por su parte me dijeron *—maestra a usted le tocará traer el pastel—*,



¹⁹ Técnica de realizar figuras con hojas de papel doblándolas de forma sucesiva.

—*que me queda*— les contesté riéndome, Monse Cáliz con ayuda de su mami elaboró el calendario de cumpleaños y lo colocó en una de las paredes del salón, todos estaban muy contentos porque se festejaría su cumpleaños.²⁰



¿Quiénes llegamos hoy?

Haciendo uso de mi posibilidad de proponer, pues cuando el maestro trabaja desde *Pedagogía por Proyectos* es un integrante más de grupo les dije que sugería buscar estrategias para pasar asistencia.²¹ Los chicos dieron diversas opciones y ganó la siguiente: cada día los estudiantes pasarán lista ellos solos empleando una lista de asistencia que se les proporcionó, en un inicio no accedieron a pasar lista de forma grupal pues desconfiaban de sus compañeros, argumentando que probablemente hicieran trampa al escribir su asistencia y nadie se daría cuenta.

En este primer momento decidí acceder utilizando el formato tamaño carta que nos proporciona la dirección, pero seguía siendo importante para mí poder llegar a un acuerdo donde cada uno anotara en un rotafolio su asistencia, ya que como menciona Jolibert es importante fomentar en los estudiantes un ambiente de confianza donde se implemente la vida cooperativa. Costó trabajo lograr este cometido, pero finalmente

²⁰ Jolibert y Jacob mencionan al cuadro de cumpleaños como un texto funcional de la vida escolar cotidiana que organizan la vida del grupo. (Jolibert y Jacob, 2015).

²¹ Es un texto de uso diario que permite organizar la vida del grupo registrándola diariamente. (Jolibert y Jacob, 2015).

los niños ganaron confianza en que todos serían honestos. Así después de unos días se implementó el pase de lista de manera grupal el cual consistía en que conforme iban llegando a clase los niños, mediante una cruz, palomita, carita feliz o simplemente un punto, anotaban su asistencia en el cartel que teníamos pegado a un costado del pizarrón. Cuando faltaba alguno de ellos solamente se quedaba el espacio en blanco y al siguiente día el niño que faltó se ponía una “F” de falta en él mismo.

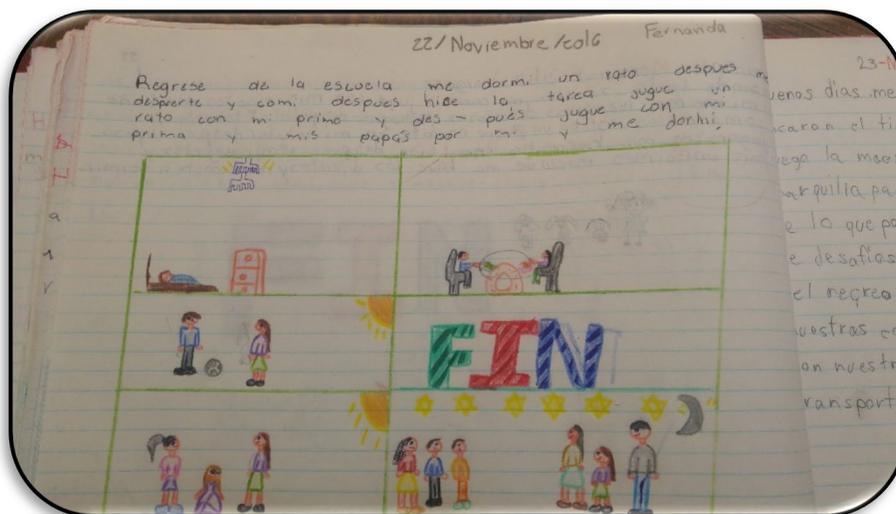
La implementación de esta condición facilitadora logró que los estudiantes ganaran autonomía, confianza en ellos y en sus compañeros, y sobre todo responsabilidad y compromiso, pues al saber que todas las personas que observaran el cartel notarían sus inasistencias, trataban de faltar lo menos posible a clase, lo cual beneficiaba y facilitaba el trabajo de *Pedagogía por Proyectos*.

El Libro de Historias

Un par de días después al entrar los estudiantes al salón se les mostró un libro florete, les comenté que en ese libro registraríamos todo aquello que consideráramos importante, o simplemente que quisiéramos compartir con todos aquellos que quisieran leer este libro, le pusimos el nombre de *“Mi libro de historias”* y *empecé con la lectura del primer escrito, el mío. “Querido diario, te he de confesar que este nuevo ciclo escolar me da miedo, sé que vienen muchos cambios y no sé si los niños acepten aprender de una forma distinta o si yo sea capaz de enseñarles y hacer que se lleven los mejores recuerdos de este año.”* Al terminar les pregunté qué les había parecido, y ellos empezaron a cuestionar que si podían escribir lo que fuera, les dije: *—sí, pueden dibujar—*, y cuando les dije: *—¿quién quiere llevarlo?—*, ¡oh! sorpresa, nadie quería llevarlo porque estaba muy grande y pensaban que seguro pesaba, eso dijo Gael mientras miraba fijamente el gran libro. Me dio risa porque no esperaba esa reacción además que la elección de este tipo de libro fue porque independientemente de ser el que tenía a la mano, el diario escolar debe ser algo especial y diferente,²² que denote que no es cualquier cuaderno, que no se parece a los que usan comúnmente, los

²² El Diario Escolar es una propuesta de la pedagogía Freinet que nos ayuda a ofrecer una enseñanza vivida y espontánea, es la vida de quienes lo escriben (Freinet, 1996).

estudiantes. Después de insistir Leslie dijo: *—yo lo llevo—*, y así empezó la escritura del Diario Escolar, que inicio con mi escritura, la de los niños y culminó con las aportaciones plasmadas en él de los padres de familia, los cuales escribieron palabras de aliento y amor hacia sus pequeños.



El primer incidente crítico que surgió en el salón fue cuando al realizarse la lectura del diario,²³ los compañeros hicieron comentarios y felicitaciones, en ese momento la profesora Karla amiga y compañera de trabajo entró al salón y me preguntó: *—¿cómo vas con las actividades con los niños?—*, yo contesté: *—estoy con el Diario Escolar, pero no logro que estos niños escriban algo interesante.* Salió la maestra del salón y en ese momento nadie comentó nada, seguimos con el trabajo. Después del recreo y al momento de preguntar qué niño se quería llevar el diario Alix levantó la mano y dijo: *—yo lo llevo maestra—*, al entregárselo comentó: *—¿pero qué quiere que escribamos?—*, le contesté: *—lo que ustedes deseen—*, ella respondió: *—es que usted le dijo a la maestra Karla que no escribíamos cosas interesantes.* Sentí vergüenza..., no supe, que contestar, no me había percatado de que los chicos habían escuchado mi comentario tan fuera de lugar, lo que sí supe fue que a partir de ahí se complicó más que alguien se quisiera llevar el Diario a casa.

²³ Para Bolívar et. alt., (2001) un incidente crítico es un suceso que se presenta dentro o fuera del salón de clase, que lleva al docente a buscar alternativas que traten de solucionarlo.

Mi cuaderno de ¿?



Para empezar a trabajar con los estudiantes, se elaboró una libreta únicamente para los proyectos la cual forraron los niños y nombraron “Mi cuaderno de ¿?” como decidieron llamar a su cuaderno de proyectos, pues argumentaban que no sabían lo que anotarían ahí. La primera actividad que se hizo en esa libreta fue escribir lo que querían saber del tema división política de México. Este tema trabajado desde el método de proyectos, les permitió tanto a ellos como a mí conocer o experimentar el trabajo por proyectos. Era una pequeña introducción, para que empezaran a familiarizarse con el proceso.²⁴

Posteriormente se dio a los estudiantes una fotocopia del contrato colectivo y se fue llenando entre todos, al terminar se pegó en el cuaderno de proyectos, y se formaron equipos; dos de 6 integrantes y dos de 5 integrantes. Se pusieron de acuerdo para traer información sobre el tema. Los estudiantes en equipos dialogaron la información que trajeron de tema que les correspondía y se entregó una fotocopia del contrato individual, el cual llenaron y pegaron en su cuaderno de proyectos. Cabe resaltar que sólo fueron actividades previas a la intervención para ir acercando a los chicos al trabajo por proyectos.

En busca de apoyo, los padres de familia

Llegó el día de hablar con los padres de familia sobre los nuevos cambios en nuestro grupo, no fue muy complicado ya que el ciclo pasado trabajé con ellos así que ya nos conocíamos y la junta resultó amena. Se les explicó que este año se trabajaría de forma diferente, que los estudiantes estarán más involucrados en la construcción de

²⁴ Jolibert sugiere que el primer Proyecto lo planee completamente el docente para que tome experiencia tanto el cómo los estudiantes sobre el trabajo por proyectos.

sus aprendizajes y que para eso se necesitaba el apoyo de ellos, también se planteó lo del festejo de los cumpleaños, lo que les pareció una muy buena idea.

Les comenté que conforme fuera transcurriendo el ciclo escolar se realizarían actividades que poco a poco, se irían planteando con los chicos. Los padres se mostraron con disposición para participar y ofrecieron el apoyo para enviar los materiales que ocuparemos, así como asistir cuando se requiera. La única petición que hicieron fue que se les avisara con tiempo.

Después de organizarnos e implementar alguna de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje las cuales son necesarias para iniciar el trabajo por proyectos y de enterar a los papás sobre nuestra forma de trabajo, por fin se llegó la hora de lanzar la pregunta que desataría la revolución en el grupo. Todo comenzó así...

EPISODIO TRES

Pequeños científicos con grandes ideas, Laboratorio “B”

Al iniciar el día se les dijo a los estudiantes *—después del recreo realizaremos una actividad importante—*, estaban inquietos, algunos querían saber de qué se trataba, hábilmente les conteste: *—esperen, tengan paciencia después del recreo será el momento*. Poco a poco los niños salieron al recreo, esperé a que no quedara ninguno dentro del salón y empecé a escribir en el pizarrón *“¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas?”*.²⁵ Mientras el plumón color verde escribía estas mágicas palabras las cuales nos llevarían a un rumbo inesperado, mi cabeza se llenaba de inquietudes sobre la respuesta que obtendría.

Al regreso del recreo y estando todos dentro del salón les dije: *—chicos por favor lean lo que está escrito en el pizarrón*. Para variar, pasaron sin percibir la nueva escritura, proseguí diciéndoles *—no contesten en este momento, piensen, analicen bien lo que la pregunta les está pidiendo y en un momento contestan*. Quería cerciorarme de que el mensaje fuera correctamente recibido, todos leían y se veían unos a otros. Gael uno de los más inquietos del salón dijo: *—¿eso qué maestra?*— no le respondí, di unos minutos más y empecé a preguntarles: *—¿quién quiere dar su respuesta?* Montse Cáliz una pequeña que un par de meses atrás perdió la timidez durante una clara exposición de las fases de la luna dijo: *—pero ¿cómo qué quiere que digamos?*—, de inmediato respondí: *—lo que ustedes quieran hacer durante estas dos semanas*. Al instante empezó un alboroto por más que les pedía guardaran silencio, era imposible, así que Cristóbal con su baja estatura subió a una silla y les grito: *—¡cállense!* Yo reaccioné con un tono de voz fuerte, para retomar la atención del grupo, y así fue como empezaron a calmarse.

²⁵ Jolibert y Sranki mencionan que para iniciar él trabaja mediante Pedagogía por Proyectos es necesario empezar por una pregunta generadora, que incite a los estudiantes al trabajo.

Hacia un abanico de posibilidades

Los chicos empezaron a aportar ideas, fui escribiéndolas en el pizarrón para no perder ninguna de ellas, al terminar la lluvia de ideas empezamos a clasificar:

Juegos: basta, futbol, domino, jugar en el patio, handball

Paseos: desierto de los leones, organizar una excursión, hacer un viaje, irnos de pinta.²⁶

Llevar al salón: juguetes, celulares.

Hacer: big box, experimentos, alebrijes.

Cuando terminamos de leer sus aportaciones comenté: *—debemos seleccionar sólo una actividad y ponernos de acuerdo.* Ese día ya no pudimos seguir porque se escuchó el tintineo de nuestra campana avisando que era hora de salir. Para finalizar les expliqué *—mañana realizaremos la selección, pensemos qué es lo que queremos hacer.*

A la mañana siguiente los chicos empezaron a preguntar *—maestra a qué hora realizaremos la selección—*, insistí en que tuvieran calma, que trabajaríamos después del recreo como lo habíamos estado haciendo días atrás, pues por las diversas actividades en las que la escuela participa, por la mañana es imposible trabajar sin que el personal de nutrición, de lectura e incluso los policías de la delegación, no interrumpieran la clase, o en su defecto el personal de dirección pidiendo mi presencia en la dirección.

