



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**



**COMBATIENDO EL ANALFABETISMO FUNCIONAL
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA:
EN ESTUDIANTES DE 2º, DE LA ESTIC 111
“ING. GUILLERMO GONZÁLEZ CAMARENA”.
MPIO. VALLE DE CHALCO, SOLIDARIDAD EDO. DE MÉXICO**

TESIS

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

PRESENTA:

LIC. ELIZABETH ANAYELI HERRERA TAPIA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DEL 2022.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 05 de noviembre de 2022

LIC. ELIZABETH ANAYELI HERRERA TAPIA.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

“COMBATIENDO EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA: EN ESTUDIANTES DE 2º, DE LA ESTIC 111 “ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA” MPIO. VALLE DE CHALCO, SOLIDARIDAD EDO. DE MÉXICO”

A propuesta de la directora de tesis **DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ 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	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO
VOCAL	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SUPLENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. EXZA ZAMNA PEREZ HERNANDEZ

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

DEDICATORIAS

*A mi querida madre,
quien siempre ha creído en mí, apoyándome, guiándome
y por darme su invaluable amor, compañía, comprensión
y ayuda con mi hermosa familia,
porque sin ella, no sería la mujer que soy.*

*A mi padre,
quien siempre ha demostrado que educar con el ejemplo
reditúa significativamente.*

*A mis hermanos,
quienes le entraron “al jale” cuando más lo necesitaba.*

*A mis hijos Orlando, Fernando y Leonardo,
porque su paciencia me permitió tomar parte de su tiempo de juego
para dedicarme a este proyecto,
y porque ellos son el motor de mi vida y mi mayor inspiración.*

A Eliu mi compañero de aventuras, siempre presente.

*A los estudiantes de segundo grado, grupo “C”
de la ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”
por el entusiasmo y disposición
ante las “locas ideas” de su “profra”. de español..*

*A Admin por aceptar trabajar a la par conmigo,
pues lograr un trabajo cooperativo entre pares
no siempre se puede concretar.*

*A mi muy querida directora de tesis,
la Dra. Teodora Olimpia González Basurto
por su acompañamiento, compromiso y amor
a esta noble labor que indudablemente
me ha trastocado e inspirado en todos los aspectos.*

*A todos los que fueron parte de mi formación,
porque somos caminantes y en el camino andamos.*

A Dios, por la fortaleza de que inunda.

De todo corazón... ¡GRACIAS!

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	11
I. CONTEXTO Y ANÁLISIS ACTUAL SOBRE ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	15
A. Referentes vinculados al Analfabetismo Funcional	15
1. La educación como derecho universal	16
2. En primer plano las competencias y su evaluación	18
3. La injerencia y dominio de los Organismos Internacionales	19
4. La política educativa nacional y el analfabetismo funcional de la comprensión lectora	20
B. Las reformas curriculares y su influencia en la comprensión lectora	22
1. Las Reformas Curriculares del 2004 a 2009 (RIEB)	22
2. La Reforma educativa 2011: la articulación de la Educación Básica	25
3. Reforma educativa 2017: Nuevo Modelo Educativo (NME)	27
4. Reforma educativa 2019: Nueva Escuela Mexicana	30
C. La situación del maestro ante las Reformas Educativas y su práctica docente.	33
1. Un aparente cambio de ruta para el maestro en la NEM	35
II. BUSCANDO COMBATIR EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	37
A Un breve análisis sobre el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.	37
1. Un problema añejo	38
2. Diagnóstico específico (DE)	39
3. Criterio para la selección de participantes	48
4. Metodología aplicada en el Diagnóstico específico	50
5. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio (EEAMOE)	66
6. Evaluación general del Diagnóstico Específico	74

7.	Planteamiento del problema, preguntas de indagación y los supuestos teóricos	77
B	Referentes metodológicos para la Intervención Pedagógica	79
1.	La documentación biográfico-narrativa	80
2.	Soportes epistemológicos de la Documentación biográfica-narrativa	81
3.	La técnica y tipo de análisis empleados	88
4.	Instrumentos a utilizar en la Intervención Pedagógica	89
III.	¿DESDE DÓNDE ATENDER EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA?	91
A	Antecedentes sobre la comprensión lectora	91
1.	Para todo hay momentos, incluso para la lectura	91
2.	La importancia de favorecer habilidades metacognitivas	93
3.	El acto de leer permite al ser humano comprender	94
4.	Enganchados a la pantalla y el teclado ¿aprendemos del mismo modo?	95
5.	La educación es como una siembra, fomento a la lectura aportando a la aplicación de la comprensión lectora	97
B	El analfabetismo funcional de la comprensión lectora, ¿Una nueva conjetura?	99
1.	El analfabetismo funcional de la comprensión lectora	100
2.	La enseñanza de la lengua dentro del contexto formal e informal	104
3.	Leer y comprender, el hacer de las competencias lingüísticas	109
4.	Competencias en la enseñanza de la Lengua	115
5.	La comprensión lectora como pieza clave para una alfabetización funcional	120
6.	Modelos de proceso lector	124
7.	Niveles de comprensión lectora	125
8.	La comprensión lectora desde lo institucional	127
9.	La comprensión lectora a través de textos, hipertextos e hipermedia	128
10.	Estrategias para afianzar una alfabetización funcional en la comprensión lectora	129
C	Una estrategia didáctica: <i>Pedagogía por Proyectos</i>	133
1.	¿Qué es Pedagogía por Proyectos?	134

2.	¿Qué ofrece una Pedagogía por Proyectos?	142
IV	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	155
A	Primer acercamiento en el camino de la Intervención Pedagógica	155
1.	El contexto específico: ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”	155
2.	Participantes en la Intervención Pedagógica	156
3.	Tiempo de la Intervención Pedagógica	158
4.	Justificación de la Intervención Pedagógica	158
B	La Intervención Pedagógica: mejoras para abatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora	160
1.	Propósitos	160
2.	Competencias e indicadores a cerca del analfabetismo funcional de la comprensión lectora	162
3.	Procedimiento Específico de la Intervención Pedagógica	164
4.	Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica	170
V	LA BATALLA CONTRA EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	177
A	Informe biográfico-narrativo	177
1.	Episodio 1. La comprensión lectora en pedazos de papel	179
2.	Episodio 2. ESTIC, dulce hogar	187
3.	Episodio 3. El que no arriesga, no gana	202
4.	Episodio 4. La convivencia de dos visiones pedagógicas	213
5.	Episodio 5. Como el agua y el aceite	224
6.	Episodio 6. Complicidad mutua y camino a la comprensión ¿lectora?	233
7.	Episodio 7. De cumple y calaveras	244
8.	Episodio 8. Ningún mar en calma hizo experto a un marinero	253
9.	Episodio 9. Los tiburones del C	266

10. Episodio 10. Más exámenes, ¡No!	281
11. Episodio 11. ¡Claro que sabemos!	293
12. Episodio 12. Jóvenes del bloque 2 en acción	302
13. Episodio 13. Maestra ¡Confíe en nosotros!	316
B Informe general	328
1. Metodología	328
2. Contexto específico	329
3. Caracterización de los participantes	329
4. Problema, propósitos y competencias	329
5. Sustento teórico	331
6. Intervención Pedagógica	331
7. Resultados	333
8. Reflexiones generales	348
CONCLUSIONES	351
REFERENCIAS	357
ANEXOS	363

INTRODUCCIÓN

Las formas de leer y escribir cambian con el tiempo, esto confirma que los procesos cognitivos que se usan para procesar el lenguaje no son los mismos, y que en una sociedad globalizada y multicultural donde el sujeto puede leer y relacionar la grafía con la oralidad, puede responder algunos cuestionamientos pero es incapaz de hacer inferencias o resignificar el texto que son parte fundamental de la comprensión lectora. La hiperconectividad genera que solo se lea lo indispensable provocando que no solo se lea poco sino que cuando se lee no se entiende o se entienda mal. Será acaso que a pesar de que se ha enseñado a leer a estudiantes, ¿estamos ante una futura generación de analfabetos funcionales de la comprensión lectora?, no cabe duda que éste es aún un terreno resbaladizo.

La educación en México la garantiza el Estado y está plasmada en el artículo 3° constitucional con el respaldo de la UNESCO, cuya meta es arrancar de raíz esa desigualdad social que surge como consecuencia del analfabetismo, por lo que se han implementado un sin fin de políticas educativas encaminadas a garantizar la educación como derecho humano y reducir los riesgos de la creciente desigualdad y exclusión social, a pesar de ello millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas debido a factores sociales, culturales y económicos.

El principal objetivo de la educación en México es el lograr un desarrollo integral de las personas, una educación para todos y todas sin dejar a nadie atrás, generando entornos favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje y con ello alcanzar el máximo logro de los aprendizajes y desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo la experiencia docente y del estudiante hablan de situaciones completamente diferentes.

Es ahí en donde recae el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, pues si bien es cierto se ha tratado de erradicar el analfabetismo (no saber leer ni escribir) promoviendo la unificación permanente en actividades de lectura y escritura como única función comunicativa, se ha dejando de lado que “el uso de la lengua involucra cuatro habilidades que debe dominar un individuo para tener una comunicación eficaz, las cuales son hablar, escuchar, leer y escribir (Cassany, Luna M y Sanz, 1998) y con el

aumento de la cobertura en el sistema educativo, ha surgido hoy en día un nuevo concepto el de “analfabeta funcional: una persona que aun sabiendo leer y escribir frases simples no posee las habilidades necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente” (UNESCO, 2006) y es que curiosamente en el afán de hacer obligatoria la educación básica y media superior, se deja de lado el desarrollar las habilidades básicas para el ser humano, en este caso en la comprensión de textos.

Y es que en un sistema educativo en el que al parecer importan más los números o resultados de evaluaciones, estandarizadas las cuales demuestran que se ha aprendido algo que se deja a segundo plano, lo verdaderamente importante en la educación; “la humanización y diferenciación de los sujetos como una falta de respeto a la educación, a los educandos, a las educadoras y educadores que corroe o deteriora la práctica educativa, ya que esta lo es todo, en la permanencia del presente neoliberal” (Freire, 2004:64).

Este es un tema fundamental en el aspecto educativo ya que no importa si se trata de Lengua materna, Matemáticas, Biología, Física o si cursa la primaria o secundaria. ¿Usted tiene la certeza de que sus estudiantes entienden lo que leen? Y es que estudiar o aprender no se mide por el número de palabras leídas en una clase, estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas y en ello es imprescindible la comprensión lectora.

El propósito de esta investigación es dar cuenta de la Intervención Pedagógica que se trabajó con estudiantes de secundaria, cuya estrategia de formación es *Pedagogía por Proyectos* como una alternativa que permite que los estudiantes tomen las riendas de sus aprendizajes cuya finalidad es fortalecer la comprensión lectora para combatir el analfabetismo funcional de la misma, donde es urgente mitigar los problemas de comprensión y crear nuevas formas de trabajo, mirando al estudiante como lo que es un ser que piensa, siente y es capaz de guiar su propio aprendizaje.

La metodología es la *Documentación Biográfica-Narrativa* “como un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas educativas en la escuela” (Bolívar, 2017) pues con ella se acerca a la realidad para mejorarla o transformar la

práctica en el aula, por medio del conocimiento y la reflexión misma, lleva un análisis de lo que está reproduciendo dentro y fuera de las aulas, con esta nueva realidad educativa envuelta uso de diversas herramientas digitales que ha facilitado la comunicación en tiempos de pandemia.

Este trabajo de investigación está enfocado a desenmarañar esta especie de telaraña educativa en la que hay un sin fin de dogmas en torno a la comprensión lectora y en el cómo medirla pero sobre todo cuestionar la necesidad de homogeneizar algo tan diverso y subjetivo como lo es la interpretación y apropiación de un texto. La estructura del presente trabajo de Investigación consta de cinco capítulos, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

En el *Capítulo I* se presenta un análisis del contexto internacional y nacional y la manera en la que esto define ciertas decisiones respecto a la política educativa de nuestro país, haciendo énfasis en la toma de decisiones respecto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora inmersa en un mundo globalizado e interconectado. Y la manera en la que se desdibuja la importancia y necesidad de una alfabetización funcional en todas sus aristas.

El *Capítulo II* atiende a la necesidad de implementar un *Diagnóstico Específico*, con una metodología diseñada desde una visión más allá de lo cualitativo, con elementos de la *investigación-acción*, que permite la reflexión sobre la práctica docente, echando mano de la observación no participante y de algunos instrumentos diseñados que aportaron datos para delimitar el problema, preguntas de indagación, supuestos teóricos y los propósitos relacionados al objeto de estudio del presente trabajo en el que se puntualizan los escenarios y participantes de esta investigación.

En cuanto al *Capítulo III* se realiza un análisis a profundidad sobre el sustento teórico necesario para enfrentar dicha problemática detectada previamente, en un primer momento se presentan algunas investigaciones que abordan temáticas semejantes que sirven como antecedentes de intervención sobre el tema, en segundo lugar da cuenta de la conceptualización y aportes teóricos respecto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora y en tercer lugar se presenta la base didáctica para este Proyecto

de Intervención, *la Pedagogía por Proyectos* que permite emprender la acción para combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora

Respecto al *Capítulo IV* en este se ofrece un Diseño de Intervención Pedagógica que pretende dar una posible solución al analfabetismo funcional de la comprensión lectora, con un contexto, participantes, tiempo, justificación y evaluación específicos, de esta última se presentan algunos instrumentos diseñados específicamente para abordar este objeto de estudio.

Por último, en el *Capítulo V* se presenta en primer lugar, la Intervención Pedagógica recuperada desde la *Documentación Biográfica-narrativa* conformada a su vez por episodios en la que se presentan fragmentos autobiográficos que comparten momentos cruciales, dándole sentido a lo vivido en la práctica docente y en la que se lee la voz de los estudiantes y se atestigua la forma de organización, de generar acuerdos e incluso de negociación que se llevaron a cabo. Se refleja la cotidianidad del acto educativo como ese acto sublime de la labor docente plagado del encuentro personal entre el maestro y sus estudiantes mediatizado por la enseñanza y el aprendizaje que giran en torno a la comprensión lectora. En segundo lugar se presenta el informe general de la presente investigación.

Se Incluye también un apartado de conclusiones, referencias y anexos que dan cuenta de lo logrado en esta investigación. Pues el aprendizaje de la educación básica no garantiza el alfabetismo funcional, únicamente limita a que el sujeto pueda leer y escribir pero no a comprender lo que lee, generando una problemática grave que urge abordar pues la carencia de habilidades en comprensión lectora imposibilita el análisis de la información que reciben los más jóvenes en una sociedad mediatizada y en constante cambio.

I. CONTEXTO Y ANÁLISIS ACTUAL DEL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA

A pesar de que a nivel nacional o internacional se han diseñado diversos programas y estrategias para abatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, principalmente a través de las reformas en los planes y programas de estudio que atienden en realidad una alfabetización útil para la globalización, en el sentido de preparar el uso de la comprensión lectora hacia los requerimientos esenciales en ella, aún así, la problemática persiste en la población escolar. Limitando el comprender y relacionar lo leído con la diversidad de situaciones y contextos que enfrenta el estudiante. Por ello, la intención de este capítulo es dar un contexto general, en cuanto a cómo la política educativa internacional y nacional donde se asienta la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora, aterrizando dicho estado en las últimas reformas educativas y curriculares aplicadas en México.

A. Referentes vinculados al analfabetismo funcional

En la educación pública el lenguaje en el aula es visto y valorado desde una perspectiva cuantitativa, de ahí que el uso de la lengua y la comunicación en el aula se ha soslayado a aspectos gramaticales, semánticos y sintácticos, afirmando que al escribir y leer bajo estos preceptos, se ha aprendido lo suficiente para que un individuo tenga el poder de apropiarse de la comprensión lectora en el sentido funcional.

Hay que reconocer que en el aula la enseñanza es muy rígida y no tiene nada que ver con lo que se habla en el patio de la escuela, en el hogar, negando con ello que el aula es un escenario comunicativo (Tusón, 2018). El lenguaje es un medio, un instrumento de comunicación con un doble carácter tanto instrumental como social. El primero permite descubrir el mundo, nombrarlo, delimitarlo y hasta darle sentido. El segundo facilita el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la vida en la sociedad inmersa en una especie de juegos del lenguaje. en el que éste no es un simple instrumento para expresar lo que se piensa sino una actividad regulada y pública que entra dentro de estos

procesos de estandarización de las lenguas como símbolo de la identidad nacional (Lomas, 1993).

Aunque en múltiples ocasiones la comprensión lectora se enseñe de forma descontextualizada, es importante tener presente que es parte de la enseñanza de la lengua, más aún a lo largo de la educación básica y tiene que abarcar la comprensión del mundo a partir de las experiencias lectoras de los estudiantes, por tanto es claro que no se trabaja en soledad, está inmersa en el derecho a la educación al ser alfabetizado en todos sentidos.

1. La educación como derecho universal

El tema de la alfabetización es ampliamente reconocido, no solamente en la agenda de los organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), sino también en la agenda de los diferentes países, de los estados, de los municipios y dentro de la cultura de las mismas familias. De ahí que de acuerdo a Martin (2017) la alfabetización se debería considerar como:

Un tema relevante y significativo en los diferentes ámbitos, dado que existe una preocupación generalizada para que las nuevas generaciones no sólo la conozcan y dominen, sino que la apliquen permanentemente en la vida diaria y, así, pues, mediante su utilización, se puedan incorporar a un nuevo contexto caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos (Martin,2017: 3).

El ser alfabetizado es una necesidad básica del siglo XXI, eso implica apropiarse de los contenidos de los textos a través de su comprensión. Es inminente que entonces se torne en una necesidad prioritaria, sobre todo como una herramienta en este sistema globalizador al que actualmente como seres humanos hay que enfrentarse. Quienes dictan las políticas internacionales, saben que someten hacia una cultura de masas que pueden controlar, y de ahí que se impida que se estructuren una especie de puentes simbólicos para dar continuidad a la comprensión de los diferentes textos y que éstos doten de significado e identidad al sujeto.

La globalización vista “como un proceso mediante el cual se generan transformaciones estructurales en los Estados-Nación, para dar lugar a la formación de una sociedad y economía global, independientes de los gobiernos nacionales” (Vargas, 2001:64) desarrolla sujetos propios para las necesidades de la economía mundial. Esto lleva a que se pueda expresar que *no todo es miel sobre hojuelas* ya que México al integrarse a esta dinámica globalizadora, bajo la idea de que contribuirá a abatir el enorme rezago educativo y con ello superar dichas deficiencias y desde luego en lo concerniente al lenguaje se haya vendido como la esperada panacea.

En cuanto a comprensión lectora se sigue observando la pobreza léxica, mensajes ambiguos o confusos, la falta de precisión al intentar comunicar algo de manera escrita o verbal, aunque es sabido que la educación no es el único factor que impacta la falta de desarrollo lingüístico y social del sujeto como consecuencia de la estandarización del conocimiento.

Lo anterior es consecuencia de estar inmersos en una sociedad globalizada donde proliferan de forma inimaginable las interconexiones, la producción y comercialización, que son dominio de sectores financieros hegemónicos donde el conocimiento específico es factor de progreso en este contexto globalizador y lo demás es desechable, pues lo que interesa es la formación de un nuevo orden mundial cuya visión neoliberal en la que predomina la creación de estándares y normas para medir la calidad como sinónimo de competitividad, y en donde para triunfar emplean herramientas de evaluación para homogeneizar en un solo modelo educativo a los pueblos.

Prueba de lo anterior, son los resultados en países subdesarrollados, como es el caso de México, donde las diversas pruebas estandarizadas como el *Programme for International Student Assessment* (PISA), la cual mide las competencias, habilidades, la pericia y aptitud que los estudiantes de 15 años tienen para analizar y resolver problemas sin dejar de lado el *manejo* de la información a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), y el Sistema de Alerta Temprana (SiSAT), la primera a nivel internacional y las dos últimas a nivel nacional, no arrojaron resultados favorables a nivel nacional en comparación con el promedio internacional.

Estas mediciones periódicas, detenidas hoy ante la pandemia mundial, evidencian el medir el nivel de las competencias y habilidades de los estudiantes en cuanto al ámbito de comprensión lectora, matemáticas y otras disciplinas. Estas pruebas lo que si han logrado es el influir para que se pierda el sentido del uso social de la lengua, como sostiene Lomas (1999):

Estos saberes lingüísticos y literarios sólo cobran sentido a través de su valor de cambio en el mercado de las sanciones y los beneficios escolares, más nunca por su valor de uso como herramientas de la comunicación, reconocimiento y representación de la realidad (...) con su escaso capital lingüístico los estudiantes comprueban una y otra vez ese miedo ante el texto de no saber qué hacer y no saber qué decir (Lomas,1999: 40-41).

La estandarización del conocimiento a base de estas pruebas, en lugar de orientarse en este caso al dominio de mecanismos verbales y no verbales de la comunicación, da por completo la espalda al desarrollo de habilidades comunicativas y se enfoca solo a resultados fundamentales. Esto aplica también al pretender que los estudiantes de educación básica aprendan el mismo idioma en un intento de *encajar a como dé lugar* en este nuevo panorama intercomunicado, que lo único que promueve es una pérdida de identidad lingüística y con ello la desaparición de la diversidad cultural mexicana, anteponiendo las competencias a todo ello.

2. En primer plano las competencias y su evaluación

Hoy en día, sigue en boga la concepción de “educación por competencias”, y por ello no hay que dejar en el olvido que este enfoque no tiene sus orígenes en el medio educativo sino que surge en el sector productivo, concretamente en el ámbito de la capacitación en el cual es más que evidente la visión empresarial (Ramírez, 2005):

Así, por ejemplo, en 1998, mediante la encuesta internacional para el alfabetismo de los adultos, propuesta por la OCDE dirigida a este sector se procuró definir y medir cuáles serían las habilidades básicas, es decir, las necesarias para el desempeño laboral y en la vida cotidiana de las personas, teniendo como resultado la comunicación verbal y escrita, la comprensión lectora y el uso de diversos textos, el manejo de información diversa y la comunicación en el manejo de la información entre otras (Ramírez, 2005:9).

Se entiende el concepto de competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos desarrollan para poder integrarse a un mundo heterogéneo, incierto, cambiante, inestable y complejo. Sin embargo, en la práctica es completamente diferente ya que en este intento de medir y cuantificar algo tan importante

como las competencias deja más que clara esa necesidad de homogeneizar, de hacer universales ciertos conocimientos útiles en lo empresarial y que materializan en los modelos educativos para controlar y dosificar los contenidos del currículo escolar.

En México, el sistema educativo sigue impulsando, desde nivel inicial hasta el nivel superior, el enfoque por competencias, a pesar de que los hechos demuestran que es una clara prueba de que se invisibiliza la necesidad de la niñez y con ello la diversidad sociocultural y económica de las distintas regiones del país. La pandemia del coronavirus que inició en 2019 y que no ha terminado evidencia con mayor fuerza la desigualdad en todos sentidos.

Esta visión económica y política en la que se encuentra inmersa la educación toma al estudiante como “*sujeto* (atado) al mercado laboral”. Brenner (2019) que afirma que este panorama es “una escasez y miseria a tal magnitud que entrevé la necesidad de la manipulación total del ser humano” (Brenner, 2019: 22). Ahí es donde descansa esta noción de la evaluación por competencias, donde se le da prioridad a los resultados y no a los procedimientos. Ahí se inserta el hacer una sociedad consumista dentro de la que el estudiante se vuelve un número, y donde lo que importa es la cantidad y no el aprendizaje del conocimiento, reduciéndolo a una objetividad contable y medible.

3. La injerencia y dominio de los Organismos Internacionales

Pero, ¿por qué esta necesidad de control?, porque los organismos Internacionales económicos están al servicio de las potencias y toman decisiones que definen el rumbo de la educación, entre ellos está la OCDE, que si bien no es un organismo educativo por medio de la economía controla las políticas educativas de los países integrados a él, promoviendo estudios sobre ello, entre los cuales está el recopilar información sobre la labor del maestro y sus derechos laborales, aportando “sugerencias” sobre su permanencia y preparación, entre otras.

Si bien lo anterior expresado era el papel de la UNESCO, ahora lo que hace por medio de diversos proyectos, conferencias, que le dan credibilidad al enfoque por competencias. Otros organismo que dirigen los destinos de los países porque apoyan su economía son el BM que financia, entre otros aspectos, recursos económicos para la

educación, así mismo el FMI, que apoya a la educación económicamente con proyectos educativos consonantes a los otros organismos. De esa forma ejercen su influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados.

Entre los proyectos que apoya la OCDE está el de las evaluaciones estandarizadas como lo es PISA. Este organismo aplica la prueba estandarizada cada tres años desde el año 2000. Su objetivo es proporcionar datos comparables que *posibiliten* a los países el tomar ciertas decisiones *para mejorar sus políticas educativas* y que estas se vean reflejados en sus resultados, pretendiendo con ello evaluar al sistema y no al estudiante.

4. La política educativa nacional y el analfabetismo funcional de la comprensión lectora

De las tres competencias que evalúa PISA, está la *competencia lectora*, que según la OCDE (2006), se entiende como “la capacidad del individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento, capacidades y participar en la sociedad”

La evaluación PISA aplicada en 2009, fue un instrumento fundamental para la creación e instrumentación de la reforma educativa mexicana en cuanto a la articulación de la educación básica. Lo que quedó asentado es que hay un rotundo fracaso por diversos motivos. Uno de ellos es que estas pruebas ni siquiera fueron adaptadas al contexto en el que se encuentran los estudiantes, y el otro es el implementar en el sistema educativo basado en *competencias*, que en el fondo refleja evidentemente un poder disciplinario en la producción de sujetos dóciles y útiles al sistema capitalista. Foucault (2006).

Es así que ahora el lenguaje pedagógico está impregnado de varios tecnicismos globalizadores como: educación basada en competencias, certificación, acreditación, evaluación estandarizada, calidad y logros lo que genera una especie de *cortina de humo* que muchas de las veces ni los propios docentes terminan de comprender o de hacer consciente el significado, ante las imposiciones inmediatas y mediatizadas.

