



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CDMX CENTRO

**LA INTERACCIÓN CULTURAL, COGNITIVA Y GRAMATICAL EN EL TEXTO,
UN CAMINO PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA EN
ESTUDIANTES DE 2º EN LA SECUNDARIA No 57 DE LA CIUDAD DE MÉXICO
EN LA ALCALDÍA GUSTAVO A. MADERO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

PRESENTA

GUADALUPE CASILLAS GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2022.

Ciudad de México a 11 de junio de 2021

LIC. GUADALUPE CASILLAS GUTIÉRREZ

PRESENTE

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

"LA INTERACCIÓN CULTURAL, COGNITIVA Y GRAMATICAL EN EL TEXTO, UN CAMINO PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE 2º EN LA SECUNDARIA No 57 DE LA CIUDAD DE MÉXICO EN LA ALCALDÍA GUSTAVO A. MADERO"

Opción: **TESIS**

A propuesta de la Asesora: DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO 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	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
SECRETARIO	TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
VOCAL	KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL	JUAN MANUEL GARCÉS CHÁVEZ
VOCAL	ALFREDO MALDONADO SÁNCHEZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO

**Con cariño a mi hermana Virginia Casillas Gutiérrez
porque vivirás por siempre
en mis recuerdos y en mi corazón.**

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Teodora Olimpia González Basurto por ser una gran maestra, pero sobre todo por ser ese hermoso ser humano que me acompañó durante este proceso. Gracias por creer en mí y por ser parte de este logro profesional.

A mis padres:

Domi y Casto por el amor infinito que me han brindado siempre. Los amo.

A mis hermanos:

Agustín por su enorme apoyo durante los años de la maestría, por no haber permitido que desistiera de este sueño.

Celerino por ser un gran ejemplo a seguir y por impulsarme a seguir creciendo cada día.

Heriberto por acompañarme siempre, por su paciencia y por ser un gran hermano.

Los amo con todo mi corazón.

A Iván gracias por aparecer en mi camino y por formar parte de mi vida. Te amo.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
I. CONTEXTO, CONOCIENDO EL MUNDO EDUCATIVO	11
A. Doctrina pedagógica.....	11
1. ¿Quién ordena? Las organizaciones internacionales.....	13
2. La educación periférica.....	18
3. Un sueño posible de alcanzar: la competencia lectora.....	20
4. Obedeciendo recomendaciones	22
5. Una visión general de los tres niveles.....	26
B. La reforma en la educación mexicana.....	28
1. Cambios para no cambiar	29
2. Afinando el proceso de Educación Básica.....	30
3. Lo que llevo para no cambiar.....	32
4. Finalmente: ¿Cuál es la transformación curricular?.....	36
II. INTERACCIÓN CON LOS TEXTOS: RUMBO HACIA LA COMPETENCIALECTORA	39
A. Detectando un gran problema.....	40
1. Los estudiantes y la competencia lectora.....	40
2. Diagnóstico específico.....	42
3. Referente metodológico para la Intervención Pedagógica.....	56
4. La técnica y los instrumentos de la Documentación Biográfica- Narrativa.....	59
III. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA?	66
A. Antecedentes de la competencia lectora.....	66
1. La competencia lectora: “Leemos en pareja”.....	66
2. La competencia lectora en secundaria.....	67
3. Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectora..	69
4. La competencia lectora en textos narrativos.....	70
5. Talleres y acompañamiento para la competencia lectora.....	71
B. Cuestiones teóricas sobre la competencia lectora.....	73
1. ¿Qué es la competencia lectora?.....	73
2. Niveles de la competencia lectora.....	75
3. La competencia lectora desde el enfoque comunicativo.....	76
C. Una propuesta didáctica base para la competencia lectora.....	81
1. La base didáctica: Pedagogía por Proyectos.....	82

2.	Concepción de la lectura y de la escritura.....	86
3.	Niveles lingüísticos.....	102
4.	Evaluación desde Pedagogía por Proyectos.....	103
IV.	UN CAMINO PARA LA COMPETENCIA LECTORA.....	105
A.	De los participantes y algo más.....	105
1.	Espacio y tiempo.....	105
2.	Participantes.....	106
B.	La intervención pedagógica.....	106
1.	Propósitos.....	106
2.	Competencias e indicadores.....	107
3.	Justificación.....	108
4.	La especificación: La Intervención Pedagógica.....	109
5.	Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica.....	113
V.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.....	122
A.	Informe Biográfico- Narrativo.....	122
	Primer Episodio: ¡Qué bonita letra! ¿Y la competencia lectora?.....	122
	Segundo Episodio: Preparando el terreno para Pedagogía por Proyectos.....	131
	Tercer Episodio: ¡No se aceptan devoluciones!.....	138
	Cuarto Episodio: Interrogación de textos un apoyo para la competencia lectora.....	146
	Quinto Episodio: El día que fuimos al cine: “Lluvia de hamburguesas II”.....	150
	Sexto Episodio: Café literario.....	153
	Séptimo Episodio: Teatro XD.....	162
B.	Informe general de la Intervención: El desarrollo de la competencia lectora a través de la interrogación de textos.....	172
1.	Metodología de la investigación.....	172
2.	El contexto y el diagnóstico.....	173
3.	Sustento teórico.....	174
4.	Metodología de la Intervención.....	174
5.	Resultados.....	176
	CONCLUSIONES.....	177
	REFERENCIAS.....	183
	ANEXOS.....	188

INTRODUCCIÓN

¿Por qué hablar de la competencia lectora? En las última décadas en todo el orbe se han venido manifestando cambios en lo político, social, económico, educativo. El fenómeno de la globalización y el neoliberalismo ha tenido un fuerte impacto en la forma de cómo deben conducirse los países en todas sus esferas y en el caso del terreno educativo no es la excepción. La Secretaría de Educación Pública (SEP), se ha encargado de plasmar en los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (EB) como uno de los propósitos fundamentales que los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales (SEP, 2011), con lo cual se pretende formar lectores competentes.

Desafortunadamente, en nuestro país se sigue teniendo un rezago fuerte en la comprensión lectora, producto de la aplicación de diversos métodos tradicionalistas para enseñar a leer, comprender, analizar, pensar por parte de los mismos docentes en sus prácticas educativas.

La lectura es una de las herramientas más importantes para poder acceder al conocimiento y con ella formar personas críticas y reflexivas siendo entonces el docente de educación básica un actor fundamental en este ámbito. “La lectura es ante todo un objeto de enseñanza para que se constituya también como objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa que debe cumplir con una función para la realización de un propósito que él conoce y valora” (Lerner, 2001, p. 126). La lectura recrea el pensamiento, la imaginación y la posibilidad de repensar el mundo y, le coloca al sujeto un sin fin de posibilidades para recrear, repensar los sentidos y significados de su realidad y su ser.

Es importante señalar que para la comprensión lectora se han tenido en cuenta determinados componentes y se han clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica, elementos que un lector competente debe tomar en cuenta, pero

para que esto se pueda desarrollar, es muy importante fomentar en los estudiantes el placer por la lectura, para que lean por gusto y no por obligación como se hace con los exámenes para medir la competencia lectora e inclusive en la misma práctica docente.

Es a partir del trabajo educativo cotidiano donde se posibilita al docente a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje hacia con sus alumnos en el desarrollo de las habilidades lectoras, para ello, las diversas propuestas didácticas como la Pedagogía por Proyectos, por ejemplo, son detonantes para amalgamar una serie de posibilidades en el desarrollo de la comprensión, análisis y reflexión a partir de las estrategias que puede implementar el docente.

Para dar seguimiento a este tema, este proyecto de intervención se divide en cinco capítulos o apartados en los que a través del análisis y la reflexión intenta ver la competencia lectora, no desde la mirada fría y de medición de PISA (Programme for International Student Assessment) sino, desde la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante (Solé, 2011).

Siendo entonces, el propósito principal de este trabajo dar a conocer cómo los estudiantes de educación secundaria, pueden llegar a fortalecer la competencia lectora a través de la interacción cultural, cognitiva y gramatical dentro de la estrategia llamada *interrogación de textos* que surge de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert y Jacob (2003), y Jolibert y Sraïki (2009).

En el *primer capítulo* titulado *Contexto, conociendo el mundo educativo*, se abordará la política educativa internacional y nacional, dentro de la cual ubicamos algunas de las reformas educativas. Se menciona la función que tienen las organizaciones líderes en la educación tales como, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI), por mencionar algunos.

También se retoman las reformas en la educación básica haciendo énfasis en los planes y programas de educación secundaria en la asignatura de español. Desde los cambios curriculares que se han dado a partir de las reformas establecidas en diferentes sexenios en México, tales como las que se dieron en los años: 1993, 2004, 2006, 2009 y finalmente la del 2011.

Se trata de hacer una relación entre todas estas reformas dándole importancia al desarrollo de las competencias, especialmente la lectora, la cual se pretende desarrollar a través de los programas nacionales de lectura (PNL) y con ello, sus exámenes con los que no se han obtenido grandes resultados en cuanto a lectura se refiere, pues a través de ellos, se logra ver el “nivel” en el que cada uno de los alumnos de educación básica se encuentran, pero no se proponen estrategias para desarrollarla ni la comprensión, ni la reflexión, ni la utilidad que se pueden obtener a través de una lectura.

En el segundo capítulo *Interacción con los textos: rumbo hacia la competencia lectora*, se aborda la problematización así como la fundamentación teórica-metodológica de la intervención donde se menciona el análisis de la problemática en cuanto a la lectura y la competencia lectora que se marcan desde la OCDE y sus efectos en la vida real, en el aula con nuestros estudiantes. En este apartado también se realizará el planteamiento del problema obtenido de acuerdo al diagnóstico específico realizado con los estudiantes de la Escuela Secundaria No. 57.

En el tercer capítulo *¿Qué se ha investigado sobre la competencia lectora?* Se menciona el estado del arte, las investigaciones que otros autores han realizado en cuanto al objeto de estudio, en este caso, la competencia lectora, así como su fundamentación teórica. En primer término, se revisa reconociendo en principio qué

es Pedagogía por Proyectos y, posteriormente las aportaciones de otros teóricos como, Carlos Lomas, Isabel Solé, Villaseñor y Daniel Cassany.

En el *cuarto capítulo Un camino para la competencia lectora* hace referencia al diseño de intervención, se mencionaran a los participantes definitivos con los cuales se realizó el proyecto de intervención, así como los propósitos, las competencias y la especificación del diseño de intervención a través de las seis fases de Pedagogía por Proyectos propuesta por Josette Jolibert.

Finalmente en el capítulo cinco *Antes, durante y después de la intervención* se mencionan los avances de la intervención, donde se realiza un informe general de la intervención, que refiere la metodología de la investigación, el corte cualitativo; el diagnóstico específico que emplea elementos del método de investigación-acción, así como el enfoque biográfico narrativo de Bolívar y la narración de experiencias metodológicas de Daniel Suárez. También el contexto y el diagnóstico realizado, el sustento teórico, la metodología de la intervención y se muestran los resultados.

Asimismo, presenta los episodios en los cuales se divide el informe Biográfico-Narrativo. El primer episodio narra la *vida de Guadalupe* específicamente desde el ámbito educativo haciendo énfasis en la problemática con la competencia lectora. En el segundo, se cuenta cómo es que desde la pregunta generadora se logra construir un proyecto anual del cuál surge un proyecto colectivo llamado: *Visita al cine*. El tercero, menciona la elaboración de un proyecto colectivo titulado *café literario* que surge de las propuestas de los estudiantes y en donde además de leer se logra producir un texto. Y finalmente en el cuarto, se menciona cómo es que surge el proyecto colectivo *Teatro XD* donde los alumnos logran no solamente fortalecer su competencia lectora sino también una vida colaborativa y democrática.

I. CONTEXTO, CONOCIENDO EL MUNDO EDUCATIVO

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Paulo Freire 1984.

En este capítulo, se presentan elementos relacionados con la política educativa tanto internacional como nacional así, como también, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que implica los cambios curriculares por nivel, que inicia desde la educación preescolar y termina en educación secundaria.

A. Doctrina pedagógica

La educación de un país está normada por la política educativa. A través de ella, se crean el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones, es decir, los marcos legales, los criterios de actuación, las ideas y los valores que se van convirtiendo de manera gradual en una forma de pensar en la educación de un país determinado.

Una política educativa también se centra en “la calidad” en donde los expertos construyen saberes legitimados por el poder administrativo, conocimientos que los docentes deben aplicar para que los estudiantes se apropien de ellos y después puedan ser medidos por el sistema, ante los organismos internacionales como lo son la OCDE y PISA. Este último, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria ha adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. México se encuentra entre los países con menor calidad educativa. “La razón principal de la baja, muy baja, calidad educativa y del débil desarrollo de capacidades de conocimiento en México, descansa en la forma equivocada en que

se ha entendido y administrado la política educativa, al menos en los últimos 12 años” (Andere, 2003, p. 13). Aun así las autoridades gubernamentales a través de la SEP, han hecho creer que lo que se ofrece en educación es de lo más innovador y genera la creencia que si adoptamos modelos educativos como el enfoque por competencias se puede generar un proceso educativo diferente que eleve y posibilite una mejor calidad educativa.

Cuando en realidad los términos *competencia* y *calidad* provienen del mundo de los negocios, de las empresas y nada tienen que ver con el vocabulario. La palabra calidad carece de significado propio, solamente insinúa, sugiere y se puede usar para todo; por eso es muy útil para la mercadotecnia, pero es inútil para la educación (Hernández, 2013), pero con el pretexto de la “calidad” se ha llevado a cabo la reforma educativa o mejor dicho, laboral, del artículo tercero constitucional, donde proponen al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como un órgano constitucional autónomo que tiene la encomienda de evaluar el proceso educativo en la educación básica y media superior.

Es por eso que, en los últimos tiempos se puede observar que de la mano del concepto de calidad camina el de la evaluación. “La facultad de medir y dar cuenta de la calidad. La evaluación aparece como una verdad absoluta...la evaluación ha dejado de ser un instrumento para detectar problemas y deficiencias o retos y aciertos, para convertirse en un mecanismo de control y vigilancia sobre maestros y alumnos” (Hernández, 2013, p. 13). De ahí que, la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) fue creada hasta el 2013, para el crecimiento académico del alumno y utilizada para otorgar una calificación más que, para evaluar las habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y que tuviera un aprendizaje significativo en el alumno. Actualmente, esta prueba ha sido sustituida por la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que a diferencia de ENLACE, además de, medir la competencia en lenguaje, comunicación y matemáticas se dice que, también medirán las habilidades relacionadas con la convivencia escolar y que no será utilizada para evaluar y/o descalificar al docente.

El Gobierno Federal ha puesto su mira en cómo evaluar la educación, esto más de forma que de fondo. Los programas educativos tratan de dar respuesta a la inmediatez del momento, a los intereses de grupo provenientes del modelo neoliberal, del sistema capitalista, de la sociedad del conocimiento, con el argumento del aseguramiento de la calidad educativa, que quizá, para países de primer mundo pueda tener sentido, pero no para países periféricos como el nuestro que desde hace décadas ha adoptado modelos educativos que no reflejan el contexto nacional y la idiosincrasia de lo que representamos como mexicanos. México es un país reproductor del conocimiento, no productor del conocimiento, como lo vengo mencionando, todo lo que hay fuera se adopta y ni siquiera hay capacidad de adaptar esos modelos educativos del exterior, a la realidad mexicana, al propio contexto e idiosincrasia, a sus pueblos, a sus hombres y mujeres o en su defecto, a crear un modelo a su imagen y semejanza como pueblo mexicano, respetando la propia cultura y forma de ser.

A continuación se presentan diversos elementos de la política educativa que ha imperado en este inicio del segundo milenio en el panorama internacional y nacional.

1. ¿Quién ordena? Las organizaciones internacionales

En este apartado, se mencionarán a algunas de las organizaciones internacionales que norman la política educativa en lo internacional así como, las repercusiones que estas tienen en los países periféricos, específicamente en el caso México.

Como he mencionado, la calidad de la educación, ha sido el eje de las políticas internacionales durante las últimas décadas. Esta calidad, asociada con el logro de aprendizajes básicos en educación y todos los ámbitos y recientemente con el desarrollo de competencias básicas como son: “Saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p. 29), las cuales implican los aspectos de relevancia y pertinencia de la educación ofrecida ponen su atención en la misión de

la escuela y el papel de los procesos pedagógicos para promover el desarrollo de los sujetos y, a la vez, dar respuesta a los procesos de socialización.

En la actualidad organizaciones internacionales tales como el BM, el FMI, OCDE, UNESCO, así como BID informan el estado de los sistemas educativos, así como, de los retos que deben afrontar y las medidas a considerar para señalar el posible progreso de cada uno de esos sistemas.

En el seno de la OCDE se viene desarrollando una línea de trabajo y de investigación. En el año 2000 la OCDE comienza a publicar anualmente un informe global comparativo del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. A partir de pruebas únicas externas para los alumnos de 15 años a todos los centros y países. Ha segregado de este modelo de informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia). Informes de PISA. Resultados tangibles en aprendizajes básicos. Han ocupado el contenido del concepto de calidad de la educación y de competencias. Con esos indicadores se comparan los sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo, analizando secuencias temporales para cada país (Gimeno, 2008, p. 21).

En la actualidad la OCDE es la que se encarga de dirigir los sistemas educativos de sus 34 países miembros. México forma parte de esta organización y desde la década de los noventa a partir de la modernización educativa con Salinas de Gortari se implementaron políticas educativas que aludían a la calidad educativa, esto, producto de la globalización y el neoliberalismo. En la Educación Básica se privilegió el fenómeno de la evaluación para docentes y estudiantes. Los organismos internacionales (FMI, BM, OCDE), generaron discursos desde la perspectiva económica sobre la calidad, productividad y eficiencia y sobre todo el aseguramiento de la calidad educativa. Estos discursos fueron llevados al sector educativo, en documentos como el tuning europeo para el viejo continente y tuning latinoamericano para nuestra región donde se adoptó más no se adaptó para nuestras sociedades y culturas diversas. El sistema educativo requiere

profesionistas y estudiantes competentes, los organismos internacionales han promovido desde programas como PISA el desarrollo educativo de los países (aunque no se toman las diferencias de contexto, desarrollo económico, tipo de población, situación política y educativa), estos, son programas que miden y estandarizan criterios. Son uniformes, México se somete a parámetros internacionales.

La finalidad educativa de los informes de la OCDE ante la opinión pública o para quienes se interesan en la educación, es llevar a la reflexión los problemas y las deficiencias de los sistemas educativos, así que, ponen atención en las competencias, pero sin considerar su contexto. Por ejemplo, en Finlandia aunque los estudiantes obtienen el nivel más bajo, se puede observar que tienen mejores resultados que el promedio de los estudiantes mexicanos; en ese mismo país los de promedio medio están por encima de los mejores estudiantes mexicanos. Cabe considerar que los contextos de estos estudiantes son diferentes incluso en la matrícula de grupo.

Por ejemplo, en México en educación preescolar, primaria y secundaria por lo general, cada profesor atiende entre 26 y 50 estudiantes y en algunas escuelas suelen atender entre 15 y 25 en condiciones de infraestructura incompleta y en diversas carencias. Mientras que en países como Finlandia, con los mejores desempeños en las evaluaciones internacionales, cada maestro es responsable de la enseñanza de entre 10 y 15 alumnos por salón (Trejo, 2012).

En el documento *Las Perspectivas OCDE: México. Reformas para el Cambio* menciona que uno de los factores claves para elevar la productividad y la competitividad de México es mejorar la calidad de la educación. ¿Y cómo se mejora la calidad de la educación? Según ella, se logra a través de la aplicación de pruebas estandarizadas así como, de la evaluación y la actualización de los docentes. Medidas que resultan irrelevantes para la mejora de la educación ya que, habiendo tanta pobreza y desigualdad no se puede hablar ni de calidad ni de equidad en la educación pues en la mayoría de los casos calidad y equidad en educación van de la mano.

La evaluación educativa entra en un contexto de globalización y neoliberalismo en la década de los noventa, se asume la idea de que todos los procesos educativos deben ser evaluados. Los países centrales marcan la pauta de los lineamientos, parámetros y normas que han de seguir los procesos evaluativos en las instituciones de educación tanto, básica como superior, a partir de ciertos organismos internacionales (OCDE, BM, UNESCO, etc.). Ante este marco, establecen políticas educativas que determinan e inciden de manera determinante en el quehacer educativo. Los países latinoamericanos no están exentos de éstas políticas y llevan al terreno educativo el proceso de evaluación y acreditación. Los países latinoamericanos, han creado organismos e instancias que se encargan de evaluar. En México INEE es el encargado de evaluar en EB y Media Superior con el propósito de incrementar la calidad educativa. La calidad es un término bastante difuso y complejo pues calidad de qué y para qué.

La calidad educativa se empieza a cuantificar, todos los procesos de evaluación y acreditación sólo son vistos desde términos cuantitativos más no cualitativos. Los países latinoamericanos se someten predominantemente a procesos de evaluación y acreditación que inciden sobre las instituciones educativas. En cada país hay una o más normas que regulan la actividad y la autorización de funcionamiento de las instituciones. La calidad obedece a ciertas lógicas de mercado (mercantilización de la educación), mano de obra barata, seres productivos. Los discursos emanados por los organismos evaluadores y certificadores van en función de mantener un status quo de la clase dirigente.

En el caso de México hay instancias evaluadoras como el INEE, que establece criterios, normas, procedimientos, de cómo regular los procesos evaluativos de la EB. Aun así los parámetros que utilizan se enfocan más en evaluar los procesos educativos en términos cuantitativos, hay que evaluar a la institución, a los procesos administrativos, al docente, al alumno, a los planes, a los programas, todo hay que evaluarlo con base a números, inclusive se establece una “guía metodológica para la evaluación de los curricula como si fuese un recetario que hay que seguir al pie de la letra. Un proceso demasiado metódico y sistemático, qué responde a

preguntas sobre “¿qué es evaluar, cómo se evalúa, quién evalúa?, y en última instancia ante esta sistematización, también tendríamos que agregar el ¿por qué, para qué, y a quién evaluar? Se evalúa con base a cuantificar los procesos y no a cualificar los procesos educativos. Aunque bien, es cierto que México también responde a instancias evaluadoras internacionales (UNESCO) que dictan políticas sobre la forma en cómo debe ser la educación.

La acreditación y la certificación son categorías que responden a un sujeto tecnificado que debe poseer ciertos conocimientos, actitudes, valores, habilidades que son aprendidas desde la escuela, la cual es la institución que legaliza si el alumno sabe o no y, si está preparado para insertarlo al sector productivo. El conocimiento al servicio de la clase dominante, que requiere, en este mundo económico-productivo generar una masificación de técnicos para servir como mano de obra barata. ¿Esa es la evaluación educativa que estamos buscando para incrementar nuestro nivel educativo en México? Los problemas educativos quizá no se solucionen sólo con evaluar, pues esto, pareciera ser un paliativo de forma. La verdadera transformación educativa sólo cuando exista una evaluación de fondo, no como remedio a todos nuestros problemas educativos.

Si bien, el terreno de la evaluación cuantitativa rebasa de sobremanera a la evaluación cualitativa, ésta última también, debiera establecerse y hacerse no sólo en el plano institucional sino nacional. La evaluación cualitativa permite cualificar los procesos, darle valor a todo lo que se realiza dentro de la institución, a partir del trabajo de todos los actores que participan al interior de éstas.

Por último, mencionar que si bien debe existir una “evaluación de resultados”, no basta ésta, para incidir de manera categórica en las políticas de evaluación en nuestro país, lleno de incertidumbre educativa. Quedan muchas preguntas sobre la forma en cómo se evalúa a la educación en México; ¿Cómo y para qué se evalúa al docente en su práctica?, si este docente muchas veces no cuenta con el tiempo, los recursos, la infraestructura necesaria para poder desarrollar su práctica. Y vamos más allá ¿Cómo y para qué se evalúa al administrativo en la escuela cuando se percibe que su papel sólo se limita a la vigilancia y el control de docentes? ¿Cómo

y para qué se evalúa al estudiante que carece de una perspectiva de vida sobre lo importante que puede ser la educación y su formación? ¿Cómo y para qué se evalúa a la institución privada que sólo le preocupa la mercantilización de la educación? ¿Cómo y para qué se evalúa a la institución pública que sólo busca presupuestos para “disimular” los procesos educativos?

2. La educación periférica

En México el contexto influye, un país periférico que se apega a los dictámenes de los organismos internacionales, que no está alejado de la globalización, entonces a lo que tiene que dar respuesta es ¿para qué evaluar? ¿A quién le beneficia que se evalúen los procesos educativos? ¿Cuáles son los intereses de fondo?

En este sentido es importante preguntarse también ¿Qué provoca en los docentes y estudiantes que la calidad sólo se mida a través de pruebas estandarizadas? En el caso de la prueba ENLACE que se aplicaba tanto a estudiantes de educación básica como de bachillerato, provocaba una competencia injusta, puesto que se evaluaba de la misma forma a los estudiantes y maestros que viven en distintos Estados de la República, es decir, contextos totalmente heterogéneos y, que ocasiones están en pobreza extrema, que viven en distintas comunidades que no tienen las mismas condiciones económicas, sociales, culturales, educativas y por ende, ni el mismo nivel académico para poder ser evaluados de la misma forma, como es el caso de los escolares con Barreras de Aprendizaje (BAP) que son evaluados de la misma manera que un estudiante “normal”. Es por eso que para el ciclo escolar 2014-2015 el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INNE) sustituye la prueba ENLACE por PLANEA como ya se expresó con anterioridad, en la que ya no se evaluará a los alumnos de tercer grado de primaria, los tres grados de educación secundaria y bachillerato, sino que ahora solamente, se enfocarán a los estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación media superior. Dicha prueba contempla en un solo esquema evaluaciones censales anuales y muestras cuatrianuales. Habremos de esperar si los propósitos centrales de esta prueba se cumplen:

- Conocer la medida en la que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de educación obligatoria.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes.
- Aportar a las autoridades educativas información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares. (PLANEA, 2015).

Como se puede observar, el último de estos propósitos, está más encaminado a la evaluación de los docentes más que a los estudiantes y los tres primeros nuevamente están orientados a valorar los aprendizajes de los jóvenes.

Aunque los docentes implementen diversas estrategias para mejorar la enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, en cada una de las áreas en los que son evaluados y para que los resultados sean favorables en este tipo de pruebas, resulta que cuando éstos, se saben evaluados con un examen que no tiene ninguna validez académica en su boleta de calificaciones se muestran indiferentes a la hora contestar el examen, muestran apatía e indiferencia ante los resultados que pudieran obtener “El hombre indiferente no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende, y sus opiniones son susceptibles decodificaciones rápidas” (Lipovetsky, 2002, p. 54) y, entonces los resultados que obtiene México en esta prueba es estar ubicado en los niveles elementales e insuficiente: “Más de 60 por ciento de los estudiantes de educación básica se situaron en los niveles elemental e insuficiente de la citada prueba, porcentaje que se eleva hasta casi 80 por ciento en lo que respecta a los alumnos de secundaria” (SEP, 2011, p. 95)

Así pues, se puede decir, que el contexto la pobreza y la desigualdad de circunstancias que tienen tanto los estudiantes como los maestros de todas las

regiones de México son algunos de los factores que influyen para que los estudiantes no obtengan los altos niveles que espera PISA cuyo objetivo no es evaluar a educandos sino los resultados de las evaluaciones del sistema educativo del país.

3. Un sueño posible de alcanzar: la competencia lectora

En el caso de PISA que es un organismo que evalúa el nivel de habilidades que se centra en los dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas, mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (literal) científica, lectora o matemática.

Partiendo del concepto anterior, México, está muy por debajo países como Finlandia, en particular si tomamos el eje de lectura podemos notar que, México ocupa el último lugar entre los 34 países de la OCDE en comprensión lectora y el lugar 45 entre todas las economías participantes de un total de 64. Su promedio se encuentra 50 puntos por debajo del promedio de los países 15 del G20 participantes (475) y es igual al promedio de países participantes con niveles similar de desarrollo (Argentina, Brasil, Chile, Croacia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Rusia, Trinidad y Tobago y Turquía (PISA, 2009)

Así como para PISA, el eje de la lectura, es un tema fundamental en todas las instituciones de Educación Básica (EB). En el caso de la Educación Secundaria se requiere que los adolescentes más allá de saber leer desarrollen la competencia lectora como una herramienta con fines útiles y relevantes en su vida diaria. El contexto social, económico, político de nuestra sociedad demanda la formación de estudiantes competentes, que puedan responder a las tendencias de competitividad del mundo actual.

Para la SEP, la lectura se define como un proceso complejo que cada estudiante realiza por sí mismo y que a su vez le permite examinar el contenido de lo que lee, analizar cada una de sus partes para destacar lo esencial y comparar conocimientos ya existentes con los recién adquiridos.

En la práctica docente con frecuencia descubrimos que en los adolescentes hay un gran analfabetismo funcional, es decir, los jóvenes saben leer y escribir, pero no comprenden lo que leen, por ello, es necesario que primero logren comprender un texto y luego pueda reflexionar sobre él. De acuerdo a PISA, los chicos deben estar lateralizados, tienen que saber leer con propósitos específicos, no basta con que sepan leer en voz alta lo que se dice en un texto, es necesario, que entiendan qué es lo que se dice y también para qué les sirve. La literacidad se da con el empleo de textos estímulos que son aquellos con los que los adolescentes se encuentran en la vida cotidiana y con los cuales pueden interactuar. “La competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en sociedad” (SEP, 2010, p. 32).

Ahora bien, dentro de los estándares y aprendizajes esperados del Plan 2011 se menciona a PISA como un referente internacional donde se pretende que a través de la lectura los estudiantes eleven su competencia lectora, que adopten la lectura como una práctica cotidiana para que desarrollen una mejor habilidad lectora. La SEP refiere que práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención concentración, análisis y espíritu crítico, además, de generar reflexión y diálogo.

Los resultados de los exámenes de lectura aplicados en los estudiantes en México son mínimos ya que, sólo logran identificar información que se encuentra dentro de texto e infieren aspectos simples sin conseguir una verdadera competencia lectora, lo que lo para PISA indica que sólo alcanzan un nivel 2 dentro de sus parámetros.

En los resultados de PISA 2006, México logra el Nivel 2. Esto se traduce en que los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlos” (INEE, 2007, p. 100).

En el caso de Educación Básica se realizan exámenes de competencia lectora en el cual se mide la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora y en el que se obtienen como resultados entrecruzados ya que, ningún estudiante que logra el nivel más alto en comprensión lectora logra lo mismo en los dos anteriores. Lo que pretenden lograr con aplicación de estas pruebas es sólo medir en qué nivel se encuentran los estudiantes de 15 años al final de su escolaridad obligatoria.

“Medir y medir” es lo más importante para la SEP, cumplir con estándares que establecen las evaluaciones tanto de PISA como de ENLACE, ver en qué nivel se encuentran los estudiantes, pero en realidad esto, no hace un lector competente porque los jóvenes no leen partiendo de sus interés, no lo hacen por gusto, generalmente, lo hacen sólo para obtener una calificación y terminan alejándose de la lectura.

4. Obedeciendo recomendaciones

Las reformas educativas que se han llevado a cabo en México en los niveles de preescolar, primaria y secundaria han sido implementadas para poder estar al nivel de otros países pertenecientes a la OCDE, organismo que dictamina qué es lo que se debe hacer y qué no, en cuanto a la educación se refiere, por lo tanto, México sólo sigue obedeciendo recomendaciones.

Hoy día la educación se ha convertido en un eje esencial para la vida y desarrollo de cualquier nación. Pero es desde el Estado donde se genera y se posibilita la estructuración de un Sistema Educativo que dirija, controle, organice, planee la forma en cómo se han de generar los procesos educativos dentro de esa sociedad. Para ello, necesita de Políticas Educativas que permitan y garanticen que los

procesos que se generarán desde el Estado a través su Sistema Educativo sean eficientes para incrementar el nivel educativo de su población. En el caso del Estado Mexicano “la educación, las escuelas y el conjunto de comunidades educativas representan ámbitos privilegiados donde se concretan cotidianamente las relaciones entre el Estado y la sociedad para cumplir con objetivos individuales, comunitarios y nacionales” (SNTE, 2006, p. 5). Considerando las recomendaciones lanzadas en específico por la ODCE (2012):

- Mejorar los programas de formación y capacitación del profesorado, así como el proceso de asignación de personal docente a las escuelas. Estos cambios deben acompañarse de un sistema de evaluación bien concebido y rigurosamente aplicado.
- Perfeccionar el sistema de evaluación, centrarlo en los resultados del aprendizaje y aprovechar las estadísticas de rendimiento académico para configurar evaluaciones conjuntas en las escuelas, a fin de mejorar dicho rendimiento.
- Deberían formularse criterios en materia de planes de estudio y resultados académicos, tanto para los alumnos como para los docentes, con miras a fomentar la transparencia profesional entre maestros y directores, y velar por el compromiso y la motivación de los agentes pedagógicos, a fin de mejorar los rendimientos educativos.
- Crear un sistema coherente de formación técnica y profesional que haga hincapié en la calidad docente, mejore la certificación de los conocimientos y elabore un mecanismo unificado de consultas con el empresariado para facilitar las prácticas profesionales.
- Revisar el financiamiento de la educación superior, evaluando el equilibrio entre costos públicos y beneficios sociales, mejorando la transparencia de la asignación de fondos a las instituciones y ampliando y haciendo más equitativos los mecanismos de apoyo a los estudiantes de escasos recursos. (p. 43).

Más que “recomendaciones” se han convertido en órdenes, pues es notorio en la RIEB la aplicación de las mismas sin realmente contemplar en contexto multicultural y plurilingüístico, así como las condiciones socioeconómicas reales de la mayoría de la sociedad (con recursos bajos), y de las propias escuelas, donde actualmente los recursos llegan cada vez menos.

Bajo esta dinámica, es que se han dado las reformas en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Todo esto con el fin de aumentar la calidad de la Educación Básica que reflejen mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA.

Si bien es cierto, que las instituciones educativas se convierten en un marco esencial para consolidar y garantizar los procesos educativos pertinentes en la búsqueda de satisfacer la calidad y la demanda educativa de la población, no siempre las políticas educativas establecidas por el Estado son las más adecuadas ni las más pertinentes. Eso no garantiza una calidad educativa, dado que en muchas ocasiones no se atienden las necesidades reales de la población sino, adoptamos políticas educativas generadas por el entorno internacional.

Considerando esto, no se debe perder de vista que estamos ante un mundo globalizado que maneja dos sistemas o macro variables; el sistema político y el sistema económico y, es en estos, donde el sistema educativo se quiere encuadrar aunque la realidad sea otra. Destacar, que con base en la coyuntura socioeconómica del país y del proyecto educativo, el sistema educativo coloca a las instituciones educativas en su equivalente.

La cuestión es simple, la realidad es diferente porque aunque existen instituciones comprometidas con mejorar la calidad de la educación, desde sus procesos de gestión administrativa, académica y de planeación, aún así falta mucho por hacer. Se necesitan procesos dentro de las instituciones educativas que faciliten la posibilidad de incrementar el nivel educativo no de empobrecerlo. Pareciera ser que cada institución educativa marca su propio rumbo y sus propios objetivos sin correlacionar lo que pretende el Estado Mexicano en el rubro educativo.

No se está en desacuerdo en que las instituciones educativas públicas o privadas y de cualquier nivel educativo, básico, medio superior o superior tengan autonomía en sus procesos para mantener su vida institucional, sino que todas en general, debieran apegarse a políticas educativas tomando aspectos como los antes mencionadas y que sea el Estado precisamente que decrete leyes que lo hagan obligatorio no en el discurso sino en la práctica, porque ese es realmente el problema de fondo, no existe una vinculación entre lo que se dice y lo que se hace.

En este sentido, da la impresión que cada institución educativa se maneja en sus procesos de organización, planeación, administración, académicos de manera empírica y superficial que sólo lleva a repetir procesos de manera mecánica y burocratizada que de nada sirven para el incremento de la real calidad educativa y, eso se ve claramente reflejado en los egresados que cada vez más carecen de las habilidades y “competencias”, se diría hoy día para desempeñar cualquier aspecto laboral y el resultado palpable de una sociedad en la búsqueda y compra de conocimientos en ciencia y tecnología más que en su producción. La vigilancia que se ejerce sobre los docentes sólo crea ambientes verticales que no ayudan a vivir una educación de ambientes armónicos. Hay un exceso administrativo y punitivo. Los primeros son realizados por los docentes en tiempos no pagados y los segundos les crean inseguridad.

Ahora bien, en el marco legal, México se integra por el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley General de Planeación y la Ley General de Educación y también, a los cambios del artículo tercero constitucional, el cual ha manejado una reforma educativa, cuando en realidad lo que se hizo en ella es una reforma laboral donde se pone en peligro el trabajo de cada uno de los docentes, ya que a través del INEE serán sometidos a una serie de exámenes universales que acrediten los conocimientos que todo docente debe tener, para poder estar frente a un salón de clases no importando la antigüedad o tiempo que lleve trabajando: “La ley reglamentaria de este artículo fijará los términos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley” (Ramírez, 2013, p. 234).

Durante el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada y el secretario de Educación Pública Reyes S. Tamez, se llevó a cabo cuando el Programa de Educación 2001-2006, el 28 de septiembre de 2002, en el cual se muestran el camino, las transiciones del pensamiento, los objetivos y la visión de reforma del sistema educativo nacional, que no recupera la nueva estrategia llamada “por competencias” que ha sido retomada en todos los niveles sin ninguna reflexión crítica y si con objetivos para formar personas competentes para el trabajo, para la mano de obra barata y no para ser personas críticas y reflexivas. ¿Qué rige a los tres niveles educativos de la educación básica al tener el cambio al enfoque por competencias?

5. Una visión general de los tres niveles

Recuérdese que la educación básica está conformada en México por educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Estos niveles son obligatorios, incluso en educación media, el bachillerato tiene las mismas características.

En primer lugar, preescolar resulta fundamental para lograr el desarrollo integral y equilibrado de los niños. En el acuerdo 348 se establece que la educación preescolar tiene que ser de calidad para todos, donde el aprendizaje de los primeros años de vida ejerzan una influencia importante para el desarrollo personal y social de todos los niños, para que a su vez formen su identidad personal, adquieran capacidades fundamentales y aprendan las pautas básicas para integrarse a la vida social.

El programa 2011 se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones

mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (SEP, 2011, p. 14).

En segundo lugar, en la educación primaria, el acuerdo 181 establece el nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran, tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas en la realidad que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. De las cuales coinciden con algunas de las competencias que los alumnos deben desarrollar en el plan 2011 de educación primaria o en el acuerdo 592, en cuanto a la búsqueda y selección de información por parte de los alumnos.

La educación primaria tiene como propósito fundamental que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades intelectuales y que logren tener un aprendizaje permanente.

En tercer lugar, la educación secundaria desde el acuerdo 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 3 de septiembre de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura) con propósitos específicos e interlocutores concretos.

a. El acuerdo 384: competencias para un perfil

Por otra parte en el acuerdo 384 se plantea el perfil de egreso como un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica. Proponen cinco competencias que los alumnos deberán desarrollar desde todas las asignaturas como se puede apreciar en la siguiente figura:

Fig. 1. Competencias del perfil de egreso de los alumnos de educación secundaria del acuerdo 384. Adaptación propia



Estas competencias son las mismas que actualmente se espera que los alumnos que cursan la educación básica deben desarrollar según el acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, mismas que se emplean en los planes y programas 2011.

Evidentemente el tema de las competencias resulta ser lo más “relevante” para los planes y programas de estudio de educación básica, ya que con ello, se pretenden formar personas que sepan hacer y no que sepan pensar, para poder integrarse al mundo laboral, en donde la mano de obra sea barata y las personas no se quejen de lo mal pagado que resultan siempre los empleos. “Paga salarios africanos, cobra precios europeos, y la injusticia y la violencia son las mercancías que produce con más alta eficiencia” (Galeano, 2012, p. 30).