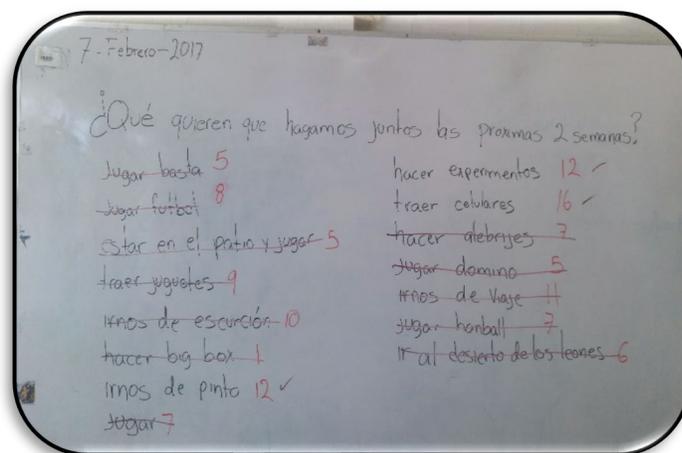
Al entrar del recreo escribí en el pizarrón las opciones que habíamos propuesto el día anterior, *—chicos ¿cómo realizaremos la selección?—* les cuestioné, de inmediato Cristóbal dijo: *—pues por votación—*, los demás estuvieron de acuerdo, yo volví a preguntar *—¿están de acuerdo que sea por votación?—*, ellos contestaron de manera

²⁶ La expresión irnos de pinta se refiere a es escaparse de clases simplemente por flojera o bien para ir a algún otro lugar principalmente con fines de diversión.

afirmativa, entonces comenzamos a organizarnos, dos pequeños se propusieron para contar los votos y uno para anotar en el pizarrón el conteo de los mismos. Tal vez no insistí demasiado en el consenso porque en ese momento no me sentía segura de poder alcanzar los propósitos que con lleva esta actividad, y quería implementar proyectos con ellos, aunque fuera por votación la selección.

Luego de los jalones y estirones que implicó buscar el consenso,²⁷ lo que al final nos llevó a votar para elegir qué proyecto trabajar, decidimos hacer experimentos. Ahora la dificultad estaba en elegir cuáles realizaríamos.

A partir de la votación, las propuestas con mayor número de votos iguales fueron: llevar celular a la escuela, irnos de pinta y hacer experimentos. De nuevo había que elegir cuál de las tres opciones finalista se realizaría primero, así que Fernanda propuso que según lo que cada uno quisiera hacer se formarían en equipos, estuvimos de



acuerdo y empezaron a reunirse los estudiantes según su interés por alguna de las actividades propuestas, ya en equipos unos más numerosos que otros les cuestioné: *—ok ya estamos en equipos y ¿ahora que procede?—*, *—pues irnos de pinta maestra—*, mencionó Gael que se había integrado precisamente a ese equipo. Astutamente contesté: *—antes de irte de pinta Gael debemos saber los pro y los contra de cada una de sus propuestas—*, Cristóbal replicó *—¿Qué es un pro maestra? Estaba a punto de darle la respuesta cuando se escuchó la voz de Camila diciendo: —pues es lo bueno de hacer esa actividad —, —¿es verdad maestra?—*, volvió a cuestionar Cristóbal, *—Así es Cris—* le respondí, *—los pro son todas esas razones por las cuales es bueno hacer esa actividad y los contra son el por qué no debemos hacerla.*

²⁷ Carmen Ruíz Nakasone menciona que en ocasiones es complicado llegar a consensos con los estudiantes.

A empezar la organización del Proyecto

Cada uno de los equipos acordó que investigarían y argumentarían ante sus compañeros por qué debíamos de realizar una u otra de las actividades, les sugerí que pensarán cómo hacer para convencer a sus compañeros, les dije: *—es como cuando intentan convencerme de que les reciba la tarea otro día, hacen de todo para que les diga sí.* De nuevo el sonar de la campana avisándonos que era hora de partir dio por terminada nuestra actividad con la consigna de que al siguiente día cada equipo expondría sus motivos.

Al siguiente día los chicos llegaron muy emocionados a clase con su información, me solicitaron algunos minutos para trabajar y ponerse de acuerdo, les concedí quince minutos para que dialogaran sobre su propuesta y se pusieran de acuerdo para pasar a exponer sus motivos, sin olvidar que cada equipo debía vender su idea a los demás. Al terminar el tiempo destinado para su organización les solicité que cada equipo pasara al frente a presentarnos su propuesta, así desfilaron los tres equipos. Yo tenía claro que no todas las propuestas podían llevarse a cabo porque se tendrían que involucrar a las autoridades, esto era algo que ellos necesitaban descubrir por si solos. En ese momento me tocaba cumplir un rol. Como mediadora me corresponde ayudar a los estudiantes a identificar sus posibilidades, alcances y limitaciones.

Después de haber escuchado los argumentos de cada propuesta, así como los riesgos y beneficios, llegamos al acuerdo que la propuesta más factible para realizar era el de los experimentos. Ellos argumentaban que, al llevar celulares al salón, se podían perder o descomponer, el irse de pinta estaba complicado por que como saldríamos todos de la escuela, los papás se darían cuenta, a parte la mamá de Pedro vendía en la cooperativa si no los veía les diría a los demás papás y nos meteríamos en problemas todos.

Seleccionada la actividad que consistía en elaborar un experimento, se quedó la consigna de traer uno cada quien a clase para elegir cuál experimento realizaríamos. Alix al finalizar las tareas del día se acercó a comentarme: *—maestra podríamos grabar*

con nuestro celular los experimentos cuando los hagamos y así traeríamos celulares—, le contesté que era buena opción que el lunes lo comentaríamos con los demás compañeros porque de nuevo ya era hora de la salida.

Iniciamos la actividad desde temprano, como dice el dicho “al que madruga dios le ayuda”, cada estudiante, con su instructivo en mano, pasó a exponer su experimento, según la encomienda que les había dado *–tienen que convencer a sus compañeros de trabajar el experimento que traen.*

Elásticos, Ruidosos, Gamers y Eruptivos

Todos los títulos de los experimentos se anotaron en el pizarrón para llevar el registro, después de un largo rato y de escuchar veintitrés argumentaciones, logramos seleccionar los siguientes: volcán, masa ruidosa, plastilina Playdoo y fuente de agua. Los estudiantes se organizaron en cuatro equipos según el experimento que querían realizar, se les pidió que sacaran su cuaderno de proyectos para registrar las actividades y llenar los contratos tanto colectivo como individual,²⁸ mismos que ya eran familiares para ellos,²⁹ de esta manera empezamos a organizar las actividades, los chicos propusieron que para la siguiente sesión había que traer material de papelería para que cada equipo trabajara el instructivo del experimento seleccionado.



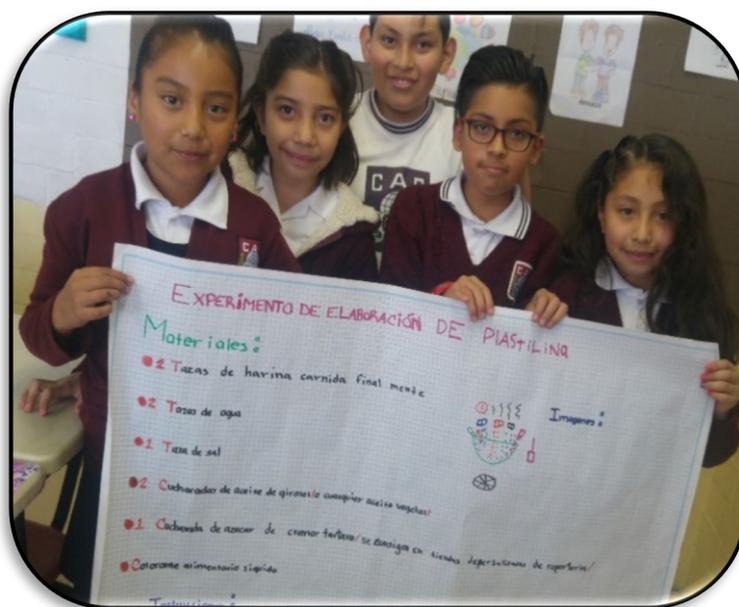
Al siguiente día ¡Ahí estaban, con cartulinas, marcadores y ganas de trabajar!, antes de iniciar les comenté que lo primero que debíamos hacer era leer en qué consistía el experimento que habían seleccionado leímos en voz alta y posteriormente en equipos logramos identificar la forma en que estaba organizado el experimento; pregunté –a qué se parecía el escrito que traían,

²⁸ Son herramientas que ayudan a la organización del proyecto de acción.

²⁹ De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006). Cuaderno que se utilizaba para registrar actividades relacionadas con los proyectos de acción.

Leslie, una niña muy reservada, rápidamente levantó la mano —*¡es una receta maestra*— Cristóbal ni tardo ni perezoso interrumpió —*no es una receta porque no se come ¡buuu!*—, todos rieron. De inmediato intervine diciendo —*chicos Leslie tiene hasta cierto punto razón, revisen bien si tiene características de la receta*—, texto que ya habíamos revisado el ciclo escolar pasado, a lo que Montse Cáliz contestó —*sí maestra se parecen*—, —*así es*— le contesté. De inmediato les proporcioné una fotocopia, en ella venía un ejemplo de instructivo de un experimento, lo leímos de manera colectiva y en voz alta, les cuestioné si se parecía al de su experimento, —*todos contestaron ¡sí!*— o al menos la mayoría.

Después de la lectura del instructivo fuimos construyendo e identificando las características que tiene un texto instruccional,³⁰ en este caso un instructivo, comentamos en qué momento se utiliza y cuál es la función del mismo. De esta forma empezamos a elaborar la silueta del texto,³¹ ellos registraron su instructivo en rotafolios, y aquí fue cuando dialogamos sobre poner un nombre a cada equipo, construyeron un nombre característico, haciéndose presentes; “Los elásticos”, (Los que harán plastilina), “Los ruidosos” (los que harán masa ruidosa), “Los gamers” (los que harán la fuente de agua), y “Los eruptivos” (quienes realizarán el volcán).



³⁰ Es uno de los tipos de texto clasificados por Ana María Kaufman/ María Elena Rodríguez.

³¹ Herramienta sistematizada elaborada por los estudiantes para que se consulte las veces que sea necesario y sirva de orientación para la elaboración de textos. Josette y Christine “Niños que Construyen su poder de Leer y Escribir” (2011).

Un par de días después Fernanda preguntó —¿maestra y puede ser que traigamos una bata?—, asentí con la cabeza, y cuestioné diciendo —¿para qué nos puede servir traer batas?— de inmediato respondió con un simple —en los laboratorios se utilizan batas, mi hermano de la prepa la usa cuando tiene esa clase—, en eso se escucharon varias voces diciendo —sí maestra hay que traer bata—, —yo tengo la de mi hermano se la puedo pedir—, otra dijo —yo no tengo bata—, entonces Fernanda sugirió —pues una camisa de tu papá—, dijo con ese tono de “obvio” con el que frecuentemente habla, y de nuevo se escucharon risas por todos lados.

Un extintor y una Campana

De nuevo Fernanda, quien tiene capacidad de líder, retomó la palabra —¿maestra y si hacemos que el salón parezca un laboratorio?—, les comenté que teníamos que ver cómo es un laboratorio para poder realizarlo, en ese instante Diego con todo y su timidez dijo —maestra un laboratorio tiene carteles que dicen peligro—, —ok, tienes razón Diego eso es para prevenir algún accidente, así que si vamos a hacer un laboratorio debemos realizar carteles para colocarlos en el salón—, con esta idea empezamos a organizarnos para trabajar en la elaboración de los carteles, tarea que resultó sencilla, lograron ponerse de acuerdo, pues estaban tan emocionados que la euforia se apoderó de ellos y se hizo presente la iniciativa de los niños para hacer distintos carteles,³² no sin antes rectificar, observar, y reflexionar sobre la utilidad del mismo y sus características.

Como ya era costumbre, empezamos a realizar la silueta de un cartel, esta vez con nuestros referentes de ese tipo de texto.³³ Elaboramos carteles con señales de prevención, con la intención de ambientar el espacio y estar prevenidos por si pasaba algún accidente, los chicos tenían la inquietud de poner un extintor dentro de lo que sería nuestro laboratorio, así que me ofrecí para ir a la dirección y solicitar el préstamo de un extintor, rápidamente bajé las escaleras llena de emoción por el rumbo que iba

³² Entusiasmo o alegría intensos, con tendencia al optimismo. Diccionario de la gran Academia Española.

³³Según Ana María Kaufman/ María Elena Rodríguez cada texto tiene diversas características que facilitan su comprensión.

tomando nuestro proyecto, entré a la dirección , espere un par de minutos porque la directora se encontraba ocupada, minutos que me parecieron eternos, mientras caminaba de un lado a otro buscando con la mirada un extintor para llevarlo al salón.

Cuando por fin llegó mi turno y me acerqué al escritorio ni siquiera quise sentarme, de inmediato fui al grano y le dije a la directora —*profesora, en el grupo estamos realizando un proyecto para la elaboración de experimentos, los chicos están realizando carteles de medidas de prevención para colocarlos en el salón y pensábamos en la posibilidad de que nos pudieran prestar un extintor...*—, aun no terminaba la frase cuando escuché, —*¿para qué lo quieren?*—, respondí: —*para ambientar el salón y que parezca un laboratorio*—, —*¡eso no puede ser posible!*—, escuché en un tono no muy agradable, —*los niños se pueden lastimar, se les puede caer, además está muy pesado para que lo puedan trasladar, definitivamente **¡NO!***—, ese “no” se me hizo tan tajante que me lo imaginaba con letras mayúsculas, negritas y subrayado.



Camino al salón, la molestia me impedía pensar cómo les daría a los niños la respuesta de la directora, en eso estaba cuando crucé la puerta y comenzaron a preguntarme qué había sucedido. Les conté y la creatividad de Tania para resolver se hizo presente, —*maestra entonces yo puedo hacer el dibujo de un extintor*—.³⁴ Los demás niños aprobaron la iniciativa de Tania y yo comencé a recobrar la calma, pues ellos ya habían resuelto la situación.