Este tipo de evaluaciones premian la memorización, el conocimiento requerido y estandarizado, desconociendo por completo el contexto social de las comunidades

educativas, reducen a la inteligencia a un ítem e indicador, como bien la puntualiza Coll (2013):

Con esta visión neoliberal predominante en el escenario mundial y nacional que constituyen en realidad una consistente intervención del Estado en la educación de acuerdo con los parámetros conservadores dominantes que han impulsado la mercantilización, privatización y asedio constante a los principios de la educación pública nacional laica y gratuita. (Coll, 2013: 44)

Es indiscutible que la educación se enfrenta a un problema mayúsculo, en cuanto al acceso al aprendizaje o logro del mismo como consecuencia del sesgo de la desigualdad social en el que no se ve mayor avance, no solo en conocimientos sino también en habilidades fundamentales del uso de la lengua, entre las cuales está la comprensión lectora, objeto de estudio de esta tesis.

Ver así la política educativa da lugar a la reproducción de desfavorables condiciones socioculturales de sus estudiantes, desafanándose de la responsabilidad que le corresponde: la desigualdad social es a la desigualdad educativa, como falta de oportunidades es a capitalismo, y eso se refleja y observa en el sistema educativo y por tanto, en sus escuelas y aulas.

Al hablar de la educación en México en apremiante identificar dos momentos básicos uno pre- globalización (antes de 1989 cuyo Modelo Educativo Nacional se veía con entusiasmo no solo por parte del gobierno sino por parte de la comunidad educativa en general) y la educación globalizada, la que se ha manejado por medio de la imposición de un sin fin de modelos educativos los cuales se han estructurado sin un diagnóstico adecuado lo que genera desde indiferencia hasta un rechazo profundo de parte de los actores principales pues se impone una heteronomía en el poder que funciona como la inteligencia superior a la política educativa (Velázquez, 2019). La cual tienen tanta credibilidad que es la base para ciertas decisiones que se toman a nivel nacional en un país como lo es México.

B. Las reformas curriculares y su influencia en la comprensión lectora

El sistema educativo mexicano anuncia en sus fines el afán de erradicar el analfabetismo de raíz a partir de las reformas educativas que ha implementado, argumentando que una de las debilidades se focaliza en la labor docente, ampliando no sólo este aspecto de la lengua, sino a todo el aprendizaje de la currícula. De ahí que la política educativa camine sobre las competencias que se vislumbran en los resultados de evaluaciones estandarizadas para homogenizar el conocimiento. Con base en ello, surgen las reformas educativas a partir de 2004 hasta las vigentes 2011, 2017 y 2018. En los siguientes apartados se aportan diversos elementos de las mismas, cuyo eje permanece y es el enfoque por competencias.

1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB)

Desde hace ya un poco más de tres décadas se hablaba en el ámbito educativo sobre la *calidad educativa*, es bien sabido que ninguna política o reforma surge de la nada ya que en ésta entran no solo los buenos deseos de los representantes políticos del país sino también los intereses de unos cuantos para en la toma de decisiones sobre muchos, lo que resulta desconcertante. De estas reformas se retoma en específico lo relacionado con el área o asignatura de español, por estar inmerso en el aspecto de comprensión lectora.

En el plan de estudios de 1993 se buscaba dar continuidad a las habilidades que desarrolla la educación preescolar, se continua en la educación primaria estableciendo una serie de prioridades entre las cuales estaban: asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su *competencia* para utilizar el español en forma oral y escrita; vista la competencia como una habilidad y capacidad a desarrollar en diversas situaciones y distintos contextos del hablante, también para desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad. En el nivel de secundaria se buscaba fortalecer y consolidar la formación adquirida.

En este nivel, las prácticas comunicativas, en las que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables, se pretende la mejora de *la competencia comunicativa*: “el uso socioculturalmente adecuado de la lengua hacia los diversos contextos y

situaciones de comunicación del estudiante” (Lomas, 1993:8), que coincide en gran medida con otros conceptos en los que se define una competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan día a día. Esto queda desvirtuado en el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, pues los estudiantes leen, decodifican, pero no interpretan lo que leen en los diversos textos.

Estaba claramente definido en este plan de estudios que los estudiantes que ingresaban a la escuela secundaria provenían de ambientes heterogéneos reconociendo las diferencias entre los hábitos de lectura y escritura. El enfoque comunicativo reconocía que la lengua es heterogénea y cambiante teniendo como objetivo que el estudiante se pudiese comunicar eficazmente. Incentivaba un intercambio de ideas entre los estudiantes, para lograr con ello que el estudiante leyera con eficacia, comprendiera lo que lee y aprendiera a disfrutar de la lectura. Buscaba la interiorización y exteriorización de significados, una lectura transaccional.

En esos años 90, varios países se reunieron para desarrollar una *evaluación estandarizada*: PISA que les permitiera identificar el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes de 15 años para participar productiva y plenamente en la sociedad, centrándose en dominios clave como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Para el año 2000 México decide participar en esta prueba, apegándose a lo mandado por la OCDE para regirse al esquema de aplicación trianual.

En cuanto a la lectura y la búsqueda de su comprensión ésta no entiende en los planes y programas haya una sistematización didáctica. Los programas de estudios desde el 2004 al 2011, a pesar de que incluye frases e ideas que aparecen en currículos de países de vanguardia de países de alto desempeño, permanece la memorización, la repetición, la lectura veloz sin importar ritmos de aprendizaje de los niños y jóvenes.

La medida son los rasgos del Perfil de Egreso de Educación Básica, en el plan de estudios 2006 de la educación secundaria donde especifica lo que se espera que los estudiantes utilicen acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, así mismo amplíen su

conocimiento respecto a las características del lenguaje y utilizarlo para comprender y producir e interpretar textos que respondieron a las demandas de la vida social.

Bajo el lema: “el mundo está exigiendo mayor calidad en los conocimientos” (Calderón, 2011: 01), en el año 2005 inicia la prueba ENLACE que tenía como propósito valorar el logro académico de los estudiantes de Educación Básica, específicamente en lectura (comprensión lectora) y matemáticas, controlada por el Sistema Educativo Nacional, y con el propósito de lograr una sola escala de carácter nacional que proporcionara información comparable a nivel nacional en los conocimientos y habilidades de los planes y programas de estudio y competencias adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar.

Esta prueba, buscaba estar en consonancia con las exigencias de PISA, pero solo sirvió como una forma para medir el desempeño docente ya que en años posteriores y con la situación de corrupción en México, no tardó en que se subastarán un sin fin de cursos o materiales para que los estudiantes contestaran correctamente dicha evaluación. Al docente que sacara resultados altos, se le compensaba con un exquisito bono monetario, todo esto se empleaba para la rendición de cuentas del gobierno. La evaluación conductista estaba en pleno: “si pasas o mejoras te premio, como una forma más sencilla y rápida de medir, comparar y ordenar (...) lo que ha ocasionado un verdadero frenesí en cuanto a las evaluaciones estandarizadas, para los gobiernos del siglo XXI ” (Andere, 2013: 88)

Sin embargo, este enfoque por competencias como “pedagogía del aprendizaje” supone una evaluación formativa, que al no llevarse a cabo pinta un sin fin de resultados completamente diferentes a los esperados. En el año 2014 la Secretaría de educación Pública (SEP) manifestó que no se aplicaría la prueba ENLACE. Dando con ello toda libertad al Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) para que dicte las nuevas reglas, criterios e instrumentos para examinar tanto la calidad del estudiante como la de los profesores. Una realidad en la que toman decisiones todos, excepto los verdaderos actores del quehacer educativo: los maestros.

2. La Reforma educativa 2011: la articulación de la Educación Básica

Con miras de establecer una nueva reforma en materia educativa, con la cual se pretende además de erradicar el analfabetismo en el país y hacer posible una articulación en la educación, esta última perseguida desde hace décadas atrás, se decide implementar una nueva reforma educativa, tomando en cuenta lo dictado por Organismos Internacionales y dentro del marco de una política educativa en la que el Estado promete garantizar un lugar a todos los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior. Además de que se aseguraban “cambios de fondo” firmando el Acuerdo Nacional para la Evaluación Universal de Docentes.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011, como:

... una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011: 09).

En ella se da una articulación en la educación, en el que se transita de un campo (los cuales permiten aspectos del desarrollo y aprendizaje respecto al lenguaje) en la educación preescolar a un campo de formación del lenguaje y comunicación (en el que se favorece el desarrollo de competencias que parten del uso del lenguaje) en primaria y secundaria (aquí solo cambia la gradualidad), se continúa con un enfoque basado en competencias en las que el docente es el que se encarga de generar ambientes de aprendizaje para que el estudiante desarrolle las *competencias* y *habilidades* acordes al nivel educativo en el que se encuentra. Además se toma a la evaluación “PISA como un referente internacional, convirtiéndola en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas” (SEP, 2011: 89).

Se pone atención a todas las recomendaciones en materia educativa y laboral emitidas a México por la OCDE, dando con ello la entrada a empresas privadas. Esto trajo como consecuencia una educación que ha mutado de ser un bien de interés común y un derecho fundamental a ser una mercancía regulada conforme a la ley de la oferta y la demanda (Fragoso, 2018). Se da un recorte en los libros de texto gratuito y se permite

con mayor fuerza la entrada de editoriales privadas, cuestionándose errores que se encontraban en ellos, dando como respuesta: “ningún libro de texto está escrito con sangre o escrito por Dios, somos los hombres los que discutimos el modo en que se nos va a educar y esto todo el tiempo está sujeto a deliberación crítica” (Lujambio, 2011).

Se hace hincapié a una reforma necesaria para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía enfatizando un compromiso social por la *Calidad de la Educación*. Este plan de estudios 2011 da a conocer los Estándares Curriculares totalmente apegados a PISA, los organiza en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos clave del *desarrollo cognitivo* de los *estudiantes*. Estos estándares curriculares y normas para medir la calidad son sinónimo de competitividad en una sociedad en la que la competencia económica es lo de hoy.

Se dividía en cuatro *Campos de Formación para la Educación Básica*, de los cuales se enfatiza en el de *Lenguaje y comunicación* por razones obvias de esta tesis. Este campo tiene como *finalidad* el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, buscando que el estudiante aprenda y desarrolle habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros y reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas o textos. Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo, pero también para comprender su entorno, implementar la relectura de los textos como estrategia para asegurar la interpretación adecuada de su contenido (SEP, 2011:16). Esto representó un enorme reto en cuanto a la escolarización de la lectura ya que se orientó al acopio de información en el sentido de que a más información mayor cultura, y por ésta se entenderá saber nombrar lo que los textos expresan en sus superficies lingüísticas dejando a segundo plano la interpretación (Jurado, Lomas y Tusón, 2017: 52)

Se retoma el concepto de *Competencias para la vida*, en específico en las competencias para el aprendizaje permanente se hace alusión a la necesidad de la habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita y la importancia de comunicarse en más de una lengua. En el **Perfil de Egreso** se plantean rasgos deseables en los estudiantes al término de la Educación Básica, entre ellos, respecto a la enseñanza de lengua están: utilizar el

lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, además que el estudiante busque, seleccione, analice, evalúe y utilice la información, tal como lo menciona Muñoz (2017):

Se hace énfasis en las prácticas sociales del lenguaje estas son consideradas como pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos; es decir, al promover el uso del lenguaje y su práctica constante, se pretende que los alumnos avancen en el fortalecimiento permanente de la lectura y escritura que mediante sus experiencias también comprenda y ponga en práctica lo aprendido (Muñoz, 2017: 12).

Bajo el tenor del rezago educativo en el que se encontraba México, en el 2014, la SEP crea el Programa de la Reforma Educativa (PRE) entre los objetivos de este se encuentra el establecimiento de un Sistema de Alerta Temprana de alumnos con rezago o abandono escolar.

En el 2016 la SEP impulsa el desarrollo del SisAT para la educación básica, como herramienta de apoyo para los docentes, directivos y supervisión escolar para identificar con mayor facilidad los niveles de desempeño por grupo y escuela volviendo nuevamente a un tipo de evaluación estandarizada. En esta prueba había una diferencia sustancial, se tomaba lectura personalizada de cada estudiante en particular (evaluación de tres componentes de dominio: Nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo) y se realizaban una serie de preguntas indagando el nivel de comprensión lectora de la misma. Se mecaniza, pero no se interpreta.

Justificando que no había avance en los últimos 50 años en el ámbito educativo, tomando como referentes los resultados de la prueba estandarizada ENLACE que servían como cheque de cambio se toman una serie de decisiones que dejan daños irreparables en la memoria educativa.

3. Reforma educativa 2017: Nuevo Modelo Educativo (NME)

Tal pareciera que en lugar de buscar posibles soluciones o nuevas formas de vislumbrar la situación educativa, en la época peñista “El gobierno solo se centró en resultados de exámenes estandarizados (PISA) como prueba de la necesidad de una reforma educativa” (Gil, 2018: 3). Bajo el nombre y en nombre de la reforma educativa que el país *necesitaba* se pisotearon los derechos laborales y la práctica docente de los

maestros e incluso los derechos de los estudiantes, bajo el lema: *compromiso del Estado para la transformación educativa*.

En palabras pero no en hechos, surgió la reforma en 2016 que presumía de un enfoque humanista: centrado en el estudiante y en el fomento de su desarrollo y crecimiento integral que le permita mejorar sus condiciones de vida. El rol del docente se definió como de *un mediador* para el aprendizaje en el estudiante. El maestro y la maestra dejaron de ser los principales constructores de México, para catalogarlos de idóneo o no idóneo. Con base en una evaluación punitiva aplicaron la medición, clasificar y certificación obligada a riesgo de perder su trabajo o ser degradados a administrativos. Haciendo con ello la analogía del maestro idóneo igual al resultado de una prueba estandarizada de opción múltiple (Coll, 2013: 46).

En este plan se menciona el término de *Educación de calidad con equidad* donde se pone los Aprendizajes y la formación de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en el centro de todos los esfuerzos educativos. En el caso del currículum, contraponiéndose a la realidad, aportan la modificación de los niveles de desempeño de la evaluación lectora realizado por el INEE, el cual le dio mayor credibilidad y legalidad a las evaluaciones estandarizadas, reduciendo al estudiante a un simple número, que al no ser favorable, se vuelve un problema educativo.

En este Plan de estudios 2017, el propósito de la asignatura Lengua Materna es que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en distintos ámbitos, lo cual queda coartado con esa necesidad de evaluar y medir. A diferencia del programa 2011, en éste se mencionan sólo tres componentes curriculares, cuatro niveles educativos en lugar de cuatro estándares curriculares, y está centrado en los Aprendizajes clave y no en los Aprendizajes esperados.

Este plan *presume* una especie de gradualidad tanto en los Aprendizajes clave que se expresan puntualmente en el Perfil de Egreso del ámbito lenguaje y comunicación: expresa emociones (preescolar), comunica sentimientos (primaria), utiliza la lengua materna para comunicarse (secundaria), se expresa con claridad de forma oral y escrita

(medio superior). Estos se tomaban como base en la estructura general del programa las cuales tenían como referente las etapas correspondientes a estadios del desarrollo infantil y juvenil desde un enfoque cognitivo (Aprendizajes clave, 2017: 57).

Uno de los retos de este plan 2017, es la importancia de comunicarse tanto en español, como en una lengua indígena y en inglés. Eso hace cambiar el nombre de la asignatura Español por el de *Lengua Materna*. A diferencia del plan 2011, en el que se miraba a la evaluación como medio para saber lo que se aprendía (únicamente el estudiante era evaluado), en este plan se hablaba de una evaluación para mejorar (incluyendo a los docentes).

Deja “a segundo plano el enfoque comunicativo y sociocultural necesarios para el estudio del lenguaje el cual implica una comprensión de dinámicas sociales mediadas por el lenguaje” (Jurado, et al 2017: 60), y se limita únicamente a un enfoque competencial, cuyas competencias no son el punto de partida del plan, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores que embonen a la perfección con esa cultura de las masas a la que tanto se pretende encajar a como dé lugar con actitudes y valores entorno a una mentalidad global.

Presentando también un Perfil de egreso de 2017 (en el que se manifiesta tangiblemente los resultados a obtener al finalizar la educación básica), en el ámbito de lenguaje y comunicación estipulaba el utilizar la lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores, borrando completamente los términos relacionados a la comprensión lectora y producción de textos, que en el plan 2011 si se mencionaban: “En el afán de asegurar una verdadera *calidad en los aprendizajes* era necesario que el docente estuviera formado por una pedagogía de competencias y no solo de aprendizaje y enseñanza” (Andere, 2013: 96) y no señalarle como único actor del sistema educativo responsable de dicho fracaso. Esto repercutió de manera muy significativa en la forma de concebir la evaluación, en este caso de la comprensión de textos, ya que se adoptó el concepto de: “no me interesa tu opinión respecto al texto, a mí dame las respuestas correctas”

Al observar el gobierno y la SEP bajos resultados, lo toma como justificante para afirmar sobre la *poca preparación* de los maestros, e implementa la evaluación del desempeño docente, con el fin de elevar la calidad de la educación en México. El INEE, la SEP y el gobierno se tornan en el dedo acusatorio del docente de ser incapaz, y lo acosan de forma incesante, recriminándolo como objeto a reformar para advenir la calidad como si fueran infantes sin voz, sin nada que decir sobre el tema educativo solo un “obedece y calla” (Gil, 2018). Dando la falsa idea de que evaluar produce calidad, entonces entre más evaluación, más calidad.

Se constató que la calidad educativa en México y la evaluación no está en presionar más al docente, sino en arreglar la descomposición social (pobreza) y económica (desigualdad) en la que se vive, sin estandarizar, ni evaluar a todos por igual sin considerar el contexto, ni pretender abatir el analfabetismo *permitiendo* que los estudiantes ingresen al siguiente nivel educativo sin las habilidades necesarias para sobrevivir en esta sociedad impregnada por el neoliberalismo, sin pasar por alto algo tan básico como los derechos fundamentales de los actores educativos.

El tiempo evidenció que “esta reforma más que educativa fue una reforma laboral y política en la que primero se hace lo que se puede y luego lo que se va pudiendo” (Gil, 2018: 11). Esta treta política arrebató a los maestros el último espacio que constitucionalmente les pertenecía: sus derechos laborales.

4. Reforma educativa 2019: Nueva Escuela Mexicana

Con esta reforma se concretan las políticas públicas que el ejecutivo federal buscó implementar con el fin de revalorizar, reivindicar y reposicionar en el tejido social a los maestros y maestras de México. Sustenta Vázquez (2020):

La “Nueva Escuela Mexicana” es un modelo de construcción paulatina que pretende concretarse en una educación basada en un enfoque humanista, bajo una visión de formación integral y para la vida, que supera las asignaturas tradicionales, integrando en el currículo escolar, perspectiva de género y aspectos relacionados con formación ciudadana, cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música, además de valores e inclusión. La realidad es que estos aspectos ya se trabajan de manera formal, no obstante, la apuesta es solidificarlos (Vázquez, 2020: 2).

En esta reforma se pretende que el docente sea un facilitador de ambientes de aprendizaje que inciten el trabajo colaborativo en el estudiante, quitando a su vez todo el peso de la responsabilidad de la educación al docente incluyendo también al padre de familia o tutor del estudiante, compartiendo responsabilidad desde el ámbito legal. Pasando de una educación de calidad a una educación de excelencia que a pesar de los buenos deseos continua dando la sensación de oferta-demanda en una sociedad mercantil y globalizada.

El lunes 30 de septiembre del 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto donde se expidió la ley reglamentaria del órgano que sustituyó al INEE: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, cuya tarea fundamental es diseñar elementos para la mejora de la educación inicial, inclusiva y de adultos; los planes y programas de estudio de la educación básica y media superior así como mecanismos de coordinación entre la autoridad federal y las entidades federativas.

Sin embargo, *del dicho al hecho hay mucho trecho*, hoy en día no se han realizado absolutamente ningún cambio drástico, ya que no se ha reformado ninguna ley, ningún artículo y ni qué decir del currículo en el que solo se han agregado una o dos materias más dependiendo del nivel. El cambio en algunos artículos constitucionales como el Art. 3º Constitucional en el que se hace énfasis en el enfoque humanista con una perspectiva de igualdad, así como el sentido universal e inclusión que implica una educación de orden público, gratuito y laico, enfatizando la rectoría del Estado, la obligatoriedad de la educación media superior.

Bajo el lema *“la Nueva Escuela Mexicana, la construimos todos”* (Vázquez, 2020:01) no hay ni un solo programa de estudios ya estructurado, y con la pandemia encima este modelo educativo se desarrolla a cuentagotas.

Al no haber ni un diagnóstico claro ni un plan ni programa definido, y debido a la situación de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2, donde sólo han implementado algunos modelos emergentes para los salones provisionales a distancia que son las casas de los maestros, aparentando que todo está bajo control, bajo la consecuencia de tener rezago escolar para los próximos años.

18 meses con edificios escolares cerrados, donde la casa es una forma de privatización de la educación ante la virtualización de la educación, lo que trae como consecuencia un sesgo de desigualdad inimaginable difícil de sopesar (Bonilla, 2018). El espíritu globalizador de una sociedad capitalista persiste y ganan espacios la desigualdad social, económica y cultural de manera irrevocable.

Surgieron reconfiguraciones no solo en el modelo educativo sino también en el modelo de sociabilidad (conocer a otros en el espacio virtual) y modelo de trabajo (home office). Esta nueva reconfiguración trae severas consecuencias en los pocos o nulos avances en cuanto a comprensión de textos se refiere ya que, hoy en día es muy sonado el término de *“Analfabetismo funcional entendido como: una persona que puede leer y escribir pero no comprende lo que lee o escribir lo que piensan”* (González, 2017: 01).

La educación a distancia ha sido difícil para todos: se emplearon herramientas digitales como medio de comunicación y de contacto con los estudiantes. Bajo estas nuevas condiciones da la sensación de que algunos *“Aprendizajes invisibles se construyen a partir de la interacción con las herramientas tecnológicas digitales de la comunicación”* (Jurado et al., 017: 52) ya que la escuela hoy solo es un micro universo dentro de ese macro universo de los medios de comunicación quienes son cada vez más potentes y asombrosos.

La tabla que se ofrece (véase figura 1), se hace una comparación de objetivos y propósitos para ilustrar de forma particular la manera en la que se aborda el tema de la comprensión lectora a lo largo de cada una de las reformas educativas, entendiendo esta como elemento sustancial para erradicar el analfabetismo funcional en los estudiantes.

Fig. 1 Tabla comparativa sobre los objetivos y propósitos en torno a la comprensión lectora en el estudiante a lo largo de las reformas educativas.

Aspectos	Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011	Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017	Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2019
Objetivos	El desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.	Que el estudiante consolide sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos.	Formar ciudadanos honestos, incorruptibles y centrado en las niñas, los niños y adolescentes.
Propósitos	Se busca que los alumnos aprendan a comprender, interpretar y reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.	Que el estudiante: Interprete textos para responder a las demandas de la vida social. Analice, compare y valore la información generada en diferentes medios de comunicación masiva.	Rescatar y resaltar la cultura de México

Fuente: SEP, Plan y programa de estudios 2011, 2017 y SEP 2019.

C. La situación del maestro ante las Reformas Educativas y su práctica docente

A lo largo de las diferentes reformas educativas que se han implementado, en México el maestro ha tenido que adecuarse a lo que le dicte no solo el currículo de cada plan y programa de estudios, sino también a las exigencias gubernamentales o empresariales hasta adecuar la función docente conforme se lo exijan, convirtiéndolo en un operario, en un peón educativo, dando la idea de que el maestro es algo más que un simple peón de la educación moviéndose en el tablero de las instituciones educativas estatales en el que avanza depende de los intereses privados de los magnates del capital cognitivo (Barriga, 2019: 2).

La identidad del maestro ha tenido varios cambios. Por ejemplo, pasó de ser un sujeto que impartía clase de forma tradicional y directiva con respecto a los conocimientos, saberes, valores, disciplina, conductas y sanciones, dónde en el aula tenía una dinámica basada en el protagonismo, a partir del cual, en todo momento decidía lo que se aprendía y el cómo se aprendía.

Cuando se implementa un currículo por competencias se esperaba que el docente por arte de magia estuviera formado en el enfoque por competencias, en una pedagogía de aprendizaje completamente diferente a los que fueron formados. En la reforma educativa 2011, se hace el encargo a los docentes de generar los ambientes de aprendizaje para que el estudiante desarrolle las competencias y habilidades acordes al nivel educativo en el que se encuentra, se adecue a las modificaciones curriculares, tuviera o no preparación profesional o al menos actualización. La SEP los mandó a la guerra sin fusil.

Este modelo pretendía introducir e ideologizar a los maestros *a como dé lugar* de que la educación y evaluación por competencias era la única solución veraz en un mundo en constante cambio. El maestro es sometido a mecanismos de control y vigilancia por parte de una súper-visión escolar la cual dirigía reuniones para establecer acuerdos acordes con el contexto de estudiantes y de la propia escuela. Presionó a entregar evidencias de las estrategias implementadas dejando en claro la perspectiva era hacia lo cuantitativo y voltear la mirada hacia los resultados en las pruebas estandarizadas.

Bajo esta tónica, pero triplicada en el NME (2017), adjudicándolo como un mediador para el aprendizaje y con la falsa idea de que se tiene la facultad de elegir qué enseñar, bajo el llamado *Campo de Autonomía Curricular* con un descobijo institucional. Simplificando con un: “arréglatela como puedas, ¿quieres autonomía? dame los resultados que yo espero”... Lo que caracterizó a este NME fue que la o el docente trabajara su labor educativa bajo la constante amenaza de lo punitivo, coartando sus derechos ya ganados, y sin dejar de culparlo de ser responsable del colapso del sistema educativo (Gil, 2008)

Un proceso educativo que acusó y acosó al docente orillándolo a una evaluación como mecanismo de control laboral, mirando al profesor como un simple objeto a reformar para advenir la calidad, como si fueran infantes, sin voz sin nada que decir sobre el tema educativo solo *obedece y calla* (Gil, 2008: 309).