B. La Reforma en la educación mexicana

Los cambios curriculares que se han realizado a lo largo de la década de los noventa con el Programa de la Modernización Educativa han sido señalados por la OCDE. México a través de la Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) planteaba la reforma curricular de toda la educación básica,

pero solo se centró en la educación primaria y, se prolongó por muchos años las reformas de la preescolar y la secundaria.

Este aplazamiento tuvo como resultado que varios millones de jóvenes en esa década quedaran al margen de esta reforma incluidos los docentes, por otra parte, la reforma de la enseñanza preescolar; sólo se fue para la licenciatura. En cuanto a la educación secundaria consistió, casi, exclusivamente en reorganizar el currículo por asignaturas y distribuir algunos materiales a los docentes.

Hoy día existen las reformas tan esperadas para los tres niveles de educación básica, Reforma en Educación Preescolar (2004), Reforma en Educación Primaria (2009), Reforma en Educación Secundaria (2006), cuyos propósitos, enfoques, perfil de egreso y competencias para la vida son las mismas que se plantean en los planes y programas 2011.

1. Cambios para no cambiar

Los Fundamentos del acuerdo 348 referente a la Educación Preescolar establecen que ésta debe ser de calidad para todos. Se centra en el aprendizaje infantil, así como en la importancia de dicha educación. También señala, la obligatoriedad de la misma comprendiendo doce grados de escolaridad. Los principios pedagógicos de éste, son retomados en los planes y programas de educación preescolar 2011. Entre ellos están las características infantiles y procesos de aprendizaje, la diversidad y equidad y la intervención educativa.

Estos principios hacen énfasis en los conocimientos y capacidades de los niños, así como, en el aprendizaje a través de sus pares y priorizan el juego para que los potencien. Con lo cual es posible darse cuenta que no se muestra ningún cambio en relación con el PEP (Programa Escolar de Preescolar) 2004 ya que se sigue atendiendo los aprendizajes y necesidades de cada niño.

En cuanto a la reforma en Educación Primaria ha establecido que en sus planes y programas de estudio se fomente la competencia y, se tenga una calidad en la educación, disminuyendo asignaturas y contenidos.

Elevar la calidad educativa de las áreas tradicionalmente trabajadas, y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua como asignatura de orden estatal; fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística y la renovación de la asignatura Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética; la ampliación del horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas, en el caso de escuelas de tiempo completo; la renovación de los objetivos de aprendizaje y la aplicación de nuevas estrategias didácticas. Estos retos demandan un proceso de innovación en términos de gestión educativa (SEP, 2009, p. 32)

Además, en esta reforma permanecen las cinco competencias que propone el acuerdo 384, las cuales siguen vigentes en los planes y programas 2011. Tanto lo atendido curricularmente en educación preescolar como en educación secundaria, la base para afinar el proceso de la educación primaria no se puede evitar mencionar que hay una fractura en el tiempo de los planes y programas de estudio de la educación básica, ya que, se presentaron de la siguiente manera: Preescolar (2004), Secundaria (2006) y Primaria (2009).

2. Afinando el proceso de la Educación Básica

Al igual que en la educación primaria, en secundaria, se ha establecido que en el plan y programa de estudio de español no sólo se fomente la lectura y la escritura, sino que también, desarrollen las prácticas sociales del lenguaje, lo que es positivo puesto que al menos en el papel se atiende el contexto del estudiante.

Durante muchos años, la enseñanza del español en México estuvo centrada en un enfoque estructuralista y se basó fundamentalmente en dos contenidos: la gramática y la literatura. Sin embargo, reconociendo que el conocimiento del lenguaje va más allá de estos contenidos, la enseñanza del español experimentó un importante cambio en 1993 (SEP, 2006, p. 9).

A partir del año 1993, la SEP adoptó un enfoque comunicativo para la enseñanza, tanto del español, como de las lenguas extranjeras. Ciertamente es que, esta transformación obtuvo algunos avances educativos, aunque no muy satisfactorios en cuanto a la calidad educativa se refieren. En el año 2006, éste se mantiene y afina organizando los contenidos y las actividades de la lengua considerando la lectura, la escritura y la expresión oral como ejes primordiales para la enseñanza del español.

Las propuestas de enseñanza del lenguaje basadas en un enfoque comunicativo tienen como objetivo desarrollar la competencia comunicativa. En ellas se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua, hacia la participación en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos. (SEP, 2006, p. 14).

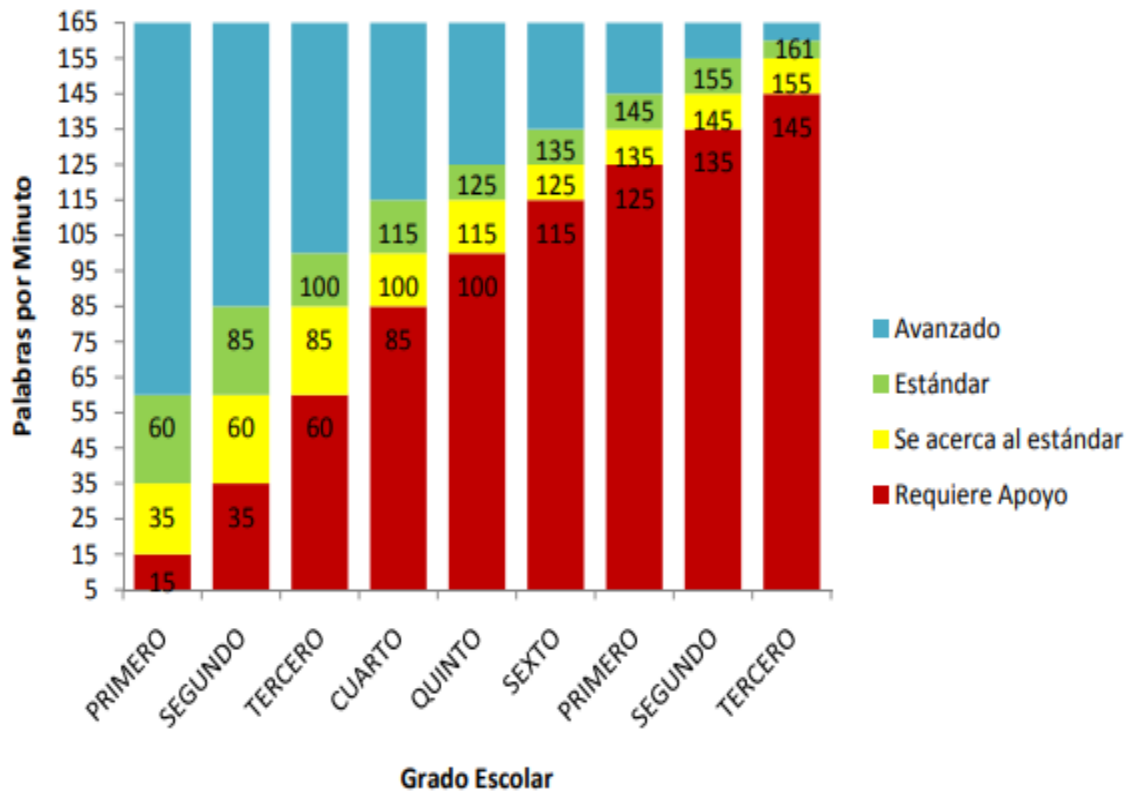
Con esto precisamente, se da lugar a las prácticas sociales del lenguaje, pero también da pie a que surja la revisión de los resultados de algunas evaluaciones, tanto de carácter nacional así como, de carácter internacional, para conocer el nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos rumbo a los campos de la globalización.

Es así como surge el PNL cuyos resultados tampoco han sido favorables, pues el querer acercar a los estudiantes con textos impuestos resulta contraproducente para que ellos adquieran el gusto por la lectura, es decir, “cuanto más se esfuerzan los profesores porque sus estudiantes lean, menos leen éstos” (Lipovetsky, 2002).

De ahí que en lugar de proponer estrategias para fomentar el gusto por la lectura, para fortalecer la competencia lectora dirigida a diversos tipos de texto se les vacuna mediante una lectura de velocidad con la aplicación de diversos exámenes que miden los niveles de desempeño en cuanto a la comprensión, la fluidez y la velocidad en los estudiantes de educación primaria y secundaria. Y a su vez estos, son medidos con niveles de logro que se clasifican en avanzado, estándar, se acerca al estándar y requiere apoyo, sin mediar los gustos de los jóvenes, su interés

por la lectura, el contexto de cada uno y mucho menos el de la propia escuela, como se ve en la siguiente gráfica:

Fig. 2. Gráfica tomada del Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula. P. 12



3. Lo que llegó para no cambiar

Ajustándose al gusto internacional sin contemplar el contexto sociocultural y educativo de los estudiantes y profesores, México ha realizado diversas modificaciones en sus planes y programas educativos, mismos que presento en un cuadro comparativo que toma como ejes de análisis la concepción del aprendizaje, la concepción de la enseñanza, el propósito del nivel educación básica secundaria, la modalidad didáctica y, por último, la forma de evaluar de los planes y programas 1993, 2006 y 2011, donde se puede observar que, en los últimos tiempos en nuestro país, a partir de las exigencias por parte de organismos internacionales y, de posturas de los gobernantes, se hacen modificaciones curriculares sin contemplar

el contexto social, cultural y educativo de los estudiantes y profesores, para muestra veamos lo qué cambió y qué quedó de estos planes.

De acuerdo con esta información se puede decir, que en los planes y programas 1993 el aprendizaje debe ser autónomo, el estudiante debe ser capaz de obtener de expresarse y aprender libremente. En 2006, éste es presentado como un proceso que a su vez tiene que ser significativo, para que los educandos se apropien de estos y los lleven a la práctica dentro y fuera del aula. Para 2011, el docente es considerado como un guía o facilitador para el aprendizaje poniendo como centro al estudiante. Este aprendizaje a través de trabajos por proyectos elegidos y propuestos por los docentes, lo cual resulta contradictorio, ya que si éste propone deja de lado los gustos e intereses dando como resultado que en la práctica los estudiantes jueguen un papel secundario, siendo el principal protagonista el docente.

En cuanto al aprendizaje se refiere tanto en los planes y programas 1993 y 2006 es el docente el que transmite el conocimiento y la enseñanza a los estudiantes, ya que es él organiza y define las actividades, en el caso del 1993 y en el 2006 las secuencias didácticas de los proyectos. En 2011 el docente deja de ser transmisor de la información para convertirse en un facilitador a través de los trabajos por proyectos, propuestos por él sin tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Los propósitos especialmente en educación secundaria los tres planes y programas coinciden en que los estudiantes se expresen con claridad en diversos contextos a través de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje dentro y fuera de la vida escolar. También se puede apreciar que no existe una modalidad didáctica en los planes y programas 1993, mientras que en los otros se basan en proyectos didácticos y actividades permanentes. Estos proyectos sirven para planear las tareas así como sus requerimientos, son empleados como una estrategia didáctica.

Finalmente podemos encontrar que, en los planes y programas existe una forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Esta puede a través de los seis tipos de evaluación: la diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Ver Fig.3)

Fig. 3. Cuadro comparativo entre los Planes y Programas 1993, 2006 y 2011. Fuente: Elaboración propia.

EJES DE ANÁLISIS	PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993	PROGRAMAS DE ESTUDIO 2006	PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo • El alumno deberá aprender a organizar, relacionar y precisar sus ideas para exponerlas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que el aprendizaje resulte un proceso significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito, la intervención docente bajo este enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía. • Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca.
CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro organizará frecuentemente actividades con equipos de trabajo para analizar las formas en que están organizados textos con propósitos distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos. • El docente es quien define los propósitos didácticos de cada 	<ul style="list-style-type: none"> • La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. • El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos.

		<p>proyecto a partir del análisis de las prácticas sociales de los lenguajes estipulados en el programa, los propósitos del grado escolar y los aprendizajes esperados para cada bloque. El maestro puede planear proyectos de diferente duración, calculando cuántos se pueden realizar en el bloque.</p>	
<p>PROPÓSITOS DEL NIVEL EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual. 	<p>Que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. 	<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales. Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar. Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud

			analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.
MODALIDAD DIDÁCTICA		<p>Dos modalidades de trabajo:</p> <p>Proyectos didácticos: Permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso. Secuencias didácticas.</p> <p>Actividades permanentes: Este tipo de actividades son permanentes en el sentido de que ocupan un tiempo determinado a lo largo del año escolar: una sesión a la semana.</p>	<p>Dos modalidades de trabajo:</p> <p>Proyectos didácticos, que es la principal estrategia didáctica que ocupa la mayor parte del tiempo escolar.</p> <p>Actividades permanentes que se diseñan con una temporalidad y finalidad distintas.</p> <p>Un proyecto didáctico implicaría también la realización de un conjunto de actividades secuenciadas, previamente planificadas por el docente, que estarían encaminadas a elaborar un producto del lenguaje</p>
FORMA DE EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> Los textos producidos por los alumnos sean revisados y corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y por el maestro, como actividad formativa que permite localizar deficiencias y verificar los avances logrados. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación del aprendizaje debe ser entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo. 	<p>EVALUACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstica 2. Formativa 3. Sumativa 4. Autoevaluación 5. Coevaluación 6. Heteroevaluación

3. Finalmente: ¿Cuál es la transformación curricular?

El cambio curricular de educación básica 2011, está organizado en cuatro campos de formación en los cuales se visualiza de manera clara la articulación del currículum. Se muestran los campos de formación organizados en otros espacios

curriculares relacionándose entre sí. La secuencia y gradualidad de las asignaturas se presentan de forma horizontal y los periodos escolares que indican la progresión de los estándares de las asignaturas se presentan de forma vertical. Los campos de formación para la Educación Básica son los siguientes: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social; y desarrollo personal y para la convivencia.

En cuanto al campo de lenguaje y comunicación lo ubican principalmente en las clases de español e inglés, aunque estas, se desarrollan en todas las asignaturas, ya que éste permite que los niños se expresen de manera oral y escrita. El pensamiento matemático se desarrolla en la asignatura de matemáticas en primaria y secundaria y en pensamiento matemático en el caso de preescolar. En el campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, en el caso de primaria es en Ciencias Naturales y en secundaria en Biología, Física y Química. Finalmente en el Desarrollo personal y para la convivencia en Formación Cívica y Ética en secundaria y en desarrollo social y personal en preescolar.

Como ya se vio, un eje es el enfoque por competencias, otro los campos de formación, donde se inserta el ingreso del inglés en tercero de primaria, la forma de evaluar, el proceso educativo a través de los estándares curriculares en sus cuatro evaluaciones, tercero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria.

Para concluir este capítulo, se puede decir, que la política educativa, tanto nacional como internacional no son más que normas y órdenes sobre qué es lo que los países integrados a las organizaciones como la OCDE deben hacer. Tal es caso de México que para cumplir con dichos preceptos es sometido a pruebas estandarizadas como PISA y ahora PLANEA para que se pueda medir el logro educativo en cuanto a “calidad” se refiere. No sólo eso sino que, para estar a la “altura” de estas organizaciones modifica y modifica los planes y programas en los hacen cambios para no cambiar y sigue trabajando con cierta verticalidad donde se supone que el centro de la educación es el niño y, termina siendo el último en ser tomado en cuenta. La reforma al guiarse por lo que el maestro tiene que decir y

hacer lo pone en el centro y al niño, al joven lo ubica como un ser pasivo que tiene que escuchar la clase ¿cuál transformación? Es por eso que son los docentes quienes deben hacer lo humanamente posible para que la educación en México verdaderamente se transforme.

II. INTERACCIÓN CON LOS TEXTOS: RUMBO HACIA LA COMPETENCIA LECTORA

*La competencia lectora es una empresa tan ambiciosa que resulta ingenuo pensar que se podrá alcanzar en un ciclo o etapa de escolaridad.
Carlos Lomas, 2014.*

En este capítulo se realiza un breve análisis sobre la competencia lectora, además del Diagnóstico Específico en la Secundaria No. 57 en los estudiantes de segundo de grado, así como los resultados del diagnóstico específico, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos. También se incorpora el referente metodológico para mejorar la competencia lectora en los estudiantes de secundaria.

A. Detectando un gran problema

Uno de los temas más relevantes de los últimos tiempos dentro de la EB es la lectura, la cual se pretende implementar como una práctica cotidiana dentro y fuera de las aulas para que cada uno de los estudiantes logre desarrollar la competencia lectora, pero ¿en realidad esto ha sido posible? Desafortunadamente, los niños que concluyen la educación primaria presentan serias dificultades en cuanto a este tema se refiere, en principio, a algunos les desagrada la lectura, pues les resulta aburrida especialmente si son textos extensos y no tienen ningún significado para ellos, esto provoca que no se interesen en ella y, por lo tanto, no logran comprender o inferir el contenido de los diversos tipos de textos en educación secundaria.

Para la SEP lo importante es que los estudiantes desarrollen la competencia lectora a través de los exámenes de lectura que se les aplica constantemente para medir la comprensión, la fluidez y la velocidad, cuando en realidad, esta competencia va más allá de esos términos frívolos que se centran principalmente en una evaluación y no en que los estudiantes aprendan a disfrutar de la lectura.

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (Solé, 2004). Esta forma de pensar se aparta de la perspectiva tradicional y mecanicista con la que todavía se trabaja en la escuela secundaria, en donde a uno de los elementos al que se le da más prioridad en la lectura es a la velocidad, sin considerar que cuando los jóvenes de secundaria traen deficiencias lo que ocurre es que, en lugar de disminuir éstas, se acrecientan. Uno de los problemas por el cual, los muchachos se sienten frustrados para alcanzar los niveles de la lectura que exigen en ella, y que incluso les causa estrés, es que no logran superar la lentitud con la cual leen. Ellos mismos notan, que al leer rápido, se equivocan en la pronunciación de muchas palabras, y se desesperan porque no lo logran. Por tanto, la competencia lectora, no se lleva a cabo y mucho menos el gusto por la lectura.

1. Los estudiantes y la competencia lectora

Habría que preguntarse antes que nada, si verdaderamente los estudiantes comprenden los textos, si establecen la transaccionalidad entre sus referentes y lo que el texto expone. La reflexión es exigida en el sentido de la presión que se ejerce sobre ellos en cuanto a la estrategia de la velocidad lectora implementada por la SEP, sin olvidar que, es una tradición continuar la actividad de resolver cuestionarios relacionados con los textos que se les aplican en los ejercicios y/o exámenes de lectura. Con estas prácticas cotidianas los jóvenes más parecen lectores-receptores de la información y no “lectores competentes”. A pesar de este panorama la SEP insiste en la aplicación de esta herramienta. “El derecho a evaluar es en general privativo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de auto controlar lo que comprenden al leer” (Lerner, 2001, p. 45).

Según la mirada de PISA, se entiende como lector competente aquel que domina toda una serie de habilidades que le permitan no sólo discriminar sino también analizar la información. Asimismo, la sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la

competencia lectora de todos sus ciudadanos. Un lector competente es capaz de acceder por sí mismo a los textos, puede leer distintos tipos de textos y tiene criterio para interpretarlos y enjuiciarlos, con capacidad, además, para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes (Cerrillo, 2010). Si esto fuera así, en la actualidad no existirían tantas fallas en la comprensión lectora, no habría tan bajos niveles en la prueba PISA, ENLACE y PLANEA.

A la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, sólo leen los textos que les proporciona la escuela por imposición y no por gusto, pocas veces dedican parte de su tiempo libre a la lectura, y con esto, no se logra que ellos accedan por sí mismo a los textos, por lo tanto, no leen y no pueden dar un juicio de valor a las distintas lecturas y en consecuencia nuevamente no son lectores competentes.

Desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de EB, en especial de la escuela secundaria, resulta una labor difícil en este mundo líquido en donde docentes y adolescentes tienen objetivos diferentes, “cuanto más se esfuerzan los profesores porque sus estudiantes lean, menos leen éstos” (Lipovetsky, 2002, p.54). Los alumnos muestran una total indiferencia ante el gusto por la lectura que se profundiza al no aplicar las estrategias adecuadas para interesarlos en ella.

La lectura les desagrada, tienen pocos o ningún libro en casa, regularmente la lectura es vista como una obligación más que una recreación o pasatiempo. Los docentes casi nunca reciben alguna pregunta de los estudiantes para que se les recomiende alguna lectura, tratan de fomentar la lectura leyendo diez minutos diarios como lo marca la SEP en cada uno de las asignaturas, pero el resultado sigue siendo el mismo, los estudiantes no leen por gusto y tienen poca comprensión.

Resumiendo, hablar de lectura ya no sólo significa leer en silencio o en voz alta sino que “hoy leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice” (Cassany, 2006, p. 12). Y con esto se logra estar literalizados y se deja de ser un analfabeta funcional. Si esto es así, entonces, habría que privilegiar espacios de lectura en las escuelas, pero donde el niño leyera por gusto y no por obligación. Esta cuestión es

importante que esté presente. El texto aporta información que tiene que reflexionar y en el caso de lo literario llegar hasta el gusto por el tipo de lecturas

Hoy día hablar de la competencia lectora es hablar que los estudiantes se relacionen con textos con los que conviven en su vida cotidiana y que tengan un significado propio para ellos. “Para la orientación sociocultural leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38), es decir, conocer las necesidades y particularidades de cada uno de los estudiantes.

Estas ideas no son expresadas al azar ni empíricas, tienen su fundamento en el Diagnóstico Específico que a continuación se presenta.

2. Diagnóstico Específico

El Diagnóstico Específico se aplicó en la Escuela Secundaria No. 57 “República de Guatemala” Jornada Ampliada que se ubica en la Alcaldía Gustavo A. Madero. En él se realizó un muestreo por cuotas tomando como población a 3 alumnos y 3 alumnas de primero y segundo grado de los grupos A, B y C, así como a los padres de familia de los estudiantes seleccionados, a los profesores de español y de otras asignaturas de 1º y 2º.

a. El método

Metodológicamente el Diagnóstico Específico se implementó desde un corte cualitativo considerando lo que expone Álvarez Gayou (2003).

La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no se han refinado ni homogeneizado tanto como otros enfoques investigativos. Esto en parte constituye un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros, como el presente, y de narraciones directas de investigadores de campo; también refleja la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Son

artífices alentados a crear su propio método. Siguen directrices orientadoras, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica (p.27-28).

Bajo este paradigma se utilizó el método de investigación -acción “en el que se interpreta a partir de quienes actúan en la situación problema en este caso los estudiantes, profesores y autoridades” (Eliot, 2005. p.25) en donde el docente es el investigador dentro del aula. Además permite la instancia del profesor de forma natural dentro del aula.

b. La técnica

Se utilizó la técnica de la observación directa en donde el apoyo fundamental fue el diario de campo cuya función fue describir de manera detallada los acontecimientos que sucedían dentro del aula basada en la realidad de los estudiantes de segundo grado.

c. Los instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para recabar información sobre la competencia lectora y que ayudaron a conocer qué tanto les gustaba o no leer a los estudiantes y cuál era el nivel de comprensión lectora que presentaban fueron el diario de campo y los cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia

1) El diario de campo

Este instrumento sirvió para documentar todo lo que realizaron, tanto el docente como los estudiantes, dentro del salón de clases, así como para conocer y rescatar los sentimientos y pensamientos que estuvieron presentes durante la práctica docente cotidiana. Algunas de las observaciones más relevantes que se detectaron con lo recogido por el diario de campo relacionado con la competencia lectora son las siguientes:

Varios de los jóvenes tienen acercamiento a lectura, muestran variedad de textos y géneros como los de aventura, los filosóficos, de autoestima y hasta de fantasía. (Ver Fig. 4).

Fig. 4. Diario de campo: martes 20 de agosto de 2013.

Algunos de los libros que mencionaron fueron los siguientes: *Hablando Sola*, *Ghost Girt*, *Eclipse*, *Las lágrimas de la luna*, *Copo de nieve*, *Todo o nada*, *Romeo y Julieta*, *Harry Potter y la piedra filosofal*, *Libro de supervivencia*, *El principito*, *Momo* y *El perfume*.

Sólo Marisol dijo que le gustaba *Caperucita roja* porque la verdad no se acordaba de otro cuento porque que no le gustaba leer.

Con esto me percibo que la mayoría recuerda o conoce algún libro o cuento y de alguna manera han leído tal vez por gusto o por obligación.

El día viernes 6 de septiembre de 2013 que se llevó a cabo el “Café literario”, comencé por preguntar por la silueta de la lectura para ver que les reflejaba, donde “se atoraban”. Esto dio luz para saber cuáles eran sus comentarios, como el reconocer el tipo de texto que estaban leyendo y su estructura textual. Además de la escritura de otros posibles títulos para el cuento así como la descripción física y psicológica de los personajes lo que ayudó a saber de dónde se podía partir para fomentar el desarrollo de la competencia lectora. (Ver Fig. 5)

Fig. 5. Diario de campo: viernes 6 de septiembre de 2013.

Mientras ellos tomaban sus cafés comentaban entre que era la historia de Alberto y de su hermano gemelo Armando, Alberto escuchó y dijo ¡él es Armando corriente yo no!

Entonces, pregunté ¿ya terminaron de leer verdad?

Y ellos dijeron: si maestra

Yo dije entonces: vamos a ver ¿a qué tipo de texto corresponde?

Alberto contestó: Pues a un cuento

Y yo le pregunté: ¿cómo sabes qué es un cuento?

Y dijo: porque nos dice como empieza y como termina la historia.

Les pregunté: ¿Cómo se llama el texto?

Y contestaron todos: El otro yo.

¿Qué otro nombre le podríamos poner al cuento?

Elian: El otro tú.

Nayely: La otra yo.

Les dije muy bien... ¿Quién es el otro yo?

Alberto: El otro yo de Armando corriente.

¿Cómo era el otro yo?

Alberto: Era el lado bueno de Armando, pero no le gustaba él prefería ser corriente. Creo que era bipolar.

Erick: tenía doble personalidad.

Rafael: Estaba loco, era alguien que se suicidó por eso nadie lo veía.

Andru: Era una sola persona, pero era depresivo, por un lado quería ser corriente, pero por otro lado le gustaba la música de Mozart. Pero al final termina se suicida.

Les pregunté nuevamente ¿Cómo saben que se suicidó?

Alexis: Porque cuando salió a la calle nadie lo veía, él no se había dado cuenta que estaba muerto, como el de la película del sexto sentido.

Tienes razón, le contesté... muy bien les dije: bueno. Ahora cuéntenme la historia a través de imágenes, dibujen y colorean en su cuaderno, lo que hayan entendido del cuento.

Igual que el día viernes 13 de septiembre de 2013 en donde los estudiantes mostraron gran interés en el “Café literario” por lo que se consideró como actividad permanente para los días viernes, para esto, ellos proponían y llevaban lecturas de su interés, que en general eran breves y de terror como los cuentos: *“La niña de la montaña”* y *“La muerte de Daniel en el ático”*.

Esto ayudó a que ellos se mostraran interesados en los textos, pero sobre todo atentos, pues al terminar las lecturas la expresión: “¡maestra están bien macabros!” reflejaba que habían comprendido lo leído. En esta ocasión, para finalizar la actividad se empleó la estrategia de lectura “Ilustramos un cuento” donde cada joven dibujó la imagen que más les agradó de la lectura y que sirvió como una estrategia para fomentar el desarrollo de la competencia lectora en cada uno de los jóvenes del grupo (Ver Fig. 6)

Fig. 6. Diario de campo: viernes 13 de septiembre de 2013.

Les dije, bueno, ya que estamos acomodados, ¿quién va a pasar a leer su cuento?

Entonces Erick dijo: ¡yo! ¡yo! ¡yo!

Alberto comenzó a leer y todos sus compañeros se quedaron callados leyó un cuento llamado: *la niña de la montaña*.

Pasaron a leer varios cuentos porque eran muy breves y cada vez que terminaban de leer los que eran de terror suspiraban y decían: ¡maestra están bien macabros! Los que más les gustaron fueron el primero y el último.

Al finalizar elaboraron un dibujo del cuento que más les gustó. Hoy estuvieron muy atentos a los cuentos.

El día jueves 19 de septiembre de 2013 después de haber realizado la investigación sobre la historia del cine los estudiantes expusieron frente al grupo la información obtenida, se pudo observar que, como se partió de un tema que era de su interés algunos tuvieron la posibilidad de comprometerse con la lectura y lograron comprender la investigación, pues al exponer lograban explicarla con sus propias palabras a diferencia de los otros que sólo la leían con inseguridad y muy bajo volumen. Esto dio pie a que comprendiera que el logro de la competencia lectora en los jóvenes no es nada fácil y que quizá sería algo ambicioso pensar que se alcanzaría en un sólo ciclo escolar. (Ver Fig. 7).

Fig. 7. Diario de campo: jueves 19 de septiembre de 2013

Ellos realizaron la lectura de sus investigaciones y Alberto utilizó como guion su cuaderno de apuntes, este estudiante muestra muy buena comprensión de su información, pues leía, pero a su vez explicaba con sus propias palabras, al igual que Andru. En cuanto a Karla y Lalo tienen buena fluidez, pero el volumen de voz es muy bajo y tienen poca comprensión de su texto.

De manera general se obtuvo de este instrumento, el diario de campo, que:

- a) A la mayoría de los estudiantes les gusta leer poco y a lo que más se acercan a lectura son con los libros de terror.
- b) Tienen poco acercamiento con la lectura fuera del aula, es decir, no leen por gusto en sus hogares aunque varios jóvenes igual mostraron la interacción con la lectura fortaleciendo con ello la competencia lectora, la mayoría mostraba silencio.

c) Aunque hacen inferencias y relacionan tienen poca comprensión de textos.

d) No solo demuestran aburrimiento con los textos literarios, también leer por imposición y no por gusto.

2) Los cuestionarios

Otros instrumentos fueron los cuestionarios de preguntas de tipo abiertas y cerradas que se les aplicó a los estudiantes, docentes y padres de familia.

- “Preguntas abiertas: Los entrevistados en libertad de contestar a las preguntas abiertas con sus propias palabras y no limitarse a escoger entre una serie de alternativas.
- Preguntas cerradas: En estas preguntas se sugiere al entrevistado dar las respuestas según las categorías o alternativas de propuestas proporcionadas (Namakforoosh, 2005, p.171).

En el caso de las preguntas abiertas, éstas permitieron conocer lo que piensan los jóvenes sobre la lectura con sus propias palabras y con las preguntas cerradas se pudieron precisar datos sobre si les gustaba o no leer, si tenían libros en casa, si les gustaban o no los exámenes de lectura que se aplican sobre la competencia lectora, etc.

a) Cuestionario No 1

Se aplicaron dos cuestionarios a los jóvenes: el primero fue a manera de entrevista con preguntas abiertas para saber si les gustaba leer, si les agradaban los exámenes de lectura que les aplicaban constantemente para medir su competencia lectora y para conocer qué tipo de lecturas les gustaba realizar (Ver anexo 1). Del cual se obtuvo que la mayoría de los estudiantes no les agrada leer porque les parece aburrido, tampoco les gusta que les apliquen los exámenes de lectura porque a veces no comprenden lo que leen y se sienten presionados por el cronómetro y, las lecturas que más se acercan a sus gustos son los textos narrativos.

b) Cuestionario No 2

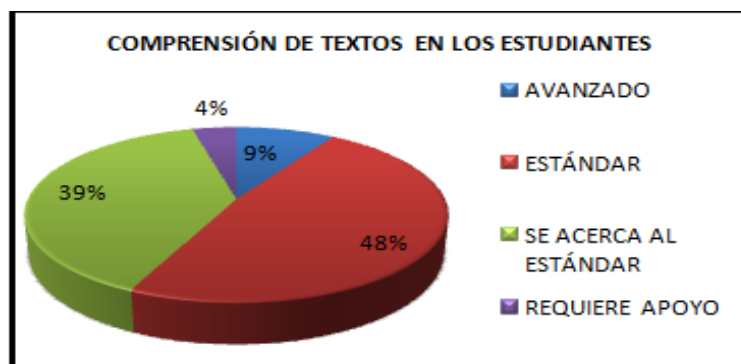
El segundo cuestionario a alumnos con preguntas cerradas (ver anexo 2) y éste fue para saber si en casa tenían libros, si le dedicaban tiempo libre a la lectura, si comprendían lo que leían o se les dificultaban algunos textos, si sus padres leían con ellos, cuál era el motivo por que el que leían y cuáles eran los textos que más les interesaban. También se obtuvo que la mayoría de los estudiantes no tienen una biblioteca en casa, tienen entre uno y diez libros que son los de texto, nunca dedican tiempo libre a la lectura, opinan que la comprensión de textos es estándar¹ y que presentan mayor dificultad en la velocidad lectora y que generalmente leen por obligación .

En la pregunta número seis se puede observar que sólo una minoría considera que está en un nivel donde requieren apoyo y la mayoría considera que está en un nivel estándar “donde el estudiante al recuperar la información introduce a los personajes, menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración, comentan que hacen los personajes ante ese hecho o problema sorprendente, dice cómo termina la narración” (SEP, 2010, p.36). Con esto, se puede observar que los jóvenes logran identificar tanto a los personajes como el problema y el desenlace de algunos textos.

Los resultados de este cuestionario se pueden apreciar en la siguiente gráfica. (fig. 8).

¹ La SEP (2010, p.36) emplea tres parámetros para valorar la competencia lectora en el aula: velocidad, fluidez y comprensión y para evaluar estos parámetros emplea cuatro niveles de logro: 1) Nivel Requiere Apoyo, 2) Nivel Se acerca al estándar, A) Nivel Estándar y 4) Nivel Avanzado.

Fig. 8. Respuesta a la pregunta 6



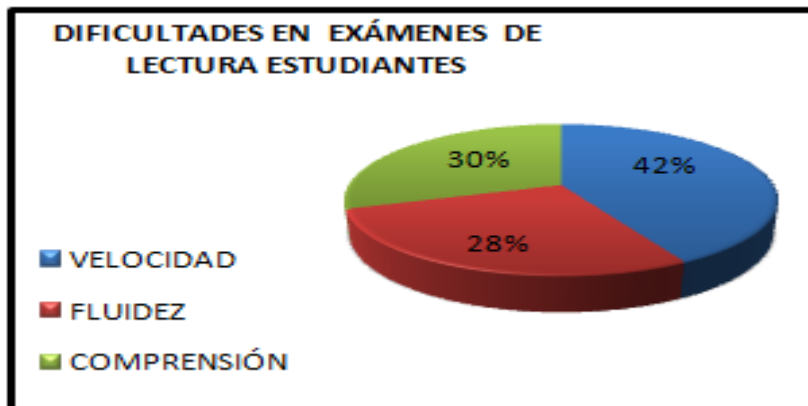
Con relación a la pregunta catorce que hace referencia a los textos que resultan más fáciles de comprender destacan los narrativos con un cuarenta y ocho por ciento respuesta que tiene sentido una vez que la pregunta anterior refieren que logran identificar personajes, problemas y finales que corresponden a la estructura de estos tipos de textos. También se puede observar que sólo el diez por ciento tiene mayor comprensión en las gráficas (Ver Fig. 9).

Figura 9. Respuesta a la pregunta 14



Como se menciona anteriormente la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora forman parte de los tres parámetros para valorar la competencia lectora y los niveles de logro son tres: velocidad, fluidez y comprensión que fueron las respuestas a la pregunta ¿qué es lo que más se te dificulta al realizar tus exámenes de lectura? La respuesta que obtuvo el mayor porcentaje fue la velocidad (Ver Fig.10).

Fig. 10. Respuesta a la pregunta 16



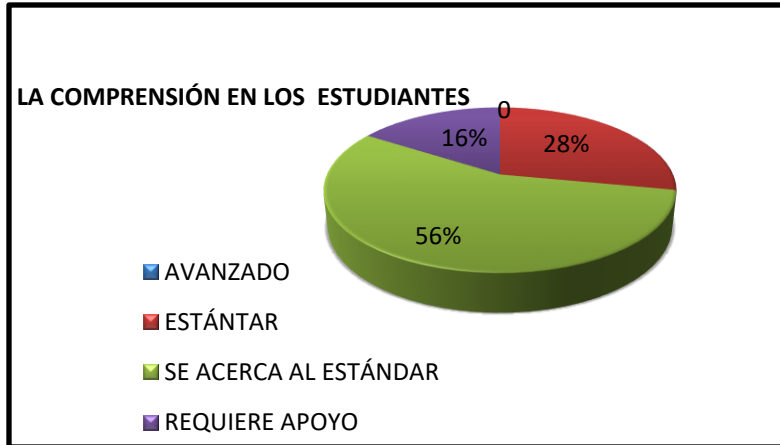
c) Cuestionario a los docentes

A los docentes sólo se les aplicó un cuestionario con preguntas cerradas (ver anexo 3) que sirvió para conocer cómo era el tipo de lectura que realizaban generalmente los estudiantes, si les dejaban lecturas extraclase, si durante las clases los llevaban a la biblioteca escolar, cuál era el nivel de competencia lectora de los estudiantes y, qué era lo que más se les dificultaba en exámenes de lectura que se les aplicaba

De este cuestionario se pudieron observar los siguientes resultados: La respuesta a la pregunta dos ¿Cómo es la comprensión de los alumnos a la hora de leer un texto?

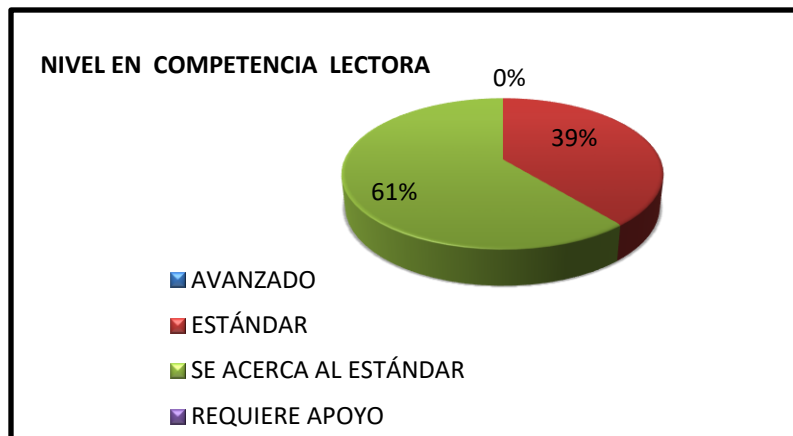
La mayoría de los docentes opinan que los estudiantes se acercan al estándar en un cincuenta y seis por ciento y el veintiocho por ciento de los estudiantes se encuentran en un nivel estándar mientras que el cero por ciento está en un nivel avanzado. (Ver Fig.11).

Fig. 11. Respuesta a la pregunta 2



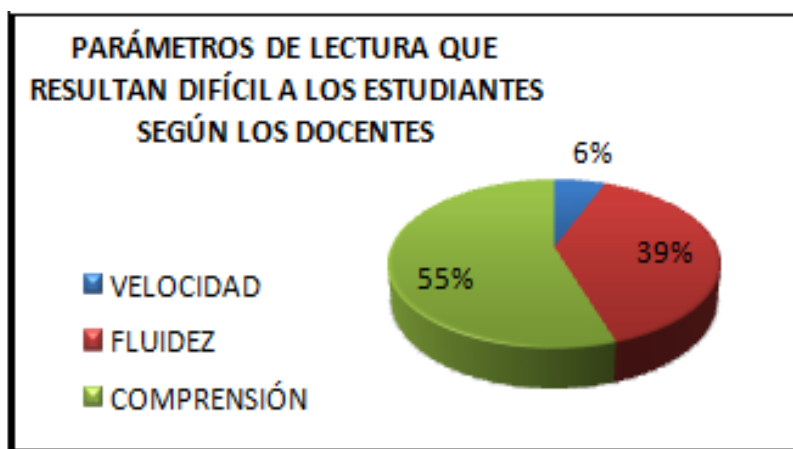
Del mismo modo también se presentan la gráfica que da respuesta a la pregunta seis ¿Cuál es el nivel que tienen sus alumnos en competencia lectora, según su punto de vista? En donde se observa que para ellos un sesenta y un por ciento se acerca al estándar nuevamente, mientras que un cero por ciento requiere apoyo o está en un nivel avanzado (Ver Fig.12).