Más tarde, con ánimos de seguir ambientando nuestro espacio Alix dijo: —*nos falta poner una alarma, por si llegara a pasar algún accidente podemos tocarla y así obtendríamos apoyo, mi tía tiene muchas campanas yo puedo traer una y ponerle un hilito para tocarla*. En ese momento deseaba que no ocurriera nada para no hacer uso de la campana y sucediera como en la adivinanza “una viejita con un solo diente que

³⁴ Como lo menciona Evelyn Arizpe y Morgan Styles (2002) los estudiantes comprenden lo que ven si la imagen es de su interés, ellos le dan importancia y significado a una imagen.

hace correr a toda la gente”. La verdad no tenía ánimos de correr por la escuela si algo sucedía, mucho menos llegar a la dirección con mi cara de “traigo un lesionado”. Al final me tranquilizó el hecho de que sabía que no trabajaríamos con materiales que representaran riesgo para los niños.



Laboratorio “B”

Para que los estudiantes se adentraran al contexto de lo que es un laboratorio, les llevé unas imágenes con instrumentos, les pregunté quién de ellos tenía juguetes que fueran de laboratorio para que los llevaran, los tocaran y conocieran algunos. Afortunadamente pude conseguir un microscopio de juguete para que lo manipularan,³⁵ todos querían tocarlo y usarlo, muchos de ellos no conocían los microscopios y les parecía un instrumento fascinante, —¿a poco en verdad se pueden ver los microbios por esta cosa?— preguntó Yael, —no lo creo, esto ni sirve— sabias palabras de Cristóbal, ya que en realidad no servía, se trataba de un juguete que por lo menos ilustraba lo que en realidad es un microscopio.

Días después, les propuse realizar un reglamento diciéndoles —*chicos todo laboratorio*



debe tener un reglamento, nos facilitará la elaboración de los experimentos, además podremos estar seguros y cómodos dentro de él. Se les dio una copia de un reglamento y sobre él empezamos a trabajar en la construcción del nuestro para el laboratorio, que para este momento ya tenía nombre, sería Laboratorio “B”. Los estudiantes llegaron a la conclusión de que

³⁵ Como refiere Lucero Lozano (2003) son el puente entre lo que debe conocer el estudiante y la nueva información para que se dé el aprendizaje significativo.

un reglamento de laboratorio son normas a seguir para evitar lastimar a compañeros o a uno mismo a la hora de hacer los experimentos.

Cristóbal comentó *—¿si invitamos a nuestros papás?—* cosa que se me hacía rara ya que por cuestiones de trabajo la mamá de Cristóbal nunca asiste a las actividades, quizás él tenía la esperanza que en esta ocasión su mamá sí lo acompañara, y en efecto así fue, ella llegó el día en que realizamos la actividad.

Todos los compañeros estuvieron de acuerdo y de manera apresurada elaboramos una invitación para los padres de familia, como respuesta a esta invitación dos mamitas se acercaron a solicitar si podían realizar ellas un experimento para los niños, *—por supuesto—* contesté, *—solo que deben realizar su instructivo y poner un nombre a su equipo igual que los niños lo hicieron—*, ellas estuvieron de acuerdo y solicitaron que su participación fuera sorpresa, las “Mom Energy” entrarían en acción al final de toda la presentación con un experimento sorpresa.

Se acercaba el día en que realizaríamos los experimentos. Les solicité que previamente llevaran el material para ensayar la realización del experimento, cuando eso ocurrió nos dimos cuenta que en el equipo de los elásticos debíamos calentar la masa para que se formara, los niños estaban preocupados y cómo no estarlo si se nos presentaba un incidente crítico,³⁶ pues por la emoción de toda la organización que hicimos, se nos pasó checar bien lo que necesitaríamos para la elaboración de cada experimento. Los chicos decían que ya no iba a ser posible realizar la plastilina, trataba de tranquilizarlos diciéndoles que encontraríamos una solución, pero en realidad ni yo misma sabía cómo le íbamos a hacer, de pronto como luz en la oscuridad se escuchó *—maestra yo ya la hice en mi casa, mire—*, dijo Miguel Ángel la vez que sacaba de un recipiente que traía en su mochila una bola de plastilina color azul. Me agarré de esto para decir a los niños *—miren realizarán todo el procedimiento y cuando terminen les dirán a los asistentes que como no se puede traer a la escuela cosas que los pongan*

³⁶ De acuerdo con Bolívar et. al., (2001). Son eventos que marcan la dirección o rumbo de las actividades que se están realizando, obteniendo como resultado que el estudiante logre resolverlos de manera favorable

en riesgo no es posible poner en el fuego la masa, pero quedará de esa manera cuando se caliente y después de esta explicación enseñarán a los padres la masa que previamente elaboró Miguel.

Ese día dejamos el salón acondicionado para la presentación, las mesas de trabajo organizadas en equipos, cubiertas con un mantel blanco, sobre ellas los materiales listos, las paredes lucían los carteles hechos por los niños, a un lado de la puerta la alarma, al costado del pizarrón el extintor, en algunas mesas las batas de los niños dobladas, listas para al gran día.



¡Por fin el gran día!

El día de la presentación de los experimentos, luego de casi un mes, llegó. Los niños asistieron temprano, entramos al salón y empezamos a organizarnos, el dilema era quién recibiría a los invitados, la votación definió que Fernanda era la elegida para tan importante tarea, *—pero ¿qué les voy a decir?, yo no sé—*, decía encogiéndose de hombros. La abracé, porque al igual que ella, me sentía nerviosa, pasaba por mi mente cada momento que vivimos y circunstancias que pasamos para llegar a este gran día, mi estómago revoloteaba como si dentro de él hubiera miles de abejas buscando miel, *—sólo dales la bienvenida—* le susurré, como dice aquella frase “no hay fecha que no se llegue ni plazo que no se cumpla”. El reloj marcó las ocho quince, empezaron a desfilar siluetas por el vidrio de las ventanas, deteniéndose en la puerta del salón. De pronto, se escuchó ¡toc, toc!, Fer corrió gritando *—¡ya vienen, ya vienen!—*, respiré profundo y juntas salimos a recibirlos.

Fuera del salón y como buena anfitriona Fer les informó: *—para pasar al laboratorio deberán dejar sus cosas en el lugar designado—*, se referí a un par sillas acomodadas

afuera del salón que funcionaba como guarda ropa, *—no deben pasar celulares ni aparatos electrónicos—* continuó, pero los padres reaccionaron diciendo: *—queremos tomar fotos a nuestros hijos—*, Fer y yo nos miramos y pedimos unos minutos a los papás, pues sabíamos que había que preguntar a los demás niños si estaban de acuerdo.³⁷ La mayoría estuvo de acuerdo que pasaran el celular pues les agradaba la idea de que les tomaran fotografías, ya con una respuesta concreta salimos y les informamos a los papitos *—ya lo platicamos con los compañeros y hemos decidido que pueden pasar sus celulares para tomar fotografías—*, así empezaron a pasar a nuestro laboratorio para iniciar las actividades.



Se inició la presentación con el equipo de los “eruptivos” cuando de pronto... de nuevo el ¡toc, toc! de la puerta, era el papá de Luis Antonio, Fernanda se acercó y abrió, antes de que pudiera poner un pie dentro del salón la pequeña con voz temerosa le indicó *—no puede pasar alimentos—* pues aunque

sabía su función era la primera vez que se dirigía a un adulto de esa manera,³⁸ el Sr. llevaba dos vasos con café, todos nos quedamos observando intrigados por la reacción que tendría, él lejos de molestarse acató la indicación y dejó los vasos fuera del laboratorio, así pudo entrar para observar las actividades.

³⁷ Como refiere Jolibert y Jacob (2015) los estudiantes realizan un trabajo cooperativo, favoreciendo relaciones intergrupales para la toma de decisiones en conjunto.

³⁸ Como refiere Jolibert y Jacob (2015) una Pedagogía por Proyectos permite a los estudiantes tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas

Cada equipo presentó sus experimentos explicando en qué consistía el proceso de elaboración, leían su instructivo e iban realizando paso a paso los procedimientos, uno a uno fueron pasando y recibiendo aplausos cuando los asistentes veían los resultados. Al llegar el turno de las “Mom Energy”³⁹ integrado por la Sra. Tere mamá de Monse Calíz y la Sra. Sandra mami de Oscar, todos estábamos muy intrigados por saber qué experimento realizarían, ellas de igual manera dieron lectura a su instructivo y explicaron paso por paso el procedimiento a realizar, elaboraron una bombilla del Tesla,⁴⁰ cuando terminaron de explicar y conectaron su bombilla a la fuente de energía, que en ese caso era una pila, se escuchó un ¡woow! y aplausos. Quedamos sorprendidos cuando vimos que la bombilla encendió.



Como cierre de la demostración científica solicité a los asistentes que comentaran a sus hijos ¿Cuál había sido su experiencia?, o simplemente dieran su opinión del trabajo elaborado. Los comentarios no tardaron en llegar, primero levantó la mano la mamá de Fernanda diciendo: *—niños yo les felicito por su forma de organizarse, pues todos sabían qué hacer y en qué momento—*, siguió la Sra. Rosaura mamá de Denzel *—la verdad maestra yo no quería venir, pero mi hijo me convenció y valió la pena verlos tan emocionados realizando sus experimentos y saber que ellos lo lograron—* el papá de Luis Antonio dijo: *—a mí me dio pena que me dijeran que no podía pasar mi café, cuando entré y vi el reglamento entendí él porque y recordé que cuando iba a la secundaria y me tocaba laboratorio debíamos pasar sin alimentos, me agradó la actitud de la pequeña y felicito a todos por su esfuerzo, maestra le agradezco nos haga*

³⁹ Traducción en español mamá energética.

⁴⁰ Es un tipo de transformador resonante, llamado así en honor a su inventor, Nikola Tesla, quien la patentó en 1891, la bobina de Tesla está compuesta por una serie de circuitos eléctricos resonantes acoplados.

participes de estas actividades, en estos días he visto muy motivado a mi hijo—. ⁴¹ Los niños al escuchar los comentarios se les llenaban los ojos de alegría.



Cuando por fin terminó la sesión de fotos y se fue la última mamá nos dimos muchos aplausos, satisfechos por el trabajo realizado, de nuevo respiré profundo, observé a los chicos y me sentí satisfecha al verlos desempeñarse no como yo les indicaba sino como ellos deseaban, de pronto cual ave en vuelo vi desplegar sus alas hacia la libertad.

¿Que aprendimos?

Después de un par de días y aprovechando que todos estábamos sentados en forma de círculo y nos veíamos unos a otros les sugerí a los chicos que platicáramos sobre nuestra experiencia como científicos; que dijeran qué es lo que consideraban ellos nos salió bien y qué debíamos mejorar, Diego rápidamente contestó: *—los experimentos son los que debemos mejorar—*, *—sí que todos traigamos lo que nos corresponde—* mencionó Valentina, *—y fijarnos bien si necesitamos usar estufa para que no nos pase lo que a los elásticos—*, dijo con un tono travieso Cristóbal.

⁴¹ Como refiere Jolibert y Jacob (2015). Es importante que se realice una evaluación general en donde tome partida toda la comunidad escolar.

Tomando como referencia estos comentarios pregunte: *—¿Cuál será la mejor forma de evaluar nuestro trabajo y desempeño?—*,⁴² *—poniéndonos una calificación—* contestó Camila, *—¿consideran que sea necesario poner un número?—*, de pronto se escuchó una tímida voz *—¡no!*— dijo Montse Cáliz, *—Porque usted nos ha dicho que lo que importa es el valor de nuestro esfuerzo y compromiso, el trabajar juntos sin pelear—*, con una pequeña sonrisa en los labios pensé “vamos por buen camino”. Así que propuse a los chicos elaborar una herramienta que nos sirviera de apoyo para registrar nuestro desempeño.

De esta forma quedó construida nuestra tabla de registro de evaluación de proyecto en donde los chicos propusieron registrar lo que aprendimos, lo que nos faltó por hacer como grupo o equipo y de manera individual. Hicimos una reflexión sobre nuestro desempeño y antes durante y después de la realización del proyecto.

Figura 28. Herramienta de Camila

Evaluación del proyecto Laboratorio “B”	
¿Qué aprendimos?	¿Qué nos hizo falta por aprender?
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer experimentos. • Investigar. • Hicimos carteles. • A convivir. • Escuchar a los demás. • Jugar y aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Organizarnos mejor. • Respetar el tiempo de los equipos. • Ser más responsables. • Cumplir con todos los materiales.
¿En qué ayude?	¿Qué me hizo falta por hacer?
<ul style="list-style-type: none"> • A hacer el experimento. • Traer el material. • Repartir el trabajo con mis compañeros. • Realizar carteles y materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falle en llegar temprano. • Se me olvidó lo que me tocaba. • En ocasiones jugué, pero solo poquito.

⁴² De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2006). La evaluación facilita que el alumno tome conciencia de su forma de aprender y que utilice herramientas significantes para su aprendizaje.

Cuando terminamos de realizar la actividad Óscar muy emocionado expresó: *—maestra y ahora ¿cuál proyecto sigue?—, —debemos checar el registro para ver cuál sigue—*, dije refiriéndome a las veintitrés propuestas que anteriormente habían hecho y de las que se extrajo la de hacer experimentos. *—Pero esos proyectos no valen maestra, ya son pasados—* me refutó. Los demás apoyaron su observación, *—sí ya no valen—, —debemos buscar otro—, —ok ¿que proponen?—*, en ese momento me convencí de que ni esos niños a los que conocí desde tercer grado, ni yo volveríamos a ser iguales, pues un nuevo proyecto estaba a la vuelta de la esquina.