En primer plano estuvo como estandarte la evaluación estandarizada de la labor docente, y lo real es que la enseñanza pasa un segundo término, desde luego que con ello la complejidad de trabajar el currículum oficial y el real. Los aspectos de del mismo se ven afectados, y con ello el de la comprensión lectora, que recobra el ocupar el tradicional cuestionario con prácticamente respuestas textuales. como bien lo sostiene Jurado (2017):

Es indudable que los maestros y las maestras luchan por mejorar sus prácticas, en un sistema que satura a las escuelas de instrumentos para responder y de impresos didácticos con contenidos anacrónicos en los que se vigila el cumplimiento en escuelas tanto rurales como urbanizadas sin importar el contexto cuya parametrización establece una relación entre el número de docentes y estudiantes cuya pretensión principal es amoldarse a la sociedad global como resultado de una artificialidad, estereotipo, espíritu empresarial, competitividad, libre mercado, entre otras (Jurado, 2017: 45).

La calidad empresarial prevalece sin importan las cualidades que se pudiese tener, solo los resultados dejando a los actores directos en las aulas (los docentes) como chivos expiatorios que pagan con denostaciones y persecuciones los fracasos de los autores intelectuales de la educación (Velázquez, 2019).

1. Un aparente cambio de ruta para el maestro en la NEM

Después del panorama desalentador bajo la campaña política de desconfiguración de la identidad docente, la NEM (2019) que sustituye al modelo anterior con este nombre, invita a la revalorización del magisterio. Los actores políticos legislativos aprueban en ese año el cambio de la Ley General de Educación que entró en vigor en mayo del 2019, donde se exalta la labor del magisterio y se le concibe como facilitador de ambientes colaborativos de aprendizaje, y mencionando que es la responsabilidad de todos la educación, y no únicamente del maestro. Precisa que se comparte dicha responsabilidad con el tutor desde el aspecto legal.

Hasta ahora en las aulas se sigue trabajando el Plan 211, el 2017 y las orientaciones curriculares de 2019. El magisterio está sin voz, las decisiones están centralizadas en el Estado. Sin decirlo, el magisterio continua en el sometimiento.

Debido al confinamiento por la pandemia mundial la práctica docente toma diversos caminos, desde llevar a cabo un plan y programa de estudios semiestructurados con el modelo emergente como Aprende en casa I y II, buscando resultados favorables sin importar las condiciones de docentes. Se obliga a cumplir a como dé lugar con los requerimientos que la gran mayoría de autoridades exigen, sin escuchar las propuestas de los actores educativos. Los maestros hacen lo que pueden cuando el ausentismo de sus estudiantes es mayúsculo.

Se amplían un sin fin de nuevas aplicaciones tecnológicas *disponibles para todos los docentes y estudiantes* para estar al cien y demostrar que hay un dominio efectivo de habilidades digitales sin una capacitación previa, sin tener en cuenta el contexto económico de las comunidades. El compromiso docente de múltiples maestros sale a flote de diversas formas: desde dejar tareas considerando el contexto hasta dar clases en sus coche, triciclos o camionetas. El ingenio docente, pese a todo, salió a flote.

Con un regreso presencial a clases *obligado* aunque siga la pandemia, el o la docente tienen que colaborar para tener red internet en su escuela o se les pide a los padres se organicen para pagarla, adaptarse a un regreso a clases escalonado (en el que los grupos se dividen según el numero de lista y días de la semana para las clases presenciales) que nunca antes se había implementado y el diseño de estrategias didácticas acorde a la situación tan peculiar que hoy en día se vive dentro y fuera de las aulas digitales o presenciales.

La realidad del docente es sombría en este panorama mexicano, sin embargo es innegable que hoy en día y a pesar de toda esta historia sobre el magisterio hay maestros que aman su trabajo, que disfrutan adecuar sus prácticas docentes con el fin de lograr que el estudiante, este estudiante que en un futuro será el adulto que sostenga a este país México, logren grandes cosas, que tienen la firme idea de contribuir en algo tal vez pequeño pero significativo para mejorar no solo la situación del maestro en la sociedad sino para mejorar la sociedad en general. Como bien lo sustenta Carr (1999) al referirse a la labor docente:

Es imperativo dejar ese concepto en el que el maestro es solo un simple instructor efectivo al servicio del desarrollo económico propio de una integración global y urge comenzar a pensar la educación como un medio para emanciparse de la superstición e ignorancia y así poder transformar el mundo social, y lograr con ello una verdadera autonomía racional que promueva el desarrollo de una sociedad democrática y libre. (Carr, 1999: 98).

En una sociedad como la mexicana, inmersa en un neoliberalismo incapaz de mirar a Otro más allá del capitalismo medible y cuantificable. Es necesario no rendirse y poner manos a la obra. Bajo este contexto es que se hace el Diagnóstico Específico sobre el objeto de estudio: el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

II. BUSCANDO COMBATIR EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA

La importancia que tiene el diagnóstico en el ámbito educativo es básico, ya que mediante éste se puede conocer de manera más fiel la situación concreta que atañe al acto educativo, en un espacio y tiempo claramente definidos y situándose en la cotidianeidad de la práctica docente, y con ello detectar situaciones problemáticas para sistematizarlas, y adecuar las estrategias necesarias para contrarrestarlas. Para guiar y darle continuidad a este proceso, el último punto tratado se refiere a la metodología que se aplica y dando continuidad a lo hecho, que es la Documentación Biográfica-Narrativa.

A. Un breve análisis sobre el analfabetismo funcional de la comprensión lectora

Leer es una parte fundamental para el ser humano ya que esta habilidad le permite no solo conocer lo que se plasma en el papel o en una figura, sino también comunicarse con el *otro* mediante el lenguaje. Al hablar de comprensión lectora nos referimos a ese proceso que realiza el lector para elaborar un significado de lo que le está presentando el texto ya sea por medio de las palabras que se unen para formar oraciones y con ello formar mensajes o de una imagen que también transmite significado. Este significado termina siendo una resignificación que enriquece directamente al sujeto en su conocimiento y percepción del mundo.

En una sociedad en constante cambio resulta necesario que los estudiantes sin importar el nivel educativo en el que se encuentren respondan a las constantes demandas que se les presentan para lo cual es fundamental no solo leer sino comprender absolutamente todo lo que les rodea, sobre todo en la rapidez de la vida moderna con la proliferación de las TIC y el mundo virtual que los envuelve en la esfera de la realidad. Estos cambios han generado un impacto en los estudiantes de secundaria, pues cada día se lee menos, se lee solo lo indispensable y obligado, lo que trae como consecuencia que no solo se lea poco sino que cuando se lee no se entiende o se entienda mal, lo que repercute directamente en una gran dificultad al redactar un texto o al simple hecho de copiarlo; Con lo que se ve desdibujada la *lengua en su pleno uso*.

Por ello se retoman algunas orientaciones del método cualitativo y algunos aspectos como soporte metodológico de la Investigación-acción, ocupando la orientación de conocer el contexto histórico y social al realizar la problematización para llegar al planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, e incluso derivar de estos los propósitos que aparecen en el capítulo IV.

1. Un problema añejo

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados, no solo en la comunidad educativa sino también a nivel estatal y nacional, para abatir el rezago educativo que tanto caracteriza a los mexicanos al poner especial atención en las habilidades de lectura y comprensión de textos ya que la alfabetización en la educación básica no garantiza el alfabetismo funcional y menos en temas medulares como la comprensión lectora, es decir, que ese sistema de evaluaciones no está asociado con el dominio de las habilidades en lectura y comprensión de textos.

En la actualidad, aunque cada vez hay más personas que terminan la enseñanza básica e inician la enseñanza media continúan con problemas latentes respecto a la comprensión lectora pues no logran interpretar ciertos tipos de textos y eso hace que afecte a la escritura, pues no pueden escribir una secuencia de oraciones inteligible, y como bien lo advierte Cassany leer y escribir no son cosas tan sencillas, son cosas muy complejas.

Ahora bien, el concepto de analfabetismo funcional surge de comprobar que personas supuestamente alfabetizadas, no pueden comprender el mensaje que transmite un cartel o los artículos de un el periódico; estas personas han aprendido a codificarlo pero no a comprenderlo (Cassany, 2000). De ahí que a partir de esta concepción, así se vislumbre en esta tesis el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

Cabe mencionar la urgencia de abordar dicha problemática pues con la rapidez de la vida moderna, la proliferación de las TIC y el fácil acceso a internet que está plagado de textos digitales, hipertextos e hipermedia se deja de lado un tema fundamental no solo referente a la educación sino al desarrollo biopsicosocial del sujeto que es la comprensión lectora, dando la falsa idea de que leer es decodificar o identificar algunas

ideas principales del texto como desafortunadamente se aborda en las pruebas estandarizadas que trabajan con ello, contribuyendo únicamente a la identificación de ideas o palabras seleccionadas previamente como la respuesta correcta omitiendo en todo momento la capacidad de interpretación del sujeto.

Hoy en día donde la comunicación se encuentra inmersa en el mundo digital es muy fácil que los jóvenes tengan la falsa idea de que leer y comprender sea lo mismo, y donde muy posiblemente ni siquiera puedan oralizar de forma correcta una frase que encuentren en la red, y mucho menos cuestionar lo que ese texto les diga para construir un significado del mismo tomando como referente sus conocimientos previos. Donde la familia se encuentra más preocupada en obtener resultados favorecedores de evaluaciones estandarizadas (alejadas de la realidad, pues en ocasiones ni ellos las entienden) en vez de que se ocupen por desarrollar la comprensión la cual servirá para la vida cotidiana.

La exposición de ideas que se han presentado, tienen como sustento la realización de un Diagnóstico Específico que partió de detectar como tema de interés en la práctica docente de manera empírica. Este diagnóstico metodológicamente se guía con el método de investigación-acción, la técnica de observación no participante y varios instrumentos.

2. Diagnóstico Específico (DE)

Con la finalidad de identificar, analizar y establecer posibles causas y soluciones en torno al analfabetismo funcional de la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria, se aplicó un Diagnóstico Específico para delimitar dicha problemática, la cual inicialmente se identificó en la práctica docente auxiliada con los resultados de evaluaciones que se han llevado a cabo en la Institución educativa, para después llegar a un problema ya más específico.

El diagnóstico, cuya raíz etimológica *Dia (a través) Gnosis (conocer)*, resulta ser una parte medular al realizar una investigación con mirada cualitativa ya que nos permite comprender los hechos antes de juzgarlos y detectar problemáticas medulares del tema de estudio que inicialmente se eligió para llevarlo va a ser un de objeto de estudio. La

construcción del diagnóstico es el identificar mediante el análisis de un estado o de una situación que permita la comprensión mediante la identificación de las causas explicativas que lo originan, el diagnóstico nos lleva a definir el problema priorizando, trazando objetivos, propósitos y necesidades (Moya, 1996).

Llevar a cabo un diagnóstico no es limitarse a la descripción de la realidad sino a hacer consciente esa realidad, para ello Marín y Rodríguez (2001) afirman que el sentido de realizar un diagnóstico pedagógico se puede definir como el conocimiento de algo en relación a la educación a través de unos medios y a lo largo de un proceso. Sirve para hacer hincapié en vislumbrar las condiciones que intervienen tanto en el profesional (quien realiza el diagnóstico) como en la persona a la que se le realiza dicho diagnóstico (estudiante) tomando en cuenta el estado emocional de los mismos, es decir, la actitud y colaboración entre ellos. Además de presentar las etapas del proceso de diagnóstico con una perspectiva orientada hacia la toma de decisiones, la importancia de la contextualización, origen de la necesidad, procedimientos y técnicas.

Para Buizán (2001) el diagnóstico pedagógico es el conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del estudiante, facilitando la identificación de las características personales que pueden influir en el progreso del alumnado y de sus causas, tanto individualmente como en grupo. Lo que coincide con lo presentado anteriormente.

De igual forma Ander Egg (1989) afirma que el diagnóstico debe ser sistemático en la recogida de los datos e información los cuales deben ser pertinentes con el propósito y objetivos, para ello es apremiante analizar el contexto (desde lo general a lo particular) para jerarquizar esas necesidades y problemas tomando en consideración los recursos y posibilidades con los que se cuenta.

Por lo que, tomando como sustento lo antes presentado se construyó un *diagnóstico específico* el cual sirvió para identificar la problemática sobre el analfabetismo funcional en la comprensión lectora, contribuye a localizar cuáles serán los espacios en dónde hay que incidir para superar esa situación. Para ello, se emplean elementos de la investigación-acción que ayudan a conocer el contexto general y específico, como

técnica la observación no participante y en apoyo a ella para la obtención de datos, la implementación de tres instrumentos: el diario de campo, el estudio socioeconómico, un cuestionario a estudiantes, a padres de familia y a la plantilla docente.

La situación de la pandemia, en el momento de arrojar el Diagnóstico Específico, ha provocado limitantes, sin embargo se ha buscado abarcar lo más posible. Este diagnóstico se llevó a cabo desde enero hasta mayo del 2021.

a. El contexto específico y participantes en DE

El contexto escolar determina muchas situaciones particulares en la vida académica, por ello es importante conocer a detalle ciertas características del mismo para comprender lo sucedido puntualmente.

1) La ESTIC 111 una escuela en la nitidez del sistema

La Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial No. 111 “Ing. Guillermo González Camarena” cuya CCT es 15EST082Z, turno matutino ubicada en el municipio de Valle de Chalco Solidaridad, Edo. México que durante el ciclo escolar 2020-2021 cuenta con una plantilla de 31 docentes frente a grupo, 6 orientadores técnico pedagogos, una secretaria escolar, una subdirectora académica y el director escolar, con una población de 710 estudiantes 332 hombres y 378 mujeres en el ciclo escolar enunciado.

Esta matrícula tiene 267 estudiantes en primeros años, con 47-52 estudiantes en cada grupo; en segundo año con un número total de estudiantes de 231, con un promedio de 45-50 estudiantes en cada grupo; y en tercer grado con un número total de estudiantes de 212, con 40-43 jóvenes en cada grupo.

La escuela cuenta con tres bloques de edificios los cuales dividen territorialmente los grados de la escuela ya que hay un edificio para cada grado correspondiente, de igual manera se cuenta con una cafetería, un auditorio, una biblioteca, un salón de cómputo, aulas para cada uno de los talleres que se imparten con sus respectivos materiales de apoyo. Solamente hay una cancha escolar, la cual está techada, rodeada de una

jardinera, los edificios y aulas. De igual forma se cuenta con 12 sanitarios divididos en 6 para hombres y 6 para mujeres, los cuales están resguardados por el intendente quien tiene la función de verificar su pase de entrada al sanitario.

La secundaria se encuentra inmersa dentro de una zona escolar, es decir, que se encuentra un preescolar, primaria y preparatoria dentro de la misma manzana, lo que conlleva a una sobrepoblación en tan reducido espacio. Sin embargo, cada una de estas instituciones educativas tienen su propio nombre y Clave de Centro de Trabajo, horarios específicos de entrada y salida para cada uno de los turnos ya sea matutino y vespertino, uniforme, maestros, organización escolar, por supuesto liderados por el director de la escuela secundaria. Para la comunidad no es solo una escuela más, sino una comunidad escolar bien cimentada, estructurada y dirigida en su totalidad ya que tiene un gran prestigio no solo en la comunidad sino desde lo académico ya que es considerada una de las mejores escuelas secundarias de toda la zona debido a los resultados favorables que obtiene en diversas evaluaciones estandarizadas situación que incide directamente en la forma de abordar el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

En cuanto a la organización escolar se ha de mencionar que debido a la situación de pandemia derivada del Covid-19 se trabajó a distancia, con horarios definidos por la dirección escolar tanto en las reuniones en la plataforma zoom (dos veces por semana). Para mantener comunicación efectiva con los estudiantes se crearon grupos de *WhatsApp* por cada grupo y asignatura con una nomenclatura correspondiente que atendiera, grado, grupo, turno, asignatura. En cada grupo de *WhatsApp* se encuentra incluido el director escolar, subdirectora, orientador correspondiente y por supuesto docente de la asignatura, abiertos en un horario de 7:00 hrs. a 13:45 hrs. mediante el cual *únicamente* se pueden abordar aspectos relacionados con el ámbito educativo y el docente debe estar pendiente de ello, de lo contrario el director escolar realiza la observación correspondiente.

De igual manera se crearon páginas de Facebook (Actividades ESTIC TM) institucional en la que el director escolar realiza difusión de información para los padres de familia por medio de videos que él mismo crea, al igual que cada uno de los maestros al inicio de ciclo escolar en el que se presentaba desde la forma de trabajo y comunicación.

Esta escuela se encuentra en una zona semi urbanizada ya que se ubica relativamente cerca de la autopista México-Puebla, principal conecte a la vía para ir a la CDMX, no obstante cabe mencionar que Valle de Chalco es uno de los municipios con doble alerta de género, predomina la incidencia delictiva como consecuencia de los poca oferta laboral que hay y las limitadas oportuidades educativas que se ofertan en la zona, contexto socioeconómico que impacta directamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes, así como también permea considerablemente ese hábito lector que tanto se busca fomentar lo que trae como consecuencia un poco o nulo avance respecto a los niveles de comprensión lectora en las y los estudiantes.

Todos estos elementos influyen en gran medida en la práctica docente y en la manera de interacción con los estudiantes ya que mientras haya *reglas claras* de operatividad por parte de la dirección escolar, un *seguimiento riguroso* a las dinámicas empleadas por cada uno de los docentes, el contexto inmerso en la inseguridad y violencia sobrellevado en la pobreza y carencias que desafortunadamente se hacen más visibles en esta situación de pandemia determina en gran medida no solo la experiencia docente sino la vida escolar de los estudiantes.

2) Participantes

Los hogares conformados por los padres de familia, estudiantes y comunidad escolar son actores fundamentales para el desarrollo adecuado de un alfabetismo funcional en el estudiante ya que hablamos de sujetos inmersos en la cultura con un contexto en común pero subjetividades particulares lo que enriquece significativamente el acto del conocimiento.

a. Estudiantes

Los sujetos que participan en el diagnóstico pertenecen al grupo de 2° C , este es un grupo conformado por 44 estudiantes de los cuales 22 son hombres y 22 son mujeres, con una edad que oscila entre los 13 y 14 años de edad; de acuerdo a los instrumentos de evaluación diagnóstica realizadas la primera semana de inicio del presente ciclo escolar por cada uno de los maestros de las diferentes asignaturas se

llegó a la conclusión de que existen severos problemas no solo en conocimientos previos sino un considerable atraso en las habilidades de comprensión lectora y matemáticas. Al igual que es apremiante retomar ejercicios que fomenten la lectura de diversos textos en las diferentes asignaturas para despertar en los estudiantes el gusto y hábito lector.

De acuerdo al instrumento utilizado a criterio de cada uno de los maestros de las diferentes asignaturas sobre los estilos de aprendizaje se encontró que 22 estudiantes son kinestésicos, 12 son auditivos y 10 son visuales, sin embargo al cotejar los resultados entre maestros del mismo grupo los resultados variaron considerablemente debido a la manera en la que se presentaban a los estudiantes. Como acuerdo de grado (al inicio de ciclo escolar) se determinó que cada uno de los maestros de las diferentes asignaturas deben reforzar las habilidades de lectura y comprensión de textos con la implementación de diversas lecturas y ejercicios correspondientes a sus asignaturas, de igual manera con ejercicios de razonamiento matemático lo cual se tendría que ver reflejado en la planeación que cada docente entrega.

En general es un grupo participativo y entusiasta, al inicio se conectaban cerca de 40 estudiantes a cada una de las clases, sin embargo, en las últimas semanas la asistencia disminuyó significativamente posiblemente debido a la difícil situación económica que enfrentan los padres de familia al quedarse sin dinero para tener acceso a internet y poder conectarse a dichas reuniones.

Por ello se fijaron dos formas de trabajo con los estudiantes, una de ellas en las reuniones de zoom que son los días martes y jueves de 9:00 a 10:00 am de la siguiente manera: se retoma el *calendario de cumpleaños* dentro de la reunión y se retomaban temas que marcaba el plan de estudios.

Comparte tu talento donde los estudiantes compartían algunos de sus talentos , se adecuaban los proyectos que se presentan en el currículo oficial de acuerdo a los gustos e intereses de los estudiantes que se les dificultaba decidir libremente, porque las clases son observadas ya sea por el director escolar, subdirectora escolar y orientadora cuya finalidad es “apoyar al docente” y verificar que se cumpla con lo estipulado en la planeación.

La segunda forma de trabajo es en el grupo de *WhatsApp* con los estudiantes que no pueden conectarse a las reuniones de zoom, con ellos el trabajo es completamente dirigido; se envía el material a la papelería o escuela y enviaban sus respuestas por *WhatsApp* o lo dejaban físicamente en alguno de estos dos lugares a los que el docente debía ir personalmente a recogerlo. Los estudiantes no deciden sobre los trabajos, pues éste tiene que pasar el filtro de revisión de orientación o dirección escolar y verificar que el contenido es pertinente para el estudiante de acuerdo a lo que marca el currículo escolar.

Resultó una hazaña englobar los contenidos de las transmisiones de Aprende en casa I, II y III, tomar en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes y conjuntarlo en una sola actividad la cual se debe subir a la plataforma CLASSROOM. No obstante, a los estudiantes les agrada que los escuchen, que sean tomados en cuenta y saber que su opinión es válida en un lugar en el que hay tantas reglas.

b. Profesores

La plantilla del personal está conformada por un total de 41 personas en diferentes niveles, de los cuales 31 son profesores horas clase, 8 orientadores, una subdirectora escolar, una secretaria escolar y el director de la escuela quien es el líder de la comunidad escolar en su totalidad pues esta comunidad está conformada por un preescolar, una primaria y una preparatoria oficial.

Los docentes frente a grupo en su mayoría son egresados de diversas universidades (UNAM, UAM, UAEM, entre otras) y una minoría egresados de las escuelas Normales, cerca del 40% ya cuenta con el grado de maestría en temas afines a la educación. Son maestros comprometidos con el trabajo, creativos y participativos, planean diversas estrategias para que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo y que les sirva más allá de la escuela para la vida. Hay reuniones virtuales una vez por semana en la que se generan acuerdos en colectivo, se mencionan situaciones de riesgo en los estudiantes y se comparten algunas clases muestras de diferentes asignaturas en las que posteriormente se evalúa y se hace la comparación con lo presentado en la

planeación. Esto ha enriquecido significativamente a los docentes para estructurar sus clases más dinámicas y entretenidas para los estudiantes.

La subdirectora escolar es egresada de la UPN, lo cual se ve reflejado en la manera de liderar a la plantilla docente y orientadores ya que ella en especial siempre escucha y confía en sus maestros, en cuanto a el tema del analfabetismo funcional ella siempre ha dado pauta a priorizar esta problemática, apoyando y buscando diversas estrategias de apoyo no solo para los estudiantes sino también para los docentes. La secretaria escolar se encarga de los calendarios de evaluación, registros de los resultados de pruebas estandarizadas como SiSAT, exámenes de simulación de COMIPEMS entre otras. Para ella la comprensión lectora es a nivel literal (medible y objetiva).

El director escolar formó la institución educativa hace poco más de 23 años, debido a la poca oferta educativa que hay en la comunidad de Valle de Chalco, Solidaridad. En cada uno de los festejos de dicho aniversario de la institución el director escolar cuenta a toda la comunidad escolar cada uno de los logros que se han obtenido con el paso de los años y hace una remembranza de todo lo que se ha tenido que pasar para ser la mejor escuela enfatizando la matrícula, infraestructura y resultados.

Como era de esperarse estar con el líder de toda una organización, la forma de trabajo resulta ser muy rigurosa para los docentes, los cuales al dirigirse al director escolar lo nombran “jefe” lo que resulta muy significativo para dicha comunidad. La forma de trabajo está definida, se entrega planeación por semana con un formato libre *pero* que contenga todos los elementos que han señalado desde dirección, los días sábado de cada semana se envía reporte de entrega al grupo de *WhatsApp* de los docentes en el que se da la lista de quienes entregaron y quienes no, cada una de las clases son observadas y valoradas de acuerdo a un formato que la dirección escolar hizo llegar a cada uno de los maestros, en cada una de las reuniones semanales se plantean diferentes problemáticas a resolver y capacitación para los docentes a los que se les dificulta el uso de las TIC y el análisis de lecturas obligadas enviadas por el director escolar cada semana.

Al igual que la observación de clase de algunos docentes los cuales presentan su clase al colectivo quienes fungen ser estudiantes para integrarse a las dinámicas presentadas

y con ello “valorar” previo formato enviado por dirección la clase presentada y compararla con la clase que cada docente presenta en su grupo. Esto ha dado resultados favorables ya que la mayoría de los maestros ya tiene clases más dinámicas e interesantes para con los estudiantes.

c. Padres de familia

Valle de Chalco Solidaridad es un municipio conurbado a la CDMX, caracterizado por el comercio informal o de la rama obrera ya que la mayoría de los padres de familia son inmigrantes de otros estados de la República Mexicana como Puebla, Guerrero o Oaxaca quienes llegaron a esta comunidad en los tiempos de Salinas de Gortari ya que en esos tiempos este fue el gran proyecto de Solidaridad. Desafortunadamente no se concretó dicho proyecto en su totalidad lo que concluyó en un municipio extremadamente amplio, con sobrepoblación debido a la oferta de los lotes en ese entonces y escasos servicios públicos básicos como agua potable, drenaje, iluminación pública, servicios educativos y de salud.

En la mayoría de los casos ambos padres trabajan jornadas amplias y se trasladan hasta la CDMX lo que implica dejar solos a los estudiantes quienes tienen que cuidar a sus hermanos pequeños, levantarse temprano e integrarse a las clases virtuales a las que desafortunadamente ingresan sin haber desayunado previamente, debido a la premura de tiempo o a los hábitos de una alimentación saludable.

Existe una comunicación efectiva con la mayoría de los padres de familia, aunque cuando los docentes realizan llamadas telefónicas, los tutores se encuentran trabajando y solo se les deja el mensaje para que revisen el desempeño de sus hijos, lo que en ocasiones no resulta funcional. Sin embargo, la mayoría de ellos no se involucra activamente en actividades que favorezcan el hábito lector ni afianzar la comprensión lectora.