Fig. 12. Respuesta a la pregunta 6



En la siguiente gráfica se muestra cuál es el nivel de competencia lectora en el que se encuentran los estudiantes de acuerdo a las prácticas de lectura que realizan dentro del aula. El resultado obtenido es que los estudiantes consideran que presentan dificultad en la velocidad lectora mientras que los docentes piensan que es en la comprensión (Ver Fig. 13). Es importante mencionar que no siempre los estudiantes que leen más veloz tienen mejor comprensión, regularmente entre más lento leen presentan mayor comprensión.

Fig. 13. Respuesta a la pregunta 8



d) Cuestionario a los padres de familia

Los padres de familia resolvieron un cuestionario con preguntas abiertas (ver anexo 5) que sirvieron para conocer el nivel socioeconómico, el grado de estudios realizados, si les gustaba leer, si les agradaba que sus hijos realizaran exámenes de lectura y, si sabían el nivel en el que se encontraban sus hijos con respecto a la lectura, si leían con sus hijos, si algún miembro de la familia les contaban historias a sus hijos.

De lo que se pudo obtener lo siguiente: la mayoría de los padres de familia sólo concluyeron la educación básica, sólo 8 de 38 personas que contestaron el cuestionario tienen preparatoria, y sólo 2 una licenciatura, la mayoría no tienen una biblioteca en casa y tienen entre uno y diez libros, no saben qué tipos de lectura les gustan a sus hijos y reconocen que sus hijos en ocasiones no comprenden los textos

que leen, que no tienen buena fluidez y volumen. Sólo a 10 de 38 les leen o cuentan historias a sus hijos y generalmente son los abuelos quienes lo hacen (Anexo 4).

d. Evaluación general del Diagnóstico Específico

El panorama general que ofrece este Diagnóstico Específico (DE) por un lado, es que a los estudiantes no les gusta leer porque las lecturas les parecen aburridas, la elección de textos que hace el docente en función de lo que cree que les gusta a los estudiantes, sin que medie un sondeo o un diagnóstico sobre ello. No logra despertar en ellos el gusto por la lectura y poder fortalecer con ello su competencia lectora.

Esto es coherente en cuanto a los datos que aportan los exámenes de lectura: algunos opinaban que las lecturas les parecían muy difíciles porque no entienden lo que leen. Otro grupo de estudiantes, consideró que es mejor leer en silencio para medir sus mejoras en cuanto al número de palabras por minuto aunque, se observa que no comprenden el contenido del texto. Lo que deja ver que leer es cumplir con la acción de leer y no comprender el contenido, de ahí que si leer rápido les dificulta el camino, se someten a ellos.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes no cuentan con una biblioteca en casa y el número de libros con los que cuentan son muy limitados se encuentran entre 1 y 10 ejemplares, da lugar a ver que no hay fomento de un espacio lector un ejemplo de dedicación a la lectura. Ellos también opinan que su comprensión es buena mientras lean en silencio siempre que no lo hagan por obligación y si por gusto.

En los resultados, también se puede apreciar que los jóvenes sienten más atracción y comprensión por los textos narrativos, mientras que, los de divulgación científica se les complica un poco más debido a los tecnicismos que ellos emplean, lo cual anuncia pobreza de lenguaje y desconocimiento del mismo.

En cuanto a las respuestas de los profesores se puede apreciar que, la mayoría cree que los chicos no saben leer y que por lo tanto no comprenden lo que leen. Un

claro ejemplo de esto es, que al leer las instrucciones de un tema o al realizar un ejercicio, preguntan qué es lo que deben hacer, incluso en los exámenes de lectura que han aplicado en algunas ocasiones, para ellos, el nivel que presentan los alumnos en la competencia lectora es muy baja, ya que los resultados de las pruebas aplicadas casi siempre requieren apoyo.

Para los compañeros docentes la competencia lectora se resume en la comprensión. En el caso de los de español refieren que aplican algunas estrategias de lectura como identificar ideas principales y contar la historia a de lo que leen y cambiar los finales de la historia, pero con los profesores de otras asignaturas no sucede lo mismo ya que para ellos la obligación de la lectura recae en la asignatura de español.

Finalmente, las respuestas de algunos de los padres de familia en cuanto a este tema se refiere, fue que la mayoría tan sólo cuenta con los estudios de educación secundaria, otros de bachillerato y sólo tres con licenciatura. En el mayor de los casos no tienen biblioteca en casa, pero leen los textos que llegan a sus manos, como la biblia, los folletos y algunas revistas como TV Notas. En general no leen con los jóvenes, pero saben que se les dificulta la comprensión porque los profesores se los han hecho saber, especialmente a través de los exámenes de lectura.

Estos resultados sirvieron para delimitar el objeto de estudio y determinar las preguntas de indagación así como los supuestos teóricos para seguir un camino para fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria. A continuación se mencionara las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

e. Un problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos

1) Problema a resolver

La mayoría de los estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. No 57 “República de Guatemala” presentan dificultades en las dimensiones cognitivas de

comprensión literal como el reconocimiento de las ideas principales y de detalles; de comprensión inferencial o interpretativa como la deducción de los rasgos de carácter de los personajes en los textos literarios; la comprensión crítica o de juicio en cuanto a la realidad o fantasía, de hechos y opiniones; y organización de la información de los textos literarios e informativos. Los jóvenes no se interesan en la lectura porque los textos son proporcionados por los docentes, que no atienden sus intereses, lo que provoca que la lectura sea poco o nada atractiva y significativa para ellos. Los padres muestran desinterés hacia las actividades de lectura de sus hijos.

2) Preguntas de indagación y supuestos teóricos

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas de indagación:

- ¿Qué estrategias se pueden implementar para hacer de la lectura una práctica cotidiana y gustosa que favorezca la competencia lectora, bajo el marco de los principios didácticos de Pedagogía por Proyectos en los estudiantes de segundo de secundaria?
- ¿Qué estrategias favorecen la competencia lectora en los diversos tipos de textos?
- ¿Qué recursos tecnológicos emplear para apoyar el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes?

Estas preguntas de indagación dan lugar a los supuestos teóricos:

- El uso de estrategias lectoras como la predicción, la inferencia, el monitoreo apoyadas en el empleo de claves (preguntas) que guíen la comprensión del contenido de los textos y el significado global favorecen la competencia lectora desde el marco de Pedagogía por Proyectos en jóvenes de segundo de secundaria.
- Las estrategias de activación de conocimientos previos, el monitoreo, la autointerrogación, las inferencias, la interpretación, hipótesis y la conclusión,

así como el tratamiento didáctico pertinente a cada tipo de texto ayuda a la competencia lectora en jóvenes de segundo de secundaria.

- La lectura de los diversos textos relacionados con películas que interesen a los participantes jóvenes fortalecen la competencia lectora en la práctica cotidiana, estimulando, incluso la producción de textos en jóvenes de segundo de secundaria.

3. Referente metodológico para la Intervención Pedagógica

Existen múltiples formas de investigación para adentrarse en el campo educativo, pero en este caso, se consideró el empleo de la documentación Biográfico-Narrativa porque recupera la autoridad docente en la propia práctica del profesor, siendo este sujeto de su propio desarrollo y, que se expresa como actor de los relatos de su hacer. Desde este concepto la narrativa tendrá la documentación biográfica dar a conocer las prácticas docentes no documentadas, donde ofrece el mundo del docente, su propio punto de vista de manera reflexiva. De ahí que, esta manera de hacer investigación permite dar cuenta del hecho educativo desde la mirada del sujeto investigador en el que el docente se convierte.

a. Base de la Documentación Biográfica- Narrativa

La documentación Biográfica-Narrativa se basa en los postulados del Enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas impulsada por Daniel Suárez, Lili Ochoa, Paola Dávila entre otros. En ambos casos, proponen y reconocen que a través de esta forma de hacer investigación el docente resignifica su práctica pedagógica. “A través de esta resignificación, desde la investigación narrativa, como docentes uno se apropia de un modo democrático y natural de la enseñanza. “(Bolívar, et al, 2001, p. 12), sin dejar de lado el contexto donde se aborda. Esta concepción fue considerada en todo momento a lo largo de la investigación que se presenta para y en la intervención pedagógica.

Tomando en cuenta, las características de la narrativa biográfica que ofrecen Bolívar y Suárez se rescatan los siguientes elementos:

- Tiene una perspectiva propia porque los relatos son únicos, personales, de la propia experiencia de cómo se desarrolla el trabajo dentro del aula con los alumnos de segundo grado.
- Es auto-interpretativa , el yo reflexiona acerca de la práctica docente.
- Se cuentan historias acerca de los hechos y acciones a partir de su análisis, comprensión en conjunto “interpretar”.
- Se recogen los datos autobiográficos a través del diario de campo y la observación participante.
- Las historias son contadas a los alumnos y colegas porque son los docentes los que conocen mejor que nadie el mundo de cada una de las escuelas.
- La experiencia es contada como un relato, se cuenta lo que pasa en la escuela y con los estudiantes.

La Documentación Biográfica-Narrativa basada en estos elementos, permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, en este caso de los docentes, quienes aportan conocimiento a través de sus testimonios escritos, desde su mirada personal e íntima del proceso educativo recuperando su propia voz para hacerla pública. La narrativa se puede emplear, en un triple sentido:

1. Al *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado)
2. El *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos)

3. El *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover -mediante la reflexión Biográfico-Narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado) (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

Otras de las características que tiene la documentación Biográfica- Narrativa es que se narra en primera persona, hay una narración regresiva y progresiva, la persona elige lo que va a narrar.

b. La importancia de vivir lo narrado

Estos elementos fueron útiles para lograr la autobiografía de la trayectoria formativa profesional relacionada con el objeto de estudio, pero también, para el proceso vivido en la intervención como apreciaremos en los cuatro episodios del capítulo V.

El docente es quien vive y tiene que narrar su propia historia, a partir de sus experiencias dentro del aula o de la escuela:

...la investigación biográfica y narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica que se da durante los años setenta en las ciencias sociales, donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002, p.5).

La investigación biográfica y narrativa no es una metodología más de recogida o análisis de datos, es una forma de construir conocimiento en la investigación, es decir, una metodología "hermenéutica" que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción (Bolívar y Porta, 2010) donde se da relevancia a la vivencia, en este caso de los docentes. Este concepto hermenéutico permite que los fenómenos sociales entiendan como textos, en donde el valor y el significado se dan a través de la autointerrogación de los actores. Se construye conocimiento y realidad al contar experiencias y apropiarse de ellas y, de los significados particulares y colectivos como una forma de describir lo vivido.

Por otra parte, Daniel Suárez (2007) menciona que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización cooparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar” donde se reconstruye e interpreta los sentidos y significaciones que los docentes producen y dan a conocer cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre ellos acerca de sus propias experiencias educativas.

El análisis y la interpretación, desde la documentación Biográfica-Narrativa conlleva a reducir la información y desplegar/estructurar los datos para en una última fase determinar relaciones y extraer/verificar conclusiones. Consiste propiamente en transformar los datos en resultados de investigación. Este análisis se da a través de la recogida de datos entrevistas, diario, fotografía, notas de campo y otros documentos personales que servirán para seleccionar todos los datos acumulados.

4. La Técnica y los instrumentos para la Documentación Biográfica – Narrativa

En este apartado se mencionará la técnica y los instrumentos que fueron empleados durante la investigación para la resignificación de la práctica docente durante este proyecto de intervención pedagógica.

a. La técnica de relato único

La técnica que se empleó en esta investigación fue el relato único, ya que lo que pretendió fue resignificar y hacer conciencia de ella de ahí que al observar también se participa en las actividades del grupo, se actúa con él, entran en juego los elementos de la observación participativa recuérdese que Álvarez Gayou (2003), menciona que el investigador cumple la función de observador durante periodos cortos, siendo la observación una técnica muy valiosa que proporciona información muy interesante.

b. Los instrumentos

Existen diversos instrumentos metodológicos para aplicar en la Investigación Biográfica–Narrativa que permiten explicitar situaciones del pasado sobre las situaciones del presente. Entre ellos están: la entrevista, notas de campo, diarios, observaciones, planes de clase o proyectos, pero, para el caso de esta intervención pedagógica se empleó: el diario autobiográfico, fotografías, evidencias de los jóvenes y listas estimativas.

Los instrumentos que se utilizaron para rescatar datos de la intervención pedagógica son:

a) Diario autobiográfico

Este diario autobiográfico es “un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye a la vez, opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc.” (Bolívar, et al, 2001, p. 183). Se utilizó y sirvió para obtener datos de aquellos hechos que sucedieron en el aula día a día y que a su vez permitieron que el docente reflexionara sobre su propia práctica docente.

El diario se empleó como una herramienta donde se documentó todo lo que realizaron, tanto el profesor como los estudiantes dentro del salón de clases, así como, sus sentimientos y pensamientos que se llevan en práctica docente cotidiana. En este caso, se recurrió a un cuaderno donde se registró la semana de trabajo, el nombre de la escuela, la asignatura, el grupo con el que se trabajó, la fecha, la hora y el relato de los hechos (Ver Fig. 14).

Fig. 14. Diario autobiográfico

SEMANA DEL 26 AL 30 DE NOVIEMBRE DE 2013.

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 57 "REPÚBLICA DE GUATEMALA"

ASIGNATURA: ESPAÑOL

GRUPO: 2º D

LUNES 26 DE NOVIEMBRE DE 2013.

HORA: 10:00 a 10:50

Después de haber concluido con el café literario. Y ya que los chicos estaban acostumbrados a hacer cosas diferentes en la clase. Un día al llegar nuevamente al salón ahora fui yo la que les preguntó ¿Y ahora qué quieren que hagamos juntos muchachos? Y antes de que nadie hablara Alondra presurosa dijo:

--Maestra por qué no hacemos Vaselina

Y le pregunté asombrada: *--¿Vaselina? ¿El musical?*

A lo que ella contestó: *--Sí maestra y participan muchos, entonces todos le entraríamos ¿verdad que sí?* Dirigiéndose al grupo.

--¡Sí, sí! contestaron varios ¡queremos bailar! ¡bailar!

Pero, entonces Elían dijo:

--¡No! A mí no me gusta bailar. Mejor porque no hacemos las obras de teatro de los cuentos que ya leímos.

-- ¡Sí, sí! Mejor eso, contestaron Cinthya y Fer.

Alguien tiene otra propuesta, les pregunté:

Y respondieron: *--Las obras maestra.*

b) Fotografías

“Las fotografías sirvieron como evidencias de trabajo ya que son el conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia (Bolívar, et al, 2001, p. 157)”. Las fotografías se tomaron durante cada una de las actividades relacionadas con el proyecto de intervención (Ver foto 1).

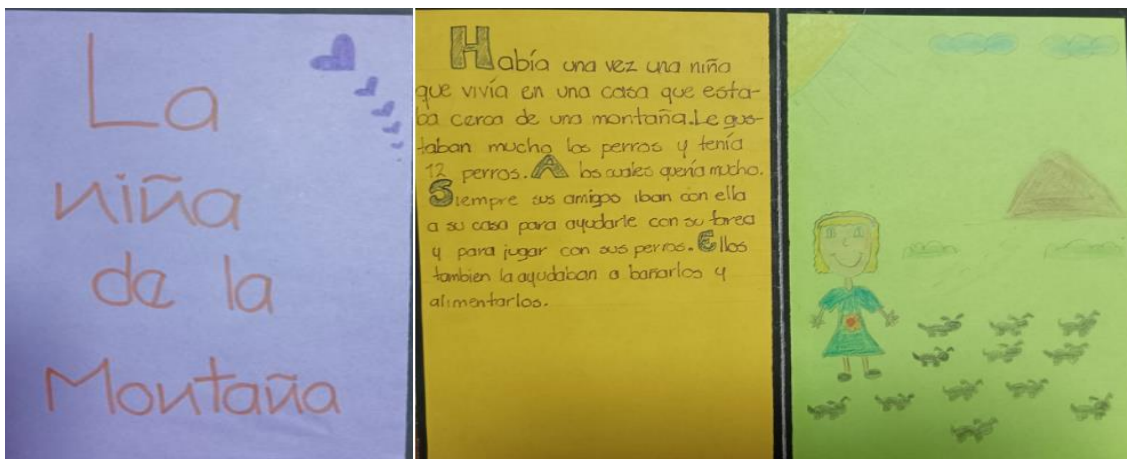
Foto 1. Fotografía de la presentación obra de teatro



b) Evidencias de los jóvenes

Las evidencias son el resultado de la actividad de aprendizaje realizada por los estudiantes a través del empleo de estrategias didácticas. Algunas de las evidencias que existen son manuscritas, las impresas y las físicas. Las manuscritas son elaboradas a mano y se realizan en el aula, en este caso fueron algunos textos como cuentos, invitaciones y un guion teatral. Las impresas como investigaciones documentales, definiciones, fotocopias o cualquier documento que se solicite por computadoras y las físicas son los objetos físicos en este caso un cuento ilustrado (Ver foto 2).

Foto 2. Cuento creado por los estudiantes a través de dibujos



c) Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento estructurado que registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. Se caracteriza por ser dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas: *si, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente; entre otros.*

Para la construcción de este instrumento se debe conocer su propósito, realizar un análisis secuencial de tareas, según el orden en que debe aparecer. Debe contener aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que el estudiante debe desarrollar.

A continuación, se presentan dos instrumentos que sirven para llevar a cabo la evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica:

La primera lista de cotejo servirá para valorar una reseña literaria redactada a partir de la proyección de una película en donde escribirán: un título que llame la atención, el argumento o trama, el tema, la descripción física y psicológica de los personajes, el ambiente, el tiempo y el tipo narrador, la descripción de algunos aspectos de la historia que llamen su atención y por último recomendarán con argumentos la película. Está servirá para reforzar la competencia lectora de los estudiantes (ver fig. 15).

Fig. 15. Lista de cotejo para valorar la reseña literaria. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR LA RESEÑA LITERARIA			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	Ciclo:2013-2014
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SI	NO
1.	La reseña tiene un título que llama la atención.		

2.	La reseña ofrece información sobre la trama o argumento.		
3.	Menciona el tema que se trata.		
4.	Se describe física y psicológicamente a los personajes.		
5.	Menciona el ambiente, el tiempo y el tipo narrador.		
6.	Describe algunos aspectos de la historia que llamaron su atención.		
7.	Señala con argumentos porque recomienda o no la película.		

La segunda lista de cotejo servirá para valorar una entrevista que realizarán al llevar a cabo el proyecto visita al cine en donde identificarán el título, la presentación, el cuerpo de la entrevista, la despedida y la presencia de otros recursos (Ver fig. 16).

Fig. 16. Lista de cotejo para valorar la entrevista realizada durante el proyecto:

Visita al Cine . Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR LA ENTREVISTA REALIZADA DURANTE EL PROYECTO: VISITA AL CINE			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	Ciclo:2013-2014
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SI	NO
1.	El texto presenta un título y subtítulo .		
2.	Presentación: Se contextualiza la entrevista como situación de comunicación: se menciona a quién se entrevista, sobre qué y para qué.		
3.	Cuerpo de la entrevista: Las preguntas y respuestas se presentan de manera ordenada para que la información se comprenda.		
4.	Despedida: Finaliza la entrevista expresando un agradecimiento al informante y resaltando la información que se obtuvo.		

5.	Presencia de otros recursos: Emplea fotografías, dibujos o frases resaltadas.		
6.	Se usa la tipografía para diferenciar las preguntas y las respuestas.		
7.	El estilo directo e indirecto se utiliza de manera adecuada.		
8.	Presenta buena ortografía		

Preparando este terreno toca ahora mencionar los fundamentos teóricos que servirán para la intervención pedagógica.

III. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE LA COMPETENCIA LECTORA?

La capacidad lectora no se aplica indefinidamente “tal cual”, sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas y retadoras de la lectura. Carlos Lomas, 2014

Es importante dar a conocer en este capítulo, la fundamentación teórica que junto con los resultados del diagnóstico, soportan la construcción del diseño de intervención. Se ofrece como antecedente una serie de investigaciones que construyen un breve estado del arte, elementos teóricos-pedagógicos en las que se basa y tomando como base la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos.

A. Antecedentes de la competencia lectora

Este apartado presenta cinco investigaciones de manera cronológica de la más reciente a la más antigua que aportan diversos aspectos del tratamiento dado a la competencia lectora y que fueron útiles para el trabajo de investigación.

1. La competencia lectora: “Leemos en Pareja”

Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión es la tesis doctoral, realizada por Vanessa Haydeé Valdebenito Zambrano en Barcelona en el año 2012, en la que emplea métodos, técnicas y acercamientos a la competencia lectora para fortalecer la comprensión lectora. Retoma fundamentos de las teorías conductista, cognitivista y constructivista.

El proceso de aplicación se realizó a través del estudio de una muestra de 127 estudiantes que cursaban 2º y 5º de primaria contentando con un grupo de

comparación de 120 estudiantes de los mismos niveles educativos, y con 8 profesores que fueron los responsables de poner en marcha la experiencia para investigar el impacto del programa educativo: “Leemos en pareja”, basado en la tutoría entre iguales, respecto a la comprensión y fluidez lectora en la diversidad del aula.

El programa “Leemos en Pareja” consistió en llevar a cabo lecturas durante dos sesiones a la semana, por treinta minutos. En esas sesiones el alumno tutor leía una hoja de actividad con anterioridad, que delimitaba el trabajo para la pareja en cuanto al texto: Antes de leer (conocimientos previos), durante la lectura (lectura del tutor, lectura conjunta, lectura tutorado; pausa, pista, ponderación), después de leer (preguntas planteadas de tipo literal, inferencial, de organización de reflexión), lectura expresiva final del tutorado (en solitario con un ritmo, fluidez, velocidad y entonación) y actividades complementarias (búsqueda de información específica en libros o internet, mapa conceptual o completar un cómic). Esto tenía como objetivo guiar la interacción entre tutor - tutorado.

De esta investigación se considera la aplicación de la tutoría entre iguales para favorecer la competencia lectora considerando la comprensión, como uno de los elementos principales de la lectura a través de los siguientes procesos: Antes, durante y después de leer, lectura expresiva y actividades complementarias.

2. La competencia lectora en secundaria

En “Magis”, Revista Internacional de Investigación en Educación, Luis Felipe Gómez-López y Juan Carlos Isla Casillas presentan su artículo “*Desarrollo de la competencia lectora en secundaria*”. La investigación es realizada en Jalisco, en el año 2012. Tuvo una visión cualitativa y sus fundamentos teóricos pedagógicos están basados las teorías cognitivista y constructivista..

El proyecto tuvo como finalidad determinar la efectividad del programa “*Piénsale bien*”, en una zona marginada en estudiantes de telesecundarias. El proceso de aplicación consistió en una intervención en donde se capacitó a 16 profesores en el manejo de estrategias de comprensión lectora y ellos, a su vez, enseñaron a los

alumnos cómo comprender los distintos tipos de textos con los que trabajaban en clase. El programa fue una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración promedio de 50 horas. Para conocer el nivel de logro, se aplicó al inicio y al final de la intervención la prueba Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) que mide el desarrollo de las habilidades de lectura de comprensión. Esto es, orientar el proceso de la enseñanza de lectura sin que haya relación alguna con la calificación escolar o reprobación de curso. En esta prueba se describe cada nivel de lectura de manera específica y detallada. Además, elaboraron dos formas paralelas para cada nivel. Redujeron el número de subtes o ítems por cada forma que ayudó al aplicarlo en una sola clase de sesión o rehabilitación. Para los niveles iniciales elaboraron formas de cuatro subtes con un máximo de 28 temas por formas y para los últimos tres niveles iniciales elaboraron formas de seis subtes que fueron de 40 a 42 ítems cada uno. Los subtes son lecturas con seis o siete ítems.

Por ejemplo, en el primer nivel contenía cuatro subtes (lecturas) y cada una contenía siete ítems en total 28. La forma B de este mismo nivel tiene cuatro subtes, 2 con un total de 26 ítems, dos de siete y dos de seis, y así en cada nivel: el nivel 1: en la forma B comprende el dominio inicial y el nivel 2: dominio de comprensión de oraciones.

Los resultados que se obtuvieron durante esta investigación fueron de dos tipos: los primeros son una evaluación formativa durante el proceso de intervención de los docentes que aplicaron el programa; los segundos son el resultado de la comparación de los puntajes que obtuvieron los estudiantes antes y después de la aplicación del programa.

Esta investigación maneja uno de los elementos de la competencia lectora en los que más se hace énfasis en la actualidad: la comprensión lectora y del bajo nivel que presentan los estudiantes de educación secundaria. De ahí que aplicar el empleo constante de estrategias que en el caso de la intervención pedagógica se priorizó que fueran vivenciales para desarrollar las habilidades de la comprensión lectora en diversos tipos de textos, durante las clases.

3. Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectora

En la tesis de Maestría en Docencia, titulada *Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectora en alumnos de sexto semestre de nivel medio superior, instituto Ateneo, Villa de Pozos, S.L.P.*, realizada por Juan Josafat de la Rosa Ruiz en San Luis Potosí, en el año 2011 se empleó una metodología mixta tanto cualitativa como cuantitativa. Para obtener los datos utilizó métodos empíricos, como la entrevista semiestructurada, encuestas, observación en clase, en una población que constaba de doce alumnos del sexto semestre del nivel medio superior, dos asesores de estudio, diez docentes y el director.

Dicha investigación se basa en preceptos de la teoría constructivista. Para desarrollar las estrategias para la competencia lectora se realizó la lectura de diversos textos que se realizaban de manera gradual y progresiva (pre lectura, lectura -pos lectura), lo cual sirvió para explorar didácticamente diferentes tipos de textos. Propuso diez estrategias para desarrollar la competencia lectora: Cada una de ellas contaba con un título que permitía ubicar y percibir en qué consistía, un objetivo que ayudaba a no perder la dirección a donde se quería llegar, los materiales que eran cada uno de los recursos que se utilizarían y finalmente la competencia que era el propósito que se pretendía alcanzar.

Los resultados obtenidos permiten ver el avance en los alumnos. El investigador al término de cada estrategia recomienda que el docente realice un cierre de la actividad, con énfasis en los logros y beneficios que se obtienen al contar con la competencia lectora.

Lo que se retoma de esta investigación es la estrategia: “La lectura en ambientes de convivencia” en la que se impulsa la lectura a través de la interacción con los compañeros, empleando textos de su agrado, considerando los elementos esenciales de la comprensión lectora: antes, durante y después de lectura.

4. La competencia lectora en textos narrativos

La *Descripción de la competencia lectora en textos narrativos de un grupo de estudiantes del Colegio Hermanas Misioneras de la Consolita de Bogotá en grados sexto, octavo y undécimo de bachillerato desde la perspectiva de pedagogía conceptual* es una tesis de licenciatura que fue realizada por, Rocío Acosta Muñoz, en el año 2009. Hizo uso de la Investigación descriptiva-exploratoria y como sustento teórico ocupó la Pedagogía Conceptual que considera, la teoría de las seis lecturas, versión 2001 De Zubiría.

Esta investigación fue realizada a una población de mujeres estudiantes de bachillerato con edades de los 10 a los 15 años, cuyas características principales fueron la falta de acompañamiento en casa y su bajo rendimiento académico. También, consideró estudiantes con edades de los 15 a 19 años la cuales presentaban la falta de responsabilidad con su proyecto de vida, además de, no presentar una buena actitud hacia la lectura.

Para esta investigación, se realizó un diagnóstico de competencia lectora en: Pedagogía conceptual. Éste consistió en la aplicación de un cuestionario de catorce preguntas divididas en dos párrafos que se eligieron de libros narrativos al azar: “La tarde de los elfos” y “Mujercitas”. Los fragmentos fueron seleccionados, porque eran llamativos por su contenido o por su descripción que invitaban al lector a imaginar el antes y el después de la historia. Cada párrafo tenía siete preguntas que seguían el orden propuesto por De Zubiría de la lectura cognitiva avanzada.

Las primeras tres y las ocho, nueve diez, hacían referencia a las macrorreglas de Van Dijk (selección, generalización y construcción). Las preguntas cuatro, cinco, once y doce estaban dirigidas hacia la macrooperación (jerarquizar), en ellas se pedía la idea principal de cada párrafo y las ideas secundarias. Las preguntas seis y trece se relacionaban a la macrooperación (Identificar nexos), en éstas se pedía identificar los posibles conectores que podían ser utilizados en cada párrafo y finalmente las preguntas siete y catorce solicitaban una modelación representada en un mapa mental, una lluvia de ideas y un mapa conceptual.

La aplicación del diagnóstico aportó elementos claves para conocer las fortalezas y debilidades que las estudiantes presentaban en cuanto a la competencia lectora, y precisamente en la aplicación de dicho diagnóstico es la aportación que se rescata para identificar el grado de competencia lectora que tienen los estudiantes de educación secundaria a través de la identificación de la macrooperaciones intelectuales que consiste en tematizar, leer fluido, analizar, definir, inferir, estructurar y modelar utilizando textos narrativos.

5. Talleres y acompañamiento para la competencia lectora

En su tesis de maestría, José Gregorio Durán, Emiluz Jaraba de Naissir y Liliana Garrido, *Desarrollo de las competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Jalapa-Atlántico*, cuyo campo de trabajo fue en Barranquilla Colombia, en el año 2007, realizado con un grupo de estudiantes de educación básica, presentan su trabajo sobre las competencias lectoras bajo el proceso de acompañamiento. La investigación tiene un corte cualitativo ocupando la metodología de investigación-acción.

Conceptualmente, su investigación está fundamentada en la teoría constructivista. Iniciaron con una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora en el cual se encontraban los estudiantes al comenzar el programa de acompañamiento. Este consistió en la aplicación de talleres como estrategia para mejorar las deficiencias de competencias lectoras presentadas. Dichos talleres se dirigían a resolver problemas concretos y llevar a cabo determinadas tareas relacionadas con el proceso de la comprensión lectora tomando como subcategorías: el nivel de lectura literal, inferencial, lectura crítica y proceso de reconstrucción textual.

Para todos los talleres se emplearon textos narrativos cortos: historias, cuentos y relatos en donde se identificaban las formas globales de la comunicación textual de Van Dijk, y posteriormente, resolvían de manera individual cuestionarios de las lecturas seleccionadas en donde se presentaban respuestas abiertas y cerradas.

Finalmente se recogía el taller y los cuestionarios se resolvían de forma grupal. En esta etapa del taller los estudiantes contrastaban sus respuestas y corregían sus errores.

Los resultados que se obtuvieron fueron a través de un acompañamiento que hizo posible ir evaluando constantemente los avances y dificultades que presentaban los estudiantes a lo largo del proceso. Cada uno de los talleres, recolectó información que permitió, además de proporcionar datos específicos acerca de su comprensión lectora, observar las actitudes de los estudiantes frente al proceso lector. En algunos talleres se alcanzaron los objetivos propuestos y en otros no.

Esta investigación aporta el empleo de textos narrativos cortos para desarrollar el proceso de la comprensión lectora, considerando los niveles de lectura literal, inferencial, lectura crítica y proceso de reconstrucción textual, a través de un taller de acompañamiento, para fortalecer el desarrollo de la competencia lectora.

En resumen, se consideran estas investigaciones como aportaciones que son útiles para fortalecer el diseño de la Intervención Pedagógica que se presenta en el capítulo IV. El empleo de textos narrativos cortos para desarrollar el proceso de la comprensión lectora, considerando los niveles de lectura literal, inferencial, lectura crítica y proceso de reconstrucción textual, a través de un taller de acompañamiento, para fortalecer el desarrollo de la competencia lectora. Asimismo, la aplicación de un diagnóstico para identificar el grado de competencia lectora que tienen los estudiantes de educación secundaria a través de la identificación de la macrooperaciones intelectuales que consiste en tematizar, leer fluido, analizar, definir, inferir, estructurar y modelar con el empleo, como ya se expresó, de textos narrativos.

Fue importante tomar en cuenta “La lectura en ambientes de convivencia” ya que con ella se impulsa la lectura a través de la interacción con los compañeros, empleando textos de su agrado. En estas actividades se empleó la estrategia de la comprensión lectora: antes, durante y después de lectura. También se

interrelacionó con la aplicación de la tutoría entre iguales para favorecer la competencia lectora considerando la comprensión, como uno de los elementos principales de la lectura, incluso se favoreció con la lectura expresiva y estrategias complementarias y finalmente la aplicación y el empleo constante de estrategias que en el caso de la Intervención Pedagógica se priorizó que fueran vivenciales para desarrollar las habilidades de la comprensión lectora en diversos tipos de textos.

B. Cuestiones teóricas sobre la competencia lectora

En este apartado se dan a conocer las concepciones de la competencia lectora, así como sus niveles y las formas de evaluarla, la mirada desde el enfoque comunicativo, las estrategias para fortalecerla (estrategias comprensión lectora) y las competencias comunicativas.

1. ¿Qué es la competencia lectora?

Para hablar de la competencia lectora debemos saber que los estudiantes ya saben leer y comprender distintos tipos de textos, de ahí que Isabel Solé y Carlos Lomas toman una posición sociocultural al definir este término:

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (Solé, 2004). Los estudiantes la van adquiriendo a través de ciertos procesos, entre ellos primero aprender a leer para que luego puedan aprender a través de la lectura, no sólo para la escuela o para un salón de clases, sino a lo largo de toda la vida.

Otra definición es la del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) que menciona que “la competencia lectora es la posibilidad de comprometerse con la lectura, comprender textos diversos a nivel profundo, poderlos utilizar, poder reflexionar sobre su contenido para pensar y ampliar el conocimiento, para disfrutar y potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo y social” (Lomas, 2014, p. 87). Sustenta

que para lograr que los estudiantes se comprometan con la lectura, ésta debe ser de su agrado y de su interés para que pueda ser significativa para él y con ello pueda lograr desarrollar de manera gradual la competencia lectora.

Desde este ámbito sociocultural leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006). Es por ello que se tiene que se debe considerar el contexto de cada uno de los estudiantes, para que lo que lean tenga sentido para ellos.

Ambas definiciones, muestran que cada lector tiene un contexto propio donde además de comprender, utiliza y reflexiona sobre los textos, de esta forma, los estudiantes se apropian y disfrutan de la lectura y, con ello pueden lograr ser verdaderos lectores competentes.

En cambio un concepto muy conocido y empleado por la SEP, con respecto a la competencia lectora es el de la capacidad de comprender, utilizar y analizar los textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y participar en la sociedad (PISA, 2006). Esta definición ve la competencia lectora en un sentido estandarizado sin contemplar ritmos de desarrollo cognitivo ni contextos individuales y mucho menos general. PISA evalúa desde una posición nivelada donde la comprensión lectora es vista bajo los niveles que tiene. Para ellos, la velocidad lectora y la fluidez se relaciona con medir el número de las palabras, lo que no da para saber si comprenden o no lo que leen. Más bien, éste es un término frío que sólo se utiliza para el aspecto laboral en donde los estudiantes más que comprender miden el número de palabras.

De ahí que es importante tomar en cuenta lo que expresan tanto Solé como Lomas en que comprender la lectura tiene que mirarse desde una posición sociocultural y lingüística. Esto no impide que para ayudar a los estudiantes a fortalecer su comprensión lectora se les enseñe a identificar los niveles de lectura y, con ello, los

de la competencia lectora, la finalidad es que vayan surgiendo un autoaprendizaje y una autonomía que los estimule.

2. Niveles de la competencia lectora

Tanto Solé como Lomas no emplean niveles de competencia lectora, pero Wells (1987) y Freebody y Luke (1990), si los atienden y proponen los siguientes:

* *Nivel ejecutivo*, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.

* *Nivel funcional*, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

* *Nivel instrumental* que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.

* *Nivel epistémico o de lectura crítica*, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

Estas investigaciones mencionan que, al adquirir estos niveles los estudiantes parten de lo particular a lo general, desde el reconocimiento de letras a la estructura textual, dan un uso social al texto en la vida cotidiana, obtiene y accede al conocimiento a través de la información adquirida y finalmente es capaz de crear su propio pensamiento.

a. ¿Qué sabemos de la comprensión lectora?

Lo que se sabe sobre la comprensión lectora es que es necesario enseñar estrategias de comprensión porque con ello se hacen lectores autónomos, con la capacidad de enfrentarse a diversos textos en ocasiones diferentes a los que se les enseña en el aula (Solé, 1992). Si bien la autora, no emplea niveles de

competencia lectora, si considera algunas estrategias para la comprensión, que en este caso, es un elemento muy importante del tema principal. Estas estrategias de lectura están agrupadas en tres grandes grupos de acuerdo a su función y las preguntas que plantean al lector.

1. Las estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/ durante ella): Motivando para la lectura ¡fantástico! ¡Vamos a leer!, ¿para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura, activar el conocimiento previo: ¿qué sé yo acerca de este texto?, establecer predicciones sobre el texto y promover las preguntas de los alumnos acerca del texto.
2. Las estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura): tareas de lectura compartida, haciendo uso de lo aprendido: la lectura independiente, no entiendo, ¿ahora qué hago? Los errores y lagunas de comprensión.
3. Las estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella): la idea principal, el resumen, formular y responder preguntas: siempre, y no solo, sirven para evaluar.

Estas estrategias de comprensión lectora se sitúan desde una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, ya que se entiende como una ayuda que se le proporciona al estudiante para que pueda construir sus aprendizajes.

3. La competencia lectora desde el enfoque comunicativo

Parte de la enseñanza y aprendizaje de la lengua no se tiene que descontextualizar de este campo general. Por ello, es importante ver como es contemplada dentro del enfoque comunicativo. A continuación se mencionará el

papel que juega la competencia lectora dentro de las distintas concepciones del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo permite que los estudiantes aprendan a comunicarse no sólo dentro del aula sino también fuera de ella, es decir, deben ser capaces de enfrentarse a situaciones comunicativas reales que tengan que ver con su vida cotidiana. Para esto, los planes y programas de educación básica se enfocan en cuatro componentes que son determinantes en la formación de los estudiantes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. De estos cuatro elementos, en los que más se ha puesto atención en los últimos tiempos es en la lectura y en la escritura, ya que se consideran como herramienta fundamental para la comunicación en la vida diaria o en la sociedad actual.

“Si bien es cierto, que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse” (Villaseñor, 2007, p. 23), entonces, la lectura juega un papel relevante para la formación y la comunicación de los estudiantes, de ahí que no sólo es lograr una competencia lectora ad hoc rumbo a ambientes laborales sino ir más allá. Desarrollar la comprensión lectora para hacer lectores competentes en toda su vida, en todos los contextos que surjan. Por ello, es interesante como Villaseñor también menciona que leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, según los contextos. En este sentido, el lector tiene un papel activo al construir significados al interactuar con un determinado texto, que involucra directamente procesos de comprensión y aplicación.

Por tanto, para lograr hacer lectores competentes el enfoque comunicativo considera importante:

- 1) El desarrollo de estrategias didácticas significativas a través del trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles y contextualizados.
- 2) Lectura y escritura de diversidad de textos tanto de la vida cotidiana como escolares, relacionados con la comprensión y uso del lenguaje.

Se trata entonces, de ya no trabajar sólo con textos fragmentados con los cuales los estudiantes no encuentren ningún sentido a la lectura, se trata de trabajar con textos completos y reales que tengan sentido para ellos, lo cual se logrará a través de la lectura y la escritura de diferentes tipos de textos.

A través del enfoque comunicativo, se pretende desarrollar la competencia comunicativa en donde los jóvenes tengan acceso real a las prácticas sociales del lenguaje, lo cual puede traducirse a las aulas en términos de saber hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999) en aprender para saber qué, cómo, cuándo, dónde, para qué y a quién decir en la diversidad de situaciones comunicativas (orales y escritas) que la vida social demanda dentro, pero especialmente fuera de la escuela.