EPISODIO CUATRO

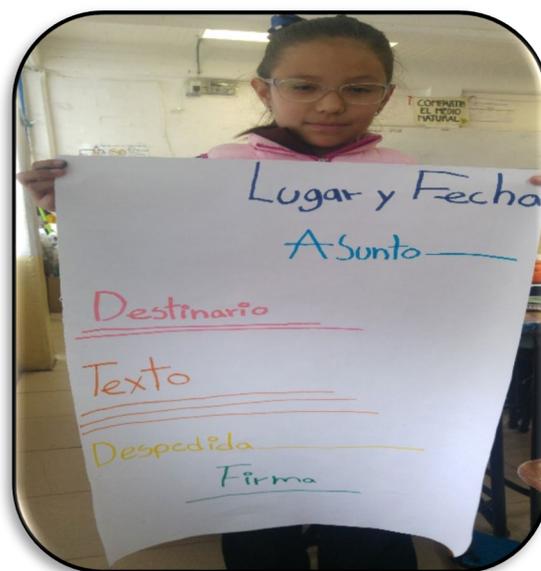
De mascotas a semillas en la escuela

Finalmente llegó el momento de elegir un nuevo proyecto, era la locura en el salón aquel miércoles, pues después de un par de días de concluir “Laboratorio B” ya estaban más que preparados para iniciar una nueva aventura que ahora se llamaría “Mascotas al salón” la elección del proyecto se dio por medio del consenso,⁴³ que dicho sea de paso, después de varios intentos, por fin logramos llegar a acuerdos de manera organizada. Cada estudiante dio su propuesta de proyecto, algunas se repetían o simplemente les gustaba la que algún compañero mencionó, poco a poco se fueron descartando ya sea por la dificultad de realizarlos o porque no provocaban tanto interés. Los chicos daban sus argumentos y mencionaban lo factible o no que era cada propuesta juntos logramos elegir dos proyectos a realizar quedando a la cabeza de las propuestas, el de llevar mascotas a la escuela.

Empezamos a trabajar organizándonos por equipos para investigar los cuidados de las mascotas, alimentación y qué animales se pueden tener como mascotas, los niños llevaron sus aportaciones y se realizó un dialogo donde cada uno dio su punto de vista; lo bueno y malo de llevar mascotas, cuando Karol dijo que él llevaría un conejo, Fernanda le contestó: *—los conejos son malos, yo investigué que la pipi de los conejos hace daño—*, después Emilio comento que tenía un hámster y de nuevo Fernanda dijo: *—los hámster son malos a ellos les puede dar rabia y si te muerden te puede hacer mal—* Fernanda terminó; Cristóbal dijo: *—nada te agrada Fernanda—*, entonces ella contestó: *—pues no todos los animales pueden ser mascotas ¿verdad maestra?—* Asentí. Oscar comentó: *—yo leí que no sé en qué país domestican a los osos eso sí es peligroso.*

⁴³ Menciona Adams Smith (2013) que el consenso se debe llevar a cabo mediante una toma de acuerdos y decisiones unánimes para poder entender la realidad de los demás participantes.

Después de que los niños dieran sus aportaciones empezamos a llenar los formatos del proyecto colectivo y contrato individual. En esta ocasión Oscar y Luis Antonio en el pizarrón fueron escribiendo cada uno de los apartados según les íbamos indicando. Una de las actividades a realizar era traer una mascota a la escuela, por lo cual teníamos que pedir autorización a la directora, así que empezamos a elaborar un oficio dirigido a ella. Previo a la elaboración del oficio llevé a clase diversos ejemplos de un oficio los cuales los analizamos e interrogamos juntos, encontrando las semejanzas y diferencias entre los textos, obteniendo así la silueta del que sería nuestro oficio de petición,⁴⁴ el cual fuimos redactando en borrador, y cada que lo leíamos borrábamos y reescribíamos una y otra vez. Recordemos que la lectura y escritura van de la mano pues una lleva a la otra.⁴⁵ Cuando quedó listo el escrito lo pasé en limpio y firmaron todos los niños. Para su entrega se formó una comisión de niños los cuales se dirigieron a la dirección solicitaron hablar con la directora, haciéndole entrega quedando en espera de una respuesta favorable.



“Que golazo metiste Cris”

Unos días después de la entrega del oficio la directora subió al salón de clase saludo a los niños y les dijo: *—con respecto al oficio que me entregaron sobre la autorización del ingreso de mascotas me da pena decirles que no será posible ya que es peligroso mantenerlas todo el día aquí si son perros los pueden morder y si son gatos los pueden rasguñar además quien limpiaría sus necesidades debemos de ser conscientes que*

⁴⁴ Herramienta elaborada por los estudiantes de forma sistemática tomando en cuenta las características de un texto que sirve de orientación para identificar diversos textos. Josette y Christine (2011)

⁴⁵ Garrido (2012) expresa que la persona que lee por ende debe sabe escribir ya que ambas acciones van de la mano.

esta complicada esta situación únicamente podrían traer peces o tortugas que son más pequeños y menos peligrosas. Emilio levantó la mano y dijo: *—si lo traes en una jaula o con una correa tal vez la maestra te dé permiso necesitas platicarlo con ella, —¿alguna otra pregunta chicos?—* En ese momento Cristóbal levantó la mano y dijo muy audazmente: *—podemos sembrar plantas en una parte de la escuela—*, sentí que mi cara se iluminaba pues en automático estaba pidiendo una autorización para realizar un proyecto que aún no habíamos trabajado pero estaba contemplado desde el inicio de la organización del de las mascotas. Cristóbal daba por entendido que al no poder llevar mascotas seguía sembrar plantas, la directora respondió de forma afirmativa diciendo a los niños: *—esa actividad sí la pueden realizar—* y nos designó un espacio frente al auditorio de la escuela, comentó que ahí la tierra era más fértil, se despidió y los niños le dieron las gracias al igual que yo.

En el momento que ella salió del salón me percate que habíamos avanzado un nivel más, Yael comentó *—¡que golazo metiste Cris!—*, *—¿Por qué?—* contestó él, *—porque ha de ser ya obtuvimos autorización para el siguiente proyecto—* respondió y todos aplaudieron. Como lo de las mascotas no pudo realizarse los niños dieron como opción



ver la película de mascotas así que en la siguiente clase se proyectó la película, y Oscar llevó un par de tortugas, platicó a sus compañeros cómo las cuida y las baña, ellos encantados. Días después realizamos la evaluación en donde los chicos reflexionaron e hicieron conciencia de que no todos los proyectos se podrán realizar siempre como deseamos, y se deben buscar opciones para solucionarlo o modificarlo.

Plantonc como en Bob esponja

—Maestra—, —si Cris—, —si ya consiguió que la direc nos dejara sembrar plantas por qué no empezamos a prepararnos— con estas palabras Yael nos invitaba a dar inicio al siguiente proyecto, yo en mis adentros reflexionaba sobre el poco tiempo que nos quedaba para trabajar juntos puesto que en un par de meses llegaría el cierre de ciclo escolar y ya no sería posible el trabajo a su lado.

Para iniciar el proyecto se les preguntó a los chicos: —¿qué es lo que quieren aprender o saber sobre este tema?— ellos contestaron: —queremos sembrar plantas— a lo cual les pregunté: —¿plantas o semillas?—, Karol contestó: —es lo mismo maestra—, a lo que le refute si estaba seguro de su respuesta. Así comenzó el debate y el inicio de un nuevo proyecto.

En la curiosidad de los niños por querer saber qué era primero, si la semilla o la planta, nos llevó a buscar en libros, internet donde localizaran la diferencia entre semilla y planta teniendo como resultado, que se le llama semilla cuando apenas se va a plantar, pero a medida que va creciendo adopta el nombre de planta, con esta información se inició con el llenado de los contratos correspondientes quedando como actividades a realizar las siguientes:

- Investigar: ¿Cómo se puede sembrar una semilla?, ¿Qué semillas son las más apropiadas de sembrar dentro de la escuela?, ¿Cuánto tiempo tardan en germinar algunas semillas?, ¿Qué materiales se necesitan para sembrar?
- Traer materiales para sembrar.

Durante el proceso de investigación y designación de materiales Fernanda dijo: —maestra porque no hacemos un folleto o una cosa de esas para explicar ¿cómo se debe sembrar?— buena idea Fer hay que plantearla a los demás. Los niños acordaron que se realizará un instructivo porque era más fácil de entender y además dijo Oscar: —ese ya lo sabemos hacer— refiriéndose a los instructivos que elaboramos para la

realización de los experimentos, de esta manera empezamos a trabajar con la identificación de las partes del folleto y del instructivo para que observáramos la diferencia y cual era más conveniente realizar y de esta manera empezar a sembrar.

Solo un bulto de tierra ¡por favor!

Fue complicado llegar al gran día de ser sembradores pues la falta de compromiso por parte de los padres de familia, al repartirse por equipos los materiales que debía aportar: semillas, huacales, tierra y herramientas de trabajo. Muchos chicos no llevaron lo que les correspondía y ahí empezó el dilema, los días pasaban y el gran día se veía inalcanzable, pues si no faltaba la tierra, eran los huacales y si no, las semillas total que había poco material y muchas ganas de sembrar de momento los niños se desmotivaron pues decían: *—maestra ya no vamos a sembrar, no traen nada—*, *—maestra mejor cambiemos de proyecto—*, *—este no funcionó como el de las*



mascotas—, yo los trataba de animar para encontrar una solución, así que decidí solicitar a una de las mamás me apoyase comprando un bulto de tierra, claro con dinero que yo le proporcionaría. De momento pensé será fácil, pero cuál fue mi sorpresa que no había donde, ni con quien comprar el bulto de tierra.

Desanimada pasé a la dirección a informar que con lo poco que teníamos iríamos a sembrar nuestras semillas, al entrar en la dirección y preguntar a la directora qué día podíamos entrar al huerto a sembrar me dijo: *—maestra el día que usted quiera sólo avíseme para que mande a la Sra. Inés a abrirle—*, refiriéndose a la conserje de la escuela, así que le contesté *—mañana maestra, mañana después del recreo*. Le agradecí, di la media vuelta y empecé a caminar a la puerta de salida, cuando de pronto se escuchó: *—maestra Ale ahí en el huerto hay un costal de tierra, lo pueden utilizar si desean—* mi cara se iluminó asentí con la cabeza y salí corriendo a avisar a

los chicos que debían venir preparados el día había llegado. La directora había ayudado a recobrar ánimos.



Al día siguiente todos estaban muy emocionados, se organizaron en equipos y a cada uno le asigné un área para sembrar, se repartieron materiales, tierra semillas de calabaza, chile, zanahoria, rábano y acelga, pusimos manos a la obra, terminando el día entre lodo, tierra y semillas. Todos los días muy temprano bajaba una comisión de estudiantes según los equipos que previamente se formaron

a regar sus siembras. Poco a poco fuimos viendo cómo fueron germinando las semillas para convertirse en plantas, lamentablemente por actividades de la escuela y falta de tiempo de la conserje para abrimos el huerto, ya no pudimos regresar a ver cómo habían quedado nuestros sembradíos pues las últimas semanas ya no nos permitieron entrar al huerto, aun así los niños quedaron muy contentos y desde la reja lo veían y corrían a avisar que ya habían crecido. El folleto que hicieron los niños describieron a grandes rasgos el proceso de germinación de las semillas pues previamente ya lo habíamos investigado, este folleto se compartió con los pequeños de primer grado ya que una compañera docente nos comentó que tenía planeado un proyecto para el siguiente ciclo escolar con sus pequeños parecido al de nosotros, así que se nos hizo pertinente compartir con ellos la información que teníamos.

Lamentablemente por falta de tiempo ya no me fue posible implementar con los estudiantes a una evaluación del proyecto que nos hiciera reflexionar sobre nuestra participación y compromiso hacia la realización del proyecto.



Durante este proceso puedo identificar que mis estudiantes han logrado; posicionarse en el momento de la elección de temas, dan sus opiniones, defienden su postura, participan y se interesan por cumplir con su parte de responsabilidad, entienden la dinámica del llenado de los contratos,⁴⁶ logran identificar que es una evaluación,⁴⁷ coevaluación y autoevaluación,⁴⁸ reciben y dan

comentarios sobre su trabajo y el de los demás de manera formativa,

Como en todo proceso e implementación de un proyecto o actividad existen obstáculos que se deben ir afrontando y buscando solución para llegar a la implementación de nuestro objetivo que es la aplicación del proyecto, algunos de nuestros obstáculos fueron el tiempo, los espacios, las actividades extracurriculares de la escuela y la falta de compromiso por parte de una minoría de los estudiantes. Con todo y estos inconvenientes logramos adaptarnos a las actividades que implementa la Pedagogía por Proyectos.

En el siguiente apartado se puede observar de manera general la organización e implementación de esta intervención pedagógica.

⁴⁶ Son herramientas de apoyo para la organización de los proyectos que sirven para registrar los compromisos y responsabilidades de los estudiantes. Jolibert y Jacob (2015).

⁴⁷ La evaluación es el valor que se asigna a un trabajo, actividad o acción.

⁴⁸ La Coevaluación es aquella que los estudiantes en conjunto realizan sobre el trabajo de su o sus compañeros, la autoevaluación es el razonamiento que el mismo estudiante realiza sobre su trabajo y desempeño.