3. Criterio para la selección de participantes para el Diagnóstico Específico

Es necesario precisar que en esos momentos nos encontrábamos a distancia debido a la pandemia de COVID 19 debido al (SARS-CoV-2). En un primer momento se pensó en no realizar dicho muestreo, sin embargo a pesar de la situación tan delicada en cuanto a educación se refiere, y revisando algunos autores que hablan sobre el muestreo, se ha tomado la decisión de realizarlo, considerando las condiciones de aislamiento y conectividad sobre todo para evitar malos entendidos o mensajes confusos con los tutores o familiares de los estudiantes, en estos tiempos tan difíciles que se viven hoy en día.

Entendiendo el muestreo como “un conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método del muestreo” (Latorre, Rincón y Arnal, 2003:78) cuya finalidad es identificar a la población que representa recalando que el tamaño no tiene nada que ver con la calidad sino representatividad. Y debido a que se está realizando una investigación con tintes cualitativos, se ha elegido el *muestreo no probabilístico* ya que dicha investigación está impregnada por una carga subjetiva característica común de las investigaciones de corte cualitativo.

En el muestreo no probabilístico el investigador selecciona la muestra que supone sea la más representativa, utilizando un criterio subjetivo y en función de la investigación que se va a realizar y de la amplia gama de opciones que tiene este se decide utilizar el *muestreo intencional* ya que como su nombre lo dice, se caracteriza por obtener muestras representativas de grupos supuestamente típicos, como los que se encuentran en la institución educativa impregnado por el *muestreo casual* en el que el investigador seleccione directa e intencionalmente a los individuos de la población (Ferrer, 2010).

Por tanto, debido a la situación de contingencia ocasionada por el (SARS-CoV-2) COVID 19, y tomando en cuenta las condiciones de conectividad (horarios estipulados por la dirección escolar y plataformas web que facilitan dicha comunicación, se definió elegir el muestreo intencional y causal para aplicarlo en dos grupos, uno anterior al grado donde se aplicará Intervención Pedagógica y uno posterior.

Cabe mencionar que se decidió utilizar esta herramienta debido a tres causas: *en primer lugar*; la situación de pandemia y educación a distancia (sobre todo en cuanto a los tiempos de conexión con los estudiantes) lo cual limita en gran medida el uso de diferentes herramientas, *en segundo lugar*; que antes de poder aplicar dicha herramienta fue necesario enviar a dirección escolar para su valoración y pertinencia de acuerdo a los contenidos oficiales, además de que se sugirió de parte de dirección la entrega de los resultados para analizarlos en colectivo y *por último* fue resultado de la negociación con la maestra de Español de primer grado, ya que resultaba importante no sobre saturar a los estudiantes con más trabajo.

El primero de ellos es el grupo 1º C se tiene un total de 42 estudiantes de los cuales se seleccionaron 12 estudiantes (6 hombres y 6 mujeres), tomando como referencia los resultados de la primera evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Ésta es una herramienta de exploración de habilidades en comprensión lectora y habilidad matemática cuya finalidad es detectar y atender a tiempo a los estudiantes en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados, plantea un conjunto de indicadores, a aplicar, así como herramientas y procedimientos conocidos por todo el colectivo docente. Dicha herramienta se encuentra en anexos.

Del grupo 2º C, con una matrícula de 45 estudiantes, se tomó una muestra de 10 estudiantes (5 hombres y 5 mujeres), considerando los mismos criterios utilizados en el primer grado (resultados de la evaluación SisAT). Éstos aportan los siguientes niveles:

a) Nivel esperado: en este el estudiante lee de forma adecuada según lo esperado para su grado con un buen nivel de comprensión lector ya que comunica información específica de la lectura, destaca las ideas principales, personajes, escenarios del texto y emite una opinión sobre el contenido del texto.

b) En desarrollo: el estudiante presenta algunas características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que tiene un nivel de desempeño inconsistente, expone solo algún dato general del tema, menciona algunas ideas, personajes, escenarios del texto y emite con dificultad su opinión sobre el contenido del texto.

c) Requiere apoyo: la lectura no es fluida y el nivel de comprensión es deficiente, ya que no menciona información contenida en el texto, no relaciona las ideas, personajes ni escenarios de lo leído ya que relata un contenido ajeno a su lectura, además de que no emite opinión sobre el texto leído (Véase la figura 3).

Fig. 3 Muestra seleccionada

Población de 1º. "C": 46 niños Población de 2º. C: 45 niños		TOTAL 91					
Grupos	Estudiantes seleccionados	Niveles					
		Nivel esperado		En desarrollo		Requiere apoyo	
1º "C"	6	H	M	H	M	H	M
		1	1	1	1	1	1
2º. "C"	6	1	1	1	1	1	1
Total	12	4		4		4	

Al conocer las características del contexto de esta comunidad educativa y al hablar de una investigación de corte cualitativo en la que predominan características culturales que condicionan en gran medida las necesidades de los estudiantes en torno a la comprensión y análisis de los textos, es apremiante acercarse a esa realidad, interpretarla y trabajar en ella para mejorarla.

4. Metodología aplicada en el DE

Al referirnos a una investigación cualitativa en la que se prioriza el entender la realidad sin juzgarla para analizarla, ello implica un proceso metodológico el cual es apremiante conocer para sustentar dicha investigación y con ello definir la manera de proceder desde la práctica educativa para erradicar la problemática del analfabetismo funcional.

Considerando ya la muestra, se llevó a cabo el DE ocupando aspectos del método de investigación-acción, cuya orientación es de una fuerte reflexión y el método cuya línea es cualitativa interpretativa, donde se ocupará la técnica observación no participante y varios instrumentos que aporten datos para puntualizar el diseño de la Intervención Pedagógica.

a. Método de investigación-acción

El método de investigación-acción se construye desde y para la práctica, en este se pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo de comprenderla, ya que el investigador tiene un doble rol: el de investigador y el de participante porque se combinan dos tipos de conocimientos: el teórico y el del contexto determinado. Concluyendo que la investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema en este caso el profesor y estudiante. Tal y como la define Elliot, J. “se entiende como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (1993: 88).

Este método de investigación sugiere que puede hacerse, en un primer momento, el muestreo, el cual da a conocer el perfil o las características de la población a la que se va a dirigir dicha investigación.

b. Técnica aplicada

En este método se empleó la técnica de la observación no participante: caracterizada por llevar a cabo el estudio del tema sin participar en él. De este modo se busca conseguir la mayor objetividad posible, ya que al *no participar de forma activa* con lo que se investiga se puede observar en su estado natural sin que el investigador pueda alterar su naturaleza, “la observación nos ayuda a obtener datos en la investigación cualitativa, es una técnica empleada en la elaboración y adquisición del conocimiento al ser sistemática y propositiva se diferencia de la observación cotidiana” (Gayou, 2007:36). Hace uso de varios instrumentos, en este caso es el Diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios y una estrategia específica para acercarse al objeto de estudio.

c. Instrumentos empleados

Se implementaron diversos instrumentos en la recogida de datos para dar sistematización a el DE los cuales ofrecen el soporte teórico, validez y sustento necesario a los siguientes instrumentos:

1) Diario de campo

Técnica de recogida de información realizada por el profesor con relación al objeto de estudio, el cual tiene como propósito centrarse en ofrecer una panorámica general y significativa de lo que sucede en clase. Con un formato estructurado, este instrumento es un apoyo valioso como guía para la investigación, descripción y análisis de nuestra práctica docente. Como bien lo puntualiza José Toscano (1993):

Este deja de ser un registro escrito del proceso reflexivo para convertirse en el eje de un proceso de recoger información empírica y sistemática sobre los acontecimientos de la clase con la finalidad de conocer cómo funciona un programa en la realidad contrastando, comparando y estableciendo conclusiones para construir nuestro propio conocimiento pedagógico (Toscano, 1993: 5).

Es apremiante distinguir entre registro anecdótico (sistema restringido en el que se anotan segmentos específicos de la realidad) y el diario de campo, ya que en este último es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturadas en el momento que ocurre como bien lo cita (Latorre, 2012) su realización supone cierta autodisciplina y tiene ventajas como desventajas. Este instrumento de apoyo se utiliza todos los días en los que se tiene reunión con los estudiantes del 2° C y ha facilitado en gran medida tener presente todas esas situaciones las que en ocasiones pasan desapercibidas al ojo del maestro o de los estudiantes. El formato original que se lleva a cabo se encuentra en anexos, (véase figura 4).

A continuación se presenta un ejemplo del formato que se utiliza para llevar acabo el diario de campo, esta fue una sesión virtual importante ya que se realizó con la finalidad conocer intereses y motivación de los estudiantes para emprender la toma de decisiones en colectivo, el formato en específico con el que se trabaja, se encuentra en anexos, (véase figura 5).

Fig. 5 Café literario para conocer interés y motivación en los estudiante

<p>Escuela: ESTIC 111 “Ing. Guillermo González Camarena” Localidad: Valle de Chalco, Solidaridad Grado y grupo: 2° C Profesor/investigador: Elizabeth A. Herrera T. Tema de estudio: Café literario para la toma de decisiones</p>		<p>Fecha: 25 de febrero 2021 Jueves 10:00-10:50 am Plataforma virtual: zoom Tiempo de observación: 50 min.</p>
<p style="text-align: center;">Descripción de la actividad</p> <p>(...)Los estudiantes de la ESTIC 111 tienen un horario asignado para cada una de las asignaturas, en el caso de Lengua Materna II el horario de clase virtual es martes y jueves de 10:00 am a 11:00 am.</p> <p>Se pasa lista al inicio de la reunión y es obligatorio que los estudiantes tengan encendida su cámara, porten el uniforme escolar y esté visible el número de lista y nombre en el perfil.</p> <p>La maestra orientadora ingresa a la reunión para verificar que sus estudiantes estén conectados, verifica que coincida la presentación de la clase con lo estipulado en la planeación ya que tiene que realizar una observación de clase con un formato previamente enviado por la dirección escolar.</p> <p>En esta ocasión se planteó un café literario cuya finalidad es que los estudiantes generen acuerdos en la forma de trabajo durante las próximas dos semanas, ya que los temas que se tienen que revisar deben estar plenamente visualizados en la planeación que se tiene que entregar una semana previa para la revisión y Vo Bo para implementarse.</p> <p>A pesar de que es una actividad muy atractiva para los estudiantes, porque bajo el pretexto de compartir gustos e intereses respecto a la lectura, mencionan también el interés en la investigación de nuevos temas. .</p> <p>La orientadora comparte la reseña de un libro (obra literaria renacentista) y recalca a los estudiantes la importancia de leer y los múltiples beneficios que se pueden adquirir con el hábito lector, al final les llama la atención a los estudiantes que desde su punto de vista no estructuraron bien su presentación. Al escuchar a los estudiantes me di cuenta que les llama mucho la atención temas literarios y me sorprendió en gran medida los libros que presentaron son libros de poesía de autores que ni siquiera conocía.</p>	<p style="text-align: center;">Análisis (reflexión sobre los hechos)</p> <p>Hay reglas claras y precisas en horarios, lo que representa un punto a favor ya que los estudiantes están habituados y se sienten parte de la escuela a pesar de la distancia.</p> <p>Puedo observar que la mayoría de los estudiantes tiene la cámara prendida y están al pendiente de la dinámica en la clase.</p> <p>Están emocionados porque por fin pueden tener una taza de café a la mano e incluso algunos muestran a la pantalla sus galletitas, se ven emocionados ya que está prohibido comer durante las reuniones escolares.</p> <p>Se les dificulta en gran medida opinar acerca de lo que les gustaría hacer, da la sensación de que a pesar de lo que se esperase en esta etapa de desarrollo, ellos prefieren seguir reglas o temas ya estipulados en el currículo.</p> <p>Es contraproducente que los directivos ingresen a las reuniones escolares ya que se limitan al momento de la toma de decisiones.</p>	<p style="text-align: center;">Asunto</p> <p>Los estudiantes están habituados a los horarios escolares.</p> <p>Se escuchan a algunos padres de familia orientar a sus hijos en su participación</p> <p>Respuesta favorable ante esta nueva dinámica de trabajo, están motivados.</p> <p>Falta de iniciativa ya que están poco familiarizados con la toma de decisiones.</p>

Con esta semblanza podemos conocer de forma un tanto subjetiva lo que pasa en las aulas virtuales dentro y fuera de ellas, es más que evidente que cuando hay un tercero observando el desarrollo de la clase (llámese orientador, subdirector, director o padre de familia) dichas dinámicas cambian, en ocasiones favorablemente y en otras no tanto. Es interesante como cuando al realizar una recapitulación de lo que se vio en clase, es posible conocer elementos que fácilmente se pudiesen olvidar dentro de la dinámica, por ejemplo que a los estudiantes del 2° C se sienten atraídos por los textos literarios y que incluso algunos de ellos leen este tipo de textos en el hogar. De igual manera se comparte otro ejemplo de diario de campo, en el cual se trabajó un ejercicio de comprensión lectora con los estudiantes de forma grupal, sin que haya un cuestionario previo por contestar o datos por memorizar, (véase figura 6).

Fig. 6 Ejercicio de comprensión lectora grupal

Escuela: ESTIC 111 “Ing. Guillermo González Camarena” Localidad: Valle de Chalco, Solidaridad Grado y grupo: 2° C Profesor/investigador: Elizabeth A. Herrera T. Tema de estudio: Ejercicio de comprensión lectora		Fecha: 09 de marzo 2021 Martes 10:00-10:50 am Plataforma virtual: zoom Tiempo de observación: 50 min.
<p align="center">Descripción de la actividad</p> <p>Se presenta el tema: Comprensión lectora y el subtema: Mirar y explorar</p> <p>Se inicia la clase mencionando el Aprendizaje esperado y la posible vinculación con la programación de aprende en casa II ya que estas son indicaciones que se deben dar al inicio de cada clase, según el guión de observación facilitado por dirección escolar.</p> <p>Se presenta a los estudiantes una revista electrónica, científica <i>de veras</i>, de la cual se identifican elementos básicos para realizar la referencia hemerográfica.</p> <p>Acudimos al texto a trabajar y se pide a los estudiantes que observen:</p> <p>Silueta (elementos que conforman el artículo).</p> <p>Título y autor (comparten lo que creen que se va a revisar en este artículo)</p>	<p align="center">Análisis (reflexión sobre los hechos)</p> <p>Hay reglas claras y precisas en horarios, lo que representa un punto a favor ya que los estudiantes están habituados y se sienten parte de la escuela a pesar de la distancia.</p> <p>Puedo observar que la mayoría de los estudiantes tiene la cámara prendida y pueden vincular fácilmente lo que se espera que aprendan en esta clase virtual con su cotidianeidad.</p> <p>Presentan algunas dificultades para identificar fecha de publicación, y la institución que presenta dicho material. Para que participen es necesario pedir directamente dicha participación ya que por su propia cuenta no levantan la mano, aunque al pedirles su participación uno se puede dar cuenta que están al pendiente de la clase.</p>	<p align="center">Asunto</p> <p>Los observo más cansados de lo habitual.</p> <p>Para que los estudiantes participen es necesario que uno les pida dicha participación ya que por su propia cuenta difícilmente lo realizan.</p> <p>Identifican elementos básicos del texto, aunque</p>

<p>Posteriormente se da lectura compartida en la que los estudiantes leen en voz alta y señalan quién de sus compañeros continúa.</p> <p>Una vez leído dicho texto, en grupo se trata de identificar idea principal e ideas secundarias.</p> <p>Se corrobora si efectivamente el artículo trataba de lo que se pensaba al inicio.</p> <p>De esta actividad los estudiantes tenían que entregar el producto evidencia, en el que era necesario plasmar, además de los elementos antes mencionados una opinión del tema y una posible pregunta que le harían a la autora respecto al tema.</p> <p>Al final para cerrar la clase se pregunta si hay alguna duda o comentario en la que tres de los estudiantes comparten su opinión del artículo respecto a la conmemoración del día internacional de la mujer. Fue una clase muy provechosa en todos los aspectos.</p>	<p>Al preguntar sobre la silueta del artículo, pude observar que en su mayoría identifican título, autor, página, dibujos pero tienen son un poco tímidos.</p> <p>Se realiza una lectura en voz alta y gracias a la dinámica implementada, puedo percatarme de que están al pendiente de dicha lectura, finalmente corroboró que el que tengan su cámara prendida es un gran acierto.</p> <p>Asocian el tema con el día de la mujer, hacen un análisis un tanto crítico sobre esta fecha y la importancia que tiene.</p> <p>Existen estudiantes a los que es necesario pedirles la participación para poderlos escuchar.</p> <p>La orientadora interviene al final para compartir una opinión del tema y hace una excelente reflexión sobre los derechos adquiridos, aunque al final da la impresión de que regaña a los estudiantes por no valorar los derechos que actualmente tienen.</p>	<p>es difícil que identifiquen ideas principales y secundarias.</p> <p>Contextualizan muy bien el artículo con el día de la mujer, pienso que es resultado de la intervención de todos los maestros en torno al tema ya que tuvimos la indicación de la dirección de retomar este tema desde la semana pasada.</p>
--	--	--

2) Estudio socioeconómico

Este es un documento que permite conocer el entorno cultural, económico y social del estudiante. Al permitir conocer el entorno social del estudiante, se reconoce la importancia de dicho contexto, la cual enriquece en gran medida este tema de investigación. Se caracteriza por tener ciertos apartados entre los cuales se resaltan: datos generales, datos de identificación domiciliaria, antecedentes del adolescente, nivel académico y ocupación de los padres, condición de la vivienda e instrumentos de comunicación digital con los que cuenta. El objetivo primordial del estudio socioeconómico es identificar elementos que nos permitan mantener una comunicación efectiva con el estudiante conociendo el entorno en que se desenvuelve (Girón, 2013).

Este instrumento se aplicó por medio de la aplicación electrónica Blank Quiz el cual permite realizar dicho estudio socioeconómico de forma digital, con la facilidad de compartirse por medio de cualquier medio electrónico ya sea email, WhatsApp, CLASSROOM, o por medio de una dirección URL.

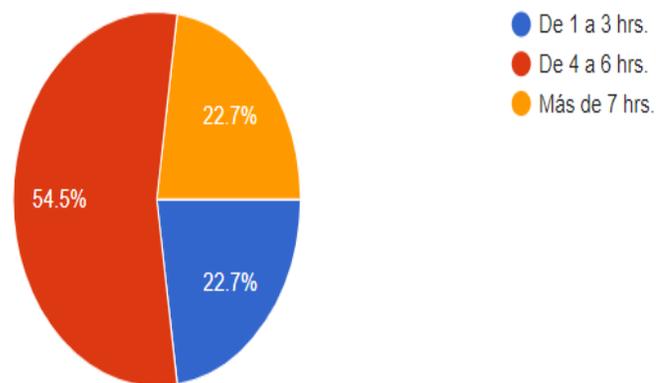
A continuación se comparte en el apartado de anexos, el formato se encuentra en anexos, (véase figura 7) que se utilizó para recabar datos básicos del estudiante y de su contexto, a través de un formulario de Google cuyo enlace es el siguiente: <https://forms.gle/f7fxUygCnqijTP4n6>

Los resultados del estudio socioeconómico permitió conocer más a fondo el contexto de los estudiantes, y se puede afirmar que a lo que se refiere al estado civil de los padres es muy diverso, y esta es una característica del tipo de familia hoy en día en la comunidad de Valle de Chalco lo que determina en gran medida el grado de co- responsabilidad con los tutores en torno al desempeño académico de los estudiantes.

Lo que tiene como consecuencia una variación entre el tipo de relación que se establece dentro del ambiente familiar, determinando en gran medida el desempeño y adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y actitudes del estudiantes entorno al ámbito educativo, ya que hoy en día la escuela se encuentra inmersa en el hogar.

De acuerdo a las preguntas 5: ¿Cuántas horas al día se conecta a la red o al internet? y a la pregunta 6: Del tiempo que dedica a la red, ¿Cuánto tiempo dedica a las tareas extraescolares? se pudo confirmar dicha situación. Como se puede observar en la figura 8, (véase figura 8).

Fig. 8 Gráfica que representa el tiempo de conexión vs el tiempo empleado para las actividades escolares



Situación por la cual los estudiantes se encuentran demasiado tiempo conectados a la red, lo que influye en gran medida en su desempeño escolar, concentración y diversas habilidades básicas necesarias para el aprendizaje (memoria, atención, interés, motivación) y para la comprensión, lectora sobre saturando de información innecesaria, información poco fiable y de escasa calidad, equivocadas, obsoletas y descontextualizadas que puede llegar a ser problemático cuando el número de horas de conexión afecta al correcto desarrollo de su vida cotidiana ocasionándoles alteraciones en su estado de ánimo y la forma de percibir la educación ya que las TIC puede derivar en distracción y cansancio crónico.

Por ello fue necesario indagar acerca del estado socioeconómico y laboral entorno a la familia ya que Valle de Chalco es considerado uno de los municipios con menos oportunidades educativas y de empleo para su comunidad a nivel Estatal y Nacional, por ello se han implementado una serie de programas sociales para erradicar la pobreza y favorecer algo tan básico como la alimentación y la educación básica.

Generalmente los padres de familia tienen que salir a trabajar, motivo por el cual dejan a sus hijos de secundaria como responsables de sus hermanos menores, primos y con la obligación de apoyarlos en las tareas escolares e incluso el realizar las labores domesticas en su totalidad, además de hacerse responsable de lo que se les exige en el ámbito escolar cumpliendo con horarios de conexión, tareas y demás exigencias.

Por lo que resulta apremiante indagar sobre un derecho fundamental para el ser humano: la alimentación, además de que como bien dice el refrán: *barriga llena, corazón contento y cerebro dispuesto*. También cabe mencionar que es necesario reconocer que a pesar de la grave situación económica que se vive en la mayoría de las localidades del Estado de México, sobre todo en la zona oriente, la mayoría de los estudiantes tiene libros que pudiesen ser un apoyo para ellos no solo en el aspecto educativo sino emocional, siempre y cuando haya alguna motivación intrínseca para desconectarse de la red y conectarse con la realidad.

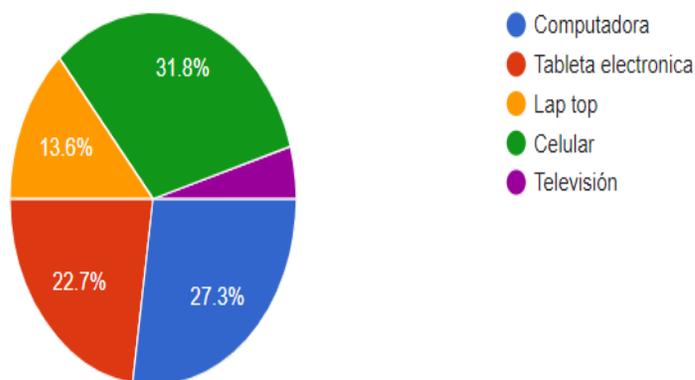
Lo que representa una oportunidad para incidir en el estudiante y cambiar hábitos de estudio y personales, reto que sin duda alguna representa un enorme desafío para la

comunidad educativa ya que resulta un tanto complejo indagar directamente sobre los intereses de los adolescentes, sobre todo en un mundo con un sin fin de información, lo cual representa un obstáculo pero también una excelente área de oportunidad para estructurar una nueva forma de trabajo para con los estudiantes.

Al hablar de intereses y motivaciones resulta apremiante indagar sobre los materiales con los que cuenta en el hogar para conocer más detalladamente (dentro de lo posible el contexto del estudiante).

Se preguntó sobre los libros respecto a ¿Qué género son? y la pregunta 1 ¿Herramientas tecnológicas con las que se cuenta? Por lo que resulta apremiante reconocer la importancia de que el estudiante conozca claramente las diferencias entre los diferentes tipos de texto y el propósito comunicativo en cada uno de ellos ya que indiscutiblemente hoy en día se ha perdido terreno en comparación con las TIC ya que es evidente la proliferación de todas estas herramientas de comunicación en comparación con el declive en la adquisición de libros de consulta (véase figura 9).

Fig. 9 Gráfica que representa significativamente a la esencia de la globalización dentro de las familias



Indiscutiblemente aún falta mucho por hacer sobre todo con estos grandes retos que hoy en día a los que estamos inmersos en una sociedad globalizada, llena de conectividad

en declive de hábitos que antes era apremiantes en la adquisición de nuevas habilidades básicas para el ser humano como la comprensión de textos.

3) Cuestionario para estudiantes, padres de familia y docentes

El cuestionario es el instrumento más utilizado para obtener datos en la investigación cualitativa, de forma directa o indirecta ya que “nos permite explorar percepciones y opiniones sobre un tema, es muy importante incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se espera del encuestado, propósitos de estudio y en algunas ocasiones garantizar el anonimato” (Gayou, 2003:154).

Este instrumento se compone de un conjunto de preguntas que se confeccionan para obtener información con algún objetivo en concreto, pueden ser contestadas en forma de test, en este el encuestado manifiesta su opinión respecto al tema. Puede estar estructurado de los diferentes tipos de preguntas:

- Preguntas abiertas, cerradas y mixtas
- Preguntas dicotómicas y de valoración
- Preguntas directas e indirectas

Para ello es apremiante identificar que: “El diseño de un cuestionario cualitativo requiere de un cuidadoso proceso que cuide de manera fundamental los aspectos de las preguntas y los aspectos de la investigación” (Gayou, 2003:158). En este sentido se implementaron cuestionarios integrados por los diversos tipos de preguntas (abiertas, cerradas y mixtas) cuya finalidad es captar en un sentido más amplio la concepción que se tiene respecto a la comprensión lectora. Para esta investigación se aplicaron tres diferentes cuestionarios que incluyen a toda la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes).

a) Cuestionario para estudiantes

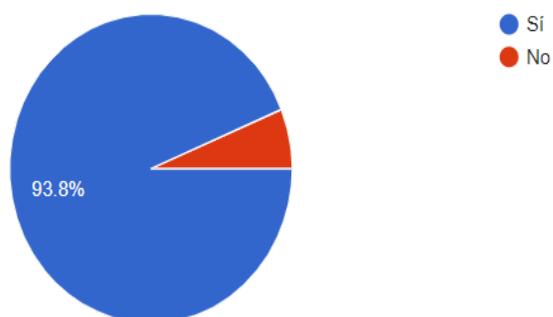
El presente instrumento se conforma de 11 preguntas de las cuales cuatro son cerradas, cinco de opción múltiple y dos abiertas. Este cuestionario se hizo llegar en forma digital por los diferentes medios de comunicación: WhatsApp y correo electrónico, dirigida a estudiantes de 1°C y 2°C enviadas por un formulario de Google cuyo link es:

<https://forms.gle/cuhWpNeNgj3uRbGR9> dicho formato del cuestionario se encuentra en anexos figura 10, (véase figura 10).