Desde esta perspectiva si los estudiantes aprenden a leer, saben para qué, cómo, cuándo y dónde leer y a su vez saben que decir de ese texto, estarían desarrollando la competencia lectora y con ello se cumplirían tanto el enfoque como los propósitos del español en educación básica.

a. La competencia comunicativa

Si el enfoque comunicativo y funcional de la educación básica pretende desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, se da por entendido que todos lograrán ser lectores y escritores competentes, ya que éste permite la interpretación, los valores, la comprensión y la producción de textos.

Más allá del término competencia lectora que implica sólo comprender, utilizar y analizar la información de un texto, existe también el término de competencia comunicativa que es entendida como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y otros ámbitos sociales de uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 2002). En este caso, ambas competencias se pueden adquirir dentro o fuera de la escuela, de tal manera, que los estudiantes sean capaces de expresarse y comprender distintos

tipos de textos escritos con los que interactúan en su vida cotidiana y a su vez puedan dar un uso social de ellos.

La competencia comunicativa es en este sentido el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria. Implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada (LOE, 2016). En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

Por competencia comunicativa también se entiende el dominio de la lengua más el de la situación en la que ocurre el habla: ya no se trata sólo de reglas gramaticales, porque aunque ellas estructuran el discurso, el mensaje puede no ser comprendido si no se manejan al mismo tiempo y con igual jerarquía, reglas de contenido social (Viramonte de Ávalos, 1992).

Por tanto, la competencia comunicativa va más allá de las reglas gramaticales, no se trata sólo de descifrar signos o símbolos que forman parte de una oración, sino que además se tiene que saber para qué, por qué y para quién se hacen, es decir, se le debe dar un sentido o un uso social.

b. La competencia lectora y sus implicaciones

La competencia lectora implica que los educandos aprendan a leer. En específico, lean para aprender y disfruten la lectura a través de textos que realmente tengan sentido para ellos, donde no solamente lean para decodificar signos y, con ello, se conviertan en analfabetas funcionales, por el contrario, se tienen que literalizar a través de los textos con los que se encuentran en su vida cotidiana.

La clase de lengua está dedicada al estudio y la práctica de la normativa, la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta; también podemos añadir algunas prácticas de redacción y muy poco trabajo o nada de expresión oral (Cassany, 2002). En la actualidad en las clases de español, además de las prácticas normativas de la lengua se le sigue dando gran importancia a la lectura en voz alta,

ya que con ella, se pone especial atención a la entonación, la dicción y el volumen que muestran los alumnos de educación básica, en otras palabras, se les evalúa la fluidez como uno de los elementos de la competencia lectora.

Por ello, con frecuencia se puede apreciar que los jóvenes muestran una dicción incorrecta y un volumen de voz muy bajo que al estar leyendo frente a un grupo de manera individual aburren a los compañeros debido a que la lectura se hace poco comprensible y por lo tanto no se logra que los chicos se apropien del significado del texto leído y no tengan con ello, el apoyo en cuanto a la competencia lectora.

Es importante señalar que los educandos comprenden más si se lee en silencio ya que ellos así lo expresan “Si leo en silencio yo me imagino la historia, a los personajes, el lugar y siento lo que los personajes sienten y si leo en voz alta no entiendo, no me concentro”. Si queremos lograr que los alumnos sean lectores competentes no basta con que se les evalúen el número de palabras, la fluidez o la comprensión, ellos tienen que lograr apropiarse de distintos textos y darle un uso dentro de la sociedad.

De acuerdo con Montenegro (1994) la lectura en voz alta ocupa un lugar más preponderante en el ámbito de la escuela que la lectura silenciosa, cuando en las situaciones de la vida sucede al contrario se lee para aprender a leer. Para valorar la competencia lectora, la SEP insiste en hacer exámenes de lectura en voz alta de manera constante, donde con frecuencia nos encontramos que los jóvenes no logran comprender el contenido del texto. Para lograr esta comprensión es importante que los estudiantes primero lean en silencio de manera individual, para que después, puedan hacer inferencias, reflexionar y valorar el contenido textual.

Es importante mencionar que, tanto docentes como estudiantes deben aprender a leer, leyendo y a escribir, escribiendo. En este caso, todos los profesores de lengua materna o español están llamados a guiar estos procesos de manera clara y con propósitos realistas, es decir, enseñar estrategias de lectura (predicciones, inferencias, etc.). No basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un saber lingüístico... la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre

todo a ayudarles a saber hacer cosas con las palabras y, de esta manera, a mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación (Lomas, 2002).

Lomas también señala que leer, entender y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades; desde la lectura de los textos escritos más habituales en la vida de las personas (noticia, crónica, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios) hasta el disfrute del placer de lectura literario. Lo cual quiere decir, que el tener contacto con textos de la vida cotidiana hace que de manera automática una lectura se lleve a cabo no por obligación o por gusto, sino, porque es una necesidad que un momento determinado se tiene. Cabe señalar que estas necesidades no están alejadas de los estudiantes de educación secundaria, ya que ellos están en contacto directo con la sociedad.

Siendo así, la lectura uno de los temas centrales de la educación obligatoria considerada como una herramienta fundamental para poder sobrevivir en la sociedad actual, en donde se requieren personas competentes en todos los ámbitos, y aún más, en el educativo. En este sentido, la competencia lectora que se busca desarrollar en la presente investigación no ha sido para cumplir con parámetros internacionales, sino conlleva la finalidad de lograr lectores competentes que apliquen sus conocimientos, estrategias y actitudes de acuerdo las situaciones y contextos comunicativos que vivan. Todo este panorama que se considera la relación con la propuesta didáctica que a continuación se presenta.

C. Una propuesta didáctica base para la competencia lectora

En este apartado se describe la propuesta con la que trabajó durante la intervención pedagógica: Pedagogía por Proyectos (PpP), iniciando desde los antecedentes y definición, el marco teórico, los ejes didácticos, las condiciones facilitadoras del aprendizaje, los roles que desempeñan el estudiante y el docente,

los tipos de proyectos y sus herramientas, el contrato individual, el módulo de interrogación de textos, el módulo de escritura, los siete niveles lingüísticos y la evaluación.

1. La base didáctica: Pedagogía por Proyectos

En este apartado, se presenta la propuesta didáctica que sirvió como base para trabajar con los jóvenes la competencia lectora. Se da a conocer cómo surge PpP, qué es, cuál es su marco teórico, sus ejes didácticos, desde donde se concibe la cultura escrita bajo esta propuesta didáctica, cómo crea las condiciones para facilitar la enseñanza de la lengua, qué papel juega el docente y el estudiante desde esta visión, qué estrategias implementa para la lectura y la escritura, a qué se refiere con niveles lingüísticos y cómo evalúa.

a. Cómo surge Pedagogía por Proyectos (PpP)

Pedagogía por Proyectos (PpP) es una estrategia de origen francés propuesta por Josette Jolibert, Jeannette Jaco y otros investigadores que trabajaban colegiadamente. Se ha investigado y se ha puesto en práctica desde los años setentas con profesores de Ecoeu en Francia.

En los años noventa Josette Jolibert se contacta con profesores, supervisores y docentes formadores chilenos en un congreso y acuerdan participar con un proyecto de investigación-acción bajo su coordinación y bajo convenios de colaboración entre ambos países, en Valparaíso y la Isla de Pascua, Chile con el nombre de Formar niños lectores y productores de textos, y bajo la idea, de mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños entre 5 y 9 años de edad, en sectores con dificultades socioculturales y económicas extendiéndose en la actualidad hasta el nivel primario -como nosotros, en México, lo conocemos- y del que da cuenta junto con Christine Sraïki y otras investigadoras en el texto Niños que construyen su poder de leer y escribir. Partieron de la hipótesis de que aprender a leer y escribir es comprender/producir textos completos, contextualizados desde el inicio (González, 2010, p.2)

Con esta investigación pretendían que los niños fueran capaces de comprender textos completos, que leyeran y produjeran textos en situaciones reales a través de diversos proyectos propuestos por ellos y, a su vez, desarrollaran sus procesos de metacognición en la comprensión y en la producción de textos y, finalmente que construyeran y utilizaran criterios de una evaluación continua en cada una de sus actividades.

A través de esta propuesta se han obtenido resultados muy significativos en la práctica educativa, los niños logran leer comprensivamente, producir textos originales y participar y comprometerse con sus aprendizajes de forma creativa, es por eso que actualmente en México se ha implementado en algunos Estados como el de Oaxaca y en el Distrito Federal.

b. ¿Qué es la *Pedagogía por Proyectos*?

Esta propuesta es definida como una estrategia educativa global que consiste en:

...dar un *sentido* a todas las horas que los aprendices pasan en la escuela, al permitirles, proponer, decidir, gestionar y evaluar las actividades de clase que corresponden a sus deseos, a sus necesidades y a los recursos materiales o humanos disponibles... en proporcionar y favorecer la construcción de los aprendizajes que los alumnos necesitan para ejecutar las actividades que proponen y que corresponden, generalmente a los aprendizajes definidos por los programas escolares” (Pulido, 2009. p. 30).

Es pues, una propuesta didáctica donde se trabaja bajo un enfoque constructivista, de ahí que, los niños aprenden haciendo, dialogando e interactuando y, por tanto, el profesor se transforma en mediador y no sólo en el transmisor de conocimientos, favoreciendo la enseñanza de la lengua bajo una vida cooperativa y democrática.

Sirve para resignificar la práctica docente, donde ya no se trabaja de manera tradicional en la que el profesor es el único que planifica los proyectos a trabajar, si no que se parte de los intereses de los niños, desde la vida real para que su aprendizaje sea verdadero y significativo. *Pedagogía por Proyectos* parte de una pregunta generadora ¿Qué vamos a hacer juntos? Puede ser este año, este mes, esta semana, este día. A partir de las propuestas de los estudiantes se logra no sólo la lectura y la comprensión de diversos tipos de textos si no también la producción de éstos, así pues, *Pedagogía por Proyectos* se apoya en un marco teórico que retoma diversos referentes teóricos que ayudan a conceptualizar el aprendizaje, lo escrito, la lectura y la escritura.

c. Marco teórico

El marco teórico se basa en una construcción del aprendizaje y de lo escrito así como una concepción de lectura y escritura.

1) Concepción del aprendizaje

- a) *Una concepción constructivista (auto- y socio-) del aprendizaje y de la enseñanza.* Los estudiantes crean sus propios procedimientos para resolver alguna situación problemática que implica que sus ideas se modifiquen o sigan aprendiendo. Piaget menciona que el aprendizaje se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo desde la interacción con el medio, mientras que Vygotsky considera que es el medio social lo que permite una reconstrucción interna. Por lo tanto, es el estudiante el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- b) *La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.* Consiste en considerar los procesos del lenguaje, la percepción, la memoria, razonamiento y resolución de problemas. Es decir, son los niños los que construyen activamente su mundo al interactuar con él.
- c) *La concepción cognitivista del papel determinante de la reflexión metacognitiva explícita y de la evaluación formativa (auto- y socio- evaluación) en los*

aprendizajes. La percepción cognitiva atiende a la manera de cómo el aprendiz procesa los estímulos que recibe, es decir, cómo percibe, cómo interpreta, cómo registra o guarda información y cómo la recupera; y no sólo es un receptor pasivo de información y contenidos sino que, por el contrario, construye sus conocimientos, sobre la base de lo ya aprendido, de lo que conoce y de las nuevas experiencias que va viviendo. La reflexión metacognitiva se refiere al autoconocimiento respecto a los procesos cognitivos, en este caso, el procedimiento que cada joven lleva a cabo para desarrollar sus propios conocimientos.

2) Concepción del escrito

- a) *Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción.* Es decir, los interlocutores no solamente construyen frases con una estructura adecuada sino que también actúan de acuerdo al contexto en el que se encuentren ya que existe una relación entre el lenguaje y el hablante.
- b) *Una concepción del escrito y de su unidad fundamental, el texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual.* Considerando a Teun van Dijk las dimensiones son aquellos aspectos visibles a través de lo notacional, morfológico, sintáctico, semántico y lo pragmático. Lo notacional se identifica en el texto a través de las reglas ortográficas. En cambio lo morfológico hace referencia a la formación de las palabras y sus accidentes: género, número, modos y tiempos verbales. Mientras que lo sintáctico son las oraciones bien construidas. Lo semántico aporta una descripción del nivel de significados de palabras, oraciones, párrafos y textos como el denotativo y el connotativo que inciden en la construcción del sentido del texto. Por último, lo pragmático que analiza el contexto comunicativo y la interacción social.
- c) *Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.* Es funcional porque se dirige a un receptor de manera directa, clara y precisa dentro de su contexto y su vida real. Es ficcional porque puede referirse a un

mundo alternativo al real. Los estudiantes pueden ser los creadores de distintos tipos de textos: narrativos, informativos, científicos, descriptivos, expositivos, etc.

2. Concepción de la lectura y de la escritura

Una concepción de la lectura y de escritura como procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados. Los estudiantes se acercarán a la lectura y a la escritura a través de textos que sean de su interés personal y que partan de su contexto y de su vida real.

d. Ejes didácticos

Esta propuesta se orienta a través de los siguientes siete ejes didácticos:

1) *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.* Esto se da a través de la creación de proyectos que parten de los intereses de todos los jóvenes y, que a su vez, propician actividades en las que se involucran directamente y donde también realizan tareas que tienen un objetivo. Con estos proyectos los estudiantes pueden manejar sus tiempos, sus recursos y espacios. Una vez realizado el proyecto pueden evaluar su resultado de acuerdo a su participación ya que los aprendizajes se convierte en un asunto de todos los involucrados. La vida cooperativa y el trabajo en común, permiten el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias.

2) *Invertir estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista.* Los niños aprenden a hacer haciendo y, encontrando en la vida situaciones-problema que los estimula y obliga a avanzar en sus aprendizajes. Aprenden dialogando, interactuando y confrontándose con los demás. Aprenden cuando lo que hacen tienen sentido para ellos.

3) *Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito.* Los niños deben enfrentarse, desde la educación inicial, con textos completos y auténticos, que tengan que ver con su realidad para sean significativos para ellos.

4) *Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.* Trata de de construir de manera activa la comprensión y producción de un texto en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. Se parte de textos completos no fragmentados.

5) *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.* Los estudiantes podrán vivir, comprender y producir textos siempre y cuando se partan de textos que sean de su interés, con ello, conseguirán despertar su imaginación por la lectura y escritura de pequeños cuentos, leyendas, fábulas, etc.

6) *Hacer que los niños practiquen estimulando en ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.* El aprendizaje se da a través de la reflexión del mismo estudiante a través de diversos cuestionamientos tales como ¿Qué es lo que aprendí? y ¿Cómo lo conseguí? Que a su vez sirven como herramientas para avanzar logrando así una reflexión metacognitiva.

7) *Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.* Estas formas de evaluación sirven como herramientas para reactivar el aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra a través de la transformación del rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje y no sólo como un transmisor de conocimientos.

Para poner en marcha estos ejes didácticos, así como el propio marco teórico expresado con anterioridad, propone aplicar diversas acciones dentro del área para facilitar el aprendizaje, cuestión que se revisa en el siguiente apartado.

Propone crear condiciones que hagan que se facilite el aprendizaje de la lengua, obviamente la enseñanza, que va a de acuerdo con las necesidades de las actividades del proyecto que se esté desarrollando, aclarando, solo en ese momento que esas actividades no son propuestas y no son exclusivas del docente sino más directamente de los niños o jóvenes. Estas condiciones facilitadoras del aprendizaje son imprescindibles.

e. Condiciones facilitadoras del aprendizaje

PpP propone crear condiciones que son imprescindibles para la riqueza y apertura de vivencias colectivas que se transforman y que ayudan que los estudiantes a que sean personalidades ricas y solidarias, eficaces en sus aprendizajes del lenguaje, (Jolibert y Jacob, 2002, p .21,25). Estas son las siguientes:

1) Bancas y rincones

Generalmente en las escuelas los estudiantes están sentados en filas en las que sólo logran verse sus cabezas y se ven sus rostros. Esta reorganización propone un salón donde el ambiente sea agradable y estimulante para que los estudiantes sientan la necesidad de comunicarse de manera efectiva entre ellos y el docente. Propone el reacomodo de las bancas de acuerdo con las necesidades y actividades de los jóvenes, busca que sea un espacio evolutivo y con libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de autodisciplina.

El empleo de las paredes como espacios funcionales considerando cada una de las actividades que se estén realizando en determinado momento. También, crea rincones que son espacios agradables, libres y dinámicos que forman parte del salón de clases y son elegidos por los chicos. Se adaptan de acuerdo con los gustos y necesidades de los estudiantes. Dentro de algunos de los rincones que se proponen se encuentran los siguientes: rincón de la casa, rincón del almacén, rincón de la biblioteca, rincón del buzón, rincón de las ciencias, rincón de los juegos matemáticos y el rincón de la noticia.

2) Los textos de las paredes

Es un lugar para valorar la producción de los niños, dicho espacio está al servicio de la expresión y de los aprendizajes. En las paredes se pueden encontrar diversos tipos de textos que organicen la vida colectiva, los tiempos y de sus aprendizajes. Hay textos funcionales, textos que organizan la vida colectiva y textos u objetos de ubicación temporal.

a) Textos funcionales

Son textos de dos tipos aquellos que organizan la vida colectiva del grupo. Son de uso diario, otros, que pueden ser para cuestiones semanales, mensuales o anuales, entre sus ejemplos está el cuadro de asistencia, el proyecto a anual, mensual, semanal, etc. El reglamento que puede irse transformando poco a poco, deben ser de letra grande y legible. Pueden hacerlo los estudiantes o los maestros.

b) Herramientas de organización de la vida colectiva

Son textos útiles de uso diario. Permiten organizar la vida del grupo registrándola diaria, semanal, mensual y anualmente. Pueden ser el cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, el proyecto anual, mensual, semanal, etc., las reglas de vida que se van elaborando y transformando poco a poco. Estos textos son rotulados con letra grande y tienen una dimensión que permite la comunicación de lejos. Pueden ser realizados por los estudiantes o el e docente.

c) Textos u objetos de ubicación temporal

Los textos u objetos de la ubicación temporal tienen la función de que los estudiantes se apropien poco a poco permiten a los estudiantes apropiarse poco a poco del tiempo y de manera autónoma. Entre estos están el reloj, calendario, observaciones meteorológicas y representaciones cronológicas. Hay textos de informaciones regulares que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes como la correspondencia, carteles, noticias y se requiere un diario mural. También se consideran los textos producidos por los estudiantes ya sean individuales o colectivos según su momento de vida o trabajo con el proyecto: historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, etc. Otra parte de la pared mural sirve para que se pueda construir lo que PpP llama pared de la cognición, en donde se colocan todas las herramientas elaboradas en común, a modo de sistematización, al final de las actividades.

4) Salones de clases textualizados

Dentro del salón es importante que hayan textos funcionales ligados a los aprendizajes, material elaborado por los estudiantes, la biblioteca del aula, textos para comunicarse con la comunidad, textos producidos por los niños y si es necesario un diario mural elaborado con estos. Para ello, se textualizan las paredes, esto significa, enfatizar el uso de los textos que implica saber para qué sirven durante el proyecto que se esté realizando.

Asimismo, tener siempre presente la funcionalidad de los textos, esto es, aquellos útiles para el uso diario y que permiten organizar la vida del grupo registrándola diaria, semanal, mensual y anualmente. Entre ellos se encuentran el cuadro de responsabilidades, los carteles de los proyectos, los contratos colectivos y el reglamento. Por otro lado, el diario mural es un espacio propiamente para los estudiantes y funciona como lugar de comunicación de noticias, de recetas, de chistes, de promoción de un evento.

Finalmente, en la pared dejar otro espacio que sirve para colocar textos producidos por los estudiantes de manera individual o grupal relacionados con el trabajo del proyecto. Por último, diversos tipos de textos que estén ligados al aprendizaje como son algunas lecturas vistas y que se interrogaron herramientas que se hayan construido para sistematizar los aprendizajes aquellos donde se hayan revisado estructuras lingüísticas en el momento de trabajar los textos. Por ejemplo las siluetas, los distintos tipos de textos, formas de conjugación, etc.

d) Biblioteca del aula

Es importante que exista la biblioteca del aula que es un rincón vivo, agradable, familiar, aprovechado y permanentemente renovado con producciones de los mismos estudiantes o de otros cursos. Incluye libros de cuentos, novelas, poemas, historietas, canciones, refranes, diccionarios, enciclopedias, catálogos, guías, revistas, periódicos, mapas, atlas, carteles, etc.

e) Textos para la comunidad

El espacio para los textos para la comunidad no pueden faltar, pues significa la presencia de los intercambios de la escuela con los padres, con la comunidad con especialistas, con compañeros de otra escuela, etc., que constituyen la memoria social del curso y en este salón contextualizado los niños y los jóvenes adquieren autonomía para usar libros de la biblioteca, cuidándolos, preocupándose de su mantención y reposición y aportando nuevos textos

5) El uso de proyectos facilita el aprendizaje

Los proyectos son propicios para el aprendizaje del lenguaje. El proyecto en esta forma de trabajo parte de tomar en cuenta a los estudiantes desde el primer momento, a través de la pregunta abierta que más adelante se mencionará.

Se elige trabajar una PpP porque a través de ella se puede organizar de manera concreta, el trabajo del aula, da sentido a las actividades del curso, permite que los estudiantes tome sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas. Hace que los alumnos realicen su trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima. Facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad, sobre la base de una red de comunicaciones y acciones y, por último, cada proyecto surge de las necesidades reales que se van dando en la vida diaria del curso escolar o de la escuela.

La organización del proyecto considera diferentes aspectos, pero también, hay diferentes tipos de proyectos de acuerdo con su tiempo de duración o de acuerdo al aprendizaje.

a) Puntos para la organización de un proyecto

Cada vez que se abre un proyecto se lanza la pregunta abierta ¿Qué vamos hacer juntos este año, este semestre, este mes, esta semana? Se dispone el salón de clases para que todos se vean y puedan proponer y discutir ideas; se tiene cuidado de preparar el pizarrón o carteles para anotar las distintas propuestas,

acuerdos logrados, las tareas, los responsables, los plazos y llegar a una propuesta en común, a decisiones colectivas. Se busca crear las condiciones para que esta primera sesión los niños o jóvenes reflexionen de manera personal sobre el tema que quisieran trabajar, con la finalidad de que se lleven elementos sobre dicho tema y puedan convencer a los otros de tratarlo. Esto es, se hace una confrontación grupal para llegar a propuestas comunes y decisiones colectivas.

En las aplicaciones que se han hecho en México es crear el consenso sobre un tema, esto se hace para establecer un contrato claro y explícito que precise la organización de las tareas, las responsabilidades y del tiempo. Incluso incluye la institucionalidad de una evaluación regular a lo largo del proyecto.

b) Tipos de proyectos

En un proyecto todo puede ser objeto del mismo, desde la organización del espacio y del tiempo del curso hasta las actividades y los aprendizajes que se quiere lograr. Estos proyectos pueden ser divididos en dos ramas, los que son para organizar los tiempos y aquellos para organizar el aprendizaje.

- **Proyectos organizadores de tiempo**

Entre este tipo de proyectos están el anual, mensual o semanal y el de corto plazo.

- **El proyecto anual** tiene que ver con grandes orientaciones donde nos entera a detalle de la posibilidad de actividades que pueden hacerse durante el curso y en ellos el profesor puede insertar las necesidades del programa, requisitos de aprendizaje e incluso apropiación de competencias propias del nivel. Los temas anotan en el orden en el que se mencionan.

- **Proyecto semanal o mensual** puede ser extraído del proyecto anual, o bien surge en forma espontánea de la necesidad del curso. En estos proyectos se integran áreas de conocimiento específico (competencias y contenidos). Pueden ser proyectos de curso o proyectos de escuela como: instalar una biblioteca del aula, organizar un diario mural, editar un periódico., celebrar cumpleaños, intercambiar

informaciones sobre un tema con otros cursos o reparar un espectáculo de teatro de títeres.

- **Proyecto de corto plazo** surgen de las conversaciones entre los alumnos y los profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento.

- **Proyectos que organizan el aprendizaje del lenguaje**

Este proyecto es el de corto plazo en cuanto a tiempo y su función es organizar las situaciones y los usos que favorecen el lenguaje, tanto en comunicación oral, como en lectura y producción de textos. Para realizarlo requiere de herramientas: una para planificar el proyecto que se conocerá como proyecto de acción; otro, que incluye tres tipos de proyectos sobre aprendizajes y que parte del proyecto de acción; y un tercero, que organiza los aprendizajes de los niños.

- **El proyecto de acción y sus fases**

Para llevar a cabo el proyecto de acción, que se llama así porque parte de las actividades que proponen los niños y que los hacen estar en acción. La herramienta que se ocupa se llama contrato colectivo que contiene el nombre del proyecto, los temas a realizar, los responsables, la calendarización de actividades, las personas y recursos y el material necesario (Ver figura 17).

Fig. 17. Retomado de Jolibert y Sraiki, 2003, p.49

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsables (el docente entre otros)	Calendario	Personas-Recursos	Material necesario

Este es el proyecto que se desarrolla bajo seis fases. En la fase I es en la que se presenta, previamente discutiendo el tema y toma la decisión del proyecto que se realizará en el contrato colectivo. En la fase II se mencionan los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir. En la fase III se realizan las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes de los estudiantes. En fase IV finaliza el proyecto de acción, se socializa y se valora. En la fase V se realiza la evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto. Y por último, en la fase VI se lleva a cabo la metacognición sobre los aprendizajes y de las competencias construidas en el transcurso de un proyecto. (Ver primera Y segunda columna de la fig. 18).

En estas fases, también se incluyen los roles que juegan tanto el docente como el estudiante, durante el transcurso del proyecto esto es muy importante ya que sus roles son fundamentales para la construcción de los aprendizajes (Ver fig. 18, tercera y cuarta columna).

Fig. 18. Roles respectivo del docente y de los estudiantes en el transcurso de un proyecto. Retomado de Jolibert y Sraïki 2003. Pág. 50-51

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
I	Definición y planificación de un proyecto. Proyecto de <i>acción colectivo y contratos de actividades personales</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula las propuestas. • Recuerda las posibilidades y las limitaciones si es necesario. • Ayuda a tomar decisiones. • Anota lo que los niños dicen. • Define con los niños los contratos de actividades personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace propuestas. • Da su opinión. • Argumenta para defender sus propuestas y elecciones. • Participa en la toma de decisiones. • Define, negociando con sus pares, su contrato de actividades personales.
		<ul style="list-style-type: none"> • Define, junto con los alumnos, los aprendizajes a realizar y las competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la definición de las necesidades en aprendizaje requeridas por las tareas del proyecto.

II	Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.	<p>específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto en función de las necesidades del proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Define junto con cada niño el contenido de las sesiones de los contratos individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora junto con el docente el contenido de su contrato individual.
III	Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> Ayuda a procurarse el material. Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. Ayuda a resolver conflictos. Organiza las actividades de reflexión. Verifica que se cumplan las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reúne el material. Organiza con precisión junto con sus compañeros el trabajo del grupo. Ayuda a resolver conflictos. Lee y produce textos. Se esfuerza por formular los obstáculos encontrados.
IV	Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización.	<ul style="list-style-type: none"> Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material y presentación. Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad. Es exigente en cuanto a la excelencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Prepara con precisión, junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: documentos, material, organización del espacio, del tiempo, reparto de los roles. Presenta a los demás el producto del trabajo de su grupo.
V	Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> Dirige la sesión de evaluación. Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales). Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. Reflexiona y da su opinión.

		<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta.
VI	Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. • Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencias que sintetizan lo que se ha aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre lo aprendido. • Participa en esa elaboración.

6) Vida cooperativa

Otra condición ineludible en PpP es que se favorezca es una vida cooperativa ya que los estudiantes pasan de ser pasivos y callados a jóvenes que toman iniciativas, que escuchan y saben que serán escuchados. Que todas sus ideas serán consideradas colectivamente. En esta vida cooperativa, la herramienta fundamental de la lengua, que es ocupada de manera funcional en situaciones reales de aprendizaje es la comunicación oral, la lengua oral que implica que sea de relación grata y para compartir. En PpP la vida cooperativa es una herramienta de relación que implica que los niños administren su propio tiempo, que estén activos en ellos, en cualquiera de sus actividades que realicen, lo hagan cooperativamente, en la organización que se responsabilicen, se comprometan, valoren y se evalúen.

a) El lazo ineludible: la comunicación oral

La comunicación oral adquiere una relevancia fundamental ya que al desarrollar proyectos los estudiantes proponen, discuten, argumentan. En PpP es herramienta de relación grata y de poder compartido ya que contra argumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica. Las características propias de una comunicación oral auténtica son la alternancia de los papeles: el que habla y el que escucha, los propósitos de hablar

y sus desafíos reales, las relaciones sociales que así se establecen entre alumnos y profesor y entre alumnos y alumnos, caracterizadas por el respeto a la opinión del otro y el derecho de ser escuchado.

En estas interrelaciones, hay una dimensión afectiva, de poder compartido ya que hay toma de decisiones, que resultan de una negociación, y de un consenso que queda registrado en un contrato colectivo y/o individual. Propone crear el contexto adecuado de suma importancia: un ambiente físico pertinente, la ausencia de restricciones culturales y sociales, un profesor que facilite que todos los niños se sientan seguros de poder expresar sus emociones, sentimientos, opiniones, sugerencias.

- **Niños y jóvenes administrando su tiempo**

El docente desde cualquiera de las actividades que realicen lo hagan cooperativamente: en la organización, las reglas de convivencia y de funcionamiento, administración del espacio, tiempo, recursos y actividades. Buscando que se responsabilicen, se comprometan, realicen y evalúen.

Se busca que los estudiantes se conozcan entre sí, participen en la organización del salón de clases, en las decisiones sobre la vida de la clase en la evaluación de sus responsabilidades, que haya instancias para plantear los conflictos que no se han podido de una forma más directa.

Las autoras de PpP mencionan que para lograr la construcción de una vida cooperativa afectiva se necesita el funcionamiento regular del Consejo de Curso que reúne a todos los estudiantes y profesor. En el caso de México es crear en los jóvenes su organización de clases por medio de una asamblea donde todos los estudiantes y el profesor se hagan las preguntas: ¿cómo se realizó el trabajo previsto para la semana?, ¿cómo funcionaron los proyectos?, ¿cómo funciona el trabajo de los grupos?, ¿cómo funcionaron las relaciones?, ¿cómo se resolvieron los conflictos? y ¿se cumplieron las responsabilidades? (Jolibert y Jacob, 2012, p. 56).

Las autoras, también emplean el término de **ritos gratos**, que son actividades deseadas por los estudiantes como celebrar los cumpleaños, leer las producciones realizadas por ellos mismos o escuchar un cuento, entre otras. La vida cooperativa permite que la disciplina sea de manera natural y no impuesto, porque son los estudiantes y los docentes quienes en conjunto establecen las normas destinadas a regir y favorecer su convivencia.

f. Concepción de Cultura escrita desde Pedagogía por Proyectos

Consideran la lingüística textual, el análisis del discurso, las teorías de los enunciados y la sociolingüística para la concepción de lo escrito y de su funcionamiento. Con esto se construye un ir y venir entre leer y escribir ya que considera todos los ejes antes mencionados.

1) Estrategias para la lectura y escritura en Pedagogía por Proyectos.

a) Módulo de Interrogación de textos

Interrogar textos es una estrategia didáctica que favorece la toma de conciencia de las estrategias de comprensión mediante la explicitación y argumentación de las estrategias interpretación (Jolibert y Sraïki, 2014, p. 83). Las autoras también mencionan, que leer corresponde a una interacción activa, curiosa, ávida, directa, entre un lector y un texto, cuestionándose de qué manera se logra interrogar el texto.

Esta estrategia tiene un doble objetivo: que los niños construyan el significado del texto, identifiquen estrategias de lectura (¿cómo logramos entender el texto?) y las características lingüísticas de cada tipo de texto y una vez descubiertas poco a poco son sistematizadas en diversas herramientas como cuadros o esquemas que ayudaran a la lectura y a la producción de textos.

Esta estrategia es aplicada en tres etapas, en la primera, se presenta el documento, se les introduce en los desafíos y en los conocimientos previos. En la segunda, se entra en la construcción de la comprensión del texto a través de una lectura silenciosa, si es que los niños son pequeños el maestro puede leerla. A

través de preguntas, se van negociando los significados parciales con ello se va regulando dicha comprensión.

Por último, se hace una representación completa de texto. En la tercera etapa se entra a la metacognición y la metalingüística, donde los niños o jóvenes reflexionan sobre cómo lograron comprender el texto, qué estrategias e índices múltiples ayudaron en ello, se realiza herramienta sistematizada con referencia a lo aprendido que se colocan en la pared y cada joven o niño los guarda en su carpeta o caja de herramientas. Finalmente identifican los obstáculos a los que se enfrentan (Ver figura 19).

Fig. 19. Módulo de interrogación de textos. Tomado de Jolibert y Sraïki, 2009. Pág. 84

1. PREPARACION PARA EL ENCUENTRO CON EL TEXTO
<p>1.1 Los desafíos (y por lo tanto, el sentido) de la actividad: para el curso o el grupo (recordar el proyecto de aprendizaje específico y los contratos individuales del aprendizaje en el contexto del proyecto de acción.</p> <p>1.2 Las características de la actividad en relacion estrecha con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (los conocimientos procedimentales).</p> <p>1.3 Las caracteísticas del texto que se tiene que comprender, en relación estrecha con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos).</p>
2. CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO
<p>2.1. Lectura individual silenciosa.</p> <p>2.2. Negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales: confrontaciones colectivas de las interpretaciones y justificaciones; relecturas, recurrir al texto, los recursos, las herramientas del curso; control regular de la calidad de la comprensión.</p> <p>2.3. Elaboración continua de una representación del texto completo, compartida y coherente.</p>
3. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA
“¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?”
<p>3.1. Retorno reflexivo sobre la actividad: ¿cómo hemos llegado a comprender el texto?</p> <p>-Estrategias utilizadas; Índices múltiples (entre ellos, índices lingüísticos) que nos han ayudado a comprender el texto, y de qué manera lo han hecho.</p>

3.2 Generalización: elaboración por parte de los alumnos de herramientas de referencias/sistematización de lo que se ha aprendido (se colocarán sobre una pared y en la carpeta-caja herramientas de cada niño.

3.3. Puesta en perspectiva:

Identificación de los obstáculos encontrados que requieren un tiempo de consolidación, de apropiación, colectivo o individual, diferido. Es cuando el docente observa el proceso de sus alumnos.

b) Módulo de escritura

Jolibert y Jacob (2003), mencionan la producción real de textos, desde un proyecto que puede ser personal, grupal o de todo el curso, alejada de la clásica redacción o composición escolar. Estos, al estar enmarcados dentro de un proyecto tienen propósito y cuestionarios que implican un desafío real, en el cual, cumpliera esa intención porque tienen que cuidar para quien escriben, estos producir.

Fase por fase I, estos aprendizajes se van construyendo paulatinamente, gracias a las etapas y los procesos de escritura y observando textos similares de un tipo determinado para la producción del propio.

En la fase IV de recapitulación metacognitiva y metalingüística se termina cada sesión cuestionando que han aprendido, en que les puede ayudar esto. De esta manera pueden sistematizar los aprendizajes construidos y transformados en herramientas.

El módulo de escritura sirve para que los estudiantes creen sus propios textos a partir de proyectos reales tiene tres etapas (Ver figura 20).

Fig. 20. Módulo de escritura. Tomado de Jolibert y Sraïki, 2009. Pág. 126

1. PREPARACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO
Los desafíos (y, por lo tanto, el significado) de la actividad, para el curso o el grupo en cuestión y en el contexto de un proyecto de acción. Definición del proyecto específico de construcción de las competencias en producción de escrito y negociación de los contratos individuales.
Las características de la actividad, en relación con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (los conocimientos procedimentales).

Las características del texto que se tiene que producir en relación con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos).



2. GESTIÓN DE LA ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO	
<p>2.1. Puesta en texto</p> <p>Primera escritura individual</p> <p>(= lo que ya sé).</p> <p>Confrontación de las primeras escrituras: logros y obstáculos encontrados.</p>	<p>Análisis colectivo de las necesidades procedimentales y lingüísticas a la vez.</p>
<p>2.2. Revisión del texto</p> <p>Redefinición parcial de la tarea de escritura.</p> <p>Integración progresiva de las coacciones propias de la producción.</p> <p>Elaboración del texto mediante reescrituras parciales sucesivas.</p> <p>Control a intervalos regulares de la actividad de producción de texto, de su progresión y de la calidad del texto que se está escribiendo.</p> <p>Evaluación del producto terminado.</p>	<p>Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y del texto que se tiene que producir.</p> <p>Investigación que abarque los escritos sociales del mismo tipo o “¿cómo lo hacen los expertos?”;</p> <p>Categorización y elaboración de herramientas para escribir y reescribir.</p> <p>Actividades de sistematización metalingüísticas y metacognitivas;</p> <p>Construcción o refuerzo de las competencias (colectivas y diferenciadas).</p>
<p>2.3. Producción final</p> <p>Composición y “obra maestra”.</p> <p>Entrega a los destinatarios.</p>	



3. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA o “¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?”
<p>3.1. Retorno reflexivo sobre la actividad: cómo hemos llegado a producir el texto:</p> <p>Estrategias utilizadas; características múltiples (entre ellas, características lingüísticas) que nos han ayudado a producir el texto, y de qué manera lo hicieron.</p>

3.2. Generalización: elaboración colectiva de herramientas de sistematización que puedan llegar a ser útiles de aquí en más (se colocarán en una pared y en la carpeta-caja de herramientas de cada niño).

3.3. Puesta en perspectiva: en función de los obstáculos detectados, identificación de los aprendizajes que requieren un tiempo de apropiación o de refuerzo-colectivo o individual-diferido.

Preparación para la producción del texto que comprende los desafíos, las características de la actividad y del texto que se tiene que producir. Gestión de la actividad de producción del texto que considera la puesta en texto, revisión del texto y la producción final. Sistematización metacognitiva y metalingüística que es el retorno reflexivo sobre la actividad, la generalización y la puesta en perspectiva.

3. Niveles lingüísticos

PpP considera siete niveles lingüísticos que se dan durante la actividad de lectura/compreensión o de escritura/producción, y sirven para que los estudiantes coordinen operaciones intelectuales. Jolibert y Sraïki (2009) los clasifican en cuatro ejes (Ver figura 21):

Fig. 21. Siete niveles de conceptos lingüísticos. Tomado de Jolibert y Sraïki, 2000. P. 71

Eje	Niveles	Definición
1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto situacional de un texto el conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto. Lo que los niños tienden a comprender que no existe un texto sin contexto.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Distintos contextos culturales. Los distintos contextos culturales o contextos lejanos de textos, contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico geográfico, etc.
2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escritos leídos. El lector/productor dispone así de capacidades de identificación del tipo de texto y de los modelos organizacionales que inducen conocimientos relativos a los textos y sus funciones.
	4	<ul style="list-style-type: none"> • La lógica de la organización de los textos producidos en cuanto a la superestructura de los textos. Ayuda al lector a identificar y conocer las distintas funciones y la organización de los diversos textos.

3	5	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel 5. La coherencia del discurso y de la cohesión del texto. Delante de un texto que deben leer o producir, los alumnos se encuentran enfrentados a dificultades que son del orden de la coherencia o de la cohesión del texto. Lo importante es que los niños comprendan que un texto no es una sucesión de frases, organizadas de manera que participan en la estructuración del texto.
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de sistematización metacognitiva y metaligüística. Leer y comprender una frase no consiste en acumular uno tras otro el sentido de todas las palabras que la componen. Requiere un serie de tratamientos lexicales, sintácticos y semánticos.
4	7	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen. Para leer una palabra aislada, identificarla, es decir, acceder a su significación, un alumno puede: descifrarla y acceder directamente a la palabra porque la conoce.