B. Informe General de la Intervención

Este informe tiene como propósito dar a conocer las experiencias y reflexiones obtenidas durante el proceso de la intervención pedagógica, complementar el sustento del relato, en el cual, se expondrá el método de investigación, el propósito de la misma, así como las preguntas de indagación y los supuestos, que se apoyan en los sustentos teóricos. Con estas herramientas, se dará paso a la descripción del contexto y al problema detectado en el Diagnóstico Específico (DE) previamente realizado y a la metodología con la que se efectuó la intervención y las estrategias utilizadas en la misma.

En este documento se analizan y retoman aspectos de la Documentación biográfico-narrativa que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, “nos permiten conocer la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido”, así lo menciona Elbaz, citado por Bolívar (2001: 53).

1. Metodología de la investigación

El proyecto de intervención pedagógica es realizado bajo el enfoque de corte cualitativo, en el cual el profesor interactúa y realiza sus aportaciones de forma subjetiva enfocándose en la cualidad y calidad de lo que quiere saber. La técnica utilizada es la observación no participante pues permite que el observador, en este caso el docente, recopila información. El DE se realizó por medio del uso de elementos del método de investigación-acción basado en Elliot, acompañado por herramientas como el diario de campo que nos lleva a la reflexión y análisis individual y colectivo del seguimiento de la práctica docente según Porlan y Martín 1991, cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas para la sistematización de la información a estudiantes, docentes y padres de familia que permitieron recopilar información específica sobre el objeto de estudio.

Uno de los problemas detectados es que los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, turno matutino, de la delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México, tienen dificultades para comprender los textos debido a que las lecturas son impuestas por los docentes, no sienten atracción por la práctica de las mismas, les es aburrida, esto se ve reflejado al mostrar un vocabulario limitado, poco uso o ninguno de estrategias cognitivas como saberes previos, predicciones, inferencias; tienden a desconocer las ideas básicas sobre el texto, así como los diversos tipos de texto y su función, repiten las ideas sin entenderlas y les cuesta trabajo hacer inferencias. Esta se profundiza cuando el docente realiza actividades poco interesantes e innovadoras para los estudiantes que propicien procesos cognitivos como el monitoreo, la atención, el razonamiento y la resolución de situaciones diversas; por otra parte, los padres de familia poco favorecen la comprensión lectora, quedando el trabajo en casa en comprensión literal del texto.

Esto me lleva a generar la siguiente pregunta de indagación ¿Cómo favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de textos apelativos: carteles, instructivos y cartas e informativos; noticia y reglamento en estudiantes de 4° grado de la primaria Guadalupe Victoria? Partiendo del supuesto teórico que la comprensión lectora se favorece al desarrollar procesos cognitivos, fortaleciendo la lectura de textos que parten del interés del estudiante, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en el grupo de 4° grado, visualizando de esta forma que la intervención pedagógica tiene como columna vertebral propósitos que encaminan al desarrollo de los procesos cognitivos y estrategias que contribuyen a la comprensión de diversos tipos de textos en niños de 4° año de primaria.

2. Contexto general y Diagnóstico Específico

La Intervención Pedagógica inició en agosto del 2016 y concluyó en junio de 2017, en la escuela Primaria Guadalupe Victoria, turno matutino, ubicada en Calle Felipe Villanueva No. 18, Colonia Guadalupe Inn, Delegación Álvaro Obregón, Ciudad de México, se encuentra en una colonia habitacional y en sus alrededores están las

oficinas del INFONAVIT e ISSSTE, dos instituciones gubernamentales, así como hospitales de servicio público; siendo una población integrada por estudiantes de padres que trabajan en las referidas instituciones y colonias aledañas. De acuerdo con datos obtenidos de la Ruta de Mejora Escolar, la escuela cuenta con una población de 739 estudiantes y se localiza en una colonia de nivel socioeconómico alto, este referente nos permite conocer y analizar el tipo de nivel sociocultural que tienen los padres de familia, así como los tipos de necesidades que enfrentan.

Se empleó al muestreo no probabilístico de cuota, se seleccionó una muestra representativa de un universo de 110 estudiantes distribuidos en 5 grupos de 3° cada uno, tomando en cuenta los siguientes rasgos:

- De acuerdo al género: 3 Niños y 3 Niñas.
- Tamaño de muestreo: 6 estudiantes por cada uno de los 5 grupos que conforman el tercer grado y dan un total de 30 estudiantes.
- De acuerdo al tema: Comprensión Lectora

Se tomaron los siguientes parámetros, 1 niño y 1 niña de nivel Óptimo, 1 niño y 1 niña de nivel Medio y 1 niño y 1 niña de nivel deficiente, esto según los criterios de cada profesor al observar el trabajo de sus estudiantes dentro del salón, tomando como referencia la Comprensión Lectora de acuerdo a los niveles especificados en el Reporte de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública.

Figura 29. Evaluación de comprensión Lectora

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA				
El(la) maestro(a) registrará en el momento correspondiente los avances de Comprensión Lectora, relleno el círculo que describa la situación del(la) alumno(a). El único objeto de estos aspectos es brindar mayor información sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos. Estos aspectos no deberán condicionar por sí mismos la promoción de grado.				
Los siguientes aspectos se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer y escribir, permitiendo informar si el alumno	Agosto	Noviembre	Marzo	Junio
1. Identifica la idea principal de un texto.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>			
	En ocasiones <input type="radio"/>			
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>			
2. Localiza información específica en un texto, tabla o gráfica.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>			
	En ocasiones <input type="radio"/>			
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>			
3. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar un argumento.	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
	Casi siempre <input type="radio"/>			
	En ocasiones <input type="radio"/>			
	Requiere apoyo adicional <input type="radio"/>			

Para dar continuidad al DE se realizó la aplicación de la siguiente estrategia didáctica con la finalidad de conocer el estado actual de la Comprensión Lectora en los niños de 3°, Fue tomada del libro “Evaluación de comprensión lectora” de Gloria Catalá, la cual fue ACL-3, que consistió en realizar una prueba escrita que contenía 25 ítem (reactivos) para obtener el nivel de comprensión en el que se encuentran (Remitirse al capítulo II).

3. Sustento Teórico

El soporte pedagógico de la investigación se enfoca en la propuesta de Jolibert et al, (2003 y 2009) llamada Pedagogía por Proyectos, la cual es una estrategia de formación, enfocada a otorgar a los niños la autogestión de su aprendizaje en la vida escolar. Permite implementar situaciones en las que los estudiantes están verdaderamente activos, esto porque se les da la facultad de decidir en conjunto los procesos, actividades y formas para realizar la construcción de su conocimiento, esta

propuesta aunada a el fortalecimiento de la comprensión lectora servirá para fortalecer e implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a mejorar su comprensión al leer cualquier tipo de texto.

Cuando nos referirnos a comprensión lectora estamos haciendo hincapié en lo qué es y cuáles son sus estrategias, es por ello que se retoma la mirada de Gómez Palacios, Catalá Gloria e Isabel Solé, que coinciden en la razón de que el lector otorgará significado a una lectura clasificando informaciones que provienen de distintas fuentes como el texto que se elige con base en la tipología de textos de Kaufman et al., (2003) su contexto y los conocimientos que él posee (conocimientos previos), pero no solo eso, sino que parte de los intereses del mismo, de esta forma adquiere un mayor significado para el lector, por lo cual defino que “la comprensión lectora es la forma en que el lector interactúa con los textos y reconstruye en significado según los conocimientos previos con los que cuenta”.

En palabras de Isabel Solé (2002:17), la comprensión lectora “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector”. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, sino es una construcción, donde se usan los conocimientos previos del lector que lo interpreta según el propósito con qué lo lee.

Gómez (1995:19), aporta una conceptualización de comprensión, donde considera que “la lectura es un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, en cambio la comprensión lectora es la construcción del significado de un texto según experiencias y conocimientos que tenga el lector”, define la lectura como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, se construye mediante el sentido que le otorgue el lector. Alude que existen varias estrategias en la escuela primaria para la comprensión lectora, entre las cuales está la anticipación, predicción, experiencias, muestreo, confirmación y evaluación, esta última vista como una situación inicial de conocimientos en el que se encuentra el alumno o grupo, así

bien, la evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños y no ser algo rígido. Se ha comprobado que si los niños conocen la tarea por realizar en una situación de evaluación su comprensión mejorará, pues los niños son capaces de comprobar su propia comprensión (metacompreensión) y avanzar por sí mismos en el desarrollo lector (Gómez, 1995:52).

Por su parte Catalá G. (2001:12) refiere que “la comprensión lectora no atañe sólo el área del lenguaje, sino a todas, porque empieza y termina en el niño, pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo... Se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencias y de información”, por lo que se puede entender que los estudiantes no solo utilizan la comprensión de textos en el área de lengua si no que, en todas las áreas del programa, visto de este modo es un eje transversal.

Todas estas definiciones coinciden en la razón de que la comprensión de un texto implica que el lector otorgue significado a una lectura clasificando informaciones que provienen de distintas fuentes como el texto, su contexto y los conocimientos que él posee (conocimientos previos), pero no sólo eso sino que parte de los intereses del mismo, de esta forma adquiere un mayor significado para el lector, por lo cual se puede definir, para esta investigación, que *la comprensión lectora es la forma en que el lector interactúa con los textos y reconstruye en significado según los conocimientos previos con los que cuenta*, esto de la mano de procesos que ayudan a consolidar el significado que cada persona le da a los textos que lee.

Solé (1994), divide el proceso de Comprensión Lectora en tres subprocesos: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:*

- *Antes de la Lectura*

Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. Esto quiere decir, el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.

- *Durante la Lectura*

Es necesario que, durante la lectura, los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

- *Después de la Lectura*

En este subproceso todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad.

Existen también procesos cognitivos que se encuentran relacionados con atender, memorizar, percibir, recordar y pensar (Gasking, 1991), estos se encargan de generar nuevos conocimientos y consisten en:

Percepción: Es el proceso mediante el cual le damos significado a las sensaciones que nos llegan por los órganos de los sentidos.

Atención: La atención implica procesar determinados estímulos, mientras ignoramos otros.

Memoria: Implica almacenar y recuperar una información cuando la necesitamos.

Pensamiento: Se refiere a nuestra capacidad de generar ideas, crear, solucionar problemas, tomar decisiones, argumentar, teoriza, implica, una forma activa de procesar la información.

Lenguaje: Implica conocer y usar un sistema de signos y sonidos compartidos por otras muchas personas.

Los procesos cognitivos son la base de nuestro conocimiento y aprendizaje a corto y largo plazo, de esta manera el acto de comprender lo que se lee involucra de una manera significativa estos procesos, que se potencian al adquirir e implementar estrategias.

Retomando el concepto de estrategia propuesto por Gómez (1995) y Solé (2002) quienes la definen como una serie de pasos que tienen como fin alcanzar un objetivo, una serie de procedimientos que tendrán como finalidad lograr que los estudiantes al leer cualquier tipo de texto comprendan e indiquen su contenido, algunas estrategias propuestas por las autoras son:

Comprender los propósitos de la lectura: ¿Qué se tiene que leer?, ¿para qué se lee?

Conocimientos previos: qué se sabe acerca del texto.

Ideas principales: la información relevante que sirva de apoyo.

Realizar anticipaciones: según la lectura que se va realizando, ir anticipando lo que puede suceder.

Realizar inferencias: deducir, sacar conclusiones para comprender la información.

Predicción: hacer afirmaciones con sólo conocer una parte del texto o el título.

Monitoreo: verificar que se realicen las actividades y orientar en lo que necesite el estudiante.

Confirmación: después de la lectura analizar, dialogar y reflexionar para verificar si son correctas las inferencias, anticipaciones y predicciones.

La comprensión lectora requiere de procesos, y con base en ello se reconoce que cada estudiante tiene su ritmo de aprendizaje diferente y una manera distinta de aprender. Para poder acercarnos a una buena comprensión lectora, se emplea una serie de habilidades y estrategias que ayuden a construir conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes de manera dinámica, organizada y aludiendo siempre a las necesidades de los estudiantes.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

El propósito de la intervención pedagógica tiene como columna vertebral encaminar al estudiante al desarrollo de los procesos cognitivos y estrategias que contribuyen a la comprensión de diversos tipos de textos.

La intervención inició en agosto del año 2016 con la implementación de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje en febrero de 2017 se dio paso a la implementación de proyectos desde Pedagogía por Proyectos en la escuela primaria “Guadalupe Victoria”, en el grupo de 4° “B” con 23 estudiantes de entre 9 y 10 años de edad, se construyeron con la participación de los estudiantes 3 proyectos de acción, durante los cuales se interrogaron diversos textos como, el instructivo, reglamento, cartel, se redactó un oficio de petición, se elaboraron carteles, e instructivos, se redactó un reglamento interno que autorregularía la actividad del proyecto Laboratorio “B”.

Estos proyectos, surgieron como parte de la vida democrática, cooperativa y de otorgar la voz a los niños.

La intervención se realizó mediante las 6 fases, que iniciaron con una preguntar a los estudiantes: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante la siguiente semana? A través de este medio, se brindó la oportunidad de adquirir y retroalimentar aprendizajes de forma significativa y permanente, ya que se inicia de las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

En todo momento se fue valorando el desarrollo de cada proyecto, sin limitarse al tiempo ya que cada proyecto podría durar más o menos tiempo de lo señalado, así que se dio prioridad a las necesidades del grupo, para ir avanzando en su realización.