Al revisar las respuestas de dicho cuestionario cuya finalidad era concretar una idea más clara y objetiva en torno a la concepción e idea que se tiene respecto a la comprensión lectora y la funcionalidad en su vida no solo en el ámbito educativo sino en su cotidianidad.

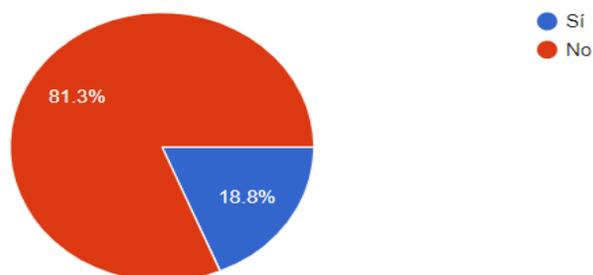
Al realizar las preguntas 3. ¿Te gusta leer? y 4. ¿Crees que sea importante para tu vida leer y comprender diversos textos? se puede observar que les gusta leer ya que la mayoría contestó satisfactoriamente, confirmando que leer es importante para la vida no solo escolar sino en todos los aspectos, (véase figura 11)

Fig. 11 Gráfica que representa el gusto de por la lectura en el estudiante



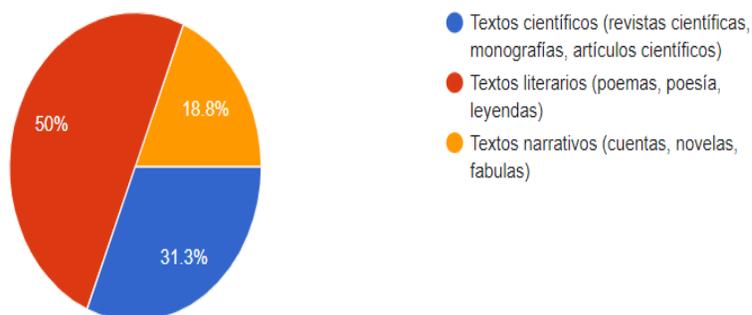
De igual manera se plantearon las preguntas 5. Para ti, ¿Leer y comprender es lo mismo? y la 6. Para ti, una persona que es buena en la lectura siempre, de los cuales es fácil entender que tienen una concepción de comprensión lectora o lectura diferente a lo que se pensaba anteriormente (en torno a la velocidad y fluidez lectora). Lo que abre una puerta inimaginable de nuevos horizontes respecto a lo que se puede lograr con un poco de perseverancia, creatividad, motivación e interés en los estudiantes, (véase la figura 12).

Fig. 12 Gráfica que presentan las concepciones de lectura y comprensión de textos en el estudiante



Para ello es necesario tomar en cuenta en un primer momento el interés de los estudiantes ya que al momento de preguntarles sobre la elección de un tipo de texto en específico ellos se inclinaron (en su mayoría) en los textos literarios y argumentativos lo cual resultó sorprendente debido a las pre concepciones que se tienen del estudiante entorno a la pandemia que se sobrelleva con educación a distancia y poco contacto social. No cabe duda que los textos literarios pueden llegar a ser un gran aliado en tiempos de crisis, (véase la figura 13).

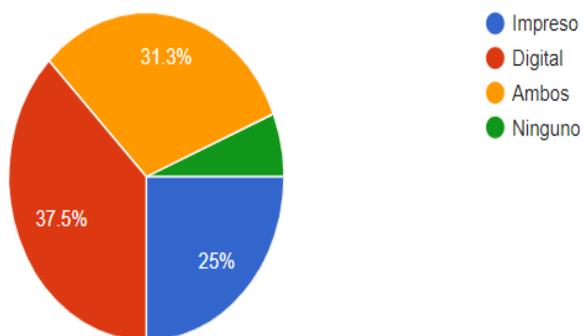
Fig. 13 Gráfica que representan el interés de los estudiantes en torno a la lectura



Al abordar el tema sobre la lectura y comprensión de un texto impreso en comparación con un texto electrónico los estudiantes, se plantearon dos preguntas, la 10. Para ti, ¿Es lo mismo leer un libro o artículo impreso que un texto electrónico en la computadora o dispositivo digital? y la 11. ¿De cuál de los dos artículos, impreso o digital se te facilita más dicha lectura? en las cuales reconocen que hay un grado de dificultad al momento

de realizar dichos ejercicios, por lo que es apremiante presentar diversas estrategias de apoyo para fortalecer estos aspectos en los estudiantes, (véase la figura 14).

Fig. 14 Gráfica que representa la percepción del estudiante frente a un texto electrónico e impreso



En cuanto a los resultados de la implementación del instrumento para indagar los niveles de comprensión de textos en los estudiantes de 1° C y 2° C se presentan.

b) Cuestionario para docentes

Este cuestionario está conformado por 10 preguntas de las cuales cuatro son cerradas, tres de opción múltiple y tres abiertas. Este cuestionario se hizo llegar en forma digital por el grupo de WhatsApp Institucional por medio de un formulario de Google cuyo link es: <https://forms.gle/aysthrpbFZkXAL536> este formato del cuestionario se encuentra en el apartado de anexos, (véase figura 15).

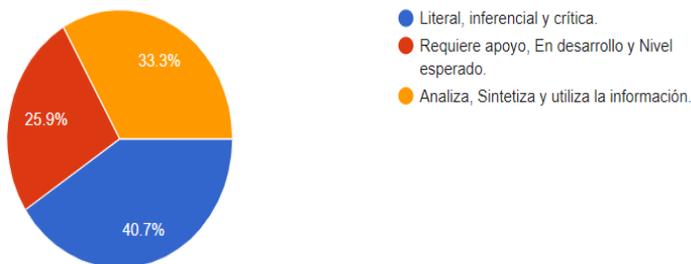
Respecto este cuestionario, de los 37 profesores que integran dicha plantilla únicamente contestaron 27 que se encuentran laborando en cada uno de los grados, cabe mencionar que este cuestionario se contestó de manera anónima cuya finalidad fue leer de primera mano la opinión de los maestros respecto al tema sin emitir juicios de valor.

En cuanto a la concepción de comprensión lectora, prácticamente todos los docentes a excepción de uno contestaron que leer y comprender son habilidades diferentes pero necesarias una a la otra, la gran mayoría distingue entre las características básicas de los diferentes tipos de texto que hay.

Al respecto de la definición de comprensión lectora, se observa notablemente la influencia de textos que envían de dirección los cuales se tiene que dar lectura para

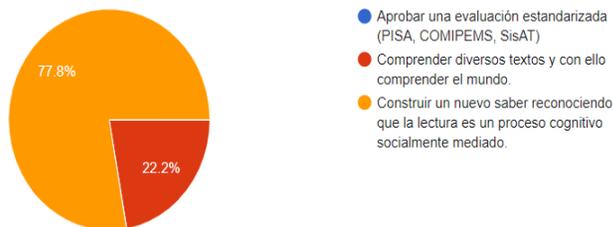
compartir alguna reflexión o análisis en las reuniones semanales con el colectivo docente, generando una especie de contradicción ya que al plantear las preguntas 4, de las siguientes definiciones ¿Cuál es la que más se acerca al concepto que usted tiene respecto a la comprensión lectora? y la número 5 Según su experiencia profesional ¿Cuáles son los diferentes niveles de comprensión de textos? al preguntar sobre los niveles de comprensión lectora ya que hacen en esta última a los niveles de evaluaciones estandarizadas como SiSAT, herramienta que ha sido presentada por las autoridades educativas en los últimos 4 ciclos escolares, (véase figura 16).

Fig. 16 Gráfica que representa la concepción de comprensión lectora que tienen los docentes



Se puede constatar de igual manera que para la mayoría de los maestros la comprensión lectora es imprescindible para la asignatura que imparten, como resultado de la pregunta 7: ¿Cuál considera que sea la finalidad de comprender un texto? se entiende el porqué han implementado una serie de ejercicios para reforzar esta habilidad en los estudiantes cuya finalidad es dotar a los estudiantes de todas esas *competencias para la vida*, ya que así visualizan a la comprensión de textos. Cuya finalidad no es solo el contestar correctamente una evaluación estandarizada sino el comprender la vida, (véase figura 17).

Fig. 17 Gráfica que representa la finalidad de la comprensión lectora desde la mirada del docente



Comparten de igual manera una definición personal en cuanto a la comprensión lectora la cual a grandes aspectos es: apropiarse del texto, dar sentido y significados al texto dentro de la vida, comprender palabras y asociarlas al contexto e inferir información e incidir con ella en la visión, pensamiento y actuar del lector. Es impresionante cómo a pesar del bombardeo de información que reciben los docentes en torno a la comprensión lectora (medible, valorable y aplicable) aún así la mayoría de los maestros tiene creencias propias un tanto ajenas a lo que se espera institucionalmente.

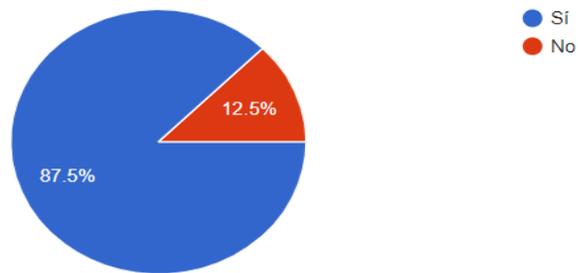
Al preguntar sobre algún libro significativo para ellos, y el por qué de esa resignificación mencionan nuevas visiones y perspectivas después de dicha lectura, de situaciones que se pueden verter a la vida real, la importancia del mensaje y reflexión que trae consigo la lectura y comprensión de texto. Pero sobre todo porque ayuda a entender el propósito de la vida personal de cada uno de ellos.

c) Cuestionario para padres de familia

Este cuestionario está conformado por 10 preguntas de las cuales cuatro son cerradas, tres de opción múltiple y tres abiertas. Este cuestionario se hizo llegar en forma digital por el grupo de WhatsApp Institucional por medio de un formulario de Google cuyo link es: <https://forms.gle/tXWpD7TRaNLMth8t7> el formato correspondiente se encuentra en el apartado de anexos, (véase figura 18).

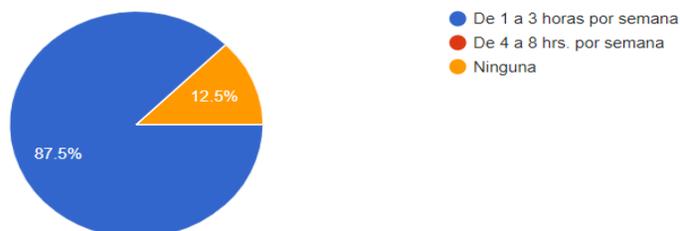
Respecto a los padres de familia al indagar sobre la concepción en torno a la comprensión lectora, se plantearon dos preguntas afines: 1 ¿Considera relevante el tema de la comprensión lectora en la vida adulta? y la 2 Para usted, ¿Leer es lo mismo que comprender? de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados: para la mayoría de ellos es importante la comprensión lectora en sus vidas y consideran que leer y comprender son actividades diferentes, dando el acompañamiento que consideran necesario a sus hijos en cuanto a la realización de las actividades escolares, (véase figura 19).

Fig. 19 Gráfica que representa la concepción sobre la comprensión lectora en los padres de familia



Mencionan que una forma de participar en las actividades educativas es invirtiendo económicamente en la adquisición de materiales de consulta con la finalidad de despertar el interés lector en los estudiantes, sin embargo esta respuesta tiene cierta contradicción con la que se realizó a los estudiantes en la que mencionaban se le invertía más a otras cosas o lujitos que a materiales impresos. Por lo cual se planteó las siguientes dos preguntas: 4. ¿Invierte dinero en la adquisición de materiales impresos, libros, historietas (independientemente de los materiales que se piden en la escuela) con la finalidad de invitar a su hijo al mundo lector? 5. ¿Cuánto tiempo por semana destina a la lectura compartida con su hijo (a) independientemente de las tareas escolares? De las cuales los padres de familia mencionan un tiempo (aunque relativamente poco, pero significativo) a dar acompañamiento a su hijo en torno a la lectura compartida, sin embargo al platicar con los estudiantes en las reuniones de zoom, hay un claro extrañamiento ya que la mayoría de ellos sus padres trabajan tanto que no destinan absolutamente nada de tiempo a la lectura familiar, (véase figura 20).

Fig. 20 Gráfica que representa inversión y tiempo destinado a fortalecer el hábito lector en el estudiante



No obstante, al preguntar sobre la finalidad que ellos consideran de la asignatura Lengua Materna en torno a la comprensión, producción de textos y lectura. Mencionan claramente que es más importante la comprensión lectora en comparación con los otros dos rubros. Lo que se complementa con lo que esperan en su hijo al finalizar la educación básica que es: adquirir nuevos conocimientos, mejorar la comprensión lectora en su hijo, que entienda y aprenda las cosas, prepararse para el futuro entre otras.

Al hacer la pregunta sobre algún libro que haya resultado significativo para los tutores y el por qué de esa significación mencionan que les ayudó a encontrarse así mismos, a transformar su vida, la importancia que tuvo el texto en momentos de decisión y porque sirvió de inspiración para escribir lo que sentía, entre algunos otros que mencionan que no les llama la atención la lectura.

5. Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EEAMOE): El analfabetismo funcional de la comprensión lectora en estudiantes de 2° de secundaria

Leer es mundo más que descifrar: leer es comprender el texto, es un intercambio de experiencias nuevas y que ya se tenían, “leer es comprender y comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender”(Solé, 1999:37). Dicho proceso implica un lector activo ya que la comprensión lectora debe ser resultado de la motivación del estudiante al leer, evitando imponer lecturas que no son de su interés, para ello es necesario utilizar textos que motiven al estudiante.

a. Trabajando sobre una concepción de comprensión lectora

Se tomaron como referente para abordar el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, con características de la aplicación de esta herramienta fueron a distancia se decide citar a:

- PINZÁS,J (2001) afirma que la comprensión lectora está determinada por la capacidad que tiene cada lector para comprender dicho tema, se tiene que observar la posición que manifiesta el lector frente al tema, por su contenido, así

como el valor de lo leído y de acuerdo con el uso que haga de lo comprendido. Es apremiante tomar en cuenta: conocimiento previo del lector; que el texto sea claro, coherente y ordenado para que el lector intensifique la comprensión y recuerdo de lo que lee. Es inherente diferenciar distintos niveles en la comprensión lectora con el conjunto de indicaciones que nos permitan evaluar si el estudiante en verdad ha comprendido el texto, si es capaz de discriminar información, establecer relaciones (causa – efecto) (todo – parte) organizar la información, hacer inferencias (decodificación automática) , entre otras habilidades. Cuyos *niveles son literal* (habilidad para entender y recordar la información) *nivel inferencial* (hacer predicciones e hipótesis del contenido).

- Desde el enfoque sociocultural en el que se parte de la base de que *leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular*, la lectura para Cassany y Castella (2010) es algo global ya que gracias a ella *se comprende el discurso para comprender al otro*; es decir, leer entre las líneas. No solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Que pone en juego no sólo procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, compañeros y maestros sino la finalidad es crear procesos metacognitivos.
- Sánchez L. (1997) Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura el significado del texto se construye por parte del lector. Un sentido que no gira entorno al texto sino al sujeto que construye ese significado.

Con estas referencias se deduce que la comprensión lectora consiste en construir un significado del texto en la que se establezcan relaciones entre el contexto histórico-social en el que se encuentra el sujeto y los conocimientos previos que se tienen respecto al texto al hacer inferencias (formular alguna hipótesis sobre el propósito y contenido del texto) con la finalidad de comprender al otro, donde el sentido no gira entorno al texto sino a la interpretación y construcción de ese significado para el mismo.

Teniendo presentes todos los factores que influyen en la comprensión lectora (conocimientos previos, durante la lectura, después de la lectura) ya que estos muchas de las veces condicionan la comprensión de un texto sobre todo en estos tiempos de conectividad en el que los estudiantes se encuentran inmersos en un mundo digital intermitente, es evidente el reto al que se enfrentan los estudiantes al leer un texto digital (ya que fue enviado por este medio).

Al leer en pantalla se requiere tener objetivos de lectura muy precisos, así como la capacidad de hacer una representación mental de la estructura hipertextual y la reflexión sobre la confiabilidad de las fuentes (Zayas, 2012) ya que este tipo de lectura deja de ser lineal y es el usuario quien ordena sus propias secuencias de lectura de acuerdo con sus intereses y a través de los hipervínculos. Este proceso requiere un papel activo y reflexivo por parte del lector a través del enlace interactivo de contenidos, pues debe seleccionar lo que lee y vincularlo según sus necesidades o preferencias, cuidando no perder coherencia ni significado (Vaca & Hernández, 2006).

Siempre es necesario partir de la premisa respecto al origen del texto: ¿es una imposición del docente (independientemente del propósito del mismo) o una elección del estudiante? Debido a que en la obtención del muestreo se trabajó con estudiantes del grado inferior 1° “C” y estudiantes del grado inmediato superior 2° “C”. Fue necesario formar un trabajo cooperativo multigrado entre primer grado y segundo grado, el cual no solo incluyó a las maestras de Lengua Materna I y II sino también a las orientadoras de cada uno de los grupos. Con la finalidad de tener la mayor objetividad en los resultados, se decidió en consenso que la maestra de Lengua Materna I, distribuyera los materiales con los estudiantes (estudio socioeconómico, ejercicio de comprensión lectora con el texto narrativo: *señor Ogro* de la evaluación SisAT, padres de familia y cuestionarios para estudiantes) en los diferentes momentos previamente estipulados y acordados para evitar predisposición de los estudiantes ante las actividades presentadas por un docente del grado inmediato superior. Se llevó a cabo lo siguiente:

La maestra de 1° generó una reunión virtual especial para los estudiantes seleccionados previamente en la cual les hizo la invitación a contestar una serie de cuestionarios encaminados a mejorar la práctica educativa, cabe mencionar que esta reunión fue

posterior al horario estipulado por dirección para la realización de cada una de las clases, por medio de la plataforma zoom y estos instrumentos serían enviados y recibidos al WhatsApp personal de la maestra del grado y ella lo reenvió a la maestra/investigadora. Fue necesaria la presencia de la orientadora en dicha reunión ya que en la institución educativa siempre se está revisando lo que se presenta para cada uno de los grupos ya sea por parte de dirección, subdirección u orientación.

En cuanto a segundo grado, se enviaron los materiales de la misma manera, en este caso la docente envió mensaje personalizado a sus estudiantes por medio de WhatsApp en la que les pedía realizarán en un primer momento el ejercicio de comprensión de textos facilitado por el mismo medio y dando el plazo de 3 días para realizarlo, posteriormente se envió el estudio socioeconómico dando un plazo de 3 días para ser contestado por el tutor en compañía de su hijo, una vez devuelto el estudio socioeconómico, se dejó descansar a los tutores y estudiantes tres días para evitar una especie de propensión y estrés ya que se encontraban en evaluaciones trimestrales, después de este tiempo de tregua se envió el cuestionario a padres de familia y una vez contestados entonces se envió por último el cuestionario para estudiantes.

En primer lugar, la evaluación del ejercicio de comprensión lectora con el texto informativo: Las estatuas de la Isla de Pascua, esta se llevó a cabo con base en dos fuentes una de ellas los niveles de comprensión lectora claramente descritas en la misma herramienta de evaluación SisAT y la segunda de acuerdo a los diferentes niveles de comprensión lectora, mencionados anteriormente.

La aplicación de esta herramienta es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, contar con información sistemática y oportuna acerca de los estudiantes que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o en riesgo de abandonar la escuela, mediante el registro, sistematización y seguimiento de una serie de indicadores, (SisAT, 2017) los cuales son prioridad en la Institución Educativa, motivo por el cual se decide utilizar dicha herramienta, además de que *fue necesario el Vo Bo de parte de dirección escolar para poder implementarse.*

b. Evaluación de la EEAMOE del DE

El análisis de este DE se dará entorno a los resultados que se obtuvieron en la aplicación de la EEAMOE a los estudiantes de 1° C y 2° C, como se muestra en cada una de las evidencias, tomando como referencia la forma de clasificación de las respuestas del instrumento implementado tanto en 1° C como en 2° C la cual se estructuró de acuerdo a los niveles de comprensión lectora que menciona Pinzas (2000) en este realiza la diferencia entre nivel inferencial y literal, de igual manera se sustentó en el enfoque sociocultural (debe haber una interacción entre el texto y el estudiante) y se retomó a Solé (1999) en el que menciona que leer y comprender es un proceso en el que se construyen significados, (véase la figura 21).

Fig. 21 Niveles de comprensión lectora

Nivel 3 Comprensión general del texto	Nivel 2 Comprensión parcial del texto	Nivel 1 Comprensión deficiente del texto
<p>Comunica información específica de la lectura. Destaca las ideas principales, personajes, escenarios del texto.</p> <p>Emite su opinión sobre el contenido del texto.</p> <p>Nivel inferencial (elabora una representación más integrada a partir de la información expresada en el texto)</p>	<p>Expone solamente algunos datos generales del texto leído.</p> <p>Menciona algunas ideas, personajes o escenarios del texto.</p> <p>Emite con dificultad su opinión sobre el contenido del texto.</p> <p>Nivel literal (menciona aspectos reproductivos que atienden a la información presentada en el texto)</p>	<p>No menciona información contenida en el texto.</p> <p>No relaciona las ideas, personajes y escenarios de lo leído.</p> <p>No llega a emitir una opinión sobre el texto leído.</p> <p>Nivel literal (menciona aspectos reproductivos que atienden a la información presentada en el texto)</p>

Una vez mencionando las bases en las que se sustentó dicha intervención cuyo fin es el indagar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, de lo cual los resultados fueron los siguientes, cabe mencionar que se realizó una *lista estimativa*: es un instrumento de observación que sirve para evaluar conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente la cual se realizó con cada uno de los niveles antes mencionados.

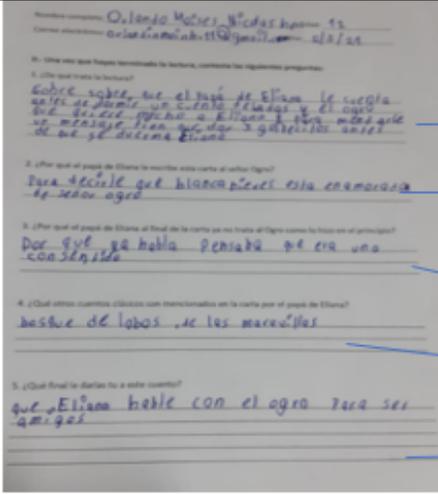
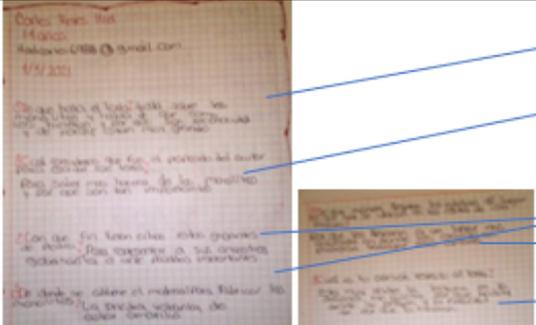
Este instrumento es una técnica formada por una serie de ítems evaluados a partir de una graduación, para registrar algún indicador de lo que se busca medir o evaluar, para ello se requiere un juicio del observador cuantitativo y cualitativo acordes al objeto de estudio, en el que hay un registro sistemático o características de las que se pretende identificar la frecuencia o intensidad de la conducta a observar mediante una escala (Véase la figura 22).

Fig. 22 Análisis de los resultados de la herramienta nivel 1

Nivel 1 en el ejercicio de comprensión lectora:

Indicadores	Muestra 1° C	Muestra 2° C
	Cs	Cs
Menciona información contenida en el texto.	Cs	Cs
Relaciona las ideas, personajes y escenarios de lo leído.	Px	Cs
Relata un contenido ajeno a su lectura.	Un	Un
Emita una opinión sobre el texto leído.	Un	Px

Crterios:
 Si= siempre
 Cs= casi siempre
 Px= pocas veces
 Un=nunca

	Análisis de las muestras
	<p>Menciona algunos datos de la lectura, sin embargo solo copia fragmentos específicos de la lectura.</p> <p>Identifica la idea central del texto, sin embargo falta contextualizar el por qué del cambio de actitud.</p> <p>Hay una confusión con las características de cada uno de los personajes del cuento.</p> <p>No estructura correctamente la respuesta, da respuestas incompletas.</p> <p>Da una buena solución sin embargo falta contextualizar mejor.</p>
	<p>Menciona de manera general de lo que trata la lectura sin ahondar en detalles importantes. Existe cierta relación de ideas, sin embargo falta contextualizar mejor el contenido.</p> <p>Solo menciona de forma general el fin pero no llega a alguna conclusión general del texto.</p> <p>No infiere sobre el análisis que presenta el autor, únicamente se queda con un fragmento de la explicación.</p> <p>No argumenta su opinión, solo menciona que esta padre la lectura.</p>

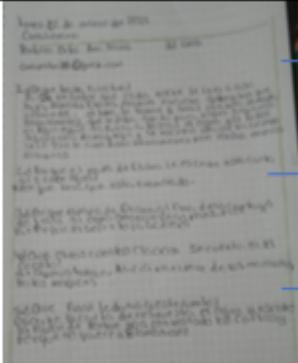
En este nivel se encontraron 4 de los 12 estudiantes a los que se les aplicó dicha herramienta con la que se puede percibir del nivel respecto a la comprensión lectora se encuentran (literal) y a pesar de ello, presentan debilidades específicas al identificar elementos básicos de la lectura, con lo que se puede comprobar que existe cierto rezago educativo en torno a la comprensión lectora (Véase figura 23).