4. Evaluación desde *Pedagogía por Proyectos*

Jolibert y Sraïki, (2009), conciben la evaluación como una estrategia integrada a los procesos del aprendizaje que hace referencia a los conocimientos que tienen los estudiantes sobre sus propios recursos cognitivos y sobre su progresión de aprendizajes. Y también permite al docente medir la calidad de su propio trabajo.

a. Tipos de evaluación

Por un lado las autoras Jolibert y Sraïki mencionan dos tipos de evaluación general: la evaluación formadora y la sumaria

1) Evaluación formadora

La evaluación formadora, integrada al proceso de aprendizaje permite que estudiante regule y tome el control del desarrollo de sus competencias, del desarrollo de actividad cognitiva, pero de forma contextualizada, porque así es un medio permanente para ayudar al estudiante a que continúe reforzando sus aprendizajes de forma eficaz, y no un fin en sí mismo.

2) Evaluación sumaria

La evaluación sumaria sirve para regular un diagnóstico. La evaluación diagnóstica permite hacer un inventario de las competencias construidas por un grupo de estudiantes antes de emprender, de negociar con ellos, de manera objetiva, un proyecto de aprendizaje. La evaluación sumaria se aplica al terminar una etapa de un proyecto o un periodo de aprendizaje más menos largo. Permite informar sobre el desarrollo de las competencias. (Jolibert y Sraïki, 2014, p. 286).

3) Evaluación específica

Esta evaluación se presenta en el sentido de metacognición del niño; ésta es, la autoevaluación que se ayuda del contrato individual para que el estudiante reflexione sobre su propio desempeño en cuanto al cumplimiento de sus tareas y el logro de sus aprendizajes adquiridos durante la realización de un proyecto.

Al realizar dentro del aula el trabajo cooperativo se logra que los jóvenes aprendan a valorar el trabajo de los demás de manera colectiva logrando con ello una coevaluación que permite que la evaluación sea realizada entre ellos.

El maestro no queda fuera de la evaluación ya que a través del contrato individual y colectivo revisa los logros de cada uno de los estudiantes y, esto le permite, otorgar una calificación aplicando con ello lo que se conoce como heteroevaluación.

IV. UN CAMINO PARA LA COMPETENCIA LECTORA

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para los objetivos que guían la lectura. Esa interacción debe ser personal y penderá del propio contexto y conocimiento de cada lector. Isabel Solé, 1992.

En este capítulo se muestra el diseño de la Intervención Pedagógica (IP) aplicada a segundo grado de secundaria. Muestra a los participantes, el lugar y el tiempo de la misma, así como también, los propósitos y las competencias pretendidas con sus respectivos indicadores. Se ofrece el procedimiento de la IP dirigida a trabajar la competencia lectora, teniendo con base PpP. Por ello, se presentan las fases del proyecto de acción, que es un elemento fundamental que organiza la vida académica, de trabajo cooperativo y democrático del grupo. También, se presentan los instrumentos que fueron útiles para seguir y evaluar dicha IIP.

A. De los participantes y algo más

A continuación se menciona el espacio, el tiempo y los participantes con los que se realizó la IP.

1. Espacio y tiempo

Este diseño de la IP se lleva a cabo desde el inicio del curso, del 20 de agosto de 2012, comenzando por aplicar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, y el desarrollo de proyectos, buscando que concluyeran en enero de 2013.

La razón de este tiempo, es porque los estudiantes no tienen por qué someterse a un ingreso abrupto de esta pedagogía, sino a vivir esta estrategia permanente de formación hacia la eficacia de los aprendizajes, la responsabilidad sobre los

mismos, tratando de que los jóvenes descubran su propia capacidad de pensar, de formar conciencia de su vida en el aula, la idea es que tengan éxito en la escuela y que vivan contentos en ella.

2. Participantes

La Intervención Pedagógica se efectuó en la Esc. Sec. No. 57 “República de Guatemala”, Jornada Ampliada, ubicada en la Colonia “Mártires de Río Blanco” en la Alcaldía Gustavo A. Madero. Esta escuela cuenta con algunos espacios que favorecen el desarrollo de la competencia lectora como la biblioteca escolar y la biblioteca del aula en cada uno de los 17 salones de clase.

Esta IP se trabajó con el grupo 2º “D”, integrado por 37 estudiantes, de los cuales 22 son mujeres y 15 son hombres, con edades de entre 13 y 14 años. Estos jóvenes muestran poco interés en la lectura, lo que los lleva a tener una dificultosa comprensión en los diversos tipos de textos y, por tanto, pocos llegan a ser lectores competentes.

También se consideró la participación de algunos docentes de la asignatura de español y de los padres de familia de cada uno de los estudiantes del grupo. (Ver anexos 2,3, 4 y 5).

B. La intervención Pedagógica

1. Propósitos

Que los estudiantes de 2º “D” de secundaria:

- Comprendan distintos tipos de textos a través de la predicción, la inferencia y preguntas guía para favorecer la competencia lectora desde el marco de Pedagogía por Proyectos.
- Identifiquen y reconozcan distintos tipos de textos para favorecer la competencia lectora a través de distintas estrategias de activación como los conocimientos previos, el monitoreo, la autointerrogación, inferencia e interpretación.

- Fortalezcan la competencia lectora a través de algunos textos relacionados con películas que agraden a los estudiantes y produzcan distintos tipos de textos.

2. Competencias e indicadores

En el siguiente cuadro se presentan una competencia general y cuatro competencias específicas con sus respectivos indicadores (Ver fig. 22)

Fig. 22. Competencias e indicadores

Competencia general: Desarrollar la competencia lectora mediante la interrogación de diversos tipos de textos escritos para comprender, utilizar y valorar la información de manera eficaz dentro y fuera del aula, con el fin de formar lectores competentes que respondan a las demandas de la sociedad actual.	
Competencias específicas	Indicadores
Reconoce los distintos tipos de textos escritos para leerlos, comprenderlos y aprender de ellos de forma crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Lee y reconoce los distintos tipos de texto como el cuento, el permiso escolar, reseña literaria, entrevista y guión teatral.) • Conoce las características de los distintos tipos de texto. • Interpreta y valora el contenido del texto. • Expresa juicios de valor de manera oral y escrita de lo leído.
Capta el significado global de diversos tipos de textos compartiéndolos con sus compañeros en situaciones colectivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los tipos de textos a través de su silueta. • Localiza y selecciona información relevante del texto a leer. • Comprende y explica de manera oral y escrita el contenido del texto.
Elabora distintos tipos de textos considerando la silueta que corresponde a cada uno de ellos para producir textos verdaderos.	<ul style="list-style-type: none"> • Considera las características de acuerdo al tipo de texto al elaborar su escrito. • <i>Organiza la información con coherencia, cohesión y adecuación.</i> • Hace uso de los signos de puntuación en sus producciones. • Produce diversos tipos de textos a partir de la silueta de los mismos.

<p>Aplica distintos procesos cognitivos como la predicción para favorecer la competencia lectora en diversos tipos de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los textos por predicción. • Compara y relaciona los distintos tipos de textos.
---	---

3. Justificación

Esta IP sirvió para que los estudiantes de segundo grado de secundaria lograran fortalecer la competencia lectora en un contexto real, donde los aprendizajes esperados señalados en los planes y programas de estudio, en ese momento, se fortalecieran. Se buscó con ella, que cada día se acercaran a la comprensión de los distintos tipos de textos con los que interactuaban en su vida diaria. Se proponen diversas estrategias que pueden nutrir más el perfil de egreso del plan de estudio 2011, como es el hallazgo: "Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes" (Perfil de egreso Español, 2011).

Incluso puede decirse que la vigencia de esta propuesta permanece, porque las problemáticas en la competencia lectora aún continúan, entre los jóvenes de secundaria. Asimismo, fortalece la disminución de contenidos de lengua que ofrece en lenguaje y comunicación del actual llamado Nuevo Modelo Educativo.

Se ocupa la fuerza de la estrategia de Interrogación de Textos (IT) en la cual trabaja la enseñanza y aprendizaje de la lengua y PpP que entre sus alcances busca que los niños y jóvenes se hagan lectores competentes y autónomos, cubriendo sus necesidades en diferentes situaciones y contextos que demanda su vida académica, personal, social y cultural.

IT es la estrategia que PpP realiza para construir el sentido del texto en situaciones reales y dinámicas bajo un proceso cognitivo del cual no se desatiende la necesidad de actuar de trabajarlo con afectividad y donde las relaciones sociales son motores estimulantes. Esto significa que, la competencia lectora no es mirada como un proceso de evaluación sino, en función de cubrir deseos y necesidades que se tengan como personas o lo que se requiera el proyecto en donde participa, por estas razones, las competencias generales y las específicas construidas para

este diseño hacen que los estudiantes muestren esa construcción de sentido desde el contexto desde el cual sirven, su vivencia en situaciones colectivas y la aplicación de sus procesos cognitivos al enfrentarse al tipo de textos y al tipo de los mismos.

4. La especificación: La Intervención Pedagógica

La IP tiene como propósito fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria. Se realiza bajo el marco de PpP, empleando la estrategia de la Interrogación de textos que combina las dimensiones socio-constructivistas, cognitiva y lingüística para que los chicos cuiden su construcción de sentido. Esta estrategia es utilizada cada vez que se trabaja algún proyecto cuando se atiende la lectura de los textos.

a. Tareas y acciones previas

Para llevar a cabo esta IP se realizan previamente las siguientes tareas y acciones:

- Realizar una junta con padres de familia al inicio del ciclo escolar.
- Informar a los padres de familia sobre el proyecto de intervención.
- Elaborar un examen diagnóstico relacionado con mi objeto de estudio.
- Preparar diversas lecturas:
 - *El Gato con Botas* de Charles Perrault (ver anexo 5)
 - Cuestionario de la lectura *El gato con botas* (ver anexo 6)
 - Permiso de autorización de salida de la escuela y su respectiva silueta (ver anexo 7 y 8)
 - El cuento una niña perversa de Jehanne Jean-Charles y su respectiva silueta (ver anexo 9 y 10)
 - Un ladrón novato (obra de teatro) y su respectiva silueta (ver anexo 11 y 12)
- Hacer invitaciones

- Elaborar cuadernillo de metacognición.
- Recursos: sala de usos múltiples, computadoras, lecturas, cuadernos, cañón, copias, revistas, películas.

b. Procedimiento de Intervención Pedagógica

Para llevar a cabo la IP se recurre a la aplicación de las seis fases del proyecto de acción que da lugar a la construcción del proyecto colectivo. A continuación, se mencionan las fases agregando lo que se pretende construir con ellos.

1) Fases del proyecto de acción:

Fase I. Definición y planificación del proyecto en acción reparto de tareas. El contrato colectivo que guía las acciones propuestas por los estudiantes y el docente. En él se define el propósito, las tareas a realizar los responsables, el calendario de actividades y los recursos. En esta intervención se propone con estos rubros porque en la educación secundaria tanto las autoridades como los padres de familia prevalece como necesaria la evaluación (ver fig. 23)

Fig. 23. Proyecto de acción. Tomado de Jolibert y Sraïki, 2009.

PROYECTO: CAFÉ LITERARIO					
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario	Evaluación

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno, contratos de aprendizaje individuales. En esta fase se explica a los jóvenes los contenidos de aprendizaje, es decir, los aprendizajes esperados que señala plan y programa de estudio y las competencias a construir a través del proyecto de acción propuesto por ellos.

Se realiza el proyecto colectivo y posteriormente se elabora con los jóvenes el contrato individual. Éste se trabajó a través de un cuadernillo de metacognición creado por ellos y consistió en realizar un engargolado con las fotocopias del contrato individual (Ver fig. 24 y anexo 13) en el que los estudiantes contestaban lo que tenían que hacer, lo que habían logrado, lo que les resultaba difícil, lo que ya sabían, lo habían aprendido, cómo lo habían aprendido y lo que tenían que reforzar durante su participación en cada uno de los tres proyectos realizados.

Fig. 24. Contrato individual. Tomado de Jolibert y Sraïki, 2009.

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE En lectura y producción de escritos
1) Lo que yo tengo que hacer:	1) Lo que ya sé: 2) Lo que aprendí:
2) Lo que logré.	3) Cómo aprendí:
4) Lo que me resultó difícil hacer.	5) Lo que debo de reforzar.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes, balances intermedios, regulación de los proyectos y contratos. El docente organiza situaciones de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a encargarse de la vida cooperativa del trabajo escolar y a construir sus propios aprendizajes. (Ver. Fig. 30).

Además en esta fase se realiza un balance a través de las preguntas: ¿En qué punto estamos? ¿Qué ha sido realizado y que nos falta por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite ayuda especial por parte de los compañeros, docente o un estudiante?

En esta fase se llevó a cabo la estrategia de interrogación de texto donde se fortalecieron los elementos de la competencia lectora. Los estudiantes buscaron y eligieron sus propios textos, juntos organizaron eligieron sus propios proyectos y los roles que cada uno de ellos desempeñaría a lo largo de éstos.

Fig. 25. Roles respectivos del docente y de los alumnos durante la fase III. Josette Jolibert y Christine Sraïki, 2009. P. 50

Rol del docente	Rol de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> -Ayuda a procurarse el material. -Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. -Ayuda a resolver los conflictos. -Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reúne el material -Organiza con sus compañeros el trabajo de curso -Ayuda a resolver conflictos -Lee y produce textos necesarios para el proyecto participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente. -Se esfuerza por formular los obstáculos encontrados.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En esta fase se realiza la socialización final del proyecto que puede ser a través de distintas maneras como la presentación oral, realización de carteles, exposición, recopilación de cuentos o de poemas entre otros. Esto ayuda a evaluar en la práctica, las competencias construidas o por construir.

Los proyectos de acción finalizados por los estudiantes fueron socializados a través de diversas formas: una visita al cine de la que los jóvenes realizaron entrevistas y reseñas literarias que fueron presentados a los padres de familia. Del café literario hicieron sus propios cuentos en una cartulina en forma de acordeón que fueron colocados en un periódico mural de la escuela. En la obra de teatro realizaron la presentación de sus obras en la sala de usos múltiples de la escuela y tuvieron como invitados a los padres de familia

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos. En esta fase se realiza una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien, lo que no, y por qué, tanto al nivel de los niños como del docente.

Se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados. Identifican los factores facilitadores y los factores que han obstaculizado el éxito y/o los logros. Proponen y se discuten las mejoras a realizar para los proyectos siguientes. Toman resoluciones útiles para los proyectos futuros y se las anota en un gran papel y en los cuadernos de contratos. La competencia lectora de los estudiantes se valoró con base a las listas de cotejo y cuadernillos de metacognición.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Se hace la síntesis metacognitiva de lo que se ha aprendido, lo que se debe reforzar y cómo se hará. Surge aquí la evaluación si las competencias de los estudiantes fueron construidas o no. Se utilizaron listas de cotejo, cuadernillo de metacognición y su cuaderno de trabajo.

5. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica

Para poder seguimiento a la IP se realizaron Listas de Cotejo y un contrato individual.

a. Listas de cotejo

La primera lista de cotejo sirve para valorar la lectura y redacción cuentos creados por los propios estudiantes para el proyecto del café literario.

Fig. 26. Lista de cotejo para valorar el cuento. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR EL CUENTO			
PROYECTO: CAFÉ LITERARIO			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	Ciclo:2013-2014
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SÍ	NO
1.	Investigué mi cuento		

2.	Repartí mi cuento a cada uno de mis compañeros		
3.	Reconozco la estructura del cuento.		
4.	Emito juicios sobre lo leído		
5.	Leo los textos completos		
6.	Logré producir un cuento		

La segunda lista de cotejo que se realiza es para el permiso escolar para la salida al cine del proyecto: Visita al cine (ver fig. 27).

Fig. 27. Lista de cotejo para valorare el permiso escolar. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR EL PERMISO ESCOLAR PROYECTO: VISITA AL CINE			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	
Ciclo:2013-2014			
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SÍ	NO
1.	Coloca la fecha en el escrito.		
2.	Menciona a quien va dirigido el texto		
3.	Redacta el cuerpo del permiso.		
4.	Escribe la despedida del permiso.		
5.	Al final coloca el nombre y firma de quien realiza el permiso.		

Dentro del mismo proyecto se realizan las listas de cotejo para valorar la reseña literaria por cada estudiante (ver fig. 28).

Fig. 28. Lista de cotejo para valorar la reseña literaria. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR LA RESEÑA LITERIA			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	
Ciclo:2013-2014			
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SI	NO
1.	La reseña tiene un título que llama la atención.		
2.	La reseña ofrece información sobre la trama o argumento.		
3.	Menciona el tema que se trata.		
4.	Se describe física y psicológicamente a los personajes.		
5.	Menciona el ambiente, el tiempo y el tipo narrador.		
6.	Describe algunos aspectos de la historia que llamaron su atención.		
7.	Señala con argumentos porque recomienda o no la película.		

Fig. 29. Lista de cotejo puede valorar la entrevista. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR LA ENTREVISTA REALIZADA DURANTE EL PROYECTO: VISITA AL CINE			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	
Ciclo:2013-2014			
Profra.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SI	NO
1.	El texto presenta un título y subtítulo .		
2.	Presentación: Se contextualiza la entrevista como situación de comunicación: se menciona a quién se entrevista, sobre qué y para qué.		

3.	Cuerpo de la entrevista: Las preguntas y respuestas se presentan de manera ordenada para que la información se comprenda.		
4.	Despedida: Finaliza la entrevista expresando un agradecimiento al informante y resaltando la información que se obtuvo.		
5.	Presencia de otros recursos: Emplea fotografías, dibujos o frases resaltadas.		
6.	Se usa la tipografía para diferenciar las preguntas y las respuestas.		
7.	El estilo directo e indirecto se utiliza de manera adecuada.		
8.	Presenta buena ortografía		

Por último, se emplea otra lista de cotejo para valorar la participación dentro del proyecto: Teatro XD, en donde seleccionaron diversos cuentos, los convirtieron a guión teatral y representaron las obras de teatro (ver fig. 30).

Fig. 30. Lista de cotejo para valorar el guion teatral. Fuente: Elaboración propia

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR EL GUIÓN TEATRAL PROYECTO: TEATRO XD			
Materia: ESPAÑOL			
Nombre del proyecto:			
Nombre del alumno:			
Grupo:		Turno:	Ciclo:2013-2014
Profa.: Guadalupe Casillas Gutiérrez			
	INDICADORES	SI	NO
1.	Reconozco a estructura de un guión teatral.		
2.	Utilizo los signos de puntuación de manera adecuada.		
3.	Redacto un guión teatral.		
4.	Trabajo en equipo		
5.	Participo en la obra de teatro.		

b. Escala estimativa

A continuación, se presentan las cuatro escalas estimativas que se emplearon para valorar los distintos aspectos de la competencia lectora: interpreta y valora el contenido del texto, identifica los textos a través de las siluetas, produce diversos textos a partir de la silueta de los mismos e identifica los procesos cognitivos de predicción.

Estos instrumentos son útiles para hacer la reconstrucción de la IP, así como sus análisis e interpretación, contribuyendo a lograr el Informe Biográfico-Narrativo donde se ofrecen los episodios que conforman el relato pedagógico.

Fig. 31. Valoración del contenido del texto. Fuente: Elaboración propia

INDICADOR		INTERPRETA Y VALORA EL CONTENIDO DEL TEXTO																	
		CUENTO																	
CRITERIO		INTERPRETA EL CONTENIDO DEL CUENTO			IDENTIFICA LAS PALABRAS MÁS IMPORTANTES DEL TEXTO			IDENTIFICA EL MENSAJE DEL CUENTO			SEÑALA ALGUNA ENSEÑANZA DERIVADA DEL CUENTO			MENCIONA QUÉ ES LO QUE MÁS LE AGRADA DEL CUENTO			AÑADE ALGO AL CUENTO ORIGINAL		
No	NOMBRE DEL ALUMNO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.	DAIRA																		
2.	GABRIELA																		
3.	BRANDÓN																		
4.	ALONDRA																		
5.	OSWALDO																		
6.	ATZIN																		
7.	ERICK																		
8.	JOSELINE																		

9.	DILAN																		
10.	VANESA																		
11.	MA. FERNANDA																		
12.	RAFAEL																		
13.	DULCE																		
14.	KARLA																		
15.	VALERIA...																		

La segunda sirvió para que los jóvenes identificaran los diversos tipos de textos a través de la silueta, en este caso un guion teatral.

Fig. 32. Tipos de texto a través de la silueta. Fuente: Elaboración propia

INDICADOR		IDENTIFICA LOS TIPOS DE TEXTO A TRAVÉS DE LA SILUETA								
CRITERIO		ENCUENTRA LA DIFERENCIA ENTRE UN CUENTO, UN GUIÓN TEATRAL, UNA RESEÑA LITERARIA Y UN PERMISO			RECONOCE LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA UNO DE LOS SIGUIENTES TEXTOS: CUENTO, GUIÓN TEATRAL, RESEÑA LITERARIA Y PERMISO			REDACTA UN TEXTO A PARTIR DE CADA UNA DE LAS SILUETAS		
No	NOMBRE DEL ALUMNO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.	DAIRA									
2.	GABRIELA									
3.	BRANDÓN									
4.	ALONDRA									
5.	OSWALDO									
6.	ATZIN									
7.	ERICK									
8.	JOSELINE									

9.	DILAN																			
10.	VANESA																			
11.	MA. FERNANDA																			
12.	RAFAEL																			
13.	DULCE																			
14.	KARLA																			
15.	VALERIA...																			

La tercera lista se utiliza para que elaborarán distintos tipos de textos considerando cada una de las siluetas que correspondían a ellos de tal manera que pudieran producir sus propios textos, en este caso realizaron un cuento, un permiso de salida, una entrevista, un guión teatral y una reseña literaria que se valoró de la siguiente manera. (Ver fig. 33)

Fig. 33. Diversos textos a partir de las siluetas de los mismos. Fuente: Elaboración propia

INDICADOR		PRODUCE DIVERSOS TEXTOS A PARTIR DE TEXTOS A PARTIR DE LA SILUETA DE LOS MISMOS: RESEÑA LITERARIA																					
CRITERIO		LA RESEÑA TIENE UN TÍTULO QUE LLAME LA ATENCIÓN			LA RESEÑA OFRECE INFORMACIÓN SOBRE LA TRAMA O ARGUMENTO			MENCIONA EL TEMA QUE SE TRATA			DESCRIBE FÍSICA Y PSICOLÓGICAMENTE A LOS PERSONAJES			MENCIONA EL AMBIENTE, EL TIEMPO Y EL TIPO DE NARRADOR			DESCRIBE ALGUNOS ASPECTOS DE LA HISTORIA QUE LLAMARON SU ATENCIÓN			SEÑALA CON ARGUMENTOS POR QUÉ RECOMIENDA O NO EL LIBRO O PELÍCULA.			
No	NOMBRE DEL ALUMNO	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	NO LO TIENE	LO TIENE, PERO LE FALTÓ	SI LO TIENE	
1.	DAIRA																						
2.	GABRIELA																						
3.	BRANDÓN																						
4.	ALONDRA																						
5.	OSWALDO																						
6.	ATZIN																						
7.	ERICK																						
8.	JOSELINE																						
9.	DILAN																						
10.	VANESA																						
11.	MA. FERNANDA																						
12.	RAFAEL																						
13.	DULCE																						
14.	KARLA																						
15.	VALERIA...																						

Por último, se usa esta lista de cotejo para la valoración del estado de los distintos procesos cognitivos que favorecen la competencia lectora, específicamente de los procesos cognitivos de predicción en cuanto al cuento.

Fig. 34. Procesos cognitivos de predicción. Fuente: Elaboración propia

INDICADOR		IDENTIFICA LOS PROCESOS COGNITIVOS DE PREDICCIÓN								
CRITERIO		IDENTIFICA EL TÍTULO DEL TEXTO			IDENTIFICA LAS PALABRAS CLAVES DEL TEXTO			INTERROGA EL TEXTO		
No	NOMBRE DEL ALUMNO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.	DAIRA									
2.	GABRIELA									
3.	BRANDÓN									
4.	ALONDRA									
5.	OSWALDO									
6.	ATZIN									
7.	ERICK									
8.	JOSELINE									
9.	DILAN									
10.	VANESA									
11.	M. FERNANDA									
12.	RAFAEL									
13.	DULCE									
14.	KARLA									
15.	VALERIA...									

La aplicación de este diseño de Intervención Pedagógica ha sido importante en la formación docente que como estudiante de este posgrado se tiene, pues ha implicado la resignificación de la práctica docente y un sentido amplio del desarrollo

de la profesionalización. El siguiente capítulo da cuenta a través del Informe Biográfico-Narrativo y del Informe General de estos procesos en forma más significativa.

v. **ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Si leer es interrogar un texto en función de un contexto, de un propósito, de un proyecto para dar respuesta a una necesidad, entonces leer corresponde a una interacción activa, curiosa, ávida y directa entre un lector y un contexto. Jossette Jolibert y Jannette Jacob, 2003.

En este capítulo se presentan dos grandes apartados: el primero tiene que ver con el Informe Biográfico-Narrativo donde la Intervención Pedagógica muestra la producción de conocimiento “en vivo” de las voces de los jóvenes que participaron para juntos lograr fortalecer su competencia lectora y la resignificación que atendí respecto de mi propia práctica pedagógica. Para darle mayor validez y confiabilidad al relato pedagógico se presenta, en un segundo momento, el Informe General que conlleva a realizar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través de diversos instrumentos.

A. Informe biográfico-narrativo

A continuación se presentan siete episodios en donde se describe el acercamiento a la competencia lectora, que ahora se conoce como comprensión lectora.

Primer Episodio: ¡Qué bonita letra! ¿Y la competencia lectora?

Recuerdo como desde pequeña surgió en mí el interés de entrar a la escuela, me despertaba muy temprano y corría descalza asomarme a la puerta de la calle para ver pasar como de costumbre a mis vecinas, vestidas con su uniforme azul

marino y sus batitas rosas, entonces volvía nuevamente a la cocina y le preguntaba a mi madre ¿Mami, cuándo voy a ir a la escuela? Y ella en un tono seco me decía: “*Cuando tengas que ir a la primaria*”, entonces, yo daba la media vuelta y regresaba al cuarto donde aún se encontraban dormidos mis hermanos mayores. Ellos ya iban a la primaria y al igual que mis padres eran quienes me enseñaban las vocales, el abecedario y los números, antes de que yo pudiera estar en un aula.

Todas las tardes cuando regresaban de la escuela, los esperaba ansiosa, pues quería que me contaran lo que habían hecho y, por supuesto también, quería mis dulces. Después de la cena comenzaban hacer sus tareas y, era ahí cuando yo podía tocar el famoso libro de “*La abejita*”, así le decía mi mamá, porque en la portada había dibujada una abeja, y en él se encontraban muchas palabras y dibujos que las ilustraban y era con el que le enseñaba a leer a mi hermano Heri. Mi madre le leía una y otra vez, pero por más que lo hacía, él no lograba hacerlo y entonces yo le decía: “*Aquí dice: Su sa na.*”

Luego me cambiaba del lugar de la mesa y me iba hasta donde estaba mi otro hermano, que tenía sólo diez años, pero que emocionado siempre me decía: “¡*Te cuento lo que leí hoy!*” y yo le respondía que sí. Ese día, él me contó el cuento *El narrador* de Oscar Wilde y fue inevitable imaginarme a las sirenas con sus cabellos verdes y sus peines de oro, así como a los enanos bailando alrededor del fauno. Desde ese momento mi hermano se convertiría en mi narrador oficial, me contaba todos los cuentos que venían en los libros de español lecturas de la primaria porque eran los únicos con los que en ese momento contábamos.

Primeros escalones: lectura y copias de textos

Entré a la primaria, por fin tendría un salón enorme, una banca en donde sentarme y una maestra que me enseñaría a leer y me contaría muchas historias, pero no fue así, la maestra Blanca se centraba en la enseñanza de planas de letras en el cuaderno. Esta forma de enseñar fue muy parecida con casi todos mis profesores de primaria, en donde la prioridad más que comprender o disfrutar de la lectura era copiar y escribir bonito.

Constantemente me decían: “*Lee el texto y luego haces un resumen*”, y entonces, subrayaba los párrafos completos y los copiaba tal cual, porque no sabía identificar las ideas principales, para mí todo era importante porque no comprendía nada, luego me decían: “*Lee la página del libro tal y escribe lo que entendiste de ella*” y sucedía lo mismo, leía deletreando en voz alta o en silencio, pero no entendía nada, así que era más fácil copiar fragmentos de determinado texto, al fin que mis maestros no lo leían porque mi letra decían ellos “*era muy bonita*”, por lo tanto, nunca supieron que yo no comprendía nada porque sólo transcribía de manera mecánica, lo que me recuerda a Cassany² cuando menciona que la función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y a escribir, que la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización ha sido el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela ya que se centra en la gramática y en la lectoescritura.

Entré a la secundaria, recuerdo que mis maestras de español se centraban nuevamente en las prácticas de resúmenes y de exposiciones en equipos, pero no en motivarnos a leer. No recuerdo ninguna lectura relevante; de segundo, sólo aquella representación de la obra de teatro *Paso de madrugada* de Emilio Carballido en donde representé a la mujer protagonista de la obra, y sólo así, comprendí el contenido del texto. Años más tarde, descubriría otras obras de este mismo autor, como *Orinoco* y *Rosa de dos aromas*. Entonces, me di cuenta que si podía comprender los textos, que no solamente tenía que subrayar y transcribir para comprenderlos que después de todo algunos me resultaban fáciles de entender.

Después llegué al tercer grado de secundaria la maestra Delia se encargó de darnos a conocer algunos textos literarios que desde un primer momento fueron de mi agrado. Generalmente trabajábamos en equipo y leíamos en silencio, pero me costaba mucho trabajo concentrarme. En ese entonces conocí por primera vez, el famoso cuento *¡Diles que no me maten!* de Juan Rulfo texto que me resultó

² . En una concepción mucho más moderna de la escuela, como formación integral del niño el área de Lengua también debe ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos relacionados con la comunicación. Cassany, D. (2002).

totalmente incomprensible, aunque lo leí más de una vez. ¿Será que en ese entonces era un texto demasiado extenso y aburrido para mí? La maestra nunca nos preguntó si lo habíamos comprendido o no.

En realidad a mis catorce años quien me motivaba a leer era mi hermano Cele, porque ya para ese entonces mi papá comenzaba a comprar los libros que les pedían a ellos en la preparatoria y por alguna razón, él fue siempre un extraordinario lector, devorador de libros y me sorprendía tanto su inteligencia y su forma de contarme las historias que yo también quería leer para contarlas como él. Lo primero que él hacía para atraparme era contarme el inicio y parte del desarrollo, pero nunca me contaba el desenlace. Entonces, le pedía el libro y yo revisaba inmediatamente el final y se lo cuestionaba entonces me decía: “*Mira Peluquita, comienza desde el principio y después vas a saber porque termina así.*”

A través de él, disfruté de algunos libros como *La tregua* de Mario Benedetti, *La madre* de Máximo Gorki y el libro que hoy por hoy sigue siendo uno de mis favoritos *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez.

El gusto por la lectura: un acercamiento a la competencia lectora

Cuando entré a la preparatoria ya tenía el gusto por la lectura, así que leía todos los libros que mis maestros nos pedían, pero especialmente los que nos solicitaba el maestro Mata de Taller de Lectura y Redacción, pues me resultaba una materia muy fácil y divertida, con él leíamos y hacíamos los comentarios y reportes de lecturas, así como reseñas, oraciones, historias, etc. y con él me llevé una gran sorpresa, porque él si me leía y me hacía comentarios en mis trabajos y de manera directa. Entonces, descubrí que yo era buena para eso de las oraciones y los comentarios de las lecturas, así que dije que algún día iba a ser maestra de eso, aunque aún no sabía bien que era.

Estando en el último año de la “prepa” conocí al maestro Arturo Carnaya de Literatura, quien definió mi elección de ser profesora. ¡Me gustaban tanto sus

clases! En ellas hacíamos círculos de lectura³, leímos y comentábamos los textos, y al igual que mi hermano, tenía una forma muy peculiar de contar las historias para que yo siguiera leyendo; Así que un día le pregunté: “¿Maestro qué estudió para dar clases de literatura” y él me contestó: --Estudié en la UNAM la licenciatura de Literatura y lenguas hispánicas . Entonces yo le dije “Voy hacer examen en UNAM para esa carrera”

El inicio de un sueño

Cuando hice el examen para la UNAM siempre me faltaron uno o dos aciertos para quedarme en ella y sufría y lloraba terriblemente, pues sentía que mi sueño de ser maestra de literatura se alejaba cada vez más. Después de casi dos años sin estudiar asistí a un curso de preparación, en donde nuevamente mi fuerte seguía siendo lo relacionado a la gramática y a la literatura. Así que opté por hacer examen en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) para maestra de español, y en la UNAM para literatura. Finalmente fui aceptada en la ENSM, lo que resultó un verdadero triunfo para mí.

Luego de dos años de no haber asistido a la escuela me sentía desubicada, pero muy contenta de estar ahí, pues mi sueño de ser maestra se haría realidad, aunque no fuera de literatura, pero sería de español, y desde ahí, también podía enseñarla.

En los cuatro años de la licenciatura me enfrenté a muchos textos científicos que me resultaban difíciles de comprender y analizar. Desde entonces me he preguntado el porqué de esta situación, me encantan, comprendo y disfruto mucho los textos literarios, pero los científicos o de investigación me resultan muy complejos. Con ellos me siento una *analfabeta funcional*⁴ y una lectora poco competente.

³ Los **círculos de lectura** se integran por grupos de personas que dialogan en torno a la literatura. Se programan en ciertas fechas con el fin de compartir la opinión sobre algún libro que haya sido de interés para el grupo.

⁴ Cassany llama alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denomina analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

De esta etapa recuerdo mucho a los maestros que de alguna manera hicieron realidad mi sueño de adentrarme a la literatura como lo fueron Alejandro Miguel, Jorge Condado, Armando Balcazar y Eduardo (QPD). Quienes formaron parte fundamental en mi formación como docente.

De café literario y algo más...

Al salir de la Normal Superior por fin mi sueño de ser profesora se cumplió. Entré a trabajar en una secundaria de turno vespertino a donde asistían estudiantes rechazados de los matutinos y otros con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁵ hoy llamados también con Barreras de Aprendizaje (BAP)⁶ lo que hacía difícil mi práctica docente aunque fueran grupos de cinco o quince estudiantes. Recuerdo que desde que iniciaba cada ciclo escolar lo primero que les decía era: *“Muchachos a mí me gusta mucho leer y quiero que a ustedes también les guste, así que todos los viernes haremos un café literario en donde leeremos diversos textos”*.

Era el espacio donde ellos además de leer, disfrutaban de su café y sus galletas. Confieso que para ese entonces, era yo quien tenía el poder y quien decidía los textos que ellos leerían y quien armaba las antologías con cuentos de diversos temas. A ellos les agradaba la actividad y conforme pasaban las estaciones del año si era invierno u otoño hacíamos el café literario, pero si era primavera o verano se

⁵ Se propone que el concepto de necesidades educativas especiales sea sustituido por el término de barreras para el aprendizaje y la participación, ya que la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo (Booth y Ainscow, 2000).

⁶ El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, Jesús A. Trujillo Holguín, Alma C. Ríos Castillo y José L. García Leos (coords.) 138 cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Si bien es cierto que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esa condición.

convertía en “helado, coctel o chatarra literaria” porque ahí si decidían ellos y yo sólo los apoyaba con fin que ellos se sintieran a gusto y leyeran.

Los jóvenes leían y posteriormente resolvían algún cuestionario, elaboraban un argumento o ilustraban la lectura, pero algunos, sólo copiaban los primeros párrafos de los textos y presentaban sus trabajos. Con ello, descubrí que hacían lo mismo que yo en aquellos tiempos cuando sólo tenía una bonita letra y mis profesores no se percataban de mi escasa competencia lectora.

Definitivamente, la poca competencia lectora que mostraban los estudiantes angustiaba a todos los profesores de español, pues cuando aplicábamos los exámenes de lectura nos llevábamos las jornadas completas debido a la poca comprensión, fluidez y velocidad que mostraban los alumnos. Estos tres aspectos forman parte de lo que la SEP evaluaba como competencia lectora, por lo tanto, yo quería que mis estudiantes fueran lectores competentes.

Entonces tenía que prepararme, porque por más que yo aplicaba los exámenes a mis educandos no veía ninguna mejoría ellos, al contrario, veía sus caritas de angustia y de miedo cada vez que se les aplicaban estas pruebas, pues algunos apenas y deletreaban los textos. Esto me llevó a inscribirme al diplomado de competencia lectora del Tecnológico de Monterrey que ofrecía la SEP en el cual, los estudiantes lograrían ser lectores competentes a través del contacto de los textos reales de la vida cotidiana.

Realmente, las actividades que nos proponían en el diplomado para nuestros estudiantes eran ejercicios hechos por nosotros los docentes para medir el nivel que en ellos se encontraban, de acuerdo PISA⁷ el uno, dos, tres, cuatro o cinco.

⁷ PISA, por sus siglas en inglés, significa Programme for International Student Assessment. En México se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. En http://www.mexicox.gob.mx/assets/courseware/v1/34cd3f3000ec5686eaf52bab80838e9f/asset-v1:INEE+PAPC18023X+2018_02+type@asset+block/que_es_pisa.pdf

Ingenuamente pensé que por fin los estudiantes y yo seríamos lectores competentes, pero hoy descubro que sólo evalúa de manera tradicional y mecanicista, pues los jóvenes seguían teniendo un “*requiere apoyo*” en cuanto a la comprensión y a la fluidez. Así que tenía que seguir buscando otras alternativas.

De pronto, un día me informaron que me cambiarían de escuela debido a que era excelente en la institución en la que había trabajado durante cinco años. Al principio estaba asustada, pues pensé que me quedaría sin trabajo, pero la directora se encargó de colocarme en una muy buena escuela, en un turno matutino y con bastante demanda. Aún recuerdo sus palabras de aliento: “*Maestra Lupita aquí va a poder incrementar sus horas porque probablemente esta escuela se haga de tiempo completo o de jornada ampliada porque es de un sólo turno, le escogí la mejor.*”

Vivencias en la Maestría en la Educación Básica (MEB)

Era como si el destino hubiera acomodado las cartas a mi favor. Desde hacía tiempo tenía la inquietud de estudiar una maestría, pero no podía hacerlo porque en las escuelas particulares cobraban mucho dinero; no contaba con los recursos económicos necesarios para solventarla y, en las escuelas de gobierno las clases eran escolarizadas por las tardes y no podía porque trabajaba, pero en ese momento mi amiga Graciela me informó una la convocatoria de una Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y fue ahí, donde comenzó mi nueva aventura.

Leí la convocatoria, me interesó entrar a inclusión debido a que había trabajado con estudiantes BAP, pero al llegar a las pláticas de inducción descubrí que nada tenía que ver con ellos. Durante esa plática, recuerdo perfectamente que la maestra de Lengua y Recreación Literaria pasó a leer un poema y nos mostró un libro que habían escrito los estudiantes de la primera generación e indicó que en esa área se

trabajaba bajo el enfoque Biográfico-Narrativo⁸. No sabía de qué hablaba, pero me pareció interesante.

En fin, cuando comencé a escribir el anteproyecto de inclusión no supe cómo hacerlo, y fue ahí cuando descubrí que lo que más me había gustado era lengua, porque tenía que ver con la lectura, tema que por ser profesora de español se me hace indispensable fomentar, entonces pensé: “*Mejor voy a entrar a lengua y voy a hablar sobre la competencia lectora*”, pues según yo era experta en el tema.