Para la socialización de los proyectos los estudiantes realizaron comentarios críticos sobre cada actividad realizada en los proyectos, pero también se retro alimentaron con las aportaciones de los padres de familia que participaron en ellos. Al finalizar cada

uno de los proyectos, en plenaria se realizaba una evaluación y autoevaluación del mismo. La siguiente figura muestra un compendio de los proyectos realizados, sus fechas de realización, los logros de aprendizaje de lengua y las prácticas sociales del lenguaje.

Figura 30. Organización de los proyectos trabajados durante la intervención con 4° B

Proyectos realizados	Fecha de realización	Textos Interrogados	Textos Producidos	Manera en la que se socializo el proyecto
“Laboratorio B”	7 de febrero al 6 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> instructivo tipos de reglamento. Carteles invitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> instructivo reglamento de laboratorio carteles de prevención invitación a padres de familia. 	Exposición a padres de familia experimentos.
“Las mascotas de 4°B”	13 de marzo al 17 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> oficio de petición. El chiste. La noticia 	<ul style="list-style-type: none"> Oficio de petición a la directora escolar. Un chiste. 	este proyecto no se logró ya que en repuesta al oficio petición se nos negó la entrada de más cotas al plantel escolar por lo peligroso y complicado que podía ser, así que solo se vio dentro del salín la película de mascotas y se leyeron los chistes que los niños elaboraron.
“Plantonc”	3 de mayo al 25 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Textos informativos sobre el cuidado de las plantas. Instructivo de sembrado de plantas y semillas. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía como se siembra una semilla. 	Se entregó a los pequeños de 2° año un volante con la información como se siembra una semilla.

Es importante resaltar que si bien se trabajó en su mayoría con los tipos de texto informativos. Pedagogía por Proyectos, es una estrategia tan noble que permitió abarcar y relacionar diversos textos, que también sean del interés de los estudiantes y que a su vez tengan relación con el proyecto que se está realizando en el momento.

Los proyectos mencionados en la figura anterior dieron paso a los episodios que conforman el informe biográfico-narrativo (Remitirse al capítulo V página 119)

5. Resultados

Las implementaciones de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje retomadas de Pedagogía por Proyectos fortalecen la autonomía y la toma de decisiones, así como la relación entre pares, y la ejecución de una vida democrática. Los estudiantes lograron ser partícipes de debates que los llevaron a la argumentación y posicionamiento de posturas reflexivas para defender sus ideas y puntos de vista, sin duda es importante mencionar que para que estas prácticas se lleven a cabo el docente requiere resignificar su práctica y pasar de ser trasmisor de contenidos a mediador entre el conocimiento y el estudiante.

Los proyectos que se implementaron son el resultado del trabajo compartido y la implementación de una vida cooperativa y democrática al dar voz a cada uno de los estudiantes y a su vez escuchar y ser escuchada, esto permitió la toma de decisiones y la reflexión sobre lo posible y lo alcanzable, cada estudiante logro desarrollar diversas competencias según sus capacidades y alcances, la mayoría de los estudiantes identifican las características de diversos textos, emplean estrategias de comprensión lectora basados en sus conocimientos previos como; predicciones e inferencias, algunos logran reflexionar de forma crítica sobre lo que leen y pueden expresar su punto de vista y escuchar a los demás consientes de que cada persona tiene su propia visión de un mismo texto.(ver figura 31)

Figura 31. Lista de cotejo de competencias específicas de comprensión lectora

Competencia Específica		Identifica las características de diversos textos						Emplea estrategias de comprensión lectora						Realiza inferencias, predicciones e interpretaciones de los textos que lee														
NP	Estudiante	Distingue los textos según sus conocimientos			Reconoce diferentes textos por su estructura			Elige textos de su interés			Analiza y reflexiona de manera crítica lo que lee			Muestra interés en la lectura y análisis crítico de la misma			Demuestra que comprendió el contenido de los textos con los que interactúa			Interpreta de manera coherente la información que lee			Realice predicciones de los contenidos que se le proporcionan			Aplique inferencias de la información que tiene a su alcance		
		S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N	S	CS	N			
1	ALEJANDRE		X		X			X				X		X		X									X			
2	ARAUJO		X			X		X				X	X	X		X				X		X				X		
3	CALIZ	X			X			X				X		X		X				X		X				X		
4	CARRILLO			X	X		X					X		X				X		X		X				X		
5	CERÓN	X			X		X					X		X		X				X		X				X		X
6	CGAVARRIA		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
7	CONTRERAS			X			X					X		X				X		X		X				X	X	
8	DANSON	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
9	DE LA ROSA	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
10	GOMEZ		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
11	GUZMAN		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
12	HERNANDEZ		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
13	HERNANDEZ PEREZ		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
14	MARTINEZ	X		X	X	X		X				X		X		X				X		X				X		X
15	MOEDANO	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
16	NERI	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
17	ONOFRE	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
18	OROZCO		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
19	PINON	X			X		X					X		X		X				X		X				X		
20	SANCHEZ			X			X					X		X		X				X		X				X		X
21	SANCHEZ PEREZ		X		X		X					X		X		X				X		X				X		
22	TOXKY		X		X	X	X					X		X		X				X		X				X		X

Elaboración propia (2017)

Si bien es cierto que no podemos asegurar que la comprensión lectora de los estudiantes, al revisar un texto, es de nivel crítico, sí se puede identificar que el estudiante cuenta con herramientas que lo animan a defender sus ideas y estructurarlas apoyándose de sus conocimientos previos, y de esta forma considera estas estructuras en experiencias próximas.

Otro instrumento que se implementó fue una lista estimativa para la evaluación de cada uno de los proyectos y así valorar el desempeño de los estudiantes y los logros obtenidos durante la intervención e implementación de las actividades y estrategias tomando como referencia las competencias que anteriormente se mencionaron, esto de la mano de la autoevaluación de cada uno de los estudiantes en donde pudieron reflexionar sobre la actitud y compromiso respecto al trabajo. (ver figura 32,33)

Figura 32. Lista estimativa de la evaluación de la intervención

No.	INDICADORES										
1.	Localiza la información específica en un texto, tabla o gráfica.										
2.	Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar un argumento.										
3.	Analiza con sus compañeros la información que se le proporciona.										
4.	Participa de manera activa en la lectura y reflexión de textos en el salón de clase.										
5.	Comparte con gusto a sus compañeros la reflexión que realizó del texto que leyó.										
6.	Se comunica con coherencia en un ambiente de tolerancia hacia los diversos puntos de vista.										
7.	Aplique sus conocimientos previos para construir el significado del aprendizaje.										
8.	Participa de manera activa en la lectura de textos en el salón de clase.										
9.	Construye su conocimiento mediante la nueva información que lee.										
10.	Expresa sus conocimientos previos de un texto.										

NP	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ALEJANDRE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	ARAUJO			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	CALIZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	CARRILLO			✓			✓		✓	✓	
5	CERÓN	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	CGAVARRIA	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓
7	CONTRERAS			✓			✓		✓	✓	
8	DANSON	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
9	DE LA ROSA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	GOMEZ	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
11	GUZMAN			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
12	HERNANDEZ	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
13	HERNANDEZ PEREZ			✓			✓	✓	✓	✓	✓
14	MARTINEZ	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
15	MOEDANO	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
16	NERI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17	ONOFRE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
18	OROZCO			✓			✓		✓	✓	✓
19	PIÑON	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20	SANCHEZ			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
21	SANCHEZ PEREZ	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
22	TOXKY			✓	✓		✓		✓	✓	✓

Elaboración propia (2017)

Figura 33. Herramienta de autoevaluación estudiante Camila

Proyecto Laboratorio "B"	
¿Qué aprendimos?	¿Qué nos hizo falta por aprender?
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer experimentos. • Investigar. • Hicimos carteles. • A convivir. • Escuchar a los demás. • Jugar y aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Organizarnos mejor. • Respetar el tiempo de los equipos. • Ser más responsables. • Cumplir con todos los materiales.
¿En qué ayude?	¿Qué me hizo falta por hacer?
<ul style="list-style-type: none"> • A hacer el experimento. • Traer el material. • Repartir el trabajo con mis compañeros. • Realizar carteles y materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falle en llegar temprano. • Se me olvido lo que me tocaba. • En ocasiones jugué, pero solo poquito.

Los resultados que se obtuvieron son de corte cualitativo, pues como en su momento se mencionó, se pretende que el estudiante se apropie de autonomía, actitudes y aptitudes que le ayuden a construir su aprendizaje. Pedagogía por Proyectos es una posibilidad de aprender con gusto y de forma eficaz. Un ejemplo de autonomía de aprendizaje, es cuando ellos mediante una mediación y posteriormente una reflexión, elaboran de manera autónoma el llenado del formato y la planeación de actividades. (ver figura 34)

Figura 34. Silueta del Experimento

NOMBRE DEL EXPERIMENTO	
Ingredientes	Imagen

Proceso o instrucciones	

Recomendaciones	

CONCLUSIONES

Mediante el Proyecto de Intervención realizado en el grupo 4°B de la escuela primaria “Guadalupe Victoria” en la alcaldía Álvaro Obregón, se atendió la dificultad que presentaban los estudiantes para comprender textos apelativos (carteles, instructivos, cartas) e informativos (noticia y reglamento) llegando a las siguientes conclusiones:

- Mediante el trabajo por Proyectos de Acción, surgió del interés y necesidad de los estudiantes, favoreció la realización de la estrategia interrogación de textos, que permitió la comprensión de carteles, cartas, instructivos, noticias y reglamentos; identificando sus características y estructura de estos textos.
- Mediante la implementación de estrategias como recuperación de saberes previos, predicciones, inferencias y anticipaciones que apoyaron al proceso cognitivo de los estudiantes se logró fortalecer la comprensión lectora de tal manera que, al presentar cualquier tipo de texto, en especial apelativos e informativos, los estudiantes pudieron identificar las características que los componen, pero sobre todo la función que tienen.
- El trabajo lector dentro del plantel escolar generalmente era impuesto por el docente, quien es el que les destinaba y proporcionaba qué texto se debería leer o trabajar en clase. Los estudiantes al no encontrar el gusto por lo que leían no lograban la comprensión mostrando un vocabulario limitado.
- Con la intervención, los niños pudieron proponer textos, llevar aquellos que tuvieran en casa y acercarse a la biblioteca. Esta acción hizo que tomaran la lectura con una actitud agradable, cambiando así el concepto de que la lectura es aburrida y difícil, que los niños tenían sobre la lectura.
- Los estudiantes al tener poco acercamiento a los textos, en especial apelativos e informativos, no conocían su función, por tal motivo fue fundamental el trabajo con estos textos, mismo que se favoreció con la realización de los proyectos trabajados. En el caso de la intervención este tipo de textos surgieron como una

necesidad de los proyectos que se iban trabajando, tal es el caso del instructivo, el cual se elaboró en el proyecto “Laboratorio B” donde se construyeron instructivos referentes a los experimentos que cada equipo realizó, de igual forma se realizaron carteles con el reglamento que se debía seguir en un laboratorio. Dejando ver que si los estudiantes se acercan a cualquier tipo de texto de forma voluntaria y lo hacen suyo es más probable que logren comprenderlo, identificarlo, clasificarlo y reconocer sus características propias y función.

- La estrategia de recuperación de saberes previos mediante, el planteamiento de preguntas sobre lo que saben de un tema, o la realización de inferencias sobre un texto, permitió al docente saber qué tanto el estudiante conoce lo que está leyendo y qué estructuras nuevas aporta a su aprendizaje.
- Otras estrategias que apoyaron a la recuperación y fortalecimiento de la comprensión lectora fueron; las predicciones, y las anticipaciones que son responsables de la creación de nuevas estructuras de aprendizaje en el estudiante y sirvieron para llegar a la comprobación de sus conocimientos previos.
- Cabe mencionar que el fortalecimiento de la comprensión lectora se debe de implementar mediante estrategias lúdicas como: *Busca palabras* donde los estudiantes fueron registrando aquellas palabras que no conocían y lograban entender su significado, *la sopa de letras*, *el crucigrama*, entre otras, que sean interesantes e innovadoras para los estudiantes propiciando de esta forma procesos cognitivos como el monitoreo, la atención y comprobación de la información.

Algunas actividades que se implementaron para el aprendizaje de los estudiantes fueron la elaboración de siluetas década uno de los textos que surgió durante la intervención, elaboración de cartas o escritos por párrafos en

equipo, la organización e implementación de instructivos, para realizar actividades que surgen del interés de los estudiantes, entre otros.

- Con respecto al trabajo realizado con los padres de familia, se les proporcionaron estrategias como la búsqueda de inferencias, recopilación de saberes previos, la confirmación de la información y herramientas como las siluetas de los textos que aporten un seguimiento de las actividades de comprensión lectora en casa. Este seguimiento sirvió para el fortalecimiento de la comprensión lectora, al involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, apoyando al reforzamiento de la comprensión lectora fuera y dentro del salón de clase.
- Mediante la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje como el reacomodo del salón de clase según las necesidades de la actividad a realizar lo amerite, la biblioteca de aula implementada por los mismos estudiantes, paredes textualizadas y los rincones de matemáticas, biblioteca y lectura donde los niños pudieron acercarse según sus necesidades de aprendizaje; se logró crear un ambiente cordial y de integración que dio paso a la implementación de proyectos.

Los proyectos de acción que surgieron del interés de los niños, fueron un apoyo para la implementación de estrategias como predicciones, inferencias y anticipaciones que fortalecieron los procesos cognitivos de los estudiantes a la vez que fortalecían la comprensión lectora, ya que el estudiante se hizo consciente consciente de que los textos se ocupan según el espacio o situación cotidiana fue más en el que se requiere utilizar.