Fig. 23 Análisis de los resultados de la herramienta nivel 2

Nivel 2 en el ejercicio de comprensión lectora:

Indicadores	Muestra 1° C	Muestra 2° C
Expone solamente algunos datos generales del texto leído.	Cs	Cs
Menciona algunas ideas, personajes o escenarios del texto.	Cs	Cs
Emite con dificultad su opinión sobre el contenido del texto.	Px	Px
Menciona aspectos reproductivos que atienden a la información presentada en el texto	Px	Px

Criterios:
 Si= siempre
 Cs= casi siempre
 Px= pocas veces
 Un=nunca

	<p>Análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Identifica elementos ideas generales del texto y escenarios en los que se desenvuelve la historia. ➔ Apesar de identificar la situación que se presenta en la narración se le dificulta estructurar la situación causa-efecto. ➔ Menciona dos ejemplos similares en torno a la historia, además de que hay debilidades al momento de plantear un final para la historia.
	<p>Análisis</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Apesar de que es una respuesta concreta, realiza una síntesis adecuada respecto al texto. Jerarquiza de forma adecuada la información e ➔ Identifica elementos medulares de la lectura. Identifica perfectamente la idea principal que responde a esta cuestión. ➔ Sintetiza muy bien la información aunque se inclina más hacia la literaridad del texto. Falta argumentar su opinión respecto al tema, ya que únicamente menciona que es bonito e interesante pero no dice el por qué.

En este nivel se encontraron solo 6 estudiantes de los 12 a los que se les aplicó dicho instrumento de apoyo, por lo que se puede concluir que si bien es cierto existe cierto avance, respecto a la comprensión lectora a los estudiantes se les dificulta expresar opiniones de acuerdo a la temática que se plantea en el texto, orillándolos a la “comodidad de las respuestas de opción múltiple” anulando con ello toda posibilidad de cuestionamiento al texto, (véase figura 24).

Fig. 24 Análisis de los resultados de la herramienta nivel 3

Nivel 3 en el ejercicio de comprensión lectora:

Indicadores	Muestra 1° C	Muestra 2° C
Comunica información específica de la lectura.	Si	Si
Destaca las ideas principales, personajes, escenarios del texto.	Cs	Cs
Emite su opinión sobre el contenido del texto.	Cs	Cs
Elabora una representación más integrada a partir de la información expresada en el texto.	Cs	Cs

Criterios:
 Si= siempre
 Cs= casi siempre
 Pv= pocas veces
 Un=nunca

<p>Nombre completo: eleuterio juarez moises Edad: 12 Correo electrónico: eleuteriomoses50@gmail.com Fecha: 26 febrero</p> <p>- Una vez que hayas terminado la lectura, contesta las siguientes preguntas: 1. ¿De qué trata la lectura? Trata de que un señor le lee un cuento a su hija y su hija se duerme en eso en el cuento se oíen golpitos y el señor abre el libro y ve a blanca nieves hablan de que le gusta el ogro de la página 187 y ella en la B y ella quiere ver al ogro pero le mando una carta al ogro de parte de blanca nieves donde decía que lo amaba en todos esas páginas hay dificultades y el señor le dijo que diera 3 golpitos cuando se durmiera su hija del señor</p> <p>2. ¿Por qué el papá de Eliana le escribe esta carta al señor Ogro? Para decirle que cuánto lo quería blanca nieves</p> <p>3. ¿Por qué el papá de Eliana al final de la carta ya no trata al Ogro como lo hizo en el principio? Por qué ya lo conoce más</p> <p>4. ¿Qué otros cuentos clásicos son mencionados en la carta por el papá de Eliana? Alicia en el país de las maravillas y el gato con botas</p> <p>5. ¿Qué final le darías tu a este cuento? Que Blancanieves sí pudo llegar con el ogro y se casaron</p>	<p>Análisis</p> <p>Contextualiza muy bien la situación que se plantea en la narración, hay coherencia respecto a los personajes, secuencia de tiempo y sucesos.</p> <p>Identifica plenamente el nudo de la historia.</p> <p>Sintetiza muy bien la respuesta, a pesar de ser concreta se puede observar que comprendió el cuento.</p> <p>Los ejemplos son claros y concisos.</p> <p>A pesar de ser muy breve en la respuesta, esta es acorde a la temática que se aborda en el texto narrativo.</p>
<p>Nombre completo: Doralina Jimena Edad: 13 años Correo electrónico: doralina05@gmail.com Fecha: 20/02/2021</p> <p>Una vez que hayas terminado la lectura, contesta las siguientes preguntas: 1. ¿De qué trata el texto? Trata sobre las cabezas de moai lo que significa su nombre, lo que ellas representan para los que lo poseen, la elaboración de estas cabezas tanto su tamaño como las representaciones al traslado de estas cabezas a su destino. El texto se basa de una serie de preguntas.</p> <p>2. ¿Cuál consideras que fue el propósito del autor para escribir este texto? Dar a conocer información relevante de estas cabezas para que la gente tenga ideas que existen muchas cosas que ellos no tenían idea de su existencia y se motivan a estudiar más que temas en este caso el de las cabezas de moai.</p> <p>3. ¿Con qué fin fueron hechos estos gigantes de piedra? Fueron hechos para simbolizar a sus ancestros que habían sido importantes que cuando morían tenían el poder espiritual para proteger a la tribu.</p> <p>4. ¿De dónde se obtenía el material para fabricar los moaioles? En un principio se fabricaban con basalto y trapa y esa era toda la materia que se usaba en el siglo XVIII y se usaron un 90% de la piedra volcánica amarilla y después fabricaron con ella.</p> <p>5. ¿De qué manera llegaron las estatuas al lugar en que hoy se ubican en las costas de la Isla de Pascua? No se tiene la verdadera explicación de cómo trasladaron las cabezas pero existen varias teorías de cómo lo hicieron una de ellas dice que caminaban y bajaban por partes de ellas, otra dice que lo subían en un tronco para ser desmenuzados y vendidos.</p> <p>6. ¿Cuál es tu opinión respecto al texto? CONTADO ME PARECIÓ MUY INTERESANTE LEER ESTE TEXTO PORQUE HABÍA ESCUCHADO HABLAR DE ELLAS PERO NO ME IMAGINABA SABER MÁS COSAS DE LAS QUE ME HABÍAN DICHO Y</p>	<p>Discrimina y sintetiza de forma adecuada la información que se presenta en el texto.</p> <p>Jerarquiza e introyecta ideas principales y genera controversia respecto a las mismas.</p> <p>Identifica el mensaje que se transmite al lector, y le da sentido a su respuesta.</p> <p>Rescata ideas principales y secundarias del texto y ordena de forma subjetiva el grado de importancia que tienen para ella dicho texto.</p> <p>Sintetiza de forma correcta ambas teorías que presenta el autor y las explica de forma clara y precisa.</p> <p>Se apropia del discurso para expresar su opinión respecto al texto.</p>

Se obtuvieron 2 de los 12 estudiantes que trabajaron con este instrumento se ubicaron en el nivel 3 de comprensión lectora, en el que además de identificar ideas principales generan opiniones respecto al texto, pues lo vinculan con su contexto lo que trae como consecuencia una comprensión más integrada del texto.

Estos instrumentos permitieron realizar triangulaciones que contribuyeron a identificar los espacios que hace faltan fortalecer, no solamente en los estudiantes sino también en la labor docente cuya finalidad es incidir para mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes sobre todo en esta era digital en la que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a información en demasía lo cual influye significativamente a la hora de entender, comprender e interpretar un texto. Y con ello contextualizar de una mejor manera el Objeto de Estudio, (véase anexos, figura 25 y figura 26).

6. Evaluación General del DE

Uno de los problemas fundamentales en el ámbito educativo es la manera en la que se estructuran o diseñan cada una de las reformas educativas con sus respectivos planes y programas de estudio encaminados a cierto perfil de egreso y diversas metas y objetivos para alcanzar, no obstante, se repiten una y otra vez algunos errores fundamentales en la educación: Estructurar un diagnóstico adecuado al contexto de la comunidad educativa, en el que se revisen problemáticas reales en torno al ámbito educativo, por ello a continuación se presentan los resultados de los diferentes instrumentos implementados en este trabajo de investigación.

De acuerdo a los resultados de este DE que se aplicó a la muestra elegida previamente de la población que integra a la ESTIC N° “111 Ing. Guillermo González Camarena” y tomando como referencia el Objeto de Estudio: El analfabetismo funcional, entre el texto y el contexto. Se puede deducir las siguientes conclusiones:

A partir de la implementación de los diferentes instrumentos (herramienta de indagación en comprensión lectora, observación de las reuniones virtuales plasmadas en el diario de campo, cuestionario para estudiantes, docentes y padres de familia) se deduce que existen ciertos problemas en la comprensión y análisis de textos tanto narrativos como informativos los cuales afectan directamente al proceso de aprendizaje de los

estudiantes y más en tiempos de conectividad en los que se está tan absorto a todas las demandas institucionales, familiares y sociales que se deja de lado la contextualización de los materiales o herramientas de apoyo para el alcance de las habilidades indispensables para el estudiante, los cuales giran en torno a la problemática central de este trabajo de investigación que es “el analfabetismo funcional, entre el texto y el contexto”.

A pesar de que en esta Institución educativa, se han implementado un sin fin de estrategias encaminadas a mejorar no solo habilidades lectoras en cuanto a la comprensión de textos sino también en torno al razonamiento matemático las cuales están plasmadas en el *Programa Escolar de Mejora Continua* de forma Institucional, se han consensuado en las reuniones del colectivo docente (una vez por semana) y se han detectado temas en específico a abordar por academia y llevar un seguimiento riguroso de acuerdos establecidos previamente al igual que de dichas estrategias, aún así existen debilidades muy marcadas en los estudiantes, entre las cuales se detectaron: los estudiantes solo se quedan en la literacidad al momento de entender el texto, confunden entender con memorizar ya que para ellos es apremiante recordar elementos básicos del texto más allá de cuestionarlos, sin dejar de lado que los estudiantes están sobre saturados de actividades y tiempo de conexión a la red lo que ocasiona en ellos un desgaste no solo físico sino emocional al momento de realizar actividades escolares o extraescolares.

Esto ocasiona una profunda desmotivación y falta de interés hacia la investigación, búsqueda de información, discriminación de fuentes de información por medio de las TIC, debido a la dinámica de trabajo que se ha llevado a cabo en los últimos meses, en ese intento de llevar a la escuela dentro de la casa, con las mismas actividades (descontextualizadas en su mayoría) y sobre saturando con tareas que se presentan en la programación de Aprende en casa I y II las que en la mayoría de las veces resultan no ser significativas para el estudiante, a pesar de que a los estudiantes sienten cierto interés por la lectura de textos literarios, lo cual representa una excelente área de oportunidad para trabajar.

Los docentes en su mayoría distinguen fácilmente el acto de leer en comparación con la comprensión de un texto, sin embargo existe una confusión al intentar esclarecer estos niveles de comprensión ya que se crea una especie de desmentida de la realidad ya que por un lado buscan diversos medios para que los estudiantes comprendan un texto y que con ellos plasmen o incluso cuestionen lo que está en el texto pero recurren a las viejas prácticas de memorización de diversos materiales o recurrir al currículo oficial para desarrollar dichas estrategias de las cuales acuden a las evaluaciones estandarizadas como referencia de logro en los estudiantes.

Sin embargo, debido a todas las exigencias institucionales a las que están sometidos los docentes, prefieren acudir a este tipo de evaluaciones ya que estas tienen dicho respaldo institucional, además de que la misma institución toma como referencia dichos resultados para implementar o desarrollar nuevas estrategias en colegiado. También mencionan que debido a la poca información que se tiene sobre los planes y programas de estudio vigentes se genera un sesgo de desinformación e interpretaciones banales difícil de sopesar en torno a las estrategias dinámicas implementadas para lograr el alcance de Aprendizajes y habilidades necesarias en el estudiante. Además de que es más que evidente el cansancio físico y agotamiento mental debido a la forma de trabajo que se lleva en esta Institución educativa en la que en el afán de dotar de todas las herramientas, materiales, estrategias no solo a nivel cognitivo sino socioemocional al estudiante para que éste no se sienta desprovisto, el docente ha sido olvidado por completo en todos estos aspectos lo que ha repercutido ya que una gran parte de ellos se han ido de incapacidad debido a los altos niveles de estrés a los que se encuentran sometidos.

De la misma forma para los padres de familia quienes en el cuestionario que se les aplicó mencionan en torno a la concepción que se tiene respecto a la comprensión lectora la cual es favorable ya que ellos consideran (en su mayoría) que es un tema importante más allá de la escolarización sino para la vida, la comprensión de textos y encuentran una funcionalidad en esta. A pesar de la situación económica tan compleja en que se encuentran actualmente, ellos participan en las actividades de los estudiantes invirtiendo económicamente en la adquisición de materiales de consulta para favorecer el hábito lector del mismo.

Por lo que uno de los propósitos primordiales de esta investigación será tomar en cuenta el interés y motivación de los estudiantes, fomentar un trabajo cooperativo y colaborativo dentro y fuera del aula virtual (por ahora ya que nos encontramos en situación de pandemia debido al SARS-CoV-2) y una vez regresando al sistema de educación presencial, fomentar este tipo de trabajo no solo con los estudiantes sino con la comunidad educativa. De igual manera es el lograr habilidades lectoras en el estudiante con un alto nivel en comprensión lectora para que los estudiantes logren aprendizajes significativos a lo largo de su vida.

7. Planteamiento del problema, Preguntas de Indagación y los Supuestos Teóricos

Tomando como referencia los resultados de las herramientas que se implementaron en el DE, se considera pertinente ahondar en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de 2° de secundaria, por lo que se logró delimitar lo siguiente:

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes del 2° de la ESTIC N°111 “Ing. Guillermo González Camarena” presentan problemas de comprensión lectora ya que le dan mayor peso a la memorización de datos antes que cuestionar o argumentar dicho texto, provocando que no entiendan lo que leen, limitando la interpretación de la lectura a una repetición textual de la misma, impidiendo con ello establecer la relación entre el texto y el contexto del estudiante. A pesar de los esfuerzos docentes para que los estudiantes generen opiniones argumentadas respecto al texto, la mayoría de ellos toman como referentes de logro los niveles que se presentan en evaluaciones estandarizadas para abatir dicha problemática. Los padres de familia consideran que la comprensión lectora es apremiante, a pesar de que no realizan actividades para fortalecerla.

a. Preguntas de indagación

❖ **Pregunta general de indagación**

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 2do. Grado de la Esc. Secundaria Téc. Industrial y Comercial N°111 “Ing. Guillermo González Camarena”, en Valle de Chalco, Edo. De México durante el ciclo escolar 2021-2022?

❖ **Preguntas específicas de indagación**

- ¿Qué tipo de estrategias motivan y activan la comprensión de textos (novelas, poemas y ensayos), en los estudiantes de 2° grado?
- ¿Qué dinámicas son pertinentes para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 2° de secundaria?
- ¿Cómo abatir el analfabetismo funcional en los estudiantes de secundaria?
- ¿Cómo involucrar a los padres de familia en diversas actividades que inciten el fortalecimiento de la comprensión lectora en los de los estudiantes de 2° de secundaria

b. Supuesto teóricos

❖ **Supuesto teórico general**

- La comprensión lectora se fortalece al aplicar estrategias de inferencias y de posición crítica argumentada, según los componentes de comprensión lectora de Catalá sobre el contenido de diversos textos como novelas, poemas y ensayos bajo el marco de Pedagogía por Proyectos con los estudiantes de segundo grado de la ESTIC 111 “Ing. Guillermo González Camarena”.

❖ **Supuestos teóricos específicos**

- Las estrategias organizativas inferenciales lúdicas motivan y activan el nivel de comprensión lectora de novelas, poemas y ensayos, en los estudiantes de 2° de secundaria.
- La aplicación de diversas dinámicas grupales como tertulias dialógicas, café literario, resolver ejercicios en alguna app, círculos de lectura

basados en el uso de organizadores gráficos (mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas) y diseño de una campaña oficial apoyo de las TIC, contribuyen para la mejora de la comprensión lectora, en los jóvenes de 2° de secundaria.

- El analfabetismo funcional se puede abatir al buscar la realización de una comprensión lectora interpretativa y crítica según la postura de Cassany y esta se realiza a través de cuestionarios con preguntas reflexivas que permiten elevar paulatinamente del nivel literal al inferencial y crítico en los estudiantes de secundaria.
- A través de la participación en un café literario y tertulias dialógicas en el que los padres de familia compartan con los estudiantes su experiencia entorno a la importancia de la comprensión lectora y rememoren algunas libros que hayan marcado su vida para incitar a los estudiantes a fortalecer su nivel lector.

B. Referentes metodológicos para la Intervención Pedagógica

En este apartado se describe la Documentación Biográfica-Narrativa en la que se documenta la experiencia docente, dado que el fenómeno educativo es complejo y subjetivo, resulta insuficiente abordarlo desde la investigación tradicional, sometido a métodos cualitativos formalistas que no consideran la dimensión personal del quehacer educativo. Cuya metodología tiene bases sólidas y referentes adecuados al analfabetismo funcional de la comprensión lectora, y dirigida en su totalidad para la toma de decisiones adecuadas y pertinentes entorno a éste es lo que se desarrolla en este capítulo.

El camino metodológico que guía el desarrollo de esta investigación es la Documentación Biográfico-Narrativa, toma como dispositivo la narrativa que reconfigura la identidad dentro de la vida misma donde se ve a la *vida como texto* desde un proyecto biográfico que se narra y puede ser leído, como lo sustenta Antonio Bolívar, Jesús Domingo y

Manuel Fernández, quienes retoman las voces de Bruner y Ricouer, (2001:10) para expresarlo.

Existe también, otro grupo de investigadores latinoamericanos, argentinos, en específico, Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila. Ellos le dan cuerpo bajo el nombre de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, que al igual que el grupo español, observan el conocimiento desde la vida misma y de lo que en ella importa conocer aportando un enfoque propio, que si bien toma el comprender primero al sujeto antes que juzgarlo, como lo ve el sentir cualitativo, se aleja de la habitual forma de investigar del método científico que para explicar lo humano ha perdido credibilidad para acercarse a la voz propia de los sujetos que hablan de sí mismos, buscando recuperar su *autor-idad* sobre la práctica docente, y con ello construir conocimiento al fragor de la práctica docente contextualizada (Bolívar et al., 2001).

Comprender al ser humano antes que juzgarlo, tomar una posición subjetiva es un rasgo cualitativo que esta manera de hacer investigación considera de forma constante, eso permite que como docentes tomen las riendas de ser sujetos de su propio desarrollo al ser autores de los relatos de su propia práctica, (Ídem, 2001: 12), esto es, formarse en ella y tomar decisiones para la mejora de la enseñanza desde sí mismos y desde sus naturales contextos, como se observará en la intervención que se presenta en esta tesis bajo el diseño creado.

1. La Documentación Biográfico-Narrativa

La Documentación Biográfico-Narrativa permite resignificar la práctica desde una mirada cualitativa, holística, interpretativa y hermenéutica donde se comprende lo que se observa, así como a los sujetos que se analizan considerando sus creencias y situaciones, y donde la subjetividad juega su papel, ahí es donde se percibe que el docente se acerca a la realidad, se devela y reconoce. Al aplicar este mirar es el yo del sujeto que analiza y comprende su realidad en su propio contexto y ámbito educativo.

Para analizar la realidad, en este caso en el campo educativo y desde el mismo sujeto implica valorar la experiencia subjetiva como la base del conocimiento, se estudia el

fenómeno desde la perspectiva que él mismo vive, no lo que el investigador como tal ve, como es en el paradigma positivista. Es analizar desde el contexto en que se está inserto y debe entenderse que el sujeto es objeto mismo de la investigación, es entender la estructura, estructurante; es comprenderse en el objeto mismo, es ser objeto y sujeto a la vez (Mejía, 2010: 22).

Desde este enfoque es necesario entender y ubicar la realidad de hoy, contextualizarla y reflexionar sobre la práctica ya que todo hecho educativo es irrepetible como lo social.

La Investigación Biográfico-Narrativa, incluye al menos cuatro elementos básicos; Un narrador (quien cuenta sus experiencias de vida), un intérprete, el texto y los lectores. como mencionan en sus trabajos Bolívar et al y Suárez et al, tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la Investigación Biográfica-Narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Esta metodología entre otras cosas, ha sido utilizada para retratar historias de vida y biografías de los profesores.

2. Soportes epistemológicos de la Documentación Biográfica-Narrativa

La Documentación Biográfica-Narrativa es ambivalente. Por un lado, es “darle voz” a los profesores principiantes y en ejercicio sobre sus preocupaciones y su vida profesional; por otro lado, este supone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar, et al. 2001). Esto facilita conocer o entender más a fondo los procesos educativos ya que se conoce dicho proceso mediante la voz o mirada del profesor, al igual que Suárez la presenta como una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus prácticas educativas (2006:76).

Las narrativas biográficas se inscriben, frente a la imagen burocrática del oficio docente, donde se recupera esta *autor-idad* sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como autor de los relatos de las prácticas (Bolívar, et al. 2001: 12). Vislumbrando este nuevo profesionalismo tan necesario en una sociedad cada

vez más cambiante, de la narrativa es una experiencia expresada como un relato de la experiencia, con una perspectiva contextual y elaboración cognitiva de la práctica docente, asumiéndola desde esta metodología incorpora diferentes aspectos de la Investigación-Acción.

Al referirse a una investigación indudablemente participativa y colaborativa, resulta necesario sistematizar el aprendizaje ello implica la mayoría de las veces recopilar y analizar los juicios sobre el tema investigado, ya que el papel del docente-investigador se involucra a la investigación. Este es un enfoque alternativo en la práctica docente ya que interpreta y analiza al mismo tiempo. Es una metodología de corte hermenéutico que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

A. Bolívar, M. Fernández y J. Domingo aportan que se desarrolla desde el contexto del docente. Da la voz a ellos y a los estudiantes desde la exposición de la práctica docente. Al igual que en España, en Latinoamérica sus precursores como Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila y Gabriel Roizman (2001) se dirigen de manera más directa a que el docente aporte sus experiencias a través de la narrativa, por lo que a partir de una invitación estimulante convocaba a los maestros a que analicen e interpreten su experiencia pedagógica para llevarla al nivel de un relato pedagógico que determinan la metodología donde dejan de ser silenciados para que su voz cobre vida.

De Bolívar, et al., se retoma el enfoque biográfico narrativo del ser docente, a diferencia de Suárez, et al. quien emplea la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de la práctica docente al trabajar de forma directa con los docentes aprendices que utilizaban el dispositivo de la narrativa para *disparar los recuerdos*, en el cual hay una parte formativa en la recaudación de datos al *sumergirse en los recuerdos y bucear* a través de ellos, dando un giro hermenéutico.

En la narrativa el sujeto que narra se vuelve sujeto de la investigación y esa es la razón por la que el maestro se tiene que analizar porque desde el momento en el que escribe se vuelve sujeto de estudio. Encaminando al docente en ese laberinto de la escritura en el que éste se vuelve escritor de su propia práctica, este relato inmerso en un mundo

formado por otros discursos, conformado por una *intertextualidad* o comunidad de otros textos, y por una *polifonía* o pluralidad de voces que posibilita que el relato pueda integrar diversos puntos de vista y darle sonido a otros textos y otras voces (Bolívar, et al. 2001).

Uno de los propósitos fundamentales, de esta manera de hacer investigación de la propia práctica docente, es acercarse a la realidad para mejorar o transformar la práctica social, este es un proceso de Investigación-Acción en el que se debe desarrollar un plan, actuar, observar y reflexionar sobre la forma en que el contexto responde. Con una perspectiva peculiar de investigación al contar las vivencias e interpretar dichos acontecimientos se revaloriza el papel del profesor como investigador, como agente del desarrollo curricular y se reconoce su estatus central en la enseñanza donde se le reconoce el derecho de hablar y estar representado (Bolívar, et al. 2001: 61).

Una de las virtudes de ello es que va de lo particular a lo general, para ello echa mano de la etnografía ya que se concibe al docente como parte de la cultura nativa del estudiante, por lo que resulta más fácil conocer cómo son los estudiantes en la escuela y en ocasiones fuera de ella. Es importante destacar que de esta ciencia se retoma: la descripción del contexto, el observar la forma en la que están establecidas las normas y la Intervención situada.

Sin embargo, no solo se echa mano de lo anterior sino también de la Observación Participante porque se le considera al docente como un observador completo al estar dentro del grupo a observar, con un sistema narrativo y descriptivo además de implementar el uso de la tecnología que se tenga al alcance para no dejar cabos sueltos cabe mencionar la importancia de contar con la habilidad de afectar lo menos posible el entorno y la habilidad para incorporar datos combinando la observación con otros medios.

Indudablemente la observación participante debe estar impregnada de una mirada reflexiva ya que al existir una subjetividad se crea la analogía *se participa para observar y se observa para participar*. Lo que nos lleva al siguiente elemento: la participación narrativa ya que el docente plasma parte de esa *vida* narrativa puesto que esta inmersión subjetiva sólo se comprende desde dentro los fenómenos socioculturales, en la que el

docente se convierte en autor y narrador de relatos pedagógicos e historias escolares, transformándose en narrador de su propia experiencia y práctica pedagógica (Suárez, 2006: 7).

Queda claro que la etnografía no puede prescindir de la observación y ésta va a depender de lo que decida el investigador en torno a su intención en la cual es determinante que ponga al descubierto falsas interpretaciones respecto al objeto de estudio. Otro aspecto de este tipo de investigación es la línea hermenéutica donde se analiza directamente lo que el sujeto está escribiendo que conlleva una transformación de dicha realidad, sin dejar de echar mano de todos estos elementos que se mencionaron, pero incluyendo esta línea interpretativa.

Como la investigación biográfico-narrativa es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001).