Comenzó todo el proceso para ingresar a la MEB y yo estaba feliz, pues ya no trabajaba en el turno vespertino y todas las tardes las tendría libre para seguir estudiando en el caso de que me quedara. No sé por qué, pero desde que estuve en la entrevista tuve la sensación de que me aceptarían, pues me dieron un libro que tenía que leer, se llamaba: *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Después de salir de la entrevista estaba súper emocionada y comencé a hojear el libro y pensé, “esto es para kínder”. Jamás imaginé que Josette Jolibert y la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* influirían de una manera determinante en mi práctica docente desde el momento en el que entré a la maestría.

Confieso que fue muy difícil permanecer en posgrado porque se me dificulta muchísimo comprender los textos científicos o de investigación. Los leo una y otra vez, pero no logro expresar las ideas con mis propias palabras, lo cual me frustra, y me ha llevado a pensar que no merecía estar en ella. Sin embargo, hubieron muchas personas que me apoyaron para poder seguir adelante, como lo son mi familia, mis compañeras y sobre todo la maestra Olimpia, quien ha mostrado una paciencia infinita y me ha brindado el apoyo y la seguridad que necesito para seguir creciendo, al ser una excelente tutora.

⁸ El enfoque biográfico-narrativo conforma un modo propio de investigar. Así, se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto. Por eso, los criterios tradicionales de investigación social deben ser redefinidos de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio (Clandinin y Connelly, 2000)

Esto lo pude percibir después del terrible día que tuve en el primer encuentro, en donde teníamos que presentar nuestros avances y en donde me sentí la persona más humillada e incompetente del mundo, en voz del maestro Javier, así me lo hizo sentir. Pensé que me juzgaba a mí, a mi persona, y no a mi trabajo. Situación que me llevó a estar en una terrible depresión durante varios días, al grado de no levantarme de la cama y de no ir a trabajar y mucho menos de querer regresar a la Unidad UPN 094.

Al ver mi estado de ánimo, mi familia me dijo que no había necesidad de eso, que me saliera de la MEB, así que un día martes iba dispuesta a darme de baja definitiva, pero en la entrada del elevador me encontré con la maestra Olimpia y me dijo: *¡A ti te estaba buscando. ¿Cómo que te vas? No tires la toalla!* Y me dio un abrazo que me regresó el ánimo para poder continuar.

Desde entonces, cada trimestre me he esforcé muchísimo en realizar las tareas y las lecturas que cada uno de los maestros nos dejaba, y descubrí que algunas se me dificultaban más que otras, pero hice un esfuerzo enorme por apropiarme de su contenido. He ahí la razón por la cual mi objeto de estudio es la competencia lectora, tanto para mí, como para mis estudiantes. Quiero contribuir aunque sea con un granito de arena en este aspecto de la formación de cada uno de mis jóvenes estudiantes.

Segundo Episodio: Preparando el terreno para Pedagogía por Proyectos

Era la mañana de agosto, mi despertador sonó y me alisté para ir al primer día de trabajo. Un nuevo ciclo escolar iniciaba en la Escuela Secundaria No 57 “República de Guatemala”, ubicada en la Alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México.

Al llegar a la escuela se encontraban los más de 650 adolescentes para llevar a cabo la ceremonia de inicio del ciclo. Cuando terminó, cada uno de los grupos avanzó a sus salones. Era el momento de presentarme con los estudiantes de 2º “D”, me sentía un poco nerviosa, pues no los conocía. Al entrar al salón, pude

percibir un ambiente tranquilo aunque con cierta incertidumbre, eran treinta y siete estudiantes que se encontraban sentados en parejas, con las mesas y sillas ordenadas en cinco filas, en silencio y con sus rostros serios. Para romper el hielo me presenté con ellos, escribí en el pizarrón un organizador con mi nombre, mi edad, lo que más me gustaba y mi libro favorito, luego les pedí que moviéramos las mesas e hiciéramos un círculo. Por supuesto, esto hizo que se despabilaran y sus rostros cambiaron de aspecto, sólo que cuando les pregunté quién pasaría primero, tornaron a la seriedad anterior, nadie se animaba ... hasta que de pronto una jovencita se levantó de su lugar y dijo con candidez e inocencia:

--Me llamo Daira, tengo 13 años, lo que más me gusta es escuchar música y mi libro favorito es "Pinocho con botas" que está en la biblioteca.

Todos sonrieron por el libro que ella mencionó, tal parece que eso los animó, pues cada uno comenzó a participar. En general, los libros que mencionaban eran de literatura contemporánea y de la Biblioteca del Aula. Eso me causó asombro, fue notorio, que la mayoría de los jóvenes que integraban el grupo, conocían algún libro, así que me hizo pensar que les gustaba leer, y eso no se daba en *maceta*, lo tenía que aprovechar. La vida escolar da muchas sorpresas.

Una semana después de habernos presentado y hacer diversas actividades propedéuticas como son exámenes de exploración, estrategias de integración grupal, llegó el momento de decirles cómo trabajaríamos en la clase de español. Tenía que preparar el terreno de juego, es decir, comenzar con algunas de *las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje*,⁹ así que llevé una lista de asistencia amplificada a doble carta. La pegué a lado del pizarrón. Los chicos preguntaron para qué era, les dije que una lista en donde anotarían su asistencia todos los días a la primera hora o cuando tuvieran oportunidad de hacerlo. A ellos les gustó la idea

⁹ Se trata aquí de un ir aplicando diversos elementos, circunstancias, contexto y todo aquello que facilite el aprendizaje. Tal es el caso que durante el curso se cree un ambiente interesante y agradable, imprescindible en la propuesta pedagógica que se pretende; son también prerrequisitos pedagógicos refiriéndose esta expresión, no a conductas de entradas personales, sino a la riqueza y apertura de vivencias colectivas que se transforman en condiciones facilitadoras del aprendizaje.

y así lo hicieron. Al leer sus nombres y apellidos algunos descubrieron que estaban escritos de manera incorrecta.

Elían dijo: *--Maestra, Torres se escribe con s no con z--*, contesté que tenía razón, que lo corrigiera. Vygotsky¹⁰ y Solé¹¹ insisten en lo importante que es la interacción con los textos para poder fortalecer la comprensión lectora. Posteriormente inicié, de acuerdo a la actividad a realizar, el reacomodo de las bancas.

Otra Condición Facilitadora para el Aprendizaje que apliqué en el siguiente día, fue la elaboración del reglamento para la convivencia del grupo. Entre todos acordamos qué podíamos hacer y qué no, en la clase. La mayoría propuso una regla del todo común. Al preguntar cuál sería la primera regla Cinthya dijo:

--Respetar a todos los maestros y compañeros.

Oswaldo dijo:

--Cumplir con las tareas.

Gabriela propuso:

--Poner reportes y citatorios para los que se porten mal maestra porque si no, no entienden

Les pregunté si eran necesarios “sus castigos”, que si no era mejor negociar de otra manera, pero ellos sostuvieron esa forma disciplinaria, bajo el argumento de que de otra forma no cumplen.

Después Andru dijo:

--No decir groserías.

¹⁰ Vygotsky se preocupaba por el desarrollo de las destrezas del niño y por la adquisición de información útil para la aplicación de los instrumentos del pensamiento culturalmente desarrollados.

¹¹ Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas de distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *inup* para el nivel siguiente.

Y así siguieron participando: no comer en clase, llegar puntuales a las clases, asistir bien uniformados a la escuela, no llevar objetos valiosos ni celulares, no insultar a los compañeros ni poner apodos, no maltratar ni rayar las bancas, el pizarrón y el escritorio, cumplir con el material y mantener el salón de clases. Mientras tanto yo, escribía en un papel bond que pegué en el pizarrón todo lo que ellos decían y los chicos escribieron el reglamento en su cuaderno y con ello ingresaban a nuestro salón de clase textos significativos. La lista de asistencia y el *reglamento*¹² sirvieron como las primeras herramientas con las que construiríamos nuestra *sala textualizada*¹³. Leer el reglamento construido por ellos mismos les permite acatar lo que está ahí. El reglamento quedó de la siguiente manera:

Reglamento de la clase de español del grupo 2º “ D ”.

1. Respetar a todos los maestros y compañeros del salón de clase.
2. Cumplir con las tareas.
3. Poner reportes y citatorios para los que se porten mal.
4. No decir groserías.
5. No comer en clase.
6. Llegar puntuales a las clases.
7. Asistir bien uniformados a la escuela.
8. No llevar objetos valiosos ni celulares.
9. No insultar a los compañeros ni poner apodos.
10. No maltratar ni rayar las bancas, el pizarrón y el escritorio.
11. Cumplir con el material y mantener el salón de clases.

¹² Se va construyendo poco a poco y sirve de ayuda-memoria para recordar los compromisos consensuados. Es evolutivo.

¹³ Se habla de una sala textualizada porque el propósito es que los niños tengan a la mano o ante la vista todos los textos surgidos en la vida diaria del curso. No son rótulos ni etiquetas son textos.

Buscando apoyo

El día miércoles de la tercera semana se llevó a cabo la junta con los padres de familia donde les informé que era la tutora del grupo y la maestra de español. También les comenté que trabajaríamos a través de proyectos que fueran propuestos por sus hijos bajo una estrategia formativa y didáctica llamada *Pedagogía por Proyectos*,¹⁴ y que iba a necesitar su apoyo para las fotocopias de unas hojas que servirían para su evaluación, eran nada más ni nada menos que *los contratos individuales*,¹⁵. La mayoría de los padres estuvieron de acuerdo y les gustó la idea. Así que, para la siguiente clase los chicos llevaron sus cuadernillos de metacognición construido con las fotocopias de los *contratos individuales*, que sirvió como la herramienta para reflexionar sobre sus conocimientos y aprendizajes. Aunque realmente, me di cuenta que en ese momento lo veían como un cuaderno que informaría a sus padres de sus avances escolares y no como algo que los iba a retroalimentar.

Una pléyade de estrellas

Llegó el jueves de la tercera semana de clases, recuerdo que ese día los estudiantes me esperaban en la puerta del salón y uno de ellos, que parecía ser el portavoz de los demás, me preguntó: --¿Maestra qué vamos a hacer hoy? Les contesté que, primero teníamos que acomodar las mesas en media luna para comenzar con la actividad. Ellos, entusiasmados movieron el mobiliario, se acomodaron en él y yo les expliqué que en la clase español trabajaríamos de manera diferente, que ellos serían quienes propondrían lo que querían hacer.

¹⁴ *Pedagogía por proyectos* es sustentada por las autoras Josette Jolibert, J. Jacob y C. Sraïki. Es una estrategia educativa integral que consiste en dar un *sentido* a todas las horas que los aprendices pasan en la escuela, al permitirles, proponer, decidir, gestionar y evaluar las actividades de clase que corresponden a sus deseos, a sus necesidades y a los recursos materiales o humanos disponibles. El o la docente se centran en proporcionar y favorecer la construcción de los aprendizajes que a los alumnos les interesan, los que necesitan para ejecutar las actividades que proponen y que el docente podrá articular con aquellos aprendizajes definidos por los programas escolares.

¹⁵ Herramienta que trata de identificar junto con los niños lo que, en el marco de la planificación del proyecto de acción y de los proyectos colectivos de construcción de competencias, representa un desafío nuevo para y por cada uno de ellos.

Entonces les pregunté: --*¿Muchachos qué quieren que hagamos juntos durante todo el año?* En seguida sus voces saltaron como agua cristalina.

--*¡Queremos trabajar en equipos!* Dijo Daira

--*Mover las mesas y leer.* Mencionó Vanesa.

Entonces Brandon dijo: --*¡Hacer una discoteca!*

Ma Fer también mencionó: -- *Hacer un día de campo en la escuela.*

Dilan: -- *¡Ir al cine!*

Dulce participó diciendo: --*Salir de excursión.*

Rafa dijo: --*Ver películas con palomitas.*

Alexis: --*Jugar en el patio de vez en cuando.*

Karla: --*Hacer fiesta de cumpleaños cada fin de mes.*

Valeria: --*Ir a comer a un lugar.*

Erick: --*Contar cuentos de terror.*

Siguieron participando y sus propuestas iban desde quienes simplemente querían comer helados hasta quienes querían ir de excursión. Con ellas elaboramos nuestro *proyecto anual*,¹⁶ que quedó de la siguiente manera:

¹⁶El profesor solicita a los alumnos, a través de una lluvia de ideas, que propongan proyectos que ellos, quisieran realizar durante el año. Estas ideas son llevadas al pizarrón o a un pliego de papel bond o cartel. También contribuye aportando ideas. Al final se encarga de insertar las necesidades del programa. Agrega los requisitos de aprendizaje y construcción de competencias propios del nivel.

Proyecto Anual de 2º “D”

<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en equipo.• Mover mesas y leer.• Traer nuestro libro favorito y contar de qué trata el libro.• Traer café para leer.• Hacer un día de campo en la escuela.• Ver películas con palomitas.• Jugar en el patio de vez en cuando.• Hacer collage.• Traer los objetos que nos gusten a cada uno.• Traer grabadora y escuchar música.• Comer helado mientras los compañeros exponen o explican.• Hacer fiesta de cumpleaños cada fin de mes.• Hacer manualidades.	<ul style="list-style-type: none">• Hacer una discoteca.• Ir a GAM y Usos múltiples.• Ir a la biblioteca.• Poner internet en el salón.• Ir a excursiones.• Contar cuentos de terror.• Ir al cine.• Cantar.• Ir a comer a un lugar.• Ir a Recorcholis.• Ir a patinar.• Salir de paseo.• Comer en el salón sin hacer tiradero.• Acampar en la escuela.
---	---

Tratar a los estudiantes con respeto y afecto ha sido una de mis mejores estrategias para ganarme su confianza y lograr despertar en ellos un ambiente de trabajo cordial y participativo, pues facilita el aprendizaje y, saben que en la clase de español siempre serán escuchados. Pienso que eso contribuyó a que surgiera toda esa pléyade de ideas. Yo las apuntaba en el papel bond, ante algunas expresiones que las descalificaban por ser muy sencillas y a otras por ser poco creíbles de llevar a cabo; así que les solicité que las teníamos que respetar. Fue cuando Oswaldo dijo incrédulo:

--¿Maestra, eso lo vamos a hacer de verdad o sólo estamos diciendo lo que nos gustaría hacer, pero no lo vamos a hacer?--, entonces contesté:-- *Ustedes propongan y todo lo que se pueda lo haremos.* El comentario de

advertencia sobre cosas que se pudieran realizar en lugar de que ellos al proponer imposibles yo, los hiciera reflexionar por medio de preguntas.

Resultaba difícil compartir el poder con ellos, ya que seguía en mí la constante de ir dirigiendo al hacerles el comentario, en lugar de propiciar en ellos la reflexión.

Tercer Episodio: “¡No se aceptan devoluciones!”

Les comenté que me daba gusto ver que les agradaba leer, que había varias propuestas que tenían que ver con la lectura. Cuando vi la propuesta “*Traer café para leer*” recordé los años en los que trabajaba con los estudiantes de la otra escuela con los textos que yo les proponía, pero seguramente sí esa propuesta, en algún momento se llevaba a cabo, ahora serían ellos quienes escogerían las lecturas. Por este día la clase terminó, y sólo pudimos hacer nuestro proyecto anual.

Al día siguiente, viernes 27 de septiembre, llegó el momento para preguntarles nuevamente qué querían que hiciéramos juntos durante una semana, considerando todo lo que habían propuesto. Entonces escuché en una sola voz a todo el grupo:

-- ¡Ir al cine. Queremos ir al cine!

Me llevé una gran sorpresa porque nunca imaginé que de todas las propuestas, ellos elegirían precisamente esa y les dije nuevamente con la idea de que cambiaran de actividad:

--¿Qué otra cosa quieren que hagamos?

Y ellos volvieron a contestar enfáticos:

-- ¡Ninguna! ¡Queremos ir al cine!

La verdad yo me preocupé bastante, pues en las escuelas públicas los temas tienen que ir relacionados con el programa y además me decía: --¿Eso qué tiene que ver con la competencia lectora que yo perseguía que ellos lograran? Así que ahora las que les cayó agobiada como aguacero de preguntas fui yo: --¿*Están*

seguros que quieren ir al cine? ¿Sabén lo que eso implica? ¿Creen que sus papás los dejen ir? ¿Creen que el director autorice el permiso? Y todos contestaron:

--¡Sí! ¡Sí! ¡Maestra queremos ir al cine! Ellos se mantuvieron firmes como palmeras que no pierden rectitud ante su elección.

Mientras ellos hablaban y repetían: “Quiero ir al cine, quiero ir al cine, quiero ir al cine, quiero ir al cine...” hasta con tonada, yo estaba congelada, escuchaba sus voces a lo lejos y pensaba: ¡No puede ser! ¿Y ahora con qué tema del programa lo voy a relacionar? En mí sólo latía la preocupación que durante mis siete años de servicio había cocinado: cumplir al pie de la letra el programa. Bien nos había advertido la maestra Olimpia en las sesiones de la maestría y yo no le había creído: --*Van a romper con la secuencia del programa, harán curriculum con los niños.*

Ver el espectáculo de ojos brillantes y emocionados de gusto, me volvió a mi realidad y más aún, cuando varios de ellos gritaban: “*¡No se aceptan devoluciones!*”, que era la película que estaba de estreno, pero por mi mente revoloteaba ideas con un fuerte aleteo respecto de la competencia lectora: ¿Pero acaso ir al cine favorecerá su competencia lectora? Como no hubo otra propuesta, me tuve que resignar. Uno para hacerse respetar en un camino democrático, tiene que cumplir lo que ofreció. *Consummatum est* el *consenso* estaba dado. Así que comenzamos a organizar nuestro proyecto.

Con el apoyo de dos jóvenes pegamos en el pizarrón un pliego de papel bond donde estaba el formato con los elementos que se debían considerar para llevar a cabo el *proyecto de acción*¹⁷, que yo veía que se daría a largo plazo, No podía ser de un día para otro. Y nuevamente surgió en mí tradicional y lineal camino con el programa prescrito y desde luego poner en juego mi autoridad, el poder de decidir,

¹⁷ Puede ser extraído del proyecto anual, o bien surge en forma espontánea de la necesidad del curso. En estos proyectos se integran áreas de conocimiento específico (competencias y contenidos).

en este caso, sobre el tiempo. Pero animó la idea de Sthenhouse sobre que el currículum prescrito es una hipótesis ante el currículum real.¹⁸

Entonces Alberto dijo:-- *Sí, maestra, ya hay que empezar.*

-- *Está bien, ¿a ver qué es lo que tenemos que hacer para ir al cine?*

Andru: -- *¡Conseguir dineros maestra!*

Y todos se rieron por la forma en la que lo dijo. Yo también sonreí y comencé a escribir en la lámina, preguntando: --*¿Qué más--* para ir dando continuidad.

-- *Permisos de los padres y del director--*, dijo Cinthya.

Gabriela: -- *Conseguir el transporte.*

Rafa: -- *Saber a qué cine vamos a ir.*

Nayely: -- *Escoger el día que vamos a ir al cine.*

Leonardo: -- *Saber cuánto tiempo vamos a estar en el cine.*

Elían: --*Elegir la película.*

Eduardo: --*Investigar el horario de las películas.*

Brenda: -- *Investigar los lugares que hay para comer.*

Caro: -- *La ropa que vamos a llevar.*

El entusiasmo habitual de los chicos se había redoblado al hacer un proyecto que salía de sus intereses. Se había logrado, que lo que tiene sentido para estos

¹⁸ En el artículo *Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum*, el concepto de la investigación y del desarrollo del curriculum se basa en la proposición según la cual todos los *curricula* son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del *curriculum* consiste en crear *curricula* cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores.

jóvenes, se hiciera presente en el mundo escolar, Roxana Morduchowicz,¹⁹ parecía estar presente con estas ideas. El proyecto quedó organizado de la siguiente forma:

PROYECTO: VISITA AL CINE				
ACTIVIDAD	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
➤ Ir al cine	➤ Todos	Económicos	4 de octubre aproximadamente	Realizar todas las actividades del proyecto
➤ Conseguir dinero	➤ De manera individual.			
➤ Permisos de los padres y del director.	➤ Todos	Junta		
➤ Conseguir el transporte	➤ Reyna y Gabi.	Recado		
➤ Saber a qué cine vamos a ir.	➤ Todos.	Internet		
➤ Escoger el día que vamos a ir al cine.	➤ Todos.	Tiempo disponible		
➤ Saber cuánto tiempo vamos a estar en el cine.	➤ Todos.			
➤ Elegir la película.	➤ Todos.			
➤ Investigar el horario de las películas.	➤ Todos.			
➤ Investigar los lugares que hay para comer.	➤ Todos.			
➤ La ropa que vamos a llevar.				

¹⁹ En el texto *El capital cultural de los jóvenes* Roxana Murdokowicz describe cuatro escenas que tienen mucho en común. Hablan de lo mismo: del corto circuito que sienten niños y adolescentes entre lo que viven dentro y fuera de la escuela; de la brecha que existe entre lo que enseña la escuela y lo que aprenden los alumnos. La cultura popular, sin embargo, desempeña un papel central en la vida de los jóvenes. Primera actividad de placer y principal fuente de información, la televisión, el cine, la música, la radio, los diarios y las nuevas tecnologías afectan e influyen sobre la manera en que los chicos perciben la realidad e interactúan con el mundo.

Al preguntar cómo se llamaría nuestro proyecto, ellos eligieron el nombre de "Visita al cine", pues es lo que haríamos. Después les comenté que para poder ir al cine, teníamos que investigar primero sobre el cine y su historia. Con esto los acercaría a algunos textos para favorecer su competencia lectora, ya que dentro de ella, se encuentra que se debe leer para aprender y, también podría identificar su capacidad para comprender, utilizar y analizar los textos investigados al momento de presentar su exposición que aún no se organizaba.

La actitud en cuanto al comentario fue positiva. Luego les pregunté ¿qué más necesitamos saber? Pero en ese momento sonó la chicharra, así que les pedí que investigaran sobre ello. Para el próximo lunes 30 de septiembre, terminaron de completar las ideas sobre lo que se tenía que saber para poder ir al cine así que comentaron que debían conocer e investigar la historia del cine, exponer la información del cine en equipos, los cines que estaban cerca de nuestra escuela, las posibles rutas para llegar a ellos, los precios de las entradas, hacer un permiso para autorización del director, escribir permisos para los padres. Esto lo escribí en el pizarrón y ellos en su cuaderno. Con esto se acordó entre todo lo que se haría.

Mi tribulación por la normatividad

Mi preocupación seguía en aumento en cuanto a los temas del programa. Me decía: ¡Qué tal si llegaban las autoridades a observarme con la dichosa evaluación Stalling,²⁰ así que en la soledad de esa noche realicé el *Proyecto Colectivo* por mi cuenta y se los presenté en la siguiente clase. Yo sabía que eso tenía que hacerse

²⁰ Técnica utilizada en los años setenta en Estados Unidos bajo un enfoque cuantitativo de la educación sin importar lo cualitativo de la misma. Su pretensión está en que mediante la observación se mide el tiempo real del trabajo docente en el aula frente a los alumnos que escuchan pasivos la clase. Expresan que la intención es generar diagnósticos que permitan apoyar al docente. El Banco Mundial le llama "la pedagogía de los pobres" y se ha impuesto en países "en vías de desarrollo" como Túnez, Marruecos, Guinea, India, Brasil, Colombia y ahora en México, como una medida condicionante de ese organismo con intereses mercantiles. Esta técnica tiene una visión del "capital humano" donde el docente desarrolle habilidades y competencias económicamente relevantes y capitalizables. El trasfondo que observar es que esta herramienta pretende acentuar en nuestro país un concepto de educación fundado en valores de mercado y no en valores humanos, además de justificar su aplicación en que la globalización lo exige ante las presiones de organismos internacionales que nos califican en los últimos lugares de aprovechamiento escolar.

con los jóvenes. Desafortunadamente para nuestras autoridades educativas siempre es más importante cumplir y llevar al pie de letra los temas que marca el programa de estudios, sin importar si los estudiantes aprenden o no, es suficiente con que “aprendan los famosos aprendizajes esperados”, sin interesarles que haya un verdadero aprendizaje significativo para ellos.

Considerando la organización anterior con el grupo, realicé el proyecto colectivo donde agregué lo que se tenía que aprender del programa y las competencias a desarrollar en cuanto a la lectura y a la producción de textos y quedó así:

LO QUE VAMOS A APRENDER EN DISTINA ÁREAS DEL PROGRAMA: interpreta la información sobre un tema, selecciona información de diversas fuentes para elaborar un permiso y un comentario personal, utiliza signos de puntuación.

COMPETENCIAS EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE ESCRITOS: investiga información, emplea el lenguaje para explicar lo comprendido, conoce las características de un texto, logra comprender todas las lecturas.

PRODUCE DIVERSOS TEXTOS: textos administrativos, planos, recados, comentario personal. Esto fue lo que les mostré a los estudiantes un día después:

<p>PROYECTO DE ACCIÓN LO QUE VAMOS HACER</p>	<p>PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE LO QUE VAMOS A APRENDER EN DISTINA ÁREAS DEL PROGRAMA</p>	<p>PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y EN PRODUCCIÓN DE ESCRITOS.</p>
<p>1. Investigar qué es el cine y su historia.</p> <p>2. Exponer la información del cine en equipos.</p> <p>3. Investigar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los cines más cercanos a la escuela. ▪ Las rutas de llegada a los diferentes cines. 	<p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta la información sobre un tema. - Selecciona información de diversas fuentes para elaborar un permiso y un comentario personal. 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investiga información. - Emplea el lenguaje para explicar lo comprendido. - Conoce las características de un texto. - Logra comprender todas las lecturas.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los precios de las entradas. ▪ Redactar un permiso para la autorización del director. ▪ Escribir recados a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza signos de puntuación. 	<p>Producción de textos</p> <p>Produce diversos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permiso de salida. -Comentario personal. -Planos -Recado
--	---	---

Les comenté que de acuerdo con lo que habíamos acordado, había agregado algunos temas con los que se relacionaba nuestro proyecto y que era para que no tuviéramos problemas con el director o con las personas que en ocasiones nos iban a observar.

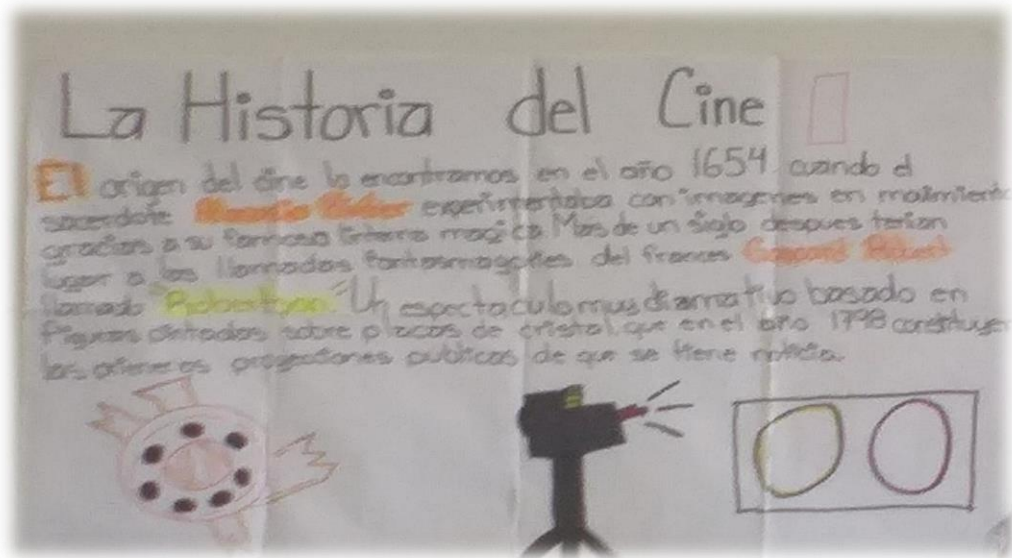
Con este planteamiento, solicité a los estudiantes se organizaran en equipos de cinco integrantes, ya que como refiere Vigotsky la interacción social entre iguales es fundamental para el aprendizaje de estos. En un primer momento, bajamos a Red escolar para que buscaran la información y posteriormente, lo hicieron fuera de la escuela debido al poco tiempo que tenemos para nuestras clases.

Una semana después, todos los equipos realizaron la exposición de lo investigado. Durante estas exposiciones observaba que algunos jóvenes leían la información del texto y no la explicaban con sus propias palabras, y lo que yo pretendía era la competencia lectora, eso me llevó a pensar que no habían comprendido la información del texto, otros lo hicieron perfectamente y atraparon la atención de todo el grupo debido a la manera en que explicaban el tema. También noté que otros tenían un volumen de voz muy bajo, además de poca fluidez. Sin embargo, no tuve necesidad de intervenir, pues entre ellos mismos se regulaban. Se oía decir: -- “¡No se escucha!... ¡Habla más fuerte!” y el lector, que no el expositor, comenzaban a hacerlo.

El equipo de Rafa, por ejemplo, presentó la información en una lámina con información escrita en prosa y les sirvió para que leyeran el texto. Cuando tocó el turno a Dana, otra integrante del equipo, comenzó a leer la investigación, lo que me hizo pensar que no había comprendido el texto, así que en cuanto terminó de

leer le dije de manera amable que estaba bien, pero que me explicara con sus propias palabras lo que había entendido y me dijo: “El Origen del cine fue en 1654 y primero proyectaron con una cinta, luego con placa con imágenes en cristal y después...” En ese momento noté que estaba muy nerviosa y agregué el comentario y continuamos con otros equipos. Fue evidente que lo que la jovencita hizo fue repetir de memoria la parte del texto que había memorizado, entonces comprendí que aún faltaba un largo camino para que todos los estudiantes del grupo lograron desarrollar la competencia lectora.

Foto 3. Lámina de exposición sobre la historia del cine



El equipo de Gaby en cambio, presentó su exposición con un esquema y fueron un éxito debido a que explicaron muy bien el tema:

Evelyn explicó: “El cine es un arte y una técnica. Inició en el siglo XIX con los hermanos Lumiere...” en seguida atrajo la atención de los compañeros, ya que ella, además de tener un buen volumen de voz, estaba exponiendo de tal manera que parecía que estar en un concurso de oratoria, y la comprensión de su investigación fue muy notoria para todo el grupo, por lo que algunos levantaron la mano para hacerle algunas preguntas. Después los otros integrantes del equipo

explicaron una breve reseña de los hermanos Lumiere, y posteriormente los diferentes géneros de los cines.

Foto 4. Lámina de exposición de diferentes géneros de los cines



Al término de las diversas exposiciones que se habían llevado dos sesiones que por el horario que, por la modalidad de la escuela, Jornada ampliada, se pudo trabajar 100 minutos en cada sesión, dos hermosos días...Entre todos acordamos que iríamos al cine de Parque Lindavista.

Cuarto Episodio: Interrogación de textos un apoyo para la Competencia Lectora

Después de esto, fue pertinente aplicar la estrategia de *Interrogación de textos*.²¹ Llevé en una lámina un ejemplo de permiso de salida. Vimos su contexto cultural y su contexto situacional, esto es, les presenté el texto y los estudiantes comenzaron a deducir lo que ellos sabían del mismo, a partir de sus conocimientos previos y, con ello, fue posible crear en sus mentes la silueta de un permiso de salida.

²¹Interrogación de textos es una estrategia que se emplea como una manera de enfatizar lo que sabemos del proceso de lectura y de aclarar que los niños tienen que aprender para aprender no sólo “leer” o “leer comprensivamente”. Es utilizada en Pedagogía por Proyectos.

El proceso se comenzó a dar cuando pedí que moviéramos las bancas en media luna como habitualmente lo hacíamos, les repartí una copia del mismo y sin que lo leyeran comencé a preguntar qué veían en él y contestaron que veían letras, una fecha, un nombre, la palabra presente con mayúsculas, párrafos. Esa fue la forma de irlos preparando para el encuentro con el texto. Luego cuestioné qué creían que era. Algunos contestaron que una carta, otros que algo importante, pero nadie dijo que un permiso. Insistí en su uso, pero no dijeron nada. Fue entonces cuando procedieron a leerlo en silencio durante 10 minutos para que posteriormente de forma colectiva pudiéramos hacer la confrontación y la interpretación del mismo.

Después para construcción de la comprensión del texto les pregunté: -- *¿Qué encontramos en el texto?* Y algunas de sus respuestas fueron:

--Los alumnos de 6º A piden autorización a su directora para ir a un museo.

--Dice la fecha y la hora de la salida al museo.

--Cuántos alumnos, maestros y papás irán al museo.

Pregunté nuevamente: --*Entonces ¿para qué creen que servirá?*

Y contestaron: -- *¡Ah!... ¡Para pedir un permiso!*

--Muy bien muchachos, ¿a quién y para qué le vamos a hacer un permiso?

Respondí.

Cintha con seguridad expresó: -- *Al "direc", para que nos deje ir al cine.*

Nuevamente Isabel Solé volvió a mi mente cuando dice que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel a través de la interacción.

--Es correcto--, le dije. Luego fuimos revisando entre todos como estaba estructurado el texto y que datos debía llevar a partir del ejemplo que estaba en el

pizarrón. Y la *silueta* lograda por todo el grupo quedó con base al escrito que se realizó

Después reflexionamos sobre las actividades y los aprendizajes que habían adquirido. Esto era la estructura del permiso de salida, tales como la fecha, a quién iba dirigido, el desarrollo y la firma de quien lo realizaba. Y fue así como entre todos construimos nuestro permiso de salida para el director de la escuela con su respectiva silueta (ver anexo 7 y 8). También recapitaron su *contrato individual* en donde escribieron lo habían aprendido y cómo lo habían aprendido con respecto al texto.

Uswaldo Josue Cabrera Mota - 2 U -	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
<p>Lo que YO tengo que hacer: Ver visualmente de que se trataba el formato sin leerlo. Leerlo en silencio</p>	<p>Lo que ya sé: Como elaborar un formato dirigido a alguien</p>
<p>Lo que logré: Ver de que se trataba a simple vista sin leerlo. Leerlo en silencio. Comprender el formato. Elaborar un esquema del formato con cuadros.</p>	<p>Lo que aprendí: Como hacer un permiso.</p>
<p>Lo que me resultó difícil hacer: Hacer mi propio formato.</p>	<p>Cómo aprendí: Leyendolo y analizarlo de que forma esta elaborado.</p>
	<p>Lo que debo reforzar: Leer con mas atención los datos.</p>
<p>Nombre y firma del padre o tutor</p>	

Descubrí que después de todo estaban fortaleciendo su comprensión lectora pues habían conseguido comprender el contenido del texto de manera global a

través de la superestructura²² del mismo y, además, habían logrado producir sus propios textos, lo que hizo que lo comprendieran mejor.

“No puedes salir al cine desde la escuela con ellos, necesitas un permiso por parte de la inspección”

Para el día lunes, el director de la escuela dijo por micrófono a todos los estudiantes durante la ceremonia, que ningún maestro los tenía que mandar al cine o al teatro a cambio de su calificación. Y de pronto todos los de 2º “D” voltearon a verme con caritas de desilusión. Elían muy desanimado me preguntó en voz baja:

--¿Maestra, ya no vamos a ir? Y le contesté que sí de la misma manera.

Más tarde, el director me mandó llamar y me dijo que no mandara a los alumnos al cine porque muchos papás ya se habían quejado. Le respondí que era una propuesta que los mismos estudiantes había hecho como parte de un proyecto y, que ellos no me habían comentado que sus padres estuvieran en desacuerdo. Me respondió en tono serio. *“No puedes salir al cine desde la escuela con ellos, necesitas un permiso por parte de la inspección”* así que le dijo a la secretaria: *“Lolita, sácame una copia del documento con información sobre las salidas”*. Leí el documento y pedían una enorme lista de requisitos, que si el autobús asegurado, que si estaba en el proyecto de la escuela desde un primer momento, que si teníamos que avisar quince o veinte días con anticipación, etc. Total que me

²² Para Saavedra (2015) la superestructura, organiza el texto por medio de su macroestructura. Es decir, mientras la macroestructura organiza únicamente el contenido global del texto, una superestructura esquemática, ordena las macroproposiciones y determina si el texto es o no completo; es decir, que la superestructura controla la formación de las macroproposiciones. Las superestructuras y las macroestructuras tienen propiedades comunes; no se definen en relación con oraciones o secuencias aisladas, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este; por esta razón se habla de estructuras globales. En consecuencia, resulta importante tener en cuenta la relación que existe entre ambos niveles estructurales, en virtud que, la macroestructura semánticamente da el sentido global y, la superestructura la forma en que se representa tal contenido y, bajo la cual se encuentra diseñado el texto.

desanimó mucho y entonces subí al salón y se los comenté a los chicos, posteriormente les pregunté: --¿Qué sugieren?

Entonces Alexis dijo: --*Pues hay que bajar todos a decirle que todos queremos ir.*

A lo que le respondí que eso no era viable que consideraba que era mejor que bajaran los representantes del grupo y, llevaran de una buena vez el permiso que habíamos hecho. Después de un rato de silencio alguien dijo: --*Sí, entonces que vayan Andru y Cinthya.* Y así, bajaron a la dirección y después de un rato subieron con la respuesta que el director les había dado que era directamente para mí.

“Díganle a la maestra Lupita que ya sabe que necesita para que puedan ir, pero les recuerdo que es muy peligroso.”

Esto llevó, a que tanto papás como estudiantes se desanimaran a realizar la visita al cine, por lo cual, tuvimos que redactar un recado en donde le explicaríamos lo sucedido y les pedíamos que dieran su autorización asistir el día 28 de septiembre, fecha acordada entre todos debido a que era un día en el que ellos no asistirían a la escuela debido a la junta de Consejo Técnico Escolar (CTE) y les sería más fácil asistir. Algunos papás no aceptaron que sus hijos fueran porque pensaban que era muy peligroso que asistieran solos conmigo, porque era mucha responsabilidad, por lo tanto, no autorizaron el permiso. Hubo mamás que se ofrecieron para acompañarnos como apoyo, lo que me dio más seguridad para realizar la actividad, pues con ellas de mi lado, no habría tanto problema, pero en realidad si estaba un poco nerviosa porque no sabía lo que iba a suceder.

Quinto Episodio: El día que fuimos al cine: “Lluvia de hamburguesas 2”

Posteriormente se acordó la película la veríamos el 28 de septiembre y que sería en Parque Lindavista a las 12 del día, ya que ellos no asistirían a la escuela. Yo estuve en la Junta de CTE sólo hasta las 11:30, en realidad, yo tenía que cubrir un tiempo de 8:00 a las 3.30 horas por ser una escuela de Jornada Ampliada, pero le expliqué al director que me tenía que ir temprano porque como él no había

autorizado la salida al cine desde la escuela, los estudiantes y yo lo haríamos por fuera. Él no me negó el permiso, así que salí tranquilamente.

Cuando llegué, las mamás de Alejandra, Brenda, Cinthya, Nayely y Elian estaban ahí, al igual que sus hijos y quince chicos más. Faltaron muchos, pero los que fueron se mostraban emocionados y felices. Al llegar fuimos a la taquilla para comprar los boletos, pero desafortunadamente la película de “No se aceptan devoluciones” ya no estaba en cartelera, pero eligieron ver “Lluvia de hamburguesas 2”, porque era la única que estaba en español y los muchachos no querían otras porque estaban en inglés y, no quería leer las traducciones.

La función comenzaba a las 14:00 hrs. Así que, en lo que lo que la película iniciaba, los chicos decidieron ir a comer a la plaza, cada uno eligió lo que comería y se mostraban contentos pidiendo sus alimentos y conviviendo como compañeros en lugar ajeno a la escuela. Después entramos a ver la película y al terminar todos se marcharon a sus casas. Algunos con sus padres, otros solos o con las mamás que nos acompañaron a ellas les agradecí por su apoyo.

Foto 5. El día que fuimos al cine



Foto 6. Comprando palomitas y refrescos para la entrada al cine



Después de todo queda en mí un gran compromiso como docente para lograr que los estudiantes de secundaria desarrollen al máximo su competencia lectora, ya que del séptimo arte al aprender para leer todavía hay distancia.