- Es importante resaltar que toda lectura fue acompañada de la escritura y viceversa, lo cual quiere decir que los estudiantes que leyeron también escribieron, y a su vez el que escribía leía y releía para lograr identificar sus desaciertos y así mismo verificar que sea comprendido por su lector.

- La construcción de aprendizajes principalmente se dio en un ambiente de trabajo colaborativo donde todos aportamos ideas, estrategias, actividades, y sobre todo se trabajó en conjunto para una mejora del aprendizaje y consensado, que quiere decir, que todos estén de acuerdo de manera autónoma y voluntaria, respetando siempre la aportación de los demás y dando soluciones para la construcción de saberes; esto se logró mediante la implementación de dinámicas que llevaron a los estudiantes a defender sus ideas por medio de debates o mesas redondas, para finalmente llegar a un consenso.
- Al implementar diversas formas de trabajo con los estudiantes como lo es Pedagogía por Proyectos, ellos logran trabajar de manera conjunta y organizada siguiendo no al docente si no su propia forma de adquirir su aprendizaje, este trabajo de investigación me deja una gran reflexión y compromiso con y para mis estudiantes.

Reflexionar sobre nuestro quehacer docente no es nada fácil sin embargo si es necesario que miremos nuestra labor y detectemos que es lo que no estamos haciendo para formar estudiantes comprometidos con sus aprendizajes, en el entendido que no solo ellos se deben comprometer, también el docente debe ser parte de ese compromiso de aprendizaje conjunto.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Álvarez J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Ángeles E. & Münch L. (1996) *Métodos y técnicas de investigación*. México. Trillas.
- Añorve G. (2010) Fichero: *Estrategia para la atención diferenciada en la adquisición de la lectura y la escritura, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. México, ILCE.
- Beneitone P. et al. (2007) *Tuning América Latina, Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América latina*. Bilbao, ALFA.
- Bolívar, A. et al. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- Cassany D. et al. Luna m., Sanz G. (2010) *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.
- Catala, G. et al. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora pruebas ACL*. Barcelona, Grao.
- Cembranos F. Montesinos y Bustelo, (2009): *El análisis de la realidad. Antología básica*. México, LE 94 UPN,
- Cerrillo, P. (2016) Cap. 3 “*Las primeras lecturas*” *El lector literario*. México, Fondo de cultura Económica (FCE).
- Cortez, M. (2005) *Las estrategias de comprensión lectora en 6°*. Aguascalientes.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, SANTILLANA ediciones UNESCO.
- Díaz, B. et al. Hernández, G. (2003) *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill.
- Félix, A. (2007) *La lectura en la escuela primaria, la comprensión de un texto narrativo en alumnos de 6°*. Hermosillo Sonora.

- Ferreiro, E (2002) 2da. Edición, *Estrategias para la enseñanza de la lectura.*, México. Siglo XXI.
- Flores G. et al. Díaz M. (2013) *México en PISA 2012*. México, INEE.
- Freinet, C. (1996) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI.
- Garrido F. (2012), *Manual del buen promotor*. México, Conaculta.
- Gasking I. (1999) *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Argentina, Paidós
- Gómez, M. (1995). *La Lectura en la Escuela*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).
- Goodman, K. et al. Goodman Y. (1993). *Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total*, Barcelona, Paidós.
- Halliday, M. (2001) “*El lenguaje y hombre social*”, en *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. 2da. reimp. México, Fondo de cultura Económica (FCE).
- Hernández R. et al. Fernández C. y Baptista P. (2006) *4ta. Edición, Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Hernández S. et al. (2006) 4ta edición “*metodología de la investigación*”, México Mc Graw Hill.
- Jolibert, J. & C. Raïki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina, Manantial.
- Jolibert, J. & J.Jacob (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile, Manantial.
- Kaufman, A. et al. Rodríguez M. (2003) *Hacia una tipología de textos. La escuela y los textos*. México, SEP/Santillana.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Grao.
- Lerner D. (2001) *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE.
- Lomas, C. (1993) *La enseñanza de la lengua y la literatura*. Mérida Venezuela Educare.

- Lozano L. (2003) 2da. Edición *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. México, LIBRIS Editores.
- Pérez, J. (2004) *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en niños de 4° de educación básica*. Barquisimeto Venezuela.
- Porlán R. & Martín J. (1991) 4ta. Edición, *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada.
- Ramos, J. (1998) *Enseñanza de la comprensión Lectora a personas con déficit cognitivos*. Madrid.
- Sacristán G. (2000). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias*. España, Morata.
- Secretaria de Educación Pública, México.
 - *Programa de Educación Preescolar*. (2004).
 - *La reforma educativa en secundaria*. (2006)
 - *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*. (2009).
 - *Programa de Estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria Español*. (2011).
 - *Plan de Estudios. Educación Básica*. (2011).
 - *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. (2011).
 - *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar 2014-2015, 15 de Julio 2014*.
- Sevilla, I. (2014), *Propuesta de Intervención: Leer significa comprender*. España.
- Smith, F. (2013), *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.
- Solé, I. (1998) *“Estrategias de Lectura”*. Barcelona, Graó.
- Tapia J. et al. (1992) *Leer comprender y pensar nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. España. C.I.D.E.
- Torres, J & Vargas G. (2010) *Competencias en educación ¿lo idóneo, para un país como México?* (1ra. Edición). México, Torres Asociados.

HEMEROGRÁFICAS

- Arizpe E. & Morgan S. (2002) *¿Cómo se lee una imagen? Lectura y vida*, revista latinoamericana de lectura. Año 23
- Jomtien, (5 al 9 de marzo de 1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Tailandia
- Ramírez L. & Medina M. (2008) *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*. Año 3, Núm. 39, 8 de septiembre de 2008.
- Ruíz C. et al. (2010) *Transformar el aula, la escuela y la comunidad*. México, Revista entre maestr@s. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 10 núm. 33, verano 2010.
- Suarez D. & Ochoa L. (2006) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. México, Revista entre maestr@s. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6 núm. Primavera 2006.
- Valenti N. (2015-2016) Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, *Conferencia en la especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa*. Flacso-México.

ELECTRÓNICAS

- Arnao M. (2018) El subrayado, Estrategia de lectura cognitiva. Perú. <https://es.slideshare.net/marcoarnao/el-subrayado-como-estrategia-de-lectura-cognitiva-marco-arnao>
- Fernández, I. (enero 2016). *El proceso y desarrollo de la comprensión lectora*. <http://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion-basica/593-el-proceso-y-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-el-contexto-escolar-de-la-educacion-primaria-ano-2-numero-6>
- Martínez, A. () *El proceso y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar de la Educación Primaria.*, <http://www.aliatuniversidades.com.mx>.

- Martínez G. (2 de septiembre de 2015). *Lectura: el Muro de las Lamentaciones*. La Jornada. Recuperado el 2 de septiembre.
<http://www.jornada.unam.mx/2015/09/02/opinion/017a1pol>
- Palapa f. (2010) *Decir que leer es maravilloso no basta: Juan Domingo Argüelles*. Revista Mexicana de Psicología Educativa. Versión electrónica. Recuperado el 20 de marzo 2016.
<http://www.jornada.unam.mx/2010/02/21/cultura/a05n1cul>.
- Serrano S. (2000) *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimiento* Conferencia de 28 al 30 de enero 2000. Panamá.
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Unicef (2003), *“Nuevas formas de familia”* Montevideo Uruguay UNICEF – UDELAR noviembre 2003.
http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf
- Zorrilla M. & Bonifacio B. (2008) *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Jalisco México, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001>

ANEXOS

Anexo 1. Estudio socioeconómico aplicado a padres de familia.

ESCUELA PRIMARIA "GUADALUPE VICTORIA"

C.C.T. 09DPR1477F

TURNO MATUTINO

ESTUDIO SOCIECONOMICO

Indicaciones: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una X para señalar la respuesta conveniente.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: _____

Sexo: _____ Edad: _____

2. DATOS GENERALES DE LOS PADRES (PADRE, MADRE Y/O TUTOR)

Nombre de la Madre: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Nombre del Padre: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Situación de los padres:

Casados () Divorciados () Unión libre () Viudo (a) () Separados () otro ()

3. DATOS DOMICILIARIOS

Colonia: _____ Delegación: _____

Medios de transporte que utiliza para llegar a la escuela: Transporte propio () transporte público

() otro () _____

Tiempo que tarda para llegar de su casa a la escuela: _____

Lugares recreativos y culturales cercanos a su domicilio: _____

4. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

Qué porcentaje del ingreso mensual destina a los siguientes aspectos:

Vivienda: _____ Alimentación: _____ Ropa y/o calzado: _____

Servicios: _____ Educación: _____ Recreación: _____ Ahorro: _____

Otros: _____ ¿Cuáles? _____

¿Quiénes aportan al gasto familiar? _____

¿Cuántas personas se mantienen del gasto familiar? _____

5. VIVIENDA

- **Materiales de los que está hecha principalmente la vivienda:**

Paredes y techo de concreto () Paredes de concreto y techo de lámina ()

Paredes de madera o plástico y techo de lámina () Otro () _____

Situación de la vivienda: Propia () Rentada () Prestada ()

Personas que viven en la casa: _____ Número de dormitorios: _____

Número de personas que duermen en cada uno: _____

¿Cuántas habitaciones, sin contar cocina y baños, tiene su casa? _____

- **Mobiliario, Eléctricos y Electrónicos:**

Marque con cual de los siguientes aparatos cuenta:

Librero () Escritorio () Televisión () Estéreo () DVD () Computadora de Escritorio ()

Tableta () Computadora Portátil () Consola de videojuegos () Otros (): _____

6. SERVICIOS CON LOS QUE CUENTA

Agua () Luz () Servicio de Teléfono () Alumbrado Público () Drenaje () Internet ()

Recolección de Basura () Pavimentación () Transporte () Alcantarillado ()

Comercios () Otros: _____

7. SALUD

Servicios médicos con los que cuenta la familia:

IMSS () ISSSTE () Seguro Popular () Centro de Salud () Otros (Especifique): _____

Médico particular ()

8. RECREACION Y USO DEL TIEMPO LIBRE

Actividades que realiza la familia en su tiempo libre:

Practica deporte () Va al cine () Actividades al aire libre () Visita a Familiares ()

Realizar quehaceres del hogar () Visitas a museos o bibliotecas () Otro () _____

Actividades específicas del estudiante:

Coloque los números del 1 al 7, donde 1 es el más importante y 7 el menos importantes, según las actividades que realiza su hijo (a).

Hacer deporte () Ver televisión () Hacer tareas escolares () Realizar labores del hogar ()

Jugar videojuegos () Jugar con amigos () Jugar con hermanos o familiares ()

Otros () _____

Anexo 2. Pruebas ACL-3.

Ejemplo para comentar colectivamente

ACL-3E

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseñada, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

— ¡Me duele la barriga!

• ¿Por qué crees que dice «me duele la barriga»?

- A) Porque de repente no se encuentra bien
- B) Porque lo que le traen no le gusta
- C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
- D) Porque tiene muchas ganas de jugar
- E) Porque lo que le traen le gusta mucho

• ¿A qué comida crees que se refiere el texto?

- A) Al almuerzo
- B) A la merienda
- C) A la cena
- D) Al desayuno
- E) Al aperitivo

• ¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

- A) Fresas al vino
- B) Bistec con patatas
- C) Pastel de chocolate
- D) Puré de verduras
- E) Flan con nata

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Morcillo. © de esta edición: Editorial Graó

ACL-3.1

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído «¡mira la gran bailarina!». Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A) Cinco
- B) Siete
- C) Diez
- D) Once
- E) Doce

2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- A) Porque es rubita
- B) Porque es fea
- C) Porque no es su amiga
- D) Porque no le gusta lo que le dice
- E) Porque le dice que baila bien

3. ¿Qué significa «musitar»?

- A) Hablar bajito
- B) Hablar muy alto
- C) Hablar en público
- D) Hablar mal
- E) Cantar al oído

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
- B) Sí, porque le gusta mucho
- C) Sí, porque es una gran bailarina
- D) No, porque no practica mucho
- E) No, porque no le sale del todo bien

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Morcillo. © de esta edición: Editorial Graó

ACL-3.2

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!

5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?

- A) María - Juanito - papá
- B) Papá - María - Juanito
- C) Papá - Juanito - María
- D) María - papá - Juanito
- E) Juanito - papá - María

6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?

- A) Porque encontró dos setas buenas
- B) Porque encontró muchas setas
- C) Porque encontró pocas setas en la montaña
- D) Porque le hicieron tirar casi todas las setas
- E) Porque le hicieron tirar todas las setas

7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- A) Porque se dedicó a coger hierbas
- B) Porque se dedicó a coger setas
- C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D) Porque puso setas malas en la cesta
- E) Porque quería presumir de tener muchas setas

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Morcillo. © de esta edición: Editorial Graó

ACL-3.3

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir «metamorfosis de la rana»?

- A) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
- B) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
- C) Los cambios en las patas
- D) Los cambios en la cola
- E) Los cambios en las branquias

9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

- A) Salir patas de delante - salir patas de atrás - encogerse la cola
- B) Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola
- C) Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás
- D) Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante
- E) Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

- A) Porque ya tiene las cuatro patas
- B) Porque ya no tiene cola
- C) Porque tiene pulmones y branquias
- D) Porque entonces ya tiene branquias
- E) Porque entonces ya tiene pulmones

11. ¿Qué título pondrías a este texto?