Lo que implica “mirar al Otro” y a sí mismo como docente-investigador, lo que permite llevar a cabo una práctica docente más comprensiva aceptando que tanto el estudiante como el docente están atravesados por una historia lo que nos ayuda en gran medida a entender y valorar esos procesos formativos por lo que se requiere una constancia de experiencias que impliquen la interpretación.

Es innegable que los seres humanos vivimos y actuamos a través de la cultura, por lo que se requiere romper con esa individualidad y formar una construcción de sentido en la que se resalte la importancia del significado subjetivo y no del objeto. La cultura entendida como un entramado de estructuras significativas con sistemas simbólicos, signos, lenguajes, modos de significados, interpretación e instituciones (Gertz, 1996) de ahí que radica la importancia de la interpretación ya que a partir de ella se tiene acceso al análisis de la cultura pues a través de ella se llega al conocimiento.

La hermenéutica es una alternativa metodológica de la investigación social, en ella se dirige hermenéuticamente al entendimiento de lo social evitando dar un significado a lo que estudia sino que se esmera en la explicación de estos significados. Esto permite que cuando se aplica por el docente, como es el caso de esta investigación, *reconocer que*

el otro también tiene saberes y a emplear diversos lenguajes en el aula con la finalidad de conocerlos y reconocerlos destacando con ello la importancia del lenguaje en razón de que mediante éste se cultiva la convivencia.

La postura hermenéutica impregna y le da un sentido cualitativo- interpretativo a la documentación biográfica-narrativa. El cual permite explorar de manera diferente nuestro conocimiento sobre la práctica docente y la educación en general, en esta se pretende dar cuenta de la comprensión del maestro acerca de sus practicas, sus experiencias, el mundo y la relación escolar que existe en el mismo, pero ¿qué significa escribir desde lo biográfico narrativo? A través de lo biográfico narrativo no solo se comprende a la persona sino también se suele estructurar su vida en relación con otras vidas o personas y el contexto histórico-social en el que se ha desenvuelto, es decir explicitar (y comprender, al tiempo) las intersecciones con otras vidas y con el entorno (Bolívar, et al. 2001: 125).

Cuando las narrativas biográficas no se relacionan con el contexto histórico y social sufren graves limitaciones y pierden inteligibilidad por pertinencia, relevancia, credibilidad, saturación de datos y triangulación sistemática de los datos, pues no se cubren los criterios básicos que validan dicha investigación. Entendiendo a *la narración* como una expresión de la verdad interior o autentica pues estas no *reflejan sino construyen la realidad* y es aquí donde entra la subjetividad del sujeto al contar lo que se está viviendo.

Como bien lo afirman Ana Sarchione (2017) en su libro *la araña en un zapato*, coordinado por Gloria Pampillo:

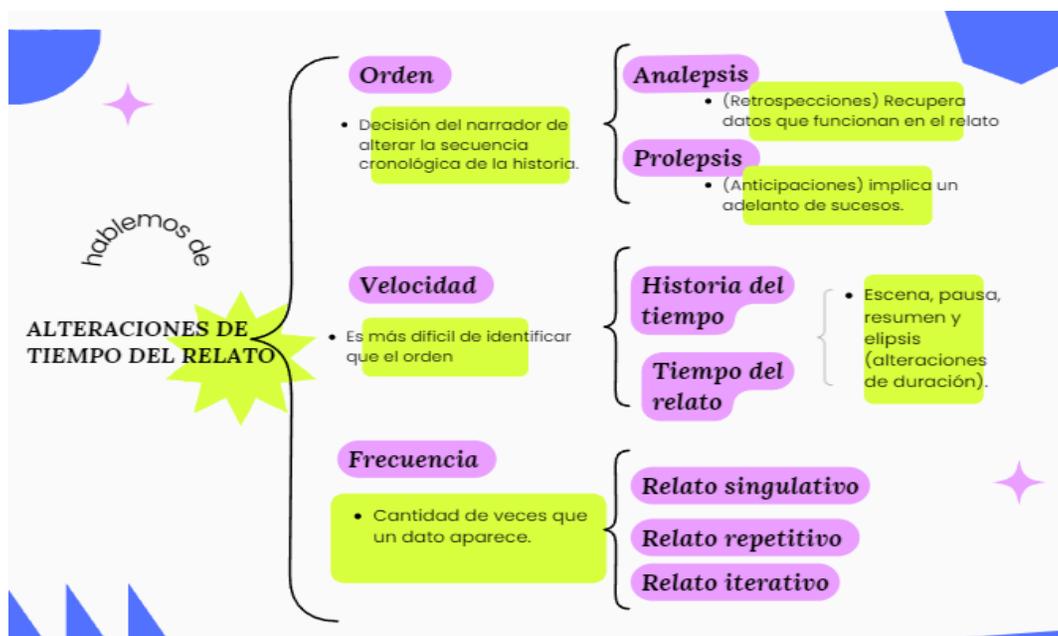
El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares y comienza con la historia misma de la humanidad. El relato es el discurso oral o escrito que pone en palabras lo ocurrido a diferencia de la narración que es el hecho o acción verbal que convierte la historia en relato (Sarchione & Pampillo, 2017: 44).

Es necesario diferenciar entre la *historia*; conjunto de acontecimientos que se cuentan y el *relato*: discurso oral o escrito que transforma los hechos en palabras, constituido por signos lingüísticos que conforman todo un significante y la *narración*; que es el hecho o la acción verbal que convierte la historia en relato. Para ello, Sarchione & Pampillo (2017)

ofrecen una clasificación de los recursos literarios o discursivos que el narrador emplea para describir mediante el texto narrativo; *el tiempo, el modo y la voz* en el relato y que describen de forma separada para dar sentido, personalidad y esencia al relato.

Respecto al tiempo del relato surgen categorías a partir de las relaciones entre las tres instancias antes mencionadas que le dan funcionalidad a la construcción de diversos efectos de sentido en el relato y aquí el narrador decide la forma de presentar los hechos en la historia de acuerdo con las necesidades del discurso que pretende armar. Estas alteraciones, como las denominan, en el tiempo del relato están agrupadas en tres tipos diferentes: distorsiones de *orden*, de *velocidad* y de *frecuencia*. A continuación se presenta un cuadro sinóptico de los recursos literarios en el relato (Ver Figura 29).

Figura 29. Los recursos del relato



En primer lugar, se encuentra el orden que es decisión del narrador en esa búsqueda de determinados efectos de sentido, de entre las cuales se encuentran dos distorsiones del orden; la *analepsis*, que es la analepsis es una discordancia retrospectiva, una secuencia de hechos que sucedieron en un tiempo anterior al punto en el cual se encuentra la historia en ese momento y puede estar a cargo del narrador o de cualquiera de los personajes y la *prolepsis* que consiste en una alteración en el orden temporal del relato

que implica un adelanto, una anticipación de sucesos en relación con los que se narran en el tiempo base, es en tanto, lo opuesto a la analepsis.

En segundo lugar encontramos la velocidad en la que hay dos tiempos de referencia; el tiempo de la *historia* y el tiempo del *relato* adjudicando un lapso temporal propio del narrador que contribuyen a construir el ritmo narrativo. En ésta encontramos; la *escena* que es el tiempo del relato similar al de la historia, este término es propio de textos dramáticos y también de los guiones, desarrolla la historia que se narra ante nuestros ojos, con la velocidad o lentitud que tendría si sucediera realmente. A diferencia de la *pausa* donde los hechos de la historia están detenidos, éstas son casi siempre descriptivas aunque también puede haber pausas evaluativas en las que el narrador interrumpe el relato de acciones para reflexionar, la pausa para Genette es el tipo de “descripciones que emprende el narrador deteniendo la acción e interrumpiendo la duración de la historia”.

Mientras que la *elipsis* es la última alteración de la velocidad, este recurso implica la ausencia del relato silenciando o acontecimientos que no se narran en el relato pues son lagunas mayores de temporalidad.

Por último, *la frecuencia narrativa* llamada así por Genette (1972), para referir a la relación entre la cantidad de veces que un dato aparece en el discurso y las veces que sucede en la historia, de éste se reclasifican tres categorías de frecuencia; *relato singulativo* que es el que predomina en la mayoría de las narraciones, este enunciado narrativo da cuenta una sola vez de un hecho singular, a diferencia del *relato repetitivo* donde la narración es reiterativa, pues es un recurso de insistencia que tiene el objetivo de atribuir una especial significación al acontecimiento narrado, por otra parte el *relato iterativo* es un enunciado único de un hecho que se repite en la historia, este recurso es frecuente en los detenimientos narrativos.

La destreza narrativa en el manejo de los recursos temporales arma un relato complejo pues al leerlo no se logra una percepción directa de los acontecimientos que describe más bien se obtiene la percepción de quien lo cuenta, por lo que es necesario diferenciar entre quién mira (quién percibe) y quién habla (narra) el relato.

Lo que representa un desafío al cambiar el paradigma de trabajo en la didáctica y consecuentemente en el trabajo con la formación y con la enseñanza que propicia el desarrollo de líneas de investigación centradas en la indagación práctica y teórica de nuevos dispositivos de escritura que complejicen el proceso de construcción y reflexión sobre las prácticas docentes (Bombini, 2013).

3. La técnica y tipo de análisis empleados

Durante la Intervención Pedagógica se hace uso de una técnica del relato único que conforma la narración cronológica e instrumentos propios diseñados por el docente que permiten comprender la realidad docente, en el que el contexto y situación suelen tener sus particularidades.

- *Técnica del relato único*: que conforma la Narración cronológica, permite reconstruir la Intervención Pedagógica desde una *perspectiva integral*, en la que se plasma el sentir del docente y es válido decir lo que en ocasiones se calla, conformado por episodios cuya estructura es similar a la de un texto narrativo pues cuenta con personajes, una secuencia lógico-temporal y una situación desarrollada, echando mano del diario autobiográfico.

Se retoma la esencia del relato pedagógico material narrativo para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos y dimensiones “no documentados”, escrito por docentes en el transcurso de los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suarez, et al. 2006: 75). Y la *narrativa* de la experiencia expresada como un relato biográfico que se organiza en una secuencia (cronológica y temática) de los acontecimientos vividos que se combina con un orden cronológico y un código configurativo para conjuntarlos en un todo significativo (Bolívar, et al. 2001: 20). Apoyada con la Observación participante, pues a través de esta el investigador conoce de forma directa toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su realidad y comparte su contexto histórico-social, experiencias y vida cotidiana con la comunidad escolar a través del intercambio comunicativo.

4. Instrumentos a utilizar en la Intervención Pedagógica

En este apartado se dan a conocer los instrumentos que aportaron datos sobre la intervención. De cada uno se da su concepto y su uso, así como el formato empleado, si es el caso.

a. Diario autobiográfico

El diario 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 e interpretaciones, etc. Es una metodología relevante para documentar y aprender de la experiencia (Bolívar et al, 2001: 183). Ya que en este se narra y se describe las experiencias vividas impregnadas del sentir docente.

Además el aprender a escribir un diario suele ser un proceso cíclico en el que hay una reflexión de las experiencias vividas, un proceso de escritura y una posterior recomposición de lo escrito. Este diario (instrumento que recoge datos) invita a la reflexión de lo sucedido en la vida cotidiana y permite recuperar esas vivencias y percepciones que con el tiempo se distorsionan o se olvidan.

b. Lista de cotejo

Este instrumento indica si una determinada característica o comportamiento importante para observar está o no presente ya que es un instrumento de observación de ciertos criterios de desempeño, también considera contenidos actitudinales y son útiles para procedimientos o para evaluar productos terminados (Malagón & Montes, 2012: 55).

c. Lista estimativa

Las listas estimativas permiten formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan o en la adquisición intermedia de un aprendizaje, en esta se juzga atendiendo al grado no a la presencia/ausencia como en la lista de cotejo, puede ser numérica, gráfica, descriptiva o mixta según los distintos grados de atributo observado (Malagón et al... 2012).

d. Evidencias fotográficas, audios o grabaciones

En su conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia (Bolívar et al, 2001: 157). Se pueden capturar algunos momentos simbólicos de algunas vivencias en el aula que permiten un análisis detallado de la situación didáctica pues son de gran apoyo y evidencias para el informe biográfico narrativo. Y en las que se incluyen no solo evidencias del profesor sino de los niños que dan cuenta de lo logrado y lo que falta por consolidar.

A continuación, en la siguiente figura se presenta un esquema que da cuenta del camino recorrido entorno a la metodología empleada a lo largo de esta investigación que resume de forma breve y concisa lo antes presentado (ver figura 30).

Figura 30. Esquema de los referentes metodológicos para la IP



En el siguiente capítulo se profundiza en el objeto de, con base en el análisis exhaustivo en investigaciones realizadas por diversos autores.

III. ¿DESDE DÓNDE ATENDER EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Para sustentar teóricamente cualquier trabajo de investigación es apremiante partir de tres momentos; uno de ellos es conocer lo que se ha investigado en torno al objeto de estudio; segundo, realizar una investigación sobre los aportes específicos respecto a dicho tema para tener las bases teóricas de éste; y tercero, elegir una metodología y/o herramientas didácticas adecuadas que faciliten realizar una intervención pertinente y contextualizada. En este sentido es desarrollado este capítulo en esta tesis.

A. Antecedentes sobre comprensión lectora

En este apartado se presentan cinco investigaciones que van del año 2005 al 2019, que aportan elementos didácticos de estudio; la primera tiene que ver con los aspectos de la importancia de fortalecer habilidades metacognitivas en torno a la comprensión de textos; la siguiente aporta datos sobre las diferencias del desempeño en una tarea por internet; la tercera aborda las diferentes problemáticas de comprensión lectora en la secundaria; la cuarta refiere la importancia de promover la lectura de acuerdo a los intereses del alumno, la última investigación muestra diversas estrategias que favorecen la comprensión lectora.

1. Para todo hay momentos, incluso para la lectura

Yolanda Estrada Arias, presenta la tesis de maestría “La comprensión lectora en alumnos de 3° “E”, en la EST N.º 34, ubicada en Tanhuato, Michoacán”, que presentó en la unidad UPN 196 (2016), ofrece diversas estrategias que desarrollan y favorecen la comprensión lectora a través de diversos textos, desde un enfoque constructivista y desde la perspectiva de la investigación-acción y con la técnica de observación.

Implementó diferentes secuencias didácticas en cuatro momentos: en el primero se detecta el nivel de aprovechamiento respecto a la comprensión lectora (por medio de una encuesta, entrevista y la observación); en el segundo, se formulan hipótesis con posibles

soluciones a las problemáticas relacionadas con los resultados de comprensión lectora (en la que se traza el plan de acción con objetivos general y específicos sustentados en teorías constructivistas enfoque sociocultural de Vigotsky, Aprendizaje significativo de Ausbel).

En el tercer momento se ejecuta una propuesta constituida por secuencias didácticas con diferentes temáticas y tipos de textos (método Isabel Solé, momentos de lectura en los procesos de antes, durante y después de la lectura) y se aplicaron estrategias para activar conocimientos previos, para aprender a hacer predicciones iniciales y para el fin que percibe la lectura, lectura guiada, relectura y poslectura en la organización y reestructuración del mensaje, de razonamiento estratégico y reflexión de la lectura y la articulación en la comprensión argumentada. En el cuarto momento se realiza el proceso de evaluación de dicha estrategia el cual se realiza por medio de una rúbrica y escalas estimativas.

Entre los resultados que obtuvo, menciona la importancia de favorecer la inclusión y atención de la diversidad dentro del aula para lograr un avance en las habilidades lectoras. Se hace hincapié en la importancia de una evaluación cuantitativa y cualitativa por medio de una rúbrica empleando heteroevaluación y autoevaluación con la respectiva retroalimentación.

De esta investigación se retoma la contextualización de las lecturas ante el estudiante, punto interesante considerado para la intervención pedagógica de esta tesis, pues eso permite fortalecer la creación de ambientes de aprendizaje acordes a cada grupo en específico. También se retomaron algunos ejemplos de los momentos en las secuencias didácticas siguiendo el proceso *antes* (prelectura, anticipaciones o predicciones del texto), *durante* (comprensión de texto a partir de la lectura guiada, y monitoreo o reparación a través de la relectura para sustentar argumentos propios) y *después* (poslectura en el que se articula la comprensión argumentada donde el estudiante reflexiona después de la lectura, reestructurando el mensaje).

2. La importancia de favorecer habilidades metacognitivas

Angélica Raño Medina, ofrece en la tesis de licenciatura en psicología que presentó en la UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Edo. De México (2017) titulada; “Entrenamiento de habilidades metacognitivas y autorregulación en el proceso de comprensión lectora en adolescentes de 12 a 13 años de secundaria” en la Esc. Sec. Téc. N°30 ubicada en el Estado de Puebla. En ella ofrece diversos aspectos relevantes sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras aplicadas en el proceso de la comprensión lectora de manera autónoma, desde un enfoque cognitivo. En lo metodológico empleó la observación no participante directa.

El propósito de esta investigación fue el diseño de un programa de intervención con orientación metacognitiva y autorreguladora, para que los participantes desarrollaran y fortalecieran estas habilidades mediante procesos de enseñanza y aprendizaje para aplicarlas en el proceso de comprensión lectora de manera autónoma. El sustento teórico está articulado por autores como Villagómez (2014) quien habla del proceso de comprensión lectora, Beltrán (2003) quien sustenta las condiciones necesarias para adquirir aprendizajes significativos, Díaz Barriga & Hernández (1999) con algunas estrategias de enseñanza y Ausubel (1997) con el aprendizaje significativo, entre otros.

Entre las actividades que realizaron se encuentran una intervención en dos fases, en la primera empleó una evaluación diagnóstica sustentada con un *cuestionario de evaluación de habilidades metacognitivas y autorreguladoras*, posteriormente se realizaron dos fases, la primera durante seis sesiones con una duración de una hora cada sesión presentado diversos textos narrativos impresos, con preguntas detonadoras ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Motivando al estudiante a contestar dichas preguntas tomando como referencia los textos antes presentados.

La segunda fase se trabajó en equipo, con diversas estrategias de comprensión de textos; como la elaboración de mapas conceptuales, dinámicas de integración grupal por medio de juegos interactivos, inducción al trabajo colaborativo en la que los estudiantes establecen acuerdos respecto a los objetivos y actividades a realizar de forma democrática de igual forma asignación de roles, se reflexionó respecto a las siguientes

preguntas detonadoras: ¿Qué estoy haciendo para entender el texto? ¿cómo lo estoy haciendo? Y la identificación de noticias verdaderas o falsas en la que se tenía que diferenciar entre opinión y argumento para llegar a una conclusión en colectivo, con diferentes textos específicos y preguntas o actividades acordes a los temas revisados, por último se aplicó un ejercicio de evaluación similar al diagnóstico.

Entre los resultados que obtuvo, mencionó que si bien es importante motivar al estudiante, retomar conocimientos previos e incluso adecuar materiales acordes a los intereses de los mismos, también es cierto que existe una inexperiencia en el empleo o dominio de las acciones para la planeación, supervisión y evaluación sobre el propio proceso de aprendizaje.

De esta investigación se rescata la incidencia en procesos metacognitivos, cuestión que fue incorporada al diseño de intervención realizado. También se recupera el tener presente las barreras que obstaculizan dicho alcance, empleando las estrategias de enseñanza en el proceso del aprendizaje: (resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, redes semánticas y estructuras textuales).

3. El acto de leer permite al ser humano comprender

Andrade Moreno Mederick, Avilés Torres José y García Contreras Luis Roberto, ofrecen en la tesis de licenciatura en psicología realizada en la UAM-Xochimilco, CDMX (2017) titulada “Lectura y cognición: un acercamiento a la comprensión lectora”, en la que se identifican las principales problemáticas en torno a la comprensión lectora en secundaria en la educación pública en México. Emplean la técnica de observación participante, y se guían bajo el enfoque cognitivo como referente teórico.

El procedimiento de la intervención constó de 20 sesiones de acuerdo al Programa de Aumento a la Comprensión Lectora (PACL) que es un proyecto de intervención integral que intenta generar un impacto a corto plazo y pretende ofrecer a los estudiantes herramientas para mejorar su habilidad en comprensión lectora, el cual tiene como fundamento el uso de la imaginación como elemento sustancial para crear un aprendizaje significativo que se traduce en la mejora de dicha comprensión. Adecuaron un plan de trabajo innovador en el que trabajaron un sociodrama y un audio drama, además

aplicaron relatorías y paráfrasis, así como el uso de metáforas con la lectura y análisis de textos literarios.

En el resultado se hace una reflexión crítica sobre algunos modelos de comprensión lectora, se dan una serie de recomendaciones entre las cuales están: dejar de lado la monotonía e implementar un enfoque interdisciplinar en torno a la comprensión y análisis de textos.

De esta investigación se retomaron algunas de las recomendaciones técnicas asociadas al PACL respecto a las estrategias de audio drama y la paráfrasis, el énfasis en el que se aborda el tema de la comprensión lectora, que cuestiona el rol del profesor y lo visualiza como un mediador, además de las virtudes del juego didáctico como la herramienta facilitadora en el proceso cognitivo sobre este proceso. Otro punto útil es la caracterización que hacen sobre los adolescentes como ser apático, desinteresado e incapaz de ser motivado, así como un rebelde que busca llevar la contraria a sus padres o adultos, cuestión que hoy es un tanto crítica frente al confinamiento ocasionado por la pandemia.

4. Enganchados a la pantalla y al teclado ¿aprendemos del mismo modo?

Mario Ernesto Morales Ruíz, ofrece en la tesis doctoral presentada en la facultad de psicología de la UNAM en la CDMX (2019) “La comprensión lectora en internet con estudiantes de una secundaria pública”. En ella ofrecen diversas estrategias que al desarrollarse favorecen la comprensión lectora a través de una variedad de textos presentados en la red e identifica las diferencias sustanciales en el desempeño del estudiante en una tarea por internet. Su objetivo fue explicar las diferencias en el desempeño de un grupo de estudiantes de secundaria en una tarea de comprensión de texto en internet en función de sus conocimientos previos y el conocimiento manifestado sobre sus tareas; con el uso de un modelo de investigación mixto.

Este método de investigación mixto que integra el enfoque cuantitativo y cualitativo cuya finalidad es realizar una triangulación metódica (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) fue conducido en tres etapas: la primera fue identificar los conocimientos previos sobre el uso del internet; en la segunda, se realizó la observación de los participantes mientras

efectuaban tareas de búsqueda de información específica en textos de internet (diseño cualitativo) para registrar y evaluar su desempeño en cuanto a la comprensión de textos; y en la tercera etapa, se analizaron las diferencias sustanciales que se tuvieron en comparación con los resultados de conocimientos previos.

El sustento teórico empleado, cita el modelo heurístico para mostrar cómo interactúan tres elementos en la comprensión lectora: el lector, el texto y la actividad lectora, retoma a Rand (2002), al abordar las estrategias de un lector experto y un lector novato. Respecto a textos impresos menciona a Pearson, Roehler, Dole & Duffy (1992). En cambio, al citar el texto en internet cita a Cassany (2003), Dalton & Proctor (2008), estrategias lectoras en el texto de internet sustenta con Leu, Kinzer, Coiro y Cammack (2004) y al analizar el papel que juegan las metas del lector y analizar las estrategias cuando se lee en internet sustenta con Zhang y Duke (2008), entre otros autores.

Se utilizaron diversos instrumentos, como *una escala de medición de brecha digital versión estudiantes (EMBDE)* en el que se valora la percepción de los estudiantes sobre su experiencia para reconocer y utilizar las características del internet, un *cuestionario para evaluar el conocimiento previo sobre un tema específico*; en el que se solicita información al estudiantes sobre el tema a desarrollar, *lista de cotejo para registrar el auto reporte de estrategias usadas en internet* cuyo fin era averiguar sobre la visión que tiene el estudiante acerca del texto en Internet, experiencia previa al emplearlo y el pensamiento estratégico al usar internet para hacer tareas escolares.

De este trabajo de investigación se retoman *las estrategias de localización* (aquellas que el lector utiliza para buscar información, que van desde el interés o propósito hasta lo que se sabe del buscador), *estrategias de evaluación* (las cuales utiliza el principiante para evaluar críticamente la información que encuentra en internet), *de síntesis* (se refiere a las que el estudiante utiliza para decidir qué información va a utilizar y cómo resumen o integran información de diversos sitios mientras navegan en internet), *estrategias de comunicación* (se refiere a la manera en la que evitan o cuestionan a la publicidad emergente mientras se navega, identificando a la audiencia hacia quien va dirigida la información, identificar opiniones de argumentos, conocer las características

del uso de imágenes, comprender el propósito comunicativo de quien comparte la información y el efecto que esta tiene sobre el lector.

Esta investigación hace hincapié en la búsqueda de información en internet, en el concepto de la brecha digital que se tiene respecto al uso de las TIC en torno a la comprensión lectora y en la importancia de discernir entre los diferentes tipos de información a los que pueda acceder por medio de la red y que visualiza un avance en la comprensión lectora si se lleva a cabo esta metodología, que uniéndolo con la estrategia didáctica de *Pedagogía por Proyectos* se rescata la importancia del contexto digitalizador en el que actualmente nos encontramos tanto estudiantes como docentes.

5. La educación es como una siembra, fomento a la lectura aportando a la aplicación de comprensión lectora

La investigación de Alma Patricia Gutiérrez Macías es valiosa porque es una docente que parta para realizarla de no ser maestra titular en secundaria como ocurre con quien expone este trabajo, además de haber enfrentado los inicios de la pandemia para concluir el trabajo con los estudiantes de secundaria, cuestión que se ha tenido que hacer por la autora de esta tesis desde el diagnóstico hasta parte de la intervención. Si bien no trabaja la comprensión lectora tuvo que hacer ajustes tanto de método como de intervención, además de ser muy cercana a la forma de abordar el objeto de estudio con *Pedagogía por Proyectos*, eso merece su inclusión en este apartado.