¿Y ahora qué se les ocurrirá?

Finalmente, los estudiantes redactaron sus comentarios personales de la visita al cine. Ellos leyeron sus textos durante la junta de firma de boletas. Todos los que fueron al cine pasaron a leer su experiencia, lo que resultó muy interesante para los padres de familia, algunos se disculparon conmigo por no haber dejado ir a sus hijos. Después entre todos construimos una herramienta para evaluar el proyecto y saber que sí y, que no habíamos hecho de él.

Aspecto a evaluar	Si	No
Asistí al cine con mis compañeros del grupo.		
Llegué puntual al lugar de la cita.		
Llegué al lugar correcto en donde se vería la película.		
Mi conducta durante la estancia el cine fue apropiada.		
Leí mi comentario a los padres de familia.		
¿Me gustó ir al cine?		
Logré redactar mi permiso para el director		
Identifico los elementos del permiso.		

Todos los chicos contestaron su lista de cotejo y los que no fueron al cine, estaban preocupados, porque tal vez iban a reprobar; pero les dije que no se angustiaran por su calificación, que ellos, habían participado en todas las actividades, sólo que no habían podido ir, y que eso no era motivo de reprobación. La tranquilidad volvió a su rostro. Luego de esta proyecto la preocupada era yo. Me preguntaba: ¿Y ahora qué se les ocurrirá?

Sexto Episodio: Café literario

Después de la experiencia anterior y de saber que ellos podían elegir lo que querían hacer, al entrar al salón me preguntaron. ¿Qué vamos a hacer?

A lo que les contesté sonriendo, pues no sé, ustedes digan ¿qué quieren que hagamos juntos? Recuerden que todavía nos quedan muchas propuestas del proyecto anual u otras si ustedes quieren. Entonces retomamos algunas de las propuestas del proyecto anual, éstas fueron las siguientes:

<ul style="list-style-type: none"> • Traer nuestro libro favorito • Café literario • Traer una grabadora para escuchar música • Ir a recorcharis • Hacer una discoteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una obra de teatro • Jugar fútbol • Acampar en la escuela en la noche • Comer helado • Traer cosas preferidas
---	---

Al ver tantas propuestas comenzaron a inquietarse porque todos querían se hicieran las actividades que cada uno de ellos habían propuesto y decían:

--Maestra vamos a votar para ver cuál gana.

Y entonces les dije:

---Miren muchachos, para que la actividad que cada uno de ustedes propuso se lleve a cabo van a tener que investigar en qué consiste cada una de ellas y, van exponer para tratar de convencer a sus compañeros y la que más les agrade es la que realizaremos. ¡Ah y esta vez yo también voy a participar! ¿Cómo ven? Y Alíán contestó:

--No se vale maestra usted nos va a convencer y nos va a ganar porque usted ya sabe.

Esta respuesta me hizo pensar que en ocasiones a los profesores se nos dificulta compartir “el poder” con los estudiantes, pero cuando tratamos de hacerlo a ellos, también, les resulta casi imposible romper con la imagen autoritaria y directiva de los docentes, pues nos siguen viendo como la máxima autoridad que todo lo sabe.

Entonces sonreí y le dije: --Por eso todos vamos a investigar para que cada una de nuestras propuestas sea la ganadora.

Luego de esto, organizamos el trabajo, primero, ubicamos a los chicos que querían las mismas actividades, luego formamos equipos, después se integraron para que investigaran todo sobre su propuesta para que finalmente la expusieran y nos convencieran para realizar el proyecto.

Los estudiantes comenzaron a reunirse en equipos. Pregunté quien había propuesto el café literario para que me uniera a ellos ya que era un tema que a mí me interesaba, los integrantes de este equipo sólo eran tres: Brandon, Jordi y Alberto lo que me desanimó un poco pues, no eran muchos los que querían leer.

Los equipos más numerosos eran los de “Ir a recorchoris²³” “Hacer una discoteca” y “Acampar en la escuela”. Temas que según ellos nadan tenían que ver con los textos y la lectura.

Foto 7. Decidiendo propuestas de acción



Foto 8. Reunión de equipos para la toma de decisiones



Entonces su tarea fue investigar sobre su tema para que posteriormente reunieran la información y pudieran convencernos.

²³ Es un área dirigida a todas las edades donde se encuentra una gran variedad de atracciones novedosas como: juegos de redención, simuladores, juegos deportivos, juegos de destreza, juegos mecánicos.

Al día siguiente, la mayoría de los jóvenes cumplió con su tarea (cosa rara en los chicos de secundaria). Se integraron en equipos y reunieron la información. Como era la clase de 50 minutos, sólo dio tiempo de compararla y compartirla entre ellos y organizarse para que al día siguiente expusieran. Durante el acercamiento que tuve con los equipos, llegué con los del café literario y les pregunté ¿qué investigaron?

Brandon dijo: -- *¡Ah! pues qué es un café literario.*

Jordi:--*Que se puede tomar café.*

Alberto: --*Que ahí se hacen tertulias ¿maestra qué es una tertulia?*

Y en seguida pregunté al grupo, interrumpiéndolos de manera inconsciente *¿Alguien sabe qué es una tertulia?* Contestaron que no y, entonces volví a preguntar *¿alguien trae un diccionario?* Y enseguida, Lalo me dijo: -- sí maestra y me lo llevó, entonces, le pedí a Alberto que buscará el significado, pero él rascándose la cabeza con el lápiz me dijo:

--*Maestra yo quiero que usted me diga.*

Y le contesté: --*Si te voy a decir, pero primero busca la palabra y si no comprendes el significado yo te explico.*

Total que con desagrado buscó a palabra y me dijo:

--*Reunión de personas que se juntan habitualmente para conversar o recrearse. ¡Ah! o sea, que entonces en el café podemos platicar de los cuentos que más nos gusten ¿verdad?*

-- *¿Tú crees que nada más puedan ser cuentos?* Respondí.

A lo que Alberto dijo: --*Pues a lo mejor no, pero son los más fáciles.*

Pensé que tal vez para él ese tipo de texto era significativo. Luego les pregunté qué querían que hiciéramos en el café literario para convencer a los compañeros, entonces Brandon dijo: --*Pues traemos café, galletas y pan.*

Jordi:-- *También podemos traer cobijas y acostarnos para leer.*

Alberto: -- *Traer cuentos de terror como la otra vez.*

Les comenté que era una idea interesante, que ojalá ganáramos. Después pase a revisar el trabajo de los demás equipos y me sorprendía ver como en el equipo de recorchoris llevaron varias láminas para su exposición además de tarjetas y fichas de los juegos del lugar. Esto quería decir que estaban sumamente interesados en el asunto, lo que me recordó a Freinet²⁴ no hay que separar la vida de la escuela. Tomar a los niños tal como son, a partir de sus necesidades y de sus intereses más auténticos.

Los otros equipos no tenían tanta información así que les dije que siguieran investigando y que al día siguiente expondrían.

Las exposiciones se realizaron en cuatro clases de cincuenta minutos. Eran diez equipos y todos participaron. Todos estaban emocionados porque quería que sus propuestas en verdad ganaran para que se llevaran a cabo. Pensé que el equipo que iba a ganar era el de recorchoris, pero no fue así, porque cuando se hizo *el consenso*²⁵, el grupo opinaba que no íbamos a ir todos como la ves de cine, que nada más hablaban y no cumplían, por lo tanto, no aceptaron, eligieron una actividad que se hiciera en la escuela para que todos participaran. Fue así como eligieron el café literario, yo realmente, no expuse con el equipo sólo los apoyé, ellos fueron quienes hicieron la propuesta, y entonces Gabriela dijo:

--Hay que escoger esa y además nos traemos nuestros pijamas ¿no?

Entonces algunos dijeron que sí y otros que no, total, el resultado fue que no llevarían pijamas. Después de la elección del café literario les pregunté qué textos

²⁴ Menciona que la Escuela Moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidos por él. En *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios. Movimiento mexicano para la escuela moderna 1997. Pág. 40.*

²⁵ Confrontación grupal antes de llegar a una puesta en común, a decisiones colectivas.

querían que leyéramos y escogieron cuentos de terror y en seguida comenzamos a armar el proyecto colectivo que titulamos Café Literario, el cual quedó así:

Proyecto Café literario				
ACTIVIDAD	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHA	EVALUACIÓN
Leer cuentos de terror.	Todos los alumnos y la maestra.	Fotocopias del texto	Todos los viernes de octubre a noviembre.	Contrato individual
Tomar café	Todos.	Dinero		
Comer galletas.	Todos	Cobijas y almohadas		
Traer una cobija y una almohada	Todos			
Sentarnos a leer en las cobijas.	Todos			
Convivir	Todos			

Luego, para relacionar su propuesta con los temas del programa de español, les solicité que investigaran de manera individual qué era un cuento y sus características. En realidad, en segundo grado se ven los cuentos de autores latinoamericanos, pero esto no fue respetado. Los chicos simplemente eligieron cuentos y leyendas de terror sin importar el origen. Al día siguiente cuando entré al salón Andrea me preguntó:

--¿Maestra no va a revisar la tarea?

A lo que contesté que sí, que todos sacaran sus investigaciones para poder compartir la información y fue así, como a través de una lluvia de ideas logramos definir que era un cuento y sus características. Lo cual me demostró con tristeza que mi lado directivo aún estaba muy presente en presente mí.

Luego el día del café llegó. Era una clase de dos horas. Los jóvenes llevaron sus cobijas y las fotocopias de los cuentos, todos cumplieron nuevamente, los textos fueron repartidos a cada uno de los integrantes del grupo y, posteriormente con ellos, se armó una antología con 37 cuentos, aunque algunos no fueron precisamente de terror.

Ellos estaban muy emocionados colocaron las mesas y los sillas encimadas para que quedará el espacio donde tenderían sus cobijas y almohadas. En cuanto al café y las galletas se armó una comisión de tres estudiantes para que tomaran nota de los pedidos y fueran con la señora de la cooperativa escolar, esto fue un acuerdo del grupo porque decían que los cafés que ella vendía estaban muy ricos y era más fácil comprarlos ahí que llevarlos de casa o prepararlos en el salón. Entonces, sólo faltaba que Vero, la encargada de la cooperativa, subiera los cafés y las galletas. Mientras ella llegaba los chicos se organizaban para repartir las copias de los cuentos y cuando por fin todos tuvieron sus textos la señora les repartió a cada uno sus pedidos.

Foto 9. Día de café literario



Las lecturas se realizaron en voz alta y por turnos, porque todos querían leer, algunos, tenían muy buena fluidez y volumen, otros no tanto, sin embargo, todos querían participar. El primer texto que eligieron fue uno titulado: *La muerte de Daniel en el ático* el cual les impactó terriblemente pues era la historia de un niño que había sido asesinado por sus padres. Sus expresiones eran *¡No manches lo mataron!* *¡Otro otro!*

Los cuentos eran muy breves así que leímos cinco, porque el timbre sonó y se dio por terminada la clase. La reacción que tuvieron fue de ¡ah! Ya terminó. Les dije

que guardaran sus textos para que los leyéramos para el próximo viernes. Me agradó ver el interés que ellos mostraron en las lecturas. Descubrí que algunos habían leído los textos en sus casas porque así lo comentaron en los próximos cafés. Para el lunes siguiente me pareció pertinente repartirles el cuento *Una niña perversa* de Jehanne Jean-Charles para aplicar la estrategia de *la interrogación de textos*.

Después que todos tenían el cuento en sus manos, les pedí que lo observaran y que me dijeran que veían, qué era, luego coloqué en el pizarrón el mismo cuento sólo que amplificado en un papel bond. Enseguida les dije que tenían diez minutos para realizar una lectura individual en silencio. Con esto ellos fueron contestando las preguntas que se hacían con respecto a éste, por ejemplo, qué tipo de texto creían que habían leído, de qué trataba la historia, por qué creían que era personaje principal había actuado de determinada forma, si creían que esa situación podía ser posible en la vida real, etc.

Todos dieron alguna respuesta, luego entre todos comenzamos a armar la estructura del cuento y les mostré *la silueta*²⁶ del mismo (Ver anexo13) y fue así como ellos hicieron sus fichas con el concepto y sus elementos a través de la silueta. Para evaluar sea aprendizaje contestaron un contrato individual.

Luego de haber realizado varias lecturas de los cuentos y ya que ellos conocían su estructura, los estudiantes produjeron sus propios textos. Los crearon mezclando historias como la *ensalada de cuentos* de ²⁷Gianni Rodari. Algunas de sus producciones se titularon: *Los tres cerditos perversos, Lucy y los tres cachitos, La niña de la montaña, la muerte de Lucy*, etc. Los chicos sólo hicieron la primera escritura individual de sus textos, no hubo una revisión de él y entregaron

²⁶ La silueta es una representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de texto. Refleja la organización lógica de los textos

²⁷ En la "Gramática de la Fantasía", Gianni Rodari nos habla de la Ensalada de Cuentos, definiéndola como aquella técnica en la que conviven personajes, lugares y objetos de diferentes historias.

directamente la *obra maestra*²⁸ realizada en un pequeño taller en donde escribieron e ilustraron sus cuentos en hojas de colores, pegadas en una cartulina negra a manera de libro. Lo importante aquí, fue que los estudiantes se convirtieron en lectores y productores de sus propios textos, como el *texto libre*²⁹ de Celestin Freinet.

Foto 10. Producción de cuentos



Para terminar con esta actividad los jóvenes leyeron sus producciones a los compañeros del grupo y las pegaron en las paredes del salón de clases.

Y finalmente, este proyecto concluyó con la construcción grupal de la siguiente herramienta que sirvió para darnos cuenta qué habíamos aprendido como grupo.

Aspecto a evaluar	Si	No
Investigué mi cuento		
Repartí mi cuento a cada uno de mis compañeros		

²⁸ Para los niños formula perfectamente el objeto buscado: la exigencia de la excelencia de la última presentación.

²⁹ Un texto libre, como es nombre lo indica, es un texto que el niño escribe libremente, cuando desea escribirlo y según el asunto que lo inspira. En La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios. Movimiento mexicano para la escuela moderna 1997. Pág. 109.

Reconozco la estructura del cuento.		
Emito juicios sobre lo leído		
Leo los textos completos		
Logré producir un cuento		

El trabajar a partir de los intereses de los chicos en este proyecto hizo que en el grupo se respirara un ambiente de armonía y participación, lo que ayudaba para que ellos se sintieran felices y contentos en la clase de español. Ahora faltaba ver que se les ocurría para el próximo proyecto.

Séptimo Episodio: Teatro XD

Después de haber concluido con el café literario y ya que los chicos estaban acostumbrados a hacer cosas diferentes en la clase. Un día al llegar nuevamente al salón ahora fui yo la que les preguntó *¿Y ahora qué quieren que hagamos juntos muchachos?* Y antes de que nadie hablara Alondra presurosa dijo:

--Maestra por qué no hacemos Vaselina

Y le pregunté asombrada:-- *¿Vaselina? ¿El musical?*

A lo que ella contestó: *--Sí maestra y participan muchos, entonces todos le entraríamos ¿verdad que sí?* Dirigiéndose al grupo.

--¡Sí, sí! contestaron varios *¡queremos bailar! ¡bailar!*

Pero, entonces Elían dijo:

--¡No! A mí no me gusta bailar. Mejor porque no hacemos las obras de teatro de los cuentos que ya leímos.

--¡Sí, sí! Mejor eso, contestaron Cinthya y Fer.

Alguien tiene otra propuesta, les pregunté:

Y respondieron: *--Las obras, maestra.*

--No, *Vaselina*, queremos hacer *Vaselina*. Decían otros.

Al ver que el grupo se encontraba dividido, les propuse que investigaran sobre *Vaselina* y sobre las obras de teatro y la actividad que les convenciera más sería la que realizaríamos como siempre. Entonces Gabriela dijo:

-- *Yo digo maestra que mejor las obras porque luego son bien mentirosos y no todos van a bailar.*

Al día siguiente, el equipo de Alondra que quería representar a *Vaselina* explicó que ésta, era una obra de teatro cantada y, llevaron un guión teatral que encontraron e internet, así como la película y un disco donde venían todas las canciones del musical.

Por otro lado, el equipo de Elían explicó la historia del teatro, mostró un guión teatral y mencionaron que se organizaba a través de diálogos y que había unos muy cortos.

Después de las presentaciones les pregunté: __ ¿Entonces qué hacemos?

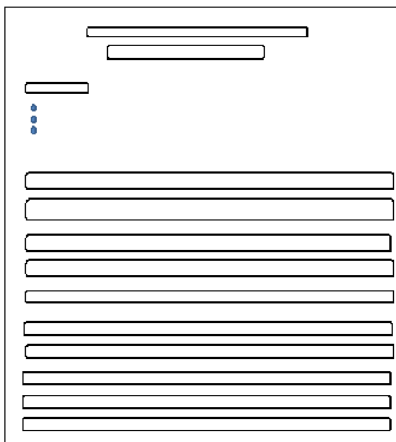
Y después de un largo rato de discusión acordaron que se elegía las obras y que ahí podían incluir a *Vaselina*.

Al día siguiente, comenzamos a elaborar nuestro proyecto acción. Les pregunté cómo les gustaría que se llamara y propusieron varios nombres, pero al final se tituló Teatro XD y quedo de la manera siguiente:

Proyecto: Teatro XD				
ACTIVIDAD	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHAS	EVALUACIÓN
Investigar en qué consisten las obras de teatro. Elegir un cuento para hacer el guión teatral.	Todos.	Laboratorio GAM. Fotocopias de los textos.	2 al 6 de diciembre	Contrato individual

Hacer el guión teatral.	Los integrantes de cada equipo.	Cuaderno y plumas.	9 de diciembre.	
Ensayar en las horas de español.	Todos.	Usos múltiples y el salón de clases.	10 de diciembre.	
Hacer invitaciones para que asistan a las obras.	Todos.			
Llevar las invitaciones a los directivos.			7 al 24 de enero.	
Pedir con anticipación Usos múltiples.	Todos.			
Representar las obras de teatro.			31 de enero.	
	Gabriela y Vanessa.			
	Cinthya.			
	Todos.			

Después de haber realizado sus investigaciones y que ya tenían idea del tema. Realizamos nuevamente la interrogación de textos, les mostré la silueta de un guion teatral para que cada uno de ellos reconociera los elementos de este tipo de texto.



Elaboraron sus guiones

Leyeron en silencio la lectura del un guión breve titulado: "*Un ladrón novato*" posteriormente, les pregunté las características que el guión presentaba. Entonces, reconocieron que iniciaba con un título, con letras mayúsculas y minúsculas, que presentaba a los personajes, había renglones que estaban entre paréntesis, utilizaban guiones, puntos, comas, etc. Luego contestaron su contrato individual donde mencionaban lo que ya sabían y lo que les había costado trabajo hacer en cuanto a la lectura.

Considerando los elementos que debe llevar su texto, elaboraron sus guiones teatrales. Luego de hacer primera escritura, hicieron una *reescritura*³⁰ donde corregimos entre todos los textos y finalmente hicieron sus *obras maestras*³¹. En equipos elaboraron los siguientes guiones: *Ladrón de sábado* de Gabriel García Márquez, *La realidad de un sueño* de Juan Hasty González, *Odín* de Jorge Luis Borges y Vaselina.

Guion teatral Ladrón de sábado

Personajes:

Hugo: Atzin

Ana: Vanessa

Pauli: Gabriela

Hugo:- Ya es hora de entrar (se encuentran dentro de la casa Ana y su hija Pauli mientras tanto un hombre las vigila, al verlas solas entra con pistola en mano).

Hugo: - ¡Dame todas las joyas que tengas! (Ana asustada entrega las joyas).

Ana:- Toma todas las que quieras, pero por favor no nos hagas daño (sale Pauli de su recamara y se dirige a Hugo)

Pauli: -¿Quién eres?

Hugo: (Comienza a hacer trucos con magia para la niña) -Soy el mago Gasparin. (Hugo conquista a la niña con sus trucos de juego) ¿Por qué irse si se esta tan bien aquí? talvez podría quedarme a gozar de esta

³⁰ Para Jolibert y Sraïki estas reescrituras parciales se centran en un nivel de análisis o en un fragmento de texto: se trata de introducir informaciones nuevas y necesarias, de suprimir elementos no pertinentes, de utilizar la lengua de manera de manera adaptada, intencional para producir un efecto obre el texto y por consiguiente sobre un futuro lector.

³¹ Para los niños formula perfectamente el objeto buscado: la exigencia de la excelencia de la última presentación.

familia ya que sé que su marido está de viaje debido a que ya he estado espiando a su familia. (El ladrón entra a recamara de la pareja y se pone los pantalones del señor de la casa) Usted señora cocíneme algo.
 (Ana asustada cocina algo y en su copa le hecha una pastilla para dormir)
Ana: -Aquí tiene señor (comienzan una charla)
Hugo: -¿Usted es la que conduce el programa de radio?
 Ana: Sí, si soy yo. (Toma la copa y bebe, pero Ana bebe la copa equivocada) Comienza hacer sueño.
Hugo: -¿Sí?
 (Ana se queda dormida)
 Al día siguiente...
Pauli: -¿Señor me enseña otros trucos de magia?
Hugo: -Así es querida Pauli (comienza hacerlos) Ana despierta y baja muy bien vestida).
Ana: -Veo que se divierten.
Hugo: -Sí, me he divertido mucho con ella.
Pauli: _ Mamá me he divertido mucho con el señor Hugo.
Ana: -Me alegra mucho hija
Hugo: - Se hace tarde tengo que irme, tu esposo está por llegar.
Ana: - Promete que volverás... El próximo sábado mí esposo vuelve a salir de viaje de nuevo, regresa ese día.
Hugo: -Prometo volver el próximo sábado, pero tú promete tener segura tu casa con los trucos que te di para que no entre ningún ladrón en sábado.
 (Se despide de las dos mujeres y le devuelve todo lo que robó a Ana).

Después de haber realizado sus guiones dedicamos el tiempo suficiente para ensayar sus obras. Algunas veces, los alumnos faltaban y eran sustituidos por otros compañeros de otros equipos, y aunque, no se supieran las obras, pedían los textos para que los leyeran. Y finalmente todos terminaron aprendiéndose más de una obra.

Era muy grato ver a los estudiantes poniéndose de acuerdo, en cuanto a qué y cómo iban hacer sus obras, los ensayos, el volumen de voz, la escenografía, el lugar en donde ensayarían después de la escuela, el vestuario que utilizarían, etc.

Los de Vaselina se apasionaban poniendo los pasos, para el baile, y cuando alguien no trabajaba, se enojaban con él porque no estaba participando, entonces me decían:

--Maestra es que lo vamos a sacar si sigue así.

Y sin que me dieran tiempo de contestar, los otros respondían:

--*Ya voy maestrita ya voy.*

Durante este tiempo se integraron al grupo tres estudiantes nuevos, quienes al principio se mostraban apáticos al trabajo, no querían hacerlo, pero varios de ellos los invitaron a sus equipos, y ya estando ahí no querían ensayar porque les daba pena, entonces Alondra nuevamente habló y le dijo a Carlos:

-- *¡Es que tú no quieres hacer nada! y en la clase de español todos participamos ¿verdad maestra?* Y volteó hacia mí.

Y le dije que así era, que se trataran de integrar en los equipos, que todavía había tiempo para ensayar. Confieso que esa vocecilla que a veces me parecía tan ruidosa en ese momento resonaba como la más dulce de ellas pues, era la que me reafirmaba que en el grupo se había logrado la *vida cooperativa*.³²

Después de varias semanas de ensayos por fin se acercaba el día para presentar las obras, fue entonces cuando les llevé una invitación para que la interrogáramos y de ahí ellos produjeron las propias.

Cada uno elaboró una invitación para entregársela a sus padres (ver anexo 14). Eso lo hicimos un día jueves 25 de enero y para el lunes 28 estaban listas para ser entregadas, pues las obras se realizarían el día jueves 31. Esos días fueron muy pesados, pues los chicos estaban nerviosos porque sus papás los irían a ver. Cinthya ya había pedido la sala de usos múltiples y Gabriela y Vanesa llevaron la invitación sólo a los directivos.

Un día antes, el miércoles 30 de enero nuestras horas de clase eran de 8:20 a 10.00 a.m, pero como ellos estaban preparando la sala y afinando sus ensayos me pidieron que me quedaría con ellos la hora siguiente, así que le pedimos la hora a la maestra de Cívica y ella aceptó. Después de receso no se presentó el maestro de Historia y ellos prefirieron quedarse ahí ensayando, luego les tocaba dos horas con

³² La organización de la clase de tal manera que existan una vida cooperativa y una pedagogía de proyectos: "Niños activos en un medio que ellos administran."

el maestro de Mate, y ellos mismos fueron a hablar con él para que nos permitiera seguir ensayando cuando menos una hora más, y el maestro concedió la hora. Ya para entonces al igual que ellos me sentía súper cansada y les dije:

--Muchachos por hoy ha sido todo. Nos vemos mañana a la segunda hora aquí listos para sus obras. ¡Suerte!

Cuando por fin llegué al checador, el Director me dijo:

-Maestra Lupita puede venir un momento por favor.

Entonces pensé que me llamaría la atención porque mi hora de salida era a las 10:50 y ya para entonces era la una de la tarde, entré y le dije: *-- ¿Qué pasó profe?*

Y me dijo: *--La felicito es usted una maestra muy trabajadora, voy a guardar esta invitación como evidencia del trabajo de la escuela y mañana seguro que estaré presente en las obras.*

Le agradecí el comentario, pero le mencioné que el trabajo se lo debíamos al esfuerzo y dedicación de los estudiantes de 2º D.

Por fin se llegó la fecha del evento, pensé que a lo mejor los padres no asistirían, pero me llevé una gran sorpresa cuando vi a la mayoría de ellos.

Cuando los muchachos vieron a sus padres se emocionaron y corrieron a cambiarse de vestuario, mientras esto sucedía, les di la bienvenida y presente al estudiante que dirigiría el programa. Alexis hizo el anuncio de la primera llamada, luego la segunda y finalmente la tan esperada tercera llamada.

Foto 11. Alumno en la dirección del programa



Foto 12. Los padres de familia en la obra



Las obras eran muy breves, de cinco a diez minutos aproximadamente, La primera en ser representada fue *Odín* y con la cual una mamá me dijo despacio: --- *maestra esa historia yo ya la leí está muy interesante. ¡Cómo Vanessa no me dijo que era esa para que yo le ayudara a interpretar su papel!*

Foto 13. Presentación obra Odín



Foto 14. Presentación de la obra Vaselina



Y así pasaron las demás, pero me llevé una sorpresa cuando al final Alexis dijo y para cerrar con broche de oro, con ustedes: Un ladrón novato. Esa obra no estaba en el programa, pero a Rafael y Carlos les gustó tanto que se habían aprendido los diálogos y se pusieron de acuerdo para representarla y pues, definitivamente fue la obra que más les gustó a los padres. Por cierto Carlos o Charly como le llamaban después, era uno de los chicos nuevos que al principio no quería trabajar.

Foto 15. Presentación obra Un ladrón novato



Al finalizar el evento los actores dieron las gracias a los padres y ellos se fueron con una sonrisa en los labios y agradecieron la invitación. La clase terminó y todos regresaron a su salón de clases con un muy buen sabor de boca.

Foto 16. Terminando las obras



Un día después entre todos comentamos cómo nos habíamos sentido, cuáles habían sido nuestros logros y que teníamos que corregir para eventos posteriores. Y entre todos construimos la siguiente herramienta de evaluación:

Aspecto a evaluar	Si	No
Reconozco a estructura de un guión teatral.		
Utilizo los signos de puntuación de manera adecuada.		
Redacto un guión teatral.		
Trabajo en equipo		
Participo en la obra de teatro.		

Los estudiantes aprendieron a trabajar de manera cooperativa, interpretaron textos y fue algo significativo para ellos, todos participaron. Me inquieta, que su

creatividad y ánimo no se mantenga firme y eso provoque el día de mañana, solo se quede en el anecdotario.

B. Informe General de la intervención: El desarrollo de la competencia lectora a través de la interrogación de textos

En este apartado, mencionaré la forma en la que se llevó a cabo la intervención. Comenzando por la metodología de la investigación, seguido del contexto de intervención, el diagnóstico, el sustento teórico, la metodología de la intervención y finalmente con los resultados obtenidos.

También mostraré algunos de los proyectos que fueron construidos desde la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* para tratar de dar solución al problema planteado.

1. Metodología de la investigación

El proyecto de intervención es de corte cualitativo y se llevó a cabo en dos momentos: En el primero se realizó un diagnóstico específico utilizando elementos del método investigación- acción. Se empleó la técnica de la observación directa y otros instrumentos, tales como, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y el diario de campo para recabar datos. En el segundo momento se retomaron elementos del Enfoque Biográfico- Narrativo de Antonio Bolívar et al (2001) así como también de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez et al (2007). Se utilizó la técnica del relato único. Es importante señalar que el tipo de análisis narrativo que sirvió fue el holístico que se caracteriza por emplear la historia completa de un individuo y por centrarse en el contenido que se presenta.

Para realizar el análisis de los resultados se utilizaron algunos instrumentos tales como: el diario autobiográfico, contratos colectivos e individuales, cuadernos, producciones de los estudiantes, listas de cotejo y fotografías.

2. El contexto y el diagnóstico

La intervención se llevó a cabo en la Secundaria No 57 “República de Guatemala” Jornada Ampliada (De 7:30 a.m. a 15:30 p.m. horas), ubicada en Oriente 95 y Norte 64-A en la Colonia Mártires de Río Blanco, de la Alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México.

La escuela está integrada por 17 grupos, conformados por seis de primer y segundo grado y cinco de tercero. Tiene una población aproximada de 680 estudiantes. El grupo en el cual se intervino fue el 2º D, integrado por 38 Alumnos: 21 mujeres y 17 hombres con edades de entre 13 y 14 años.

Para seleccionar al grupo con que se trabajaría se realizó un muestreo por cuotas el día de 29 de abril de 2013. Se tomaron como población a 3 alumnos y 3 alumnas de primer y segundo grado de los grupos D, E y F. Se utilizó la observación directa y se aplicaron cuestionarios y entrevistas a los padres de familia de los alumnos seleccionados y a los profesores de español y de otras asignaturas de estos grados. Las preguntas fueron abiertas y cerradas, éstas iban encaminadas en cuanto a la lectura, si les gusta leer, tenían libros en casa, cuántos libros habían leído, si a los alumnos les gustaba que se aplicaran los exámenes de competencia lectora, qué se les dificultaba a la hora de realizar estas pruebas, cómo consideraban que era su comprensión, etc.

Todo lo anterior, con la intención de obtener información directa de las prácticas de lectura que se ejercen dentro y fuera en el salón de clases, con el fin de cruzar información y, entonces, analizar y comparar las prácticas de lectura, además de intentar desarrollar en los alumnos de la secundaria 57 la competencia lectora para que a su vez, esto sirva a docentes y alumnos que son los que participan directamente en la práctica cotidiana de la lectura y se pueda lograr una vinculación y congruencia entre lo que se marca en los planes y programas de estudio y lo que se hace dentro del aula en lo que a este tema respecta.

El problema que se detectó, fue que los estudiantes no logran ser lectores competentes debido a la poca comprensión que muestran en la lectura de los diversos tipos de textos.

Una vez detectado el problema se plantearon las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos, los cuales sirvieron como elemento principal para guiar el diseño de intervención, la intervención y la reconstrucción de ésta para llegar al relato pedagógico.

3. Sustento teórico

La intervención titulada *La competencia lectora a través de la interrogación de textos* se diseñó tomando como base fundamental la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009). Así como también otras aportaciones constructivistas como las de Lomas (1999), Solé (2001) (2011), Cassany (2002) y Villaseñor (2007) y los aportes de investigaciones con respecto al desarrollo de la competencia lectora.

Las aportaciones de estas investigaciones sirvieron para resignificar la propia práctica docente logrando con ello que los estudiantes no sólo leyeran y comprendieran textos, sino que además redactaran textos propios, partiendo de sus propios intereses con actividades que tenían sentido para ellos.

4. Metodología de la intervención

Esta intervención comenzó a partir del día 2 de septiembre de 2013 y finalizó el 31 de enero de 2014, con una duración de cinco meses. Durante este tiempo se lograron construir tres proyectos de acción en los que se interrogaron cuatro textos y se produjeron cuatro.

También se consiguió vivir dentro de una vida cooperativa y democrática ya que los niños se involucraban en todas y cada una de las actividades propuestas por ellos mismos y, en donde sus voces eran escuchadas. Fueron lectores y productores de sus propios textos, fortalecieron su competencia comunicativa ya que, estuvieron siempre en situaciones reales y de su interés. Se favoreció el gusto

por la lectura, así como su autonomía y autoevaluación a través de los contratos individuales.

La propuesta de *Pedagogía por Proyectos* surge con la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos? Y esto puede ser durante este año, este mes, esta semana, este día, etc., es el docente quien marca el tiempo. Para el inicio del ciclo escolar opté por la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante todo el año? A la que los estudiantes respondieron con infinidad de actividades, de las cuales surgieron después los tres proyectos de acción. Para esto, se hizo un contrato colectivo en donde se organizaron las actividades que los proponían ellos mismos, donde se escribían las actividades, los responsables, los recursos, las fechas y la evaluación que se llevó a cabo mediante el contrato individual. Se llevaron a cabo tres proyectos, se socializaron y se evaluaron al concluir cada uno de ellos.

Para favorecer la competencia lectora se utilizó la estrategia de *la interrogación de textos* Jolibert y Sraïki (2009) aplicando las tres fases: I) Preparación para el encuentro con el texto, II) construcción de la comprensión del texto y III) la sistematización metacognitiva y metalingüística. Primero, los estudiantes tuvieron un primer acercamiento con la lectura para lograr los desafíos culturales y situacionales partir de sus conocimientos previos. Segundo, se realizó una lectura individual silenciosa en donde hubo un acercamiento al contenido del texto donde hicieron interpretaciones que finalmente llevaron a una comprensión global el texto. Tercero, los alumnos realizaron un contrato individual en donde contestaron lo que habían aprendido para mejorar su capacidad de leer.

El módulo de escritura se llevó a cabo a través de la interrogación de textos, ya que los alumnos lograron desarrollar las tres fases de la escritura: 1) Preparación para la producción del texto, 2) Gestión de la actividad del texto y 3) La sistematización metacognitiva. Cabe señalar que en *Pedagogía por Proyectos* tanto la lectura como la escritura van de la mano, no puede haber una sin la otra.

5. Resultados

El haber aplicado la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* trajo consigo la resignificación no sólo de mi práctica docente, sino también, la de los estudiantes ya que ellos al igual que yo, estaban acostumbrados a que el profesor indicara lo que se tenía que hacer y, ellos sólo ejecutaban. Ellos lograron proponer y realizar lo que querían, siempre con la ayuda del docente como mediador.

Ahora veo a estudiantes más participativos y autónomos siempre con grandes propuestas que finalmente llegan al trabajo que la SEP de alguna manera nos exige.

Los estudiantes por una parte han conseguido expresar sus opiniones, sus ideas, se ha creado una vida democrática y cooperativa dentro el aula. Realizan el contrato individual como herramienta de evaluación para cada una de las clases de español, claro que debo mencionar que hay algunos que se limitan a contestar “nada” y “todo” sin hacer un verdadero proceso de metacognición, sin embargo, ellos mismos se dan cuenta que tienen que ser más reflexivos.

Finalmente pudo decir que los alumnos lograron fortalecer no sólo las competencias lectoras sino también las escritoras de manera amena y divertida para ellos, ya que los textos que leyeron y produjeron salieron de sus propias propuestas.

CONCLUSIONES

Actualmente las Reformas Educativas siguen al día en México, para muestra el Modelo Educativo que surge en año 2016 centrado en los Aprendizajes Claves que “son un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 111) los cuales tienen que ser desarrollados en la escuela y trascender en su vida diaria.

En el caso específico de la asignatura de Lengua Materna. Español tiene un enfoque en las oportunidades psicolingüísticas y la psicología constructivista, además considera las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura y sigue tomando como elemento principal las prácticas sociales del lenguaje como en el plan y programas 2006.

Ahora bien, los propósitos con respecto a la lectura en los tres niveles educativos siguen siendo parecidos a los de los planes y programas de años anteriores como el plan 1993, 2006 y 2011. En Educación Preescolar están enfocados al desarrollo, interés y gusto por la lectura, así, como al uso e identificación de los distintos tipos de textos. En Educación Primaria se busca el desarrollo de la autonomía para interpretar y producir textos a través de distintas formas de llevar a cabo la lectura y por último en Educación Secundaria pretende que los estudiantes comprendan, interpreten y produzcan textos a través del conocimiento del lenguaje oral y escrito así, como también analicen, comparen y valoren información. Todo esto, va de la mano con el desarrollo de la competencia lectora que emplea PISA, sin embargo, aún falta un camino largo por recorrer para llegar a consolidar esta competencia en los estudiantes de educación secundaria.

Es importante mencionar, que actualmente hay un desfase total entre los planes y programas de estudio ya que, el Modelo Educativo 2016 entró en vigor a partir de esa fecha, pero en el caso de Educación Secundaria en primer y segundo grado se trabaja con él, pero en tercer grado los docentes siguen ocupando el Plan 2011, aún no se ha logrado concluir con el Modelo 2016 y se tiene en puerta un Nuevo

Modelo Educativo para el año 2022. Lo que me lleva a reflexionar ¿en verdad se busca que los estudiantes aprendan a aprender o sólo se pretende seguir copiando y siguiendo órdenes de las organizaciones internacionales?

Para poder llevar a cabo está IP fue necesario partir de un problema: las dificultades en las dimensiones cognitivas de comprensión literal, inferencial, crítica y la organización de la información de los distintos tipos de textos que presentaban los estudiantes con respecto a la lectura. Ellos mostraban escaso interés en ella porque eran textos impuestos por los docentes resultando ser poco atractivas ya que no atendían sus intereses. Los padres tampoco se involucraban en las actividades de lectura que realizaban sus hijos.

Este problema se logró resolver en cierta medida, porque descubrí que la competencia lectora no se puede desarrollar en un solo ciclo escolar. Sin embargo, a lo largo del proyecto, los estudiantes fueron adquiriendo poco a poco el gusto por la lectura, ya que eran ellos los que elegían los textos de su interés, dando como resultado prácticas de lectura en silencio y en voz alta, logrando identificar las ideas principales y detalles de los textos. Consiguieron hacer inferencias e interpretar los rasgos de los personajes en los textos literarios y, también emitir juicios en cuanto a la realidad o fantasía de los hechos así como a organizar la información de los textos. Todo esto gracias a la estrategia aplicada de PpP donde los estudiantes decidían qué hacer partiendo de la pregunta detonadora.

El trabajar desde el enfoque Biográfico-Narrativa ayudó a que mi práctica docente quedara documentada través de los testimonios narrados a lo largo de los siete episodios del capítulo V.

Del primer episodio, se compartió la vivencia de cómo mis profesores de Educación Básica nunca identificaron que no comprendía la lectura de los diversos texto y que sólo me limitaba a copiar fragmentos de ellos, pero con el andar del tiempo, adquirí el gusto por la lectura, eligiendo como profesión la docencia, donde actualmente puedo colaborar para que los estudiantes desarrollen de manera gradual la

competencia lectora a través de la aplicación de la estrategia PpP, donde los estudiantes son siempre la prioridad.

En el segundo episodio, los estudiantes tuvieron el primer acercamiento a PpP. Éstos se sentían escuchados. Realizamos algunas condiciones facilitadoras como el acomodo de bancas en el aula, la lista de asistencia amplificada en doble carta para pegarla en la entrada del salón de clases, el reglamento y juntos logramos construir nuestro proyecto anual de donde posteriormente surgieron los proyectos de acción que nos ayudaría a preparar el camino para fortalecer la competencia lectora.