- A) Las patas de las ranas
- B) Los cambios de los animales
- C) Los animales de agua dulce
- D) La metamorfosis de los anfibios
- E) La metamorfosis de los reptiles

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Morcillo. © de esta edición: Editorial Graó

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: «¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos».

- Es mayor que cincuenta y ocho
- Es menor que sesenta y uno
- No es el sesenta
- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

- A) 57
- B) 58
- C) 59
- D) 60
- E) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuantas páginas del álbum puedo llenar?

- A) Cuántos cromos van en cada sobre
- B) Cuántos cromos caben en cada página
- C) Cuántos cromos tiene la colección
- D) Cuántos cromos tendré en total
- E) Cuántos cromos me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A) Para que le gusten más las matemáticas
- B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- C) Porque es simpático y le gusta hacer reír
- D) Porque no quiere que acabe la colección
- E) Para que no tenga que hacer cálculo mental

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Mendicó. © de esta edición: Editorial Graó

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarselo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- A) Largo y delgado
- B) Duro y grueso
- C) Delgado y puntiagudo
- D) Largo y grueso
- E) Grande y ganchudo

16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- A) Importancia de las aves
- B) La alimentación de los pájaros
- C) Los picos de las aves
- D) Tipos de picos según la alimentación
- E) La medida de los picos de las aves

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- A) Para cazar mosquitos cuando vuelan
- B) Para defenderse de los otros animales
- C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- E) Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto
- B) Granívoros - insectívoros - de ribera - de rapiña
- C) De pico grueso - de pico delgado - de ribera - de pico curvo
- D) Granívoros - insectívoros - de rapiña - de pico curvo
- E) De pico duro - de pico delgado - de ribera - de rapiña

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Mendicó. © de esta edición: Editorial Graó

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia.

Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- A) Tostadas - yogur - galletas - mandarinas
- B) Tostadas - yogur - mandarinas - galletas
- C) Tostadas - queso - yogur - fresas
- D) Tostadas - mandarinas - yogur - galletas
- E) Tostadas - galletas - mandarinas - yogur

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A) Porque no tenían hambre
- B) Porque no tenían cena
- C) Porque no tenían merienda
- D) Porque su madre no estaba
- E) Porque su madre les ha castigado

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A) Sí, porque tenemos que crecer
- B) Sí, porque me gustan las galletas
- C) No, porque no debemos merendar
- D) No, porque no me gusta el yogur
- E) No, porque puede dolernos la barriga

22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- A) Porque habían comido mucho chocolate
- B) Porque los ha encontrado solos
- C) Porque habían comido demasiado
- D) Porque no habían cenado
- E) Porque habían merendado

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Mendicó. © de esta edición: Editorial Graó

Son de abril las aguas mil
sopla el viento achubascado
y entre nublado y nublado
hay trozos de cielo añil.

Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23. ¿Qué quiere decir «viento achubascado»?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viento acompañado de lluvia
- D) Viento que sopla en todas direcciones
- E) Viento suave y fresco

24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A) Siempre nublado
- B) De lluvia seguida y fuerte
- C) Muy soleado y con viento
- D) Muy frío y nublado
- E) Entre nubes y claros

25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

- A) Lluvia de primavera
- B) Aguacero interminable
- C) Tormenta nocturna
- D) Invierno helado
- E) Información del tiempo

© G. Catalá, M. Catalá, E. Molina, R. Mendicó. © de esta edición: Editorial Graó

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL - 3.

Nombre y Apellidos: _____

Fecha: _____

TEXTO	PREGUNTA	ALTERNATIVA CORRECTA				
		A	B	C	D	E
EJEMPLO 3.E	1°	A	B	C	D	E
	2°	A	B	C	D	E
	3°	A	B	C	D	E
3.1	1	A	B	C	D	E
	2	A	B	C	D	E
	3	A	B	C	D	E
	4	A	B	C	D	E
3.2	5	A	B	C	D	E
	6	A	B	C	D	E
	7	A	B	C	D	E
3.3	8	A	B	C	D	E
	9	A	B	C	D	E
	10	A	B	C	D	E
	11	A	B	C	D	E
3.4	12	A	B	C	D	E
	13	A	B	C	D	E
	14	A	B	C	D	E
3.5	15	A	B	C	D	E
	16	A	B	C	D	E
	17	A	B	C	D	E
	18	A	B	C	D	E
3.6	19	A	B	C	D	E
	20	A	B	C	D	E
	21	A	B	C	D	E
	22	A	B	C	D	E
3.7	23	A	B	C	D	E
	24	A	B	C	D	E
	25	A	B	C	D	E

Anexo 3. Estudiantes de 3° Año resolviendo prueba Catalá ACL-3.



Anexo 4. Tabla de niveles de comprensión lectora (Catalá,2001).

- ✓ A fin de poder apreciar visualmente los resultados de cada alumno/a y de todo el grupo-clase, podemos situar las puntuaciones en una gráfica y hacer una apreciación de conjunto.

CORRECCIÓN:

- ✓ Hay que comparar las respuestas dadas con la tabla de respuestas correctas.
- ✓ Por cada respuesta acertada daremos un punto.
- ✓ Si el alumno/a ha marcado dos o más alternativas o ha dejado alguna pregunta sin contestar, la puntuación será cero.
- ✓ La suma de todas las respuestas acertadas nos dará la puntuación total.

	Puntuación máxima
ACL-1	24 puntos
ACL-2	24 puntos
ACL-3	25 puntos
ACL-4	28 puntos
ACL-5	35 puntos
ACL-6	36 puntos

- ✓ Con el resultado total consultaremos la tabla de baremos y obtendremos la puntuación correspondiente en decatipos.

DECATIPO	ACL-1	ACL-2	ACL-3	ACL-4	ACL-5	ACL-6	DECATIPO
1	0 - 4	0 - 4	0 - 4	0 - 6	0 - 7	0 - 8	1
2	5 - 7	5 - 6	5 - 7	7 - 9	8 - 10	9 - 10	2
3	8 - 9	7 - 9	8 - 9	10 - 12	11 - 13	11 - 13	3
4	10 - 11	10 - 11	10 - 12	13 - 14	14 - 16	14 - 16	4
5	12 - 14	12 - 14	13 - 14	15 - 17	17 - 19	17 - 19	5
6	15 - 16	15 - 17	15 - 16	18 - 20	20 - 22	20 - 21	6
7	17 - 19	18 - 19	17 - 19	21 - 22	23 - 25	22 - 24	7
8	20 - 21	20 - 21	20 - 21	23 - 25	26 - 28	25 - 27	8
9	22 - 23	22 - 23	22 - 24	26 - 27	29 - 31	28 - 30	9
10	24	24	25	28	32 - 35	31 - 36	10

DECATIPO	INTERPRETACIÓN
1 - 2	Nivel muy bajo
3	Nivel bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5 - 6	Nivel dentro de la normalidad
7 - 8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

**Anexo 5. Cuadro de registro del puntaje obtenido con las pruebas aplicadas
(ACL3, Catalá, 2001).**

ALUMNOS MUESTRA DE 3° AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA "GUADALUPE VICTORIA"																													
GRUPO	NOMBRE DEL ALUMNO	LITERAL			REORGANIZACIÓN			INFERENCIAL			CRITICA	ACIERTOS	DECATIPO	NIVEL															
3 - "A"	Yañez Aquino Mía Josef	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	4	1	MUY BAJO
	Flores Calderon Pedro Miztly	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	5	2	MUY BAJO
	Jimenez Mejía Iohán Alexander	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	0	0	0
3 - "A"	García Pérez Bruno Alexander	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	6	2	MUY BAJO
	Bouchain Reyes Ivan	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	7	2	MUY BAJO
	Díaz Tujano Angei Diego	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	7	2	MUY BAJO
3 - "B"	De la Rosa Aléizaga Oscar	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	16	6	DENTRO DE LA NORMALIDAD MODERADAMENTE BAJO
	Caliz Vargas Monserrat	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	12	4	MODERADAMENTE BAJO
	Ceron Grimaldo María Fernanda	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	17	7	MODERADAMENTE ALTO
3 - "B"	Neri Olvera Carol Demian	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	4	1	MUY BAJO
	Alejandre Martínez Valentinna	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	11	4	MODERADAMENTE BAJO
	Araujo Galicía Gabriel Cristobal	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	10	4	MODERADAMENTE BAJO
3 - "C"	Pichardo Ramos Azul	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	16	6	DENTRO DE LA NORMALIDAD
	Sanchez Cruz Mariana	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	13	5	DENTRO DE LA NORMALIDAD
	Huerta Cayetano Fabián	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	9	3	BAJO
3 - "C"	Cruz Bautista Julian	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	8	3	BAJO
	Lino Maximino Osvaldo Uriel	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	10	4	MODERADAMENTE BAJO
	Cortez Salazar Dulce Naomi	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	4	1	MUY BAJO
3 - "D"	Ventura Craca Roham Uriel	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	7	2	MUY BAJO
	Sánchez Sánchez Luis Giovanni	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	7	2	MUY BAJO
	Gonzalez Cruz Juan Gabriel	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	2	1	MUY BAJO
3 - "D"	López Cuevas Stephany Valeria	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	3	1	MUY BAJO
	Silva Alvarez Gerardo Eder	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	6	2	MUY BAJO
	Dionicio Almazan Leonardo	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	5	2	MUY BAJO
3 - "E"	Morales Pineda Rodó	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	16	6	DENTRO DE LA NORMALIDAD MODERADAMENTE ALTO
	González Santana Nefte Mayre	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	21	8	MODERADAMENTE ALTO
	Morales Pinedo Ricardo Alberto	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	7	2	MUY BAJO
3 - "E"	Flores Pérez Daniel Roxana	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	8	3	BAJO
	Espinosa Romero Azu A.	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	4	1	MUY BAJO
	Jiménez Martínez Adrian	4	5	6	7	8	9	19	20	23	11	12	16	18	25	1	3	10	14	15	17	22	24	2	13	21	5	2	MUY BAJO

Anexo 6. Cuestionario sobre la comprensión lectora dirigido a estudiantes de tercer grado.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nombre:

Grado: _____ Grupo: _____

Fecha: _____

Instrucción: Lee cuidadosamente cada pregunta y responde con honestidad.

1. ¿Te gusta leer? Sí___ No___ ¿por qué?

2. ¿Qué tipo de lectura te interesa leer?

3. ¿Tienes libros en casa? _____ ¿Cuántos? Sin considerar libros de texto

4. ¿Qué tipo de libros tienes? _____

5. Cuando lees un texto ¿lo comprendes? _____

6. ¿Cómo identificas las ideas principales de un texto? _____

7. ¿Qué haces cuando se te dificulta comprender la lectura, una expresión o palabras de la lectura? _____

8. ¿Reconoces tipos de texto y partes que lo componen, (personajes, estructura etc.) _____

9. Cuando el profesor o profesora cuenta las palabras que lees por minuto ¿Entiendes lo que Lees? _____ ¿Por qué _____

10. ¿Cómo trabajan en tu salón la Biblioteca del Aula? _____

Anexo 7. Cuestionario sobre atención a la comprensión lectora dirigido a docentes.

COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado (a) compañero (a), esta serie de preguntas se realiza con la finalidad de conocer estrategias para mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes, por lo cual se le solicita lea con cuidado y responda cada una de las siguientes cuestiones. La información que se recupere será anónima.

Años de servicio como docente: _____

Formación inicial profesional: _____

Función que desempeña en la escuela: _____

1. ¿Cuál es la principal problemática, al respecto de la lectura, considera que tienen sus estudiantes? _____

2. ¿Qué es para usted la comprensión lectora? _____

3. ¿De qué forma motiva a sus estudiantes para que comprendan lo que leen?

4. ¿Qué dificultades identifica para el logro de la comprensión lectora? _____

5. ¿Qué tiempo destina a la lectura con los estudiantes? _____

6. ¿Con qué frecuencia y cómo utiliza la Biblioteca del Aula? _____

7. ¿Considera que el medir la velocidad lectora por minuto, contribuye a mejorar la comprensión lectora? _____ ¿por qué?

8. ¿Sabe qué tipos de texto son de interés de los estudiantes? _____

9. ¿Cuáles? _____

10. ¿Con qué frecuencia lee? _____

11. ¿Qué tipo de textos lee? _____

¡Gracias por el apoyo!

Anexo 8. Cuestionario sobre atención a la comprensión lectora dirigido a padres de familia.

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

PREGUNTAS SOBRE LECTURA

1. ¿Tiene libros en casa? _____ ¿Cuántos, aproximadamente, sin contar libros de texto? _____
2. ¿De qué temas tratan?

3. ¿A usted le gusta leer? _____ ¿Qué Lee? _____
4. ¿Considera que su hijo (a) tiene algún problema con la lectura? _____ ¿Cuál? _____

5. ¿Cuánto tiempo a la semana destina con su hijo (a) para la lectura por placer? _____
6. Después de que lee su hijo (a), ¿Usted le hace preguntas sobre el tema, le pide que explique lo que entendió o qué hace? _____
7. ¿Asisten a algún evento sobre lectura, dentro o fuera de la escuela? _____
8. ¿Cuáles? _____
9. Cuando le dejan tarea a su hijo (a) para investigar, regularmente ¿En qué fuentes busca?

10. ¿Cuándo su hijo lee, realiza alguna actividad para verificar que comprendió? _____
11. ¿De qué manera? _____
12. ¿Qué actividades sugiere se realicen en la escuela para favorecer la comprensión de textos?