En el tercer episodio, se logró construir el proyecto de acción: visita al cine en el que juntos determinamos las tareas a realizar, los responsables, las fechas, las personas-recursos, material y evaluación. Aquí, los estudiantes investigaron, leyeron, interpretaron y expusieron la información sobre la historia del cine y se pudo observar que no todos habían comprendido la información, pues algunos sólo la leían.

En el cuarto episodio, se aplicó la estrategia de *Interrogación de textos* tomando como ejemplo un permiso de salida en el que los estudiantes pudieron inferir lo que ellos conocían del texto a partir de sus conocimientos previos, considerando su contexto cultural y situacional. Se consiguió crear la silueta del texto en sus mentes favoreciendo la comprensión del texto. Una vez interrogado el texto los estudiantes contestaron su contrato individual para saber qué habían aprendido, cómo lo habían aprendido y lo que les faltaba por aprender.

En el quinto episodio los jóvenes asistieron al cine, mostraron interés y entusiasmo durante la película lluvia de hamburguesas 2, pero pude darme cuenta que aunque estaba trabajando para fortalecer la competencia lectora, ellos, no querían leer la traducción del inglés al español. Para dar a conocer este proyecto los alumnos realizaron una reseña de la película y la leyeron a sus padres en un espacio de una junta de firma de boletas.

En el sexto episodio, los estudiantes ya sabían que podían decidir qué hacer en la clase de español, así que se retomaron actividades propuestas del proyecto anual como ir a recorcholís, acampar en la escuela, hacer una discoteca y el café literario. Todos investigaron nuevamente sus temas, los expusieron y finalmente en consenso se decidió que realizaríamos el café literario. Durante este proyecto los estudiantes eligieron los textos que leerían durante la clase de acuerdo a sus gustos y preferencias.

La mayoría escogieron textos cortos y de terror. Al conocer sus gustos les compartí un cuento con las mismas características. Posteriormente lo interrogamos e hicimos nuevamente la silueta de este tipo de texto. Después de conocer la estructura del cuento hicimos un taller en donde los estudiantes produjeron sus propios textos mezclando historias como la ensalada de cuentos de Gianni Rodari que serviría para fortalecer la competencia lectora.

En el séptimo y, último episodio los jóvenes decidieron hacer varias obras de teatro partiendo de los cuentos que ya habían investigado en el café literario. Aquí agregaron el musical de Vaselina en el que no todos querían participar.

Nuevamente se aplicó la estrategia de interrogación de textos al guion teatral titulado: *un ladrón novato*. Y a partir de éste también se construyó la silueta del texto. Una vez que los estudiantes conocían su estructura, se organizaron en equipos y cada uno eligió el texto que más les agradó del café literario. Lo leyeron, comprendieron, adaptaron y escribieron a un guión teatral. En este episodio se observa que a través la interacción de los jóvenes se fortalece la competencia lectora.

Finalmente, se puede decir que mediante la interacción cultural, cognitiva y gramatical de los distintos tipos de textos, los estudiantes lograron encaminarse a fortalecer la competencia lectora. Sin embargo, aún falta mucho por hacer ya que la lectura es y seguirá siendo un tema que nos ocupa para conseguir que los jóvenes aprendan a leer, lean para aprender dentro o fuera del aula, pero sobre todo que

aprendan a disfrutarla y encuentren en ella a una amiga divertida e interesante que estará con ellos a lo largo de toda su vida.

Ante la búsqueda de la participación de los jóvenes en el camino para fortalecer la competencia lectora, se utilizó como herramienta didáctica el uso de distintos tipos de textos, entre ellos los literarios tales como cuentos y obras de teatro; periodísticos, la entrevista; epistolares como la solicitud y los publicitarios como el aviso y la invitación. Mismos que sirvieron para acercarlos al gusto por lectura ya que eran textos elegidos por ellos y no impuestos por el docente.

Los jóvenes adquirieron el gusto por diversos tipos de textos, por ello, se realizó la lectura tanto en voz alta como en silencio dentro del aula y en cualquier otro espacio de la escuela quedando como una actividad permanente que sirvió para propiciar fortalecimiento de la competencia lectora a través de la interrogación de textos que se realizó con cada uno de ellos.

La estrategia de la interrogación de textos se empleó como una forma de resaltar lo que se sabe del proceso de la lectura, como inferir el título del texto, los desafíos, las características, la lectura en silencio, negociación, elaboración, confrontación de las interpretaciones, relecturas, recurrir al texto, elaboración de la representación del texto, preguntas sobre cómo llegaron a comprender el texto y qué estrategias emplearon para lograrlo. Dejando ver a los estudiantes que tienen que aprender para aprender que no basta con saber leer o hacerlo comprensivamente porque la competencia lectora va mucho más allá de eso.

Del resultado del trabajo por proyectos los estudiantes aprendieron a elegir qué es lo que querían hacer a través de una simple pregunta detonadora que en un principio daba miedo poder lanzar por lo que ésta implicaba, ya que nunca se sabía que era lo que ellos elegirían. Aprendieron trabajar de manera cooperativa, colaborativa y participativa.

Es verdad, se nos dificulta el compartir el “poder” con los estudiantes, pues nos han formado para ser docentes que proponen y desarrollan proyectos que marcan

nuestros planes y programas de estudio, quedando en último término los intereses de los jóvenes, pero nunca es tarde para resignificar nuestra práctica docente.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*, México: Paidós.

Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental*, México: Planeta.

Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.

Cassany, D. Et al. (2002). *1. Situación actual, 2 Hacia un proyecto de la lengua y 3*

Cassany, D. (1994). *El aprendizaje de la lengua en Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Díaz-Aguado, M.J. (2004) *Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente*, Mexico: Educatio Siglo XXI.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ferraro, R. A. (202). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Galeano, E. (1998). *Patatas arriba la escuela del mundo al revés*, México: Siglo XXI.

Gimeno, J. Et al. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Hernández Navarro, L. (2013) *No habrá recreo (contra. reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. México: Fundación Rosa Luxemburg Stiftung.

Jolibert, J. et al. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Ediciones De Lirio.

Jolibert, J. et al. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Buenos Aires: Manantial.

Lerner, D, (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en el aula*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Mexico; Barcelona: FLACSO.

Monereo C y Durán, D (2002). *Entramados métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Montenegro, L. (1994). *Prácticas lectoras*. Buenos Aires: Paidós.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*, México: Limusa.

Pérez Esteve, P. (2001). *Competencia en comunicación lingüística*. México: Alianza.

Ramírez, R (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Español*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao.

Suárez, D. (2007). “Documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas” en *Diplomado. La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos*. México: Axólotl

Tarrés, L. F. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN.

Viramonte de Ávalos, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Argentina: Ediciones Colihue.

Referencias electrónicas

Acosta Muñoz, R. (n.d.). Descripción de la competencia lectora en textos narrativos de un grupo de estudiantes del Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata de Bogotá en grados sexto, octavo y undécimo de bachillerato desde la perspectiva de pedagogía conceptual. Obtenida el 20 de julio de 2013, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis255.pdf>.

Bolívar, A., y Porta, L. (2010). “*La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*”. *Revista de Educación [en línea]*, 1 [citado AAAAMM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.

Cerrillo, Pedro (2010). La formación del lector literario (Segunda parte). Consultado el 20 de enero de 2011 en: <https://www.canallector.com/docs/822/>

Durán, J. G. Et al. (n.d.). Desarrollo de las competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa-Atlántico. Obtenida el 19 de julio de 2013, de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/695/1/9143154.pdf>

González Basurto, T. O. (2010). Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiantes. Obtenida el 28 de septiembre de 2014, de <http://www.transformacion-educativa.com/articulos-sobre-educacion/41-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes>.

Flores, Jir (2012). "Que entienden la política educativa". En <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el 16 de noviembre de 2012 : <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

LOE (2016). De la "competencia comunicativa" a las "competencias clave" consultado el lunes, 19 de septiembre de 2016 en <http://aulasacontraviento.blogspot.com/2016/09/de-la-competencia-comunicativa-las.html#:~:text=Por%20ello%2C%20como%20se%20C3%B1ala%20Muriel,apropiada%20en%20cualquier%20situaci%C3%B3n%20dada>.

Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación (2012). Consultado el 19 de julio de 2013. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896008>.

Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio en: Consultado el 21 de noviembre de 2012: <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>,

Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Consultado el 21 de enero de 2015: <http://www.planea.sep.gob.mx/bienvenida/>

PISA 2009 - Mensajes clave para México. Obtenida el 25 de julio de 2012, de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/pisa2009mensajesclaveparamexico.htm>

Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad educativa. En: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html>. Recuperado el 2 de abril de 2010.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Acuerdo No. 181. Por el que se establece el Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac181.HTM>

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Acuerdo No. 348. Por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. Consultado el 23 de octubre de 2012, de <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/103408/1/A%20348.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Acuerdo No. 384. Por el que se establece el Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria*. Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/103408/1/384.htm>.

Valdebenito Zambrano, V. H. 2012. Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión. Obtenida el 20 de julio de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvz1de1.pdf;jsessionid=669A7ACCE9C620D2247C0D81092EC930.tdx2?sequence=1>

Referencias hemerográficas

Gerson, B. *Observación participante y diario de campo en el trabajo docente. En perfiles educativos*, No 5.

ANEXOS

ANEXO 1. Guion de entrevista a alumnos con preguntas abiertas

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 57 “REPÚBLICA DE GUATEMALA” TURNO MATUTINO CICLO ESCOLAR 2012 – 2013 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ALUMNOS

Buen día. La presente entrevista tiene como objetivo conocer el nivel de competencia lectora que presentan los alumnos de segundo grado de educación secundaria de la Escuela Secundaria Dna. No 57 “República de Guatemala”.

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Qué te parece la aplicación de los exámenes de lectura? ¿Por qué?
3. ¿Te gusta que te apliquen este tipo de exámenes? ¿Por qué?
4. ¿Te gusta el tipo de lectura que realizas durante el examen? ¿Por qué?
5. ¿Qué es lo que más se te dificulta a la hora de realizar tus exámenes de lectura?
6. ¿Qué tipo de lecturas te gustaría realizar en la clase de español?

ANEXO 2. Cuestionario a alumnos con preguntas cerradas.

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 57
"REPÚBLICA DE GUATEMALA"
TURNO MATUTINO
CICLO ESCOLAR 2012 – 2013
CUESTIONARIO ALUMNOS**

EDAD: _____ **GRADO Y GRUPO:** _____ **SEXO:** _____

Estoy realizando una investigación en torno a la competencia lectora. Pido tu colaboración para que conteste esta encuesta con la mayor sinceridad posible. Por favor, marca con una X su respuesta.

1. ¿Crees que la lectura es un factor importante para adquirir conocimientos? Sí No

2. ¿Te gusta leer? Sí No

3. ¿Tienes biblioteca en casa? Si No

4. ¿Cuántos libros tienes aproximadamente?

a) Ninguno b) Entre 1 y 20 c) Entre 21 y 100 d) Entre 101 y 500 e) Más de 500

5. ¿Dedicas parte de tu tiempo libre a la lectura?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

6. Cuando lees un texto, regularmente tu comprensión es:

a) Excelente b) Buena c) Regular d) Mala

7. ¿Visitas la biblioteca de tu escuela para realizar la lectura de un libro por gusto?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

8. ¿Tus padres leen contigo algún texto?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

9. ¿Cuál es la razón por la cual realizas algún tipo de lectura?

a) Por obligación b) Por gusto c) Por curiosidad d) Por pasatiempo

10. ¿Te gustan las lecturas que realizas con tu maestra de español?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

12. Cuando lees un texto regularmente:

- a) Reflexionas b) Comprendes c) Utilizas la información d) No comprendes ni Reflexionas

12. ¿Qué tipo de textos prefieres leer?

- a) Literario b) De divulgación científica c) Periodístico d) Instruccional

13. ¿Cuáles son los textos en donde presentas menor comprensión lectora?

- a) Cuentos, mitos, fábulas, leyendas, novelas y poemas.
- b) Enciclopedias y revistas especializadas.
- c) Reportajes de revistas y periódicos, noticia, crónica y entrevista.
- d) Anuncio, folleto y propaganda de todo tipo
- e) Cartas y solicitudes.
- f) Historieta, chiste.

14. ¿Cuáles son los textos en donde presentas mayor comprensión lectora?

- a) Cuentos, mitos, fábulas, leyendas, novelas y poemas.
- b) Enciclopedias y revistas especializadas.
- c) Reportajes de revistas y periódicos, noticia, crónica y entrevista
- d) Anuncio, folleto y propaganda de todo tipo
- e) Cartas y solicitudes.
- f) Historieta, chiste.

15. ¿Si tuvieras un taller de lectura, qué tipos de texto te gustaría leer?

- a) Cuentos, mitos, fábulas, leyendas, novelas y poemas.
- b) Enciclopedias y revistas especializadas.
- c) Reportajes de revistas y periódicos, noticia, crónica y entrevista
- d) Anuncio, folleto y propaganda de todo tipo
- e) Cartas y solicitudes.
- f) Historieta, chiste.

16. ¿Cuando realizas tus exámenes de lectura ¿Qué es lo que más se te dificulta?

- a) Velocidad b) Fluidez c) Comprensión d) Reflexionar

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 3. Cuestionario a docentes con preguntas cerradas

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 57
“REPÚBLICA DE GUATEMALA”
TURNO MATUTINO
CICLO ESCOLAR 2012 – 2013
CUESTIONARIO A DOCENTES**

ASIGNATURA: _____ **SEXO:** F M **GRADO Y GRUPO**
AL QUE IMPARTE CLASE: _____

Estoy realizando una investigación en torno a la competencia lectora. Pido su colaboración para que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. Por favor, marque con una X su respuesta.

1. ¿Cómo considera que es la lectura que realizan sus alumnos dentro de su asignatura?
a) Excelente b) Buena c) Regular d) Mala
2. De acuerdo a su criterio ¿cómo es la comprensión de sus alumnos a la hora de leer un texto?
a) Excelente b) Buena c) Regular d) Mala
3. ¿Con qué frecuencia ve leer algún tipo de texto que no sea de su asignatura a sus alumnos?
a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces
4. Los alumnos le solicitan la recomendación de algún texto?
a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces
5. ¿Qué tipo de texto les resulta más difícil de comprender a sus alumnos?
a) Literario b) De divulgación científica c) Periodístico d) Instruccional
6. ¿Cuál es el nivel que tienen sus alumnos en competencia lectora, según su punto de vista?
a) Alto b) Regular c) Bajo d) Muy bajo
7. ¿Qué importancia tiene la competencia lectora en el desarrollo integral de sus alumnos?
a) Mucha b) Poca c) Regular d) Ninguna

9. ¿Cuál de los parámetros para valorar la competencia lectora es el que resulta más difícil para los alumnos?

a) Velocidad b) Fluidez c) Comprensión d) Reflexionar

10. ¿Sus alumnos reflexionan el contenido de los textos que leen con usted?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

11. ¿Fomenta el hábito de la lectura en sus alumnos?

a) Nunca b) Siempre c) Pocas veces d) Muchas veces

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 4. Cuestionario a padres de familia con preguntas abiertas

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 57
“REPÚBLICA DE GUATEMALA”
TURNO MATUTINO
CICLO ESCOLAR 2012 – 2013
CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA**

EDAD: _____ **SEXO:** _____ **PARENTESCO:** _____

Estoy realizando una investigación en torno a la competencia lectora. Pido su colaboración para que conteste esta encuesta con la mayor sinceridad posible.

1. ¿Cuáles son sus estudios realizados? _____
2. ¿Le gusta leer? _____ ¿Por qué? _____
3. ¿Tiene biblioteca en casa? _____
4. ¿Cuántos libros tiene aproximadamente? _____
5. ¿Qué tipo de lecturas le _____
6. ¿Alguna vez ha leído con su hijo? _____ ¿Por qué lo hizo? _____
7. ¿Usted o algún miembro de la familia cuentan historias a su hijo(a) (leyendas, cuentos, mitos, fabulas, novelas, etc.) _____
8. ¿Qué es lo que más se le dificulta a su hijo(a) cuando realiza una lectura en voz alta? _____
9. ¿Qué es lo que más se le dificulta a su hijo(a) cuando realiza una lectura en silencio? _____
10. ¿Qué opina acerca de la responsabilidad de los padres acerca del fomento de la lectura? _____
11. ¿Su hijo le hace saber que le realizan exámenes de lectura en la escuela? _____
12. ¿Conoce cuál es el nivel en el que se encuentra su hijo con respecto a la lectura? _____ ¿Cuál? _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 5. Lectura del cuento el Gato con Botas

El Gato con Botas. Perrault Charles

Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos. Acercándose la hora de su muerte hizo llamar a sus tres hijos. "Mirad, quiero repartiros lo poco que tengo antes de morirme". Al mayor le dejó el molino, al mediano le dejó el burro y al más pequeñito le dejó lo último que le quedaba, el gato. Dicho esto, el padre murió.

Mientras los dos hermanos mayores se dedicaron a explotar su herencia, el más pequeño cogió unas de las botas que tenía su padre, se las puso al gato y ambos se fueron a recorrer el mundo. En el camino se sentaron a descansar bajo la sombra de un árbol. Mientras el amo dormía, el gato le quitó una de las bolsas que tenía el amo, la llenó de hierba y dejó la bolsa abierta. En ese momento se acercó un conejo impresionado por el color verde de esa hierba y se metió dentro de la bolsa. El gato tiró de la cuerda que le rodeaba y el conejo quedó atrapado en la bolsa. Se hecho la bolsa a cuestras y se dirigió hacia palacio para entregársela al rey. Vengo de parte de mi amo, el marqués Carrabás, que le manda este obsequio. El rey muy agradecido aceptó la ofrenda.

Pasaron los días y el gato seguía mandándole regalos al rey de parte de su amo. Un día, el rey decidió hacer una fiesta en palacio y el gato con botas se enteró de ella y pronto se le ocurrió una idea. "¡Amo, Amo! Sé cómo podemos mejorar nuestras vidas. Tú solo sigue mis instrucciones." El amo no entendía muy bien lo que el gato le pedía, pero no tenía nada que perder, así que aceptó. "¡Rápido, Amo! Quítese la ropa y métase en el río." Se acercaban carruajes reales, era el rey y su hija. En el momento que se acercaban el gato chilló: "¡Socorro! ¡Socorro! ¡El marqués Carrabás se ahoga! ¡Ayuda!". El rey atraído por los chillidos del gato se acercó a ver lo que pasaba. La princesa se quedó asombrada de la belleza del marqués. Se vistió el marqués y se subió a la carroza.

El gato con botas, adelantándose siempre a las cosas, corrió a los campos del pueblo y pidió a los del pueblo que dijeran al rey que las campos eran del marqués y así ocurrió. Lo único que le falta a mi amo -dijo el gato- es un castillo, así que se acordó del castillo del ogro y decidió acercarse a hablar con él. "¡Señor Ogro!, me he enterado de los poderes que usted tiene, pero yo no me lo creo así que he venido a ver si es verdad."

El ogro enfurecido de la incredulidad del gato, cogió aire y ¡zás! se convirtió en un feroz león. "Muy bien, -dijo el gato- pero eso era fácil, porque tú eres un ogro, casi tan grande como un león. Pero, ¿a que no puedes convertirte en algo pequeño? En una mosca, no, mejor en un ratón, ¿puedes? El ogro sopló y se convirtió en un pequeño ratón y antes de que se diera cuenta ¡zás! el gato se abalanzó sobre él y se lo comió. En ese instante sintió pasar las carrozas y salió a la puerta chillando: "¡Amo, Amo! Vamos, entrad." El rey quedó maravillado de todas las posesiones del marqués y le propuso que se casara con su hija y compartieran reinos. Él aceptó y desde entonces tanto el gato como el marqués vivieron felices y comieron perdices.

ANEXO 6. Cuestionario para la Lectura el Gato con Botas.

Instrucciones: Después de leer el cuento contesta lo que se te pide.

1. Enumera todos los personajes que aparecen en el cuento:

2. Contesta si las siguientes afirmaciones son falsas (F) o verdaderas (v):

- a. El reparto de la hacienda del molinero fue lento y muy difícil..... ()
- b. Los tres hermanos se quedaron muy contentos con el reparto..... ()
- c. El gato asegura a su amo que ha hecho una buena adquisición.()
- d. El gato se presentó ante el rey como si hubiera vivido en el palacio toda su vida..... ()

3. ¿Cuál consideras que es la palabra más importante del cuento?

- a) apariencia
- b) inteligencia
- c) astucia
- d) engaño
- e) mentira

Elijo la opción _____ porque _____

4. ¿Cómo interpretas el hecho de que el protagonista asegura que *“en cuanto haya comido el gato y me hay hecho manguito con su pellejo, me moriré de hambre”*?

- a. Que el protagonista es un cobarde y poco listo.
- b. Que tienen poca imaginación y poca fuerza de voluntad.
- c. Que es muy pesimista: no tiene autoestima
- d. Que en aquella época los hombres se comían a los gatos.
- e. Que es muy realista.

5. ¿Cuál creer que es el mensaje del cuento? _____

6. Señala alguna enseñanza derivada del cuento y que se puede aplicar en la vida:

7. Inventa un nuevo título para el cuento: _____

8. Escribe un anuncio en donde pongas a la venta el castillo del marqués de Carabás:

9. Convierte el cuento en una noticia periodística, siguiendo el esquema clásico:

ELEMENTO	FRASE
¿Quién?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	
¿Qué?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	

1. Lee el siguiente fragmento:

El cuento *El gato con botas* es muy cruel, porque premia la mentira y la astucia. Sugiere que para triunfar en esta vida no importa ser honrado no decir siempre la verdad. Lo importante es ser arrogante, mentiroso y tener una excelente apariencia. En un mundo así, está claro que las personas humildes y discretas y sobre todo físicamente poco agraciadas, tienen pocas posibilidades de triunfar en la vida.

Según tu opinión este fragmento sería:

- a) Un comentario propio de un político.
- b) Un buen resumen del argumento del cuento.
- c) Una interpretación muy ideológica del cuento.
- d) Una reflexión muy adecuada para estos tiempos.

ANEXO 7. Permiso de salida y silueta de un permiso de salida

México D. F. a 22 de septiembre de 2013.

C. Directora de la Escuela Primaria "Benito Juárez" Turno Matutino.

Profra. María del Rocío Segura López

PRESENTE

Por medio de la presente, los alumnos del grupo 6º A nos dirigimos a Ud. con el fin de solicitarle tenga a bien autorizarnos a realizar una visita educativa al Museo de Antropología e Historia el día 12 de octubre de 2013 en el horario de 9:00 a.m. a 3:00 p.m. La misma se realizaría para complementar los conocimientos adquiridos en la asignatura Historia con relación al tema: Los mayas. Nos acompañarían en dicha salida los profesores Silvia Márquez Mendez y Verónica Vega Nava y la Sra. Sr. Graciela Hernández Rubio. El traslado hasta la institución señalada, de contar con su consentimiento, se realizaría saliendo desde el colegio a las 8:30 horas, mediante el alquiler de un autobús que cumple con todas las normas de seguridad, cuyo costo será soportado por los mismos alumnos y regresando a las 15:00 hrs. Posteriormente confeccionaremos una monografía sobre el tema y la visita aquí solicitada.

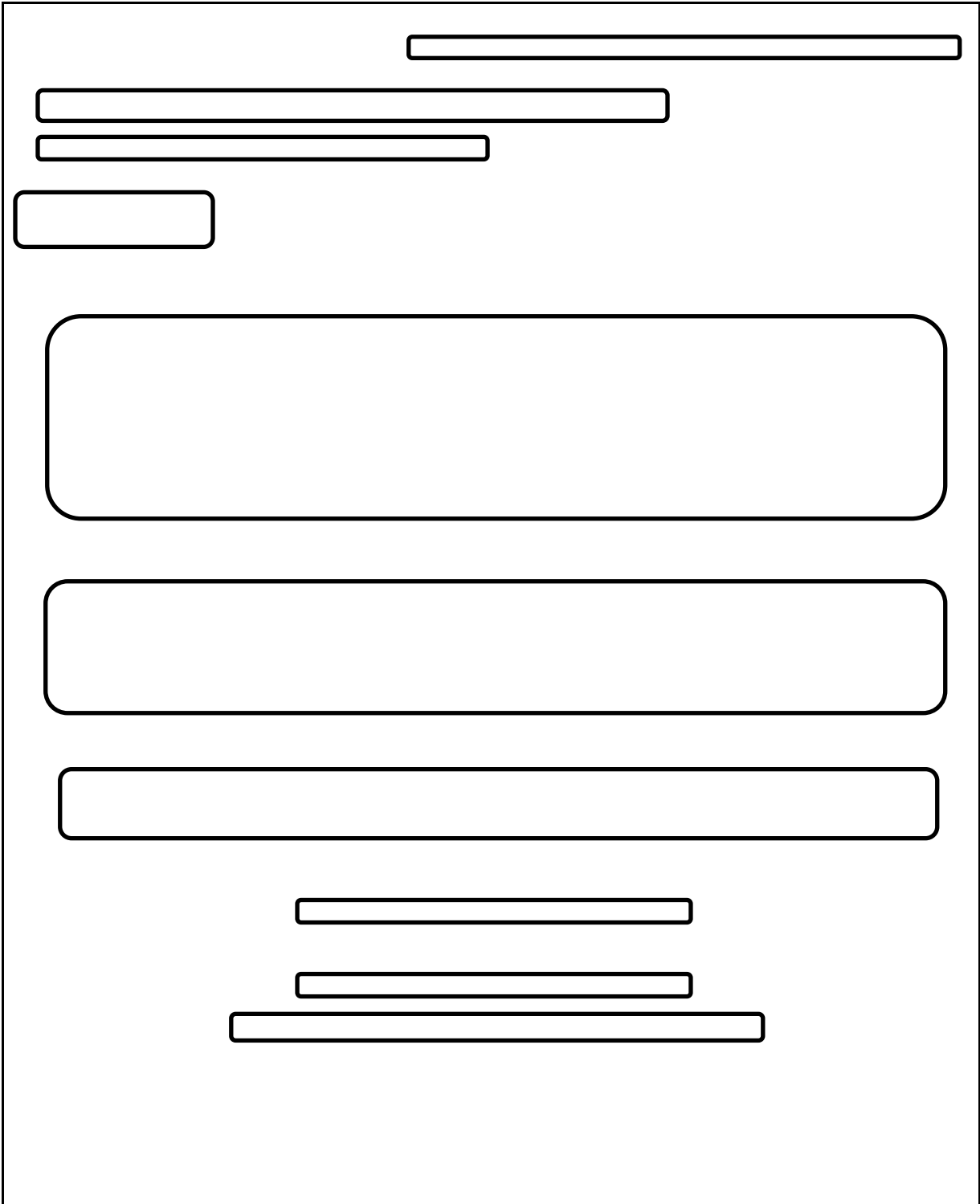
El Museo de Antropología e Historia ha solicitado que la visita sea requerida por una nota de nuestra escuela en la que se detalle el número de alumnos, docentes y particulares que asistirán suscrita por las autoridades educativas en hoja con membrete y en virtud de ello le pedimos nos otorgue esta nota y autorización.

Quedamos a la espera de una resolución favorable a este proyecto y aprovechamos la presente para saludarla muy atentamente.

Clara Nidia Medina Gómez
Firma de una alumna

En representación del grupo de 6º A de Primaria.

Anexo 8. Silueta de permiso de salida



ANEXO 9. Ejemplo de un cuento

UNA NIÑA PERVERSA. Jehanne Jean-Charles

Esta tarde empujé a Arturo a la fuente. Cayó en ella y se puso a hacer gluglú con la boca, pero también gritaba y fue oído. Papá y mamá llegaron corriendo. Mamá lloraba porque creía que Arturo se había ahogado. Pero no era así. Ha venido el doctor. Arturo está ahora muy bien. Ha pedido pastel de mermelada y mamá se lo ha dado. Sin embargo, eran las siete, casi hora de acostarse, cuando pidió pastel, y a pesar de eso mamá se lo dio. Arturo estaba muy contento y orgulloso. Todo el mundo le hacía preguntas. Mamá le preguntó cómo había podido caerse, si se había resbalado, y Arturo ha dicho que sí, que se tropezó. Es gentil que haya dicho eso, pero yo sigo detestándolo y volveré a hacerlo en la primera ocasión. Por lo demás, si no ha dicho que lo empujé yo, quizá sea sencillamente porque sabe muy bien que a mamá le horrorizan las delaciones. El otro día, cuando le apreté el cuello con la cuerda de saltar y se fue a quejar con mamá diciendo: "Elena me ha hecho esto", mamá le ha dado una terrible palmada y le ha dicho: "¡No vuelvas a hacer una cosa así!" Y cuando llegó papá se lo ha contado y papá también se puso furioso. Arturo se quedó sin postre. Por eso comprendió, y esta vez, como no ha dicho nada, le han dado pastel de mermelada. Me gusta enormemente el pastel de mermelada: se lo he pedido a mamá yo también, tres veces, pero ella ha puesto cara de no oírme. ¿Sospechará que yo fui la que empujó a Arturo?

Antes, yo era buena con Arturo, porque mamá y papá me festejaban tanto como a él. Cuando él tenía un auto nuevo, yo tenía una muñeca, y no le hubieran dado pastel sin darme a mí. Pero desde hace un mes, papá y mamá han cambiado completamente conmigo. Todo es para Arturo. A cada momento le hacen regalos. Con esto no mejora su carácter. Siempre ha sido un poco caprichoso, pero ahora es detestable. Sin parar está pidiendo esto y lo otro. Y mamá cede casi siempre. A decir verdad, creo que en todo un mes sólo lo han regañado el día de la cuerda de saltar, y lo raro es que esta vez no era culpa suya. Me pregunto por qué papá y mamá, que me querían tanto, han dejado de repente de interesarse en mí. Parece que ya no soy su niñita. Cuando beso a mamá, ella no sonrío. Papá tampoco.

Cuando van a pasear, voy con ellos, pero continúan desinteresándose de mí. Puedo jugar junto a la fuente lo que quiera. Les da igual. Sólo Arturo es gentil conmigo de cuando en cuando, pero a veces se niega a jugar conmigo. Le pregunté el otro día por qué mamá se había vuelto así conmigo. Yo no quería hablarle del asunto, pero no pude evitarlo. Me ha mirado desde arriba, con ese aire burlón que toma adrede para hacerme rabiar, y me ha dicho que era porque mamá no quiere oír hablar de mí. Le dije que no era verdad. Él me dijo que sí, que había oído a mamá decirle eso a papá y que le ha dicho: "No quiero oír hablar nunca de ella." Ese fue el día que le apreté el cuello con la cuerda. Después de eso, yo estaba tan furiosa, a pesar de la palmada que él había recibido, que fui a su recámara y le dije que lo mataría.

Esta tarde me ha dicho que mamá, papá y él iban a ir al mar, y que yo no iría. Se rió y me hizo muecas. Entonces lo empujé a la fuente. Ahora duerme y papá y mamá también. Dentro de un momento iré a su recámara y esta vez no tendrá tiempo de gritar, tengo la cuerda de saltar en las manos. Él la olvidó en el jardín y yo la tomé. Con esto, se verán obligados a ir al mar sin él. Y luego me iré a acostar sola, al fondo de ese maldito jardín, en esa horrible caja blanca en la que me obligan a dormir desde hace un mes.

Anexo: 10 Silueta de un cuento

The image shows a large rectangular frame. At the top, there are two horizontal bars of different lengths, one above the other, representing a simple silhouette of a character's head and neck. Below these bars are three large, vertically stacked rounded rectangular boxes, each intended for drawing a different scene or part of a story.

ANEXO 11. Ejemplo de un guion teatral

UN LADRÓN NOVATO. María José Martín Fernández

Personajes:

Jefe

Novato

Señora

(Salen a escena dos ladrones vestidos lo más cómicamente posible. Van a hacer un atraco. Uno de ellos es novato y medio tonto. Va ridiculizando los gestos del jefe. Se supone que entran en un piso).

-JEFE: - Bueno...parece ser que no hay nadie. Supongo que el coche lo habrás dejado bien seguro para que nadie se lo lleve.

-NOVATO: - Descuide, jefe, le quité el aire a las ruedas.

-JEFE: - ¡Animal! Y si viene la poli, ¿cómo vamos a escapar?

- NOVATO: - Para eso he traído un pito

JEFE: - ¿Y para qué queremos un pito, listillo?

NOVATO: - Para salir pitando, jefe.

JEFE: - ¿Y si la poli nos cierra el paso?

NOVATO: - Descuide, jefe, que yo ya he pensado en todo. Para ese caso he traído estas canicas.

JEFE: - ¡Hombre, eso está bien! ¡Para que se resbalen cuando salgan corriendo a perseguirnos!

NOVATO: - No, jefe, no. Son para jugar con ellas en la cárcel, porque seguro que de ésta no nos escapamos.

JEFE: - Nada, no tienes remedio. Esta noche la vamos a pasar moradas. Menos mal que te habrás traído la pistola que te dije, ¿no?

NOVATO: - Eso sí, mire, aquí la tiene.

JEFE: - ¿Cómo? ¡Una pistola de agua!

NOVATO: - Si, jefe. Como usted me dijo que trajera la pistola por si había fuego... Para el fuego lo mejor es... una pistola de agua.

JEFE: - Ya veo que eres un idiota. Anda, estate quieto ahí y déjame trabajar. Tú quédate ahí quietecito disimulando.

(Se oyen pasos que se acercan. Aparece una señora que va cruzando el escenario)

SEÑORA: - ¡Por fin he llegado a casa! Vengo reventada del trabajo. Ahora mismo voy a acostarme, que ya es muy tarde.

(El NOVATO hace ruido)

SEÑORA: (Desde dentro) - ¿Quién anda ahí?

(El jefe le da un empujón al novato e imita el maullido de un gato. La señora queda conforme)

(Al poco rato el novato vuelve a hacer ruido)

SEÑORA: - ¿Hay alguien ahí?

(El jefe hace señas al novato para que éste haga algo)

NOVATO: - ¡No se preocupe! ¡Siga durmiendo! Miauuuu, soy otro gato, que ha venido a hacer compañía al de antes.

(La señora sale corriendo con un garrote. El Jefe le da al Novato y la dueña a los dos)

Anexo 12. Silueta de un guion teatral

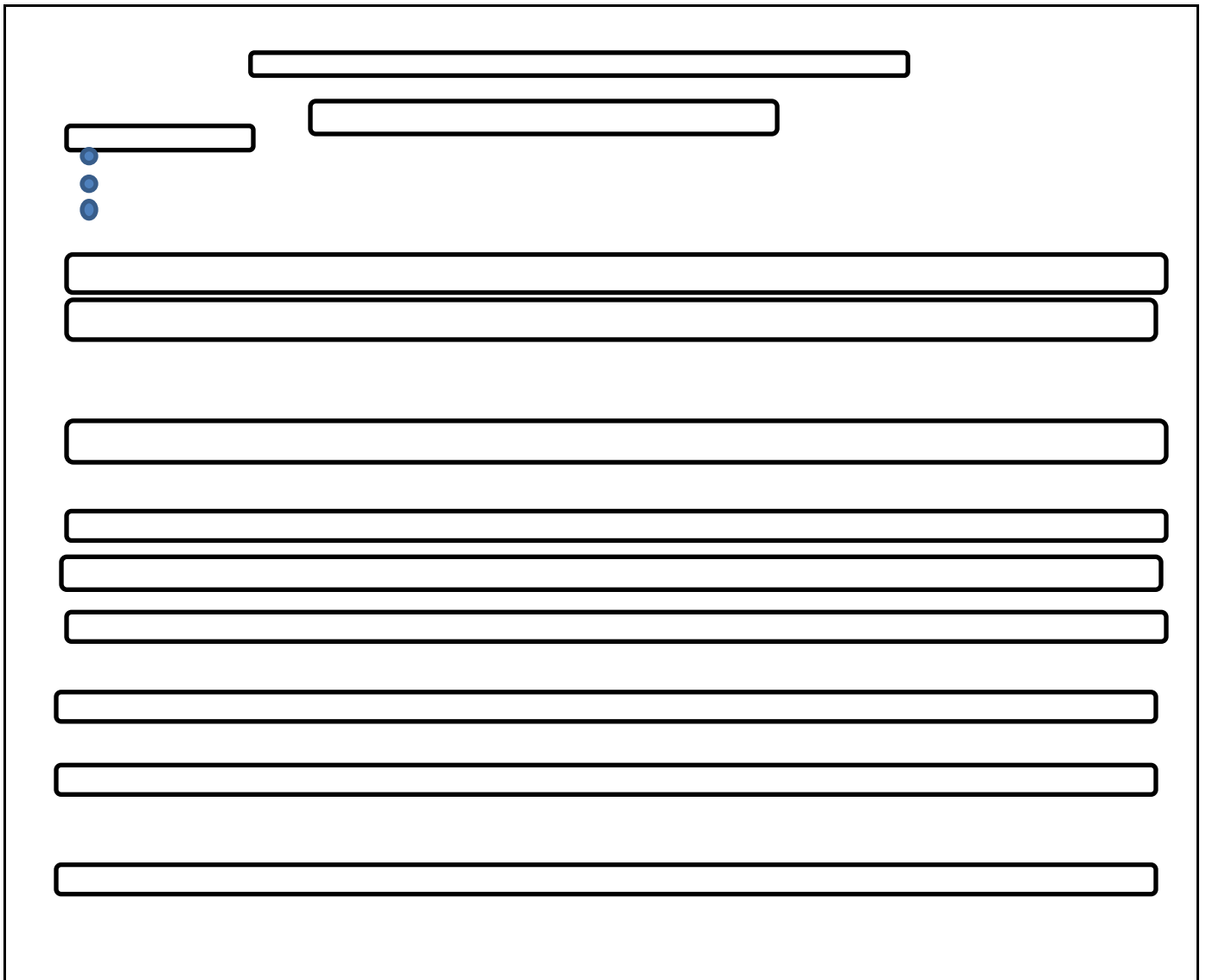


Diagrama que muestra la estructura de un guion teatral. El contenido está representado por rectángulos de diferentes longitudes y posiciones, indicando la extensión y el formato de las escenas y los diálogos. En la parte superior izquierda, hay un rectángulo corto con tres puntos azules debajo de él. A la derecha de este, hay un rectángulo largo. Debajo de estos, hay dos rectángulos más cortos, uno a la izquierda y uno a la derecha. El resto del diagrama está compuesto por una serie de rectángulos horizontales de diferentes longitudes, algunos de los cuales están apilados uno encima del otro, representando las líneas de diálogo y las acciones de las escenas.

ANEXO 13. Contrato individual

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
<p>Lo que YO tengo que hacer:</p> <p>Aprender mis diálogos de la obra y tuve que hacer los diálogos junto con mi equipo de la obra.</p>	<p>Lo que ya sé:</p> <p>Como poder elaborar mi guión de un cuento o de cualquier otra cosa.</p>
<p>Lo que logré:</p> <p>Poder terminar Nuestro guión y ensayar nuestra obra con mis compañeros de equipo enfrente de mi maestra. 😊</p>	<p>Lo que aprendí:</p> <p>Que me tengo que disciplinar para poder hacer mis ensayos bien y elevar mi tono de voz para que me escuchen y todo salga bien en el momento. :)</p>
<p>Lo que me resultó difícil hacer:</p> <p>El guión al principio pero la maestra nos ayuda como hacerlo y lo hicimos bien ya después. ❤️</p>	<p>Cómo aprendí:</p> <p>Con ayuda de mi maestra para poder hacer mi guión y mis compañeros a la hora de ensayar enfrente de ellos no nos ponían atención y la maestra no escuchaba y tenía que elevar mi voz.</p> <p>Lo que debo reforzar:</p> <p>Mi disciplina y elevar mi tono de voz porque no se me escucha muy bien y ensayar más mis diálogos. ☺</p>

Dolores Villanueva González.

Nombre y firma del padre o tutor

ANEXO 14. Obra maestra de la invitación elaborada por la alumna Vanessa Espinosa Villanueva