Esta docente- investigadora presenta la tesis de Maestría en Educación Básica, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, en la UPN 094 Centro, de la CDMX (2021) titulada “El fomento a la lectura en estudiantes de primer grado de la esc. Sec. Dna. No 222 Tiáloc, turno matutino, en la alcaldía Álvaro Obregón, CDMX”, cuya metodología es la Documentación Biográfica-Narrativa. Fue realizada en dos etapas, en la primera se llevó a cabo un Diagnóstico Específico con elementos del método investigación-acción que ayudaron a delimitar la problemática sobre el escaso gusto por la lectura; en la segunda etapa metodológica de la investigación se implementó la Intervención Pedagógica que se orientó en la guía metodológica de la Documentación Biográfico-Narrativa. Cuya técnica fue el relato único.

Entre los resultados obtenidos resalta la importancia de escuchar los gustos e intereses de los estudiantes que son de ayuda para generar ambientes lectores agradables, se resalta el desenvolvimiento sociocultural que se registra en los diversos espacios escolares utilizados que permitieron el desarrollo y fortalecimiento de habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

El propósito de esta investigación fue fomentar la lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria; de practicar la lectura autónoma y placentera de diversos textos y construir proyectos colectivos en contextos reales y con ello abonar a la comprensión lectora. En cuanto a las actividades que se realizaron estas fueron: se implementó el Método por Proyectos “Cuéntamelo todo” en el que se analizaron diversos subgéneros narrativos, para después dar paso a la secuencia didáctica de *Pedagogía por Proyectos* de Josette Jolibert (et al, 2009) para el fortalecimiento del fomento a la lectura bajo un ambiente cooperativo y democrático. Con la utilización de diversas estrategias de lectura (grupal, colectiva, silenciosa) y se interrogaron varios textos que sirvieron de orientación para el alcance de los propósitos y se estructuraron diversos proyectos colectivos. Además de la implementación de diversos instrumentos de seguimiento y evaluación diseñados por la misma docente investigadora.

El sustento teórico que sostiene esta investigación, se compone de tres ejes básicos: un breve estado del arte de cinco investigaciones que facilitan el acercamiento al objeto de estudio, la inclusión de aportes teóricos específicos en los que cita a Solé I. (1995), Garrido F. (2004), Lozano L. (1997), Cassany D. (2006), Lomas C. (1999), entre otros y por último la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert & Sraïki (2009) y Jolibert & Jacob (2012).

De esta tesis se retoma la manera en la que pudo sortear algunos obstáculos presentados en la Intervención Pedagógica, pues la investigadora no era la titular del grupo ya que tenía el puesto de ATP y fue necesario pedir el espacio a sus autoridades educativas y negociar el lugar y espacio con el maestro titular, además de que el tiempo de las clases de secundaria, sólo es de 50 min. también otro obstáculo fue el inicio de la Pandemia del Covid-19 y el resguardo obligatorio de los estudiantes, si bien fueron obstáculos pero no impedimentos para la realización de la investigación. Se retoma

también el proyecto *Mantente Informado*, en el que los estudiantes eligieron el tema para desarrollar una investigación y con ello estructurar argumentos (estos son cruciales en el proceso de la comprensión lectora, pues incluyen varios aspectos como la inferencia, deducción, entre otros) para después presentarlos ante su comunidad escolar.

Se concluyen estos antecedentes en cuanto a que el conjunto de estas investigaciones ofrecieron varias opciones para tratar el objeto de estudio, primero en el Diseño de Intervención que se creó, y en un segundo momento, durante la intervención, pues el contexto, las circunstancias son determinantes en ello. En general se expresa que la primera consideración versa sobre la importancia de contextualizar no solo las lecturas que se seleccionen sino también tomar en cuenta el momento y contexto social en el que se encuentra el quehacer educativo, de igual manera resalta la importancia de entender la etapa en la que se encuentran inmersos los estudiantes en este caso de adolescencia y las características de dicha etapa psicosexual, de igual modo, se resalta la importancia de la motivación tan necesaria sobre todo en estos tiempos tan complejos (después del distanciamiento social como medida de prevención de contagio del Covid-19) por lo que resulta necesario hoy más que nunca retomar aspectos socioemocionales en los estudiantes.

B. El analfabetismo funcional de la comprensión lectora ¿Una nueva conjetura?

Se presentan algunas aportaciones significativas, respecto al objeto de estudio, desde diversos autores que abordan el analfabetismo funcional de la comprensión lectora como la falta de capacidad hacia la lectura, es decir, la condición de una persona que, a pesar de saber leer y escribir de forma elemental, se le dificulta interpretar el texto o definitivamente no lo hace para la necesidades cotidianas.

Al abordar los fundamentos teóricos para atender este objeto de estudio es inevitable ubicarlo en la enseñanza de la lengua y las competencias relacionadas con ella, y ver que conlleva la falta de capacidad lectora, y que está vinculada de manera estrecha con la pobreza, tanto en el sentido económico como con la privación de posibilidades para

interpretar al mundo, lo cual genera insatisfacción respecto a diversas necesidades, desde la salud, educación, participación política, economía hasta culturales.

Esta falta de capacidad lectora parte de ámbito más amplio y necesario: el acto comunicativo tan característico del ser humano que conlleva ubicar el papel de la comprensión en la enseñanza de la lengua, de ahí la intención de las aportaciones sobre este objeto de estudio enunciado. También se da cuenta de aquellas aportaciones que señalan caminos para abordarlo.

1. El analfabetismo funcional de la comprensión lectora

La rapidez de la vida moderna, con la proliferación de las TIC'S ha generado un impacto impresionante no solo en los adultos sino también en los más jóvenes, pues cada día se lee menos, se lee solo lo indispensable y se frecuenta muy poco la lectura recreativa lo que trae como consecuencia que no solo se lea poco sino que cuando se lee no se entiende o se entienda mal, situación que abona cada vez más a la nueva tendencia del analfabetismo funcional en sus diferentes aspectos, pero ahora es el caso en la comprensión lectora.

Al tener claro que las formas de leer y escribir cambian con el tiempo y de acuerdo al lugar donde se desarrolle el acto comunicativo, al preguntar a Cassany su opinión respecto si se podía pensar en un posible analfabetismo funcional de la comprensión lectora, en la charla *Elementos colonizadores del lenguaje desde el ecosistema digital*, Cassany sustentó lo siguiente:

Las personas pueden leer y relacionar la grafía con la oralidad, pueden responder a algunos cuestionamientos pero son incapaces de hacer inferencias profundas, recuperar significados, hacer razonamientos respecto al significado del texto, esto es parte fundamental de la comprensión, pero también es un terreno resbaladizo en el que es muy difícil hacer una clasificación de las inferencias (de tipos de lectura dentro de lo que sería la lectura funcional) y quizás sea que ahora con la constatación de que leer y escribir varía y en una época de desinformación donde hay muchos engaños resulta ser un tema fundamental (Cassany, 2021).

Por ello, a pesar de ser una orientación relativamente nueva, es necesario abordarla no solo en torno a la enseñanza de la lengua para significar ausencia o falta de aspectos

para avanzar en un proceso como lo es la alfabetización en sentido amplio, sino al hablar de la educación en términos generales.

a. Analfabetismo vs. analfabetismo funcional

El concepto de analfabetismo es complejo en significados y dimensiones, resulta necesario en primer lugar abordar lo que significa la alfabetización, ésta en palabras de Paulo Freiré es mucho más que el simple dominio psicológico y técnicas mecánicas para escribir y leer. Implica no una memorización visual y organización mecánica de oraciones, palabras, sílabas de un universo existencial. El acto de escribir implica una actitud de creación y recreación, así como una formación personal que puede conducir a una postura de interferencia humana en su contexto (Freire, 2006: 119).

La alfabetización entendida como instrumento inicial para comprender, cambiar y controlar el mundo real (Adeseshiah, 1975) está intrínsecamente relacionada con el proceso democrático ya que mediante esta se puede acceder al conocimiento y la interpretación de la realidad de acuerdo a la perspectiva de lo político, económico y social. No obstante, la alfabetización hoy en día es uno de los principales retos en México para abatir la desigualdad social, en México se considera un derecho fundamental de la niñez, en el artículo 3° Constitucional.

Existen varias definiciones a cerca de la alfabetización y el analfabetismo, al respecto la UNESCO define el analfabetismo funcional de la siguiente manera:

Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad. (UNESCO, 1978).

Un analfabeto funcional es entonces, aquella persona que no puede participar en las actividades de su comunidad que le exigen usar la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de la misma. Por ello, en una sociedad en constante cambio, el concepto de alfabetización se redirecciona y ha cambiado: “el objetivo no solo es enseñar a leer y escribir sino a asegurar las condiciones para que las personas no solo lean y escriban, sino entiendan y pongan en práctica dichas habilidades de acuerdo a su contexto social”.

De ahí que la alfabetización funcional se asocia a la adaptabilidad en un contexto cultural determinado (Wagner, 1990). Que coincide con lo que también lo puntualiza Villalona; la alfabetización como la capacidad de adquirir e intercambiar información a través de la palabra escrita (Villalona & Moreno, 1992). Por lo que, una persona alfabetizada funcional sería aquella que ante una información es capaz de comprenderla, transformándola en acciones consecuentes, teniendo la habilidad o competencia de procesar dicha información de forma esperada por la sociedad en la que está inserta (Jiménez, 2007: 15).

En la actualidad, no basta con saber escribir para considerarse alfabetizado, ni emitir una opinión respecto a un texto o autor de moda, estar alfabetizado es tener la capacidad de actuar de forma eficaz dentro de la comunidad y contexto real, es decir, ser capaz de interpretar algún documento oficial, escribir una carta personal o familiar, interpretar las instrucciones del cajero automático, hacer una lista de las cosas que hay que comprar, entender el funcionamiento de alguna nueva App. En pocas palabras, ser capaz de desenvolverse *con autonomía* en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que imperan la letra en textos o hipertextos (Cassany, 2003: 42).

b. ¿Por qué hablar del analfabetismo funcional de la comprensión lectora?

Hoy en día en el contexto en el que nos encontramos inmersos en el mundo digital (con pantallas y teclados en uno solo), existe una necesidad de alcanzar ciertas competencias digitales, existe un cambio de rol en las maneras o formas de leer en internet, con las variaciones lingüísticas y en las diferentes disciplinas, en donde la alfabetización es el instrumento inicial para comprender, cambiar y controlar el mundo real. De ahí que la comprensión y expresión de mensajes hagan posible el intercambio comunicativo entre las personas, en ese saber hacer cosas con las palabras, saber hablar, saber escuchar, saber escribir, saber leer, saber entender, refiriéndose a los procedimientos expresivos y comprensivos de los sujetos (Lomas, 1999).

No obstante existe una ineptitud que presentan estudiantes escolarizados al intentar resolver cuestiones relacionadas con textos orales y escritos que se relacionan con las dificultades en el entendimiento y comprensión del lenguaje usado en ellos. De ahí que

surja la postura de que actualmente existe un grave *Analfabetismo funcional* en la comprensión lectora, de quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla. Así la comprensión lectora está intrínsecamente relacionada no solo con un proceso escolarizado, sino también con un proceso democrático, pues mediante ésta se puede acceder al conocimiento y la interpretación de la realidad de acuerdo a la perspectiva de lo político, económico y social.

Incluso la UNESCO, en 1958, definía una persona alfabetizada como aquella que sabe leer y escribir con comprensión, un texto breve y simple en la vida cotidiana (UNESCO, 1958: 04). Y en efecto en la actualidad a los estudiantes se les dificulta comprender textos breves o con gran extensión, propiciando así un analfabetismo funcional de la comprensión lectora, no solo en el acto de aprender y escribir. Cassany (2003), nos habla justo de este tópico:

La alfabetización funcional (...), es disponer de la facultad para la comunicación, para hacer la cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la inseguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad. (Cassany et al... 2003: 41)

Por lo que un analfabeta funcional de la comprensión lectora, es aquella persona que no puede participar en todas aquellas actividades de su comunidad, principalmente porque carece de habilidades básicas como la inferencia, interpretación y el nivel crítico según los niveles de comprensión lectora de Catalá, además de la falta de habilidades necesarias para hacer uso de la lectura y escritura en las situaciones sociales que lo requieren, desde un punto de vista personal, cívico o laboral (Viñao, 1995:185). Para Viñao, este nuevo analfabetismo es más preocupante que el tradicional ya que en este se manifiesta el fracaso del proyecto educativo de una sociedad que tiene entre sus principales objetivos y metas la alfabetización.

De ahí que se piense que la lectura va más allá de ser parte de un simple acto de alfabetización: “el objetivo no solo es enseñar a leer y escribir sino a asegurar las condiciones para que las personas no solo lean y escriban, sino entiendan y pongan en práctica dichas habilidades”. En pocas palabras, ser capaz de desenvolverse *con*

autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que imperan la letra en textos o hipertextos (Cassany, 2003: 42).

Se debe tomar en cuenta no solo las capacidades de las personas sino también el contexto social en el que se encuentran inmersos. Por ello, resulta fundamental entender a qué nos enfrentamos, pues en estos tiempos “intercambiamos profundidad por amplitud, contemplación por estimulación” creando desbalances y sesgos en la información que procesamos con repercusiones individuales y colectivas importantes (Carr, 2021).

Hoy en día leer y comprender el mundo actual exige adoptar un rol determinado, aceptar valores implícitos y un sistema ideológico para reconocerse como miembro de una institución o comunidad (Cassany & Aliagas, 2009). Así pues, la lengua como vehículo del conocimiento pues mediante ésta se establece la comunicación como necesidad y herramienta humana, pues sin ella no se construye nada: “la lengua no solo es una herramienta de comunicación, sino también un elemento esencial en la adquisición de aprendizajes, en el desarrollo del pensamiento en la construcción de la identidad sociocultural de las personas y de los pueblos” (Lomas, 1999: 16).

La realidad es que cuando hay dificultades de comprensión, la causa no hay que buscarla en el lector o en el texto por separado, sino en la inadecuación entre el texto y el lector (Vidal & Martínez, 2005). Por lo que resulta una necesidad urgente asumir la importancia de desarrollar una comprensión lectora adecuada, resultado del proceso de aprendizaje de los adolescentes y reflexionar sobre la manera en la que se usa la información, pues para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos sino también relacionar la palabra el contexto del lector.

2. La enseñanza de la lengua dentro del contexto formal e informal

Al referirnos al término *lengua* generalmente se asocia con el concepto del lenguaje, sin embargo existen entre ellos algunas diferencias. El lenguaje es un sistema de comunicación no necesariamente hablado, puede ser químico, informático (usado por ordenadores), oral, escrito, entre otros. La lengua en cambio, es una forma de lenguaje humano con reglas y un vocabulario específico, el cual nos permite organizar el

pensamiento, cada lengua tiene su habla y muchas veces su escritura y puesto que la escuela es una red de comunicación, compuesta de muchas redes más pequeñas que se cruzan entre sí y que pueden ser relativamente fluidas o cambiantes (Halliday, 2001: 300) es necesario abordarlo desde este enfoque.

No obstante, la concepción de Lengua ha variado con el tiempo; al inicio en los años 60's estaba permeada con una visión *funcionalista y comunicativa*, considerada como una *materia de conocimiento* en el que la palabra clave era la *gramática*, es decir, aprender su estructura. Después surge la nueva visión de Lengua en la que el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de ésta y el objetivo real de aprendizaje en el que aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito (Cassany, Luna & Sanz, 2003).

De ahí que se piense que *las lenguas no vienen del cielo ni de Dios* pues son creaciones e invenciones humanas, usadas en la sociedad por los sujetos con ciertas normas de comportamiento que van cambiando con el tiempo. La educación formal e informal se basan en procesos de comunicación o incomunicación, puesto que en todo acto social está implícita la lengua y ésta es el vehículo para el aprendizaje, de ahí la importancia de tocar qué aspectos la forman en su desarrollo y en su práctica.

a. Aspectos que conforman la enseñanza de la lengua

Más allá del ámbito educativo (donde se reflexiona sobre la lengua), lo importante es *el uso*, saber cómo usarla al leer y al escribir, considerando todos los aspectos de la misma, eso contribuye a lograr la competencia comunicativa y dejar de pensarla *como si fuera un cadáver que se disecciona*, para poder leer cualquier texto y expresarse adecuadamente de acuerdo a cada situación, pues las palabras tienen una fuerza fundamental dado que éstas pueden enamorar, engañar, crear solidaridad o abominación, entre muchos más sentimientos en el sujeto inmerso en la sociedad (Tusón, 2018).

Al ir logrando esta competencia comunicativa, el uso de la lengua oral se torna económica y práctica, con información y palabras adecuadas, se puede inferir fácilmente y comprender al otro (el interlocutor), lo mismo pasa en la lectura (Cassany, 2006). Esto lleva a tener en cuenta la competencia comunicativa se acrecienta con la práctica que la lengua oral, la lectura, la comprensión lectora, la escritura, así como con las reflexiones lingüísticas, la literatura e incluso hoy en día con el uso constante de hipertextos e hipermedia.

1) Lengua oral

La lengua es comunicación y muy especialmente la lengua oral ya que esta es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral (Cassany el at., 2003: 35). Esta es necesaria como soporte básico para la adquisición de las competencias lectoras en el estudiante. Es la base primera que aparece en el proceso comunicativo.

La oralidad, domina gran parte de la experiencia activa del sujeto ya que esta plagado de la conversación informal, por medio de la cual se caracteriza por su espontaneidad, con información implícita basada en un conocimiento compartido en la que se participa para construir el sentido a través de la cooperación de los participantes, quienes hacen inferencias interpretando las convenciones contextualizadoras, que, en el discurso oral se vehiculan, muchas veces, a través de indicios prosódicos (entonación), paralingüísticos (calidad de la voz, ritmo, acento o entonación enfáticos, ruidos de asentimiento o de rechazo, etc.) o no verbales (lenguaje corporal), algunas de esas características se parecen a las de ciertos tipos de textos escritos o digitales.

Entonces si la realidad humana se encuentra plagada de oralidad y esta forma parte esencial de la lengua ¿Por qué esa dificultad de entender el contenido de un texto o hipertexto? ¿Existe una manera igualitaria para comprender o interpretar la realidad? ¿Será que el proceso oralizante se ha coartado desde antes del proceso escolar? Lo que repercute indiscutiblemente sobre el proceso comunicativo tan necesario para vivir en sociedad.

2) Lengua escrita

La lengua escrita a diferencia de la oral, es otro estadio de la comunicación ya que el simple acceso a esta es diferente, debe haber dos elementos fundamentales para ello, el primero tiene relación con el estilo cognitivo y el segundo elemento la organización social. La lengua escrita conserva, preserva y vehicula la creencia, la técnica y hace posible la crítica y la divulgación (Goody, 1977). De cierto modo, el texto escrito configura, organiza y da credibilidad al mundo.

La escritura por ende es una herramienta/medio para transmitir o entender un mensaje del otro; pues en esta se encuentran instaurados ciertos códigos de representación simbólica, según el contexto, de la realidad que posibilitan la constitución de una memoria colectiva necesaria en la evolución social y mediante la lectura el sujeto interpreta la realidad, el saber leer (y escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento. En el que la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares (Colomer, 2002).

En un mundo en constante cambio, escribir ya no se trata solo de unir letras o dibujar garabatos caligráficos, sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, en donde es necesario construir el mensaje escrito, fijar desde los objetivos de redacción imaginar, buscar y ordenar ideas hasta hacer borradores, valorar lo escrito y reescribir las veces que sean necesarias (Cassany et al., 2002). Por ello, uno de los objetivos básicos de la escuela debiera promover su dominio y volver imprescindible el diálogo permanente de los sujetos, por lo que, resulta necesario entender que los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor; buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. (Kaufman & Rodríguez, 2003: 20).

En la sociedad letrada occidental, la lectoescritura es uno de los aprendizajes indiscutibles que proporciona la escolarización. La lectura no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera u otra según la situación (Cassany et. al., 2008). De hecho una misma persona puede

interpretar u obtener diversos significados de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias ya que influye en gran medida los conocimientos previos.

Desde la visión de Cassany, *leer es un verbo transitivo* ya que no existe una actividad neutra o abstracta de la lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana (Cassany, 2006: 02) pues no solo implica procesos cognitivos sino también conocimientos socioculturales en el discurso, de ahí que sea apremiante fomentar la comprensión de los mismos por medio de la elaboración de hipótesis, inferencias pero sobre todo el identificar esos usos preestablecidos según las convenciones sociales establecidas.

3) Textos en entornos digitales

Una comunicación inmersa en el mundo digital es cada vez más cercana a los jóvenes quienes se dejan seducir fácilmente por la sensación de tener información de fácil acceso, por la idea de poder ser los “protagonistas” en la decisión del qué buscar y dónde buscar información en ese mar de *hipertextos* documento electrónico compuesto por nodos o unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal, con una forma concreta de estructurar la información como conjunto de elementos en forma de red. (Codina, 2000: 52).

Al respecto Zayas & Pérez (2014), menciona que el hipertexto debe ser un objeto de atención en el ámbito escolar y define al hipertexto como una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades pueden leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas en el que hay hipervínculos que llevan al lector a establecer su propio itinerario a través del texto según los objetivos de lectura y plantea que estas nuevas necesidades educativas amplían el concepto de alfabetización (Zayas & Pérez, 2014: 31).

El espacio virtual que ofrecen los hipertextos es dinámico, pues el lector puede elegir la transición de una unidad textual a otra, esta característica fundamental permite la toma de decisiones las necesidades y expectativas, lo que transforma el acto de leer.

La *hipermedia* (convergencia entre el hipertexto y multimedia, es decir, información electrónica cuyos nodos contienen información en diversos formatos ya sean texto, audio o gráficos) es una de las principales fuentes de información hoy en día, que revolucionan en gran medida la manera de percibir el mundo. Y más allá del acto de leer, remueve fibras sobre el acto de comprender el mundo, inhibiendo al estudiante del siglo XXI, quien no cuestiona lo que lee o para qué lo lee. Como bien lo afirma (Pérez, 2007):

Los hipermedia son como el reverso de la moneda. No permiten un recorrido, sino muchos. Su estructura difícilmente reconoce un solo sentido que permita establecer un principio y un fin, más bien es laberíntica y probabilística... El contacto entre el emisor y receptor queda a expensas de una interactividad poliédrica en el entorno intertextual. Texto e hipermedia son, pues dos estadios de una evolución (Pérez, 2007: 235).

Hay muchos textos al alcance del estudiante, pero, ¿acaso ha desarrollado la habilidad de leer y escribir para hacer "click" ó "match" con los valores, cultura y estructura social que demanda esta época?, ¿será que la lectura se ha complicado?, ¿será que ha avanzado?, o será que el sistema educativo es quien ha permanecido inmóvil ante tal transformación y ha propiciado que vaya en aumento el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

El desafío del ámbito educativo radica en voltear la mirada a estas nuevas propuestas didácticas de enseñar lengua que incorporen la visión del uso de la lengua, en la que los estudiantes encuentren este uso comunicativo en situaciones reales y donde la lengua que aprenden los estudiantes sea una lengua real y contextualizada que fomente el trabajo de forma cooperativa.

3. Leer y comprender, el hacer de las competencias lingüísticas

Las competencias enunciadas tienen como función afianzar la lectura y su comprensión, de ahí que se tornan en elementos fundamentales para la sociedad del siglo XXI. El principal objetivo y meta de la educación básica, y necesidad del ser humano en una era digitalizada, es utilizar la lectura de textos, hipertextos, e hipermedia de forma autónoma como medio de información, convirtiéndose en un sujeto independiente dentro de su contexto social y con la capacidad de cuestionar, interpretar, inferir e incluso formular argumentos respecto a la información que recibe o transmite.

Es común encontrar jóvenes que aunque dominan la tecnología de la escritura (su mecánica) no pueden comprender mensajes simples y el acto de leer queda inconcluso. Es decir, el niño y el adolescente aprenden las letras, las sílabas y las palabras en el proceso inicial de la alfabetización, pero no aprenden a hacer uso de la palabra escrita de forma significativa y con un valor de uso real en su cotidianidad.

a. El acto de leer

El término leer es muy amplio, tiene múltiples aristas, leer significa comprender e interpretar mensajes plasmados ya sea en papel o de forma digital. Cuando hay una correspondencia entre letras y sonidos se dice que ya se lee, es decir, hay una decodificación entre letras, sílabas y palabras. Con el tiempo nuestro cerebro se acostumbra a leer y lee hasta cuando no se lo indicamos.

Aunque todo este proceso parezca sencillo e innato, la verdad es que no lo es, la lectura es algo relativamente nuevo para nuestros cerebros, como bien lo menciona Wolf, M. (2016) “No nacimos para leer. Los seres humanos inventamos la lectura hace apenas unos milenios. Y con este invento modificamos la propia organización de nuestro cerebro, que por su parte alteró la evolución intelectual de nuestra especie”.

Como también lo sustenta Silva, C. (2019) “ El habla es un aprendizaje natural, porque nuestro cerebro viene diseñado genéticamente con los mecanismos necesarios para hablar (...) Para aprender a leer es necesario que nos enseñen un código, que nuestro cerebro genere conexiones para recibir e interpretar ese código y que practiquemos mucho, hasta que la funcionalidad de esas nuevas estructuras y circuitos se automaticen. Leer es algo más que saber qué poner en unas letras, ya que no solo permite conocer, descubrir, aprender..., sino que además modifica significativamente nuestros cerebros” (Silva, 2019: 01).

La escuela tradicionalmente se concibe como el lugar donde se aprende a leer, la cual curiosamente es una de las cuestiones metodológicas y didácticas que ha generado mayor controversia ya que existen discusiones entre *el sistema global y el sistema*

silábico. No obstante, están de acuerdo en que *leer es comprender un texto*, nadie pone en duda el propósito del aprendizaje de la lectura pero sí cuestionan el método que se aborda.

Para ello, es necesario plasmar las dos maneras de enseñar a leer, la primera basada en el aprendizaje del código; y la segunda, basada en la construcción del sentido (ver figura 29).

Figura 29. Cuadro comparativo sobre las formas de enseñar a leer

BASADOS EN EL CÓDIGO	BASADOS EN EL SENTIDO
<ul style="list-style-type: none"> -Antes de leer el niño tiene que aprender a descifrar. -El maestro es el transmisor de conocimientos -El niño debe repetir, memorizar. -La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito. -El aprendizaje de la lectura y escritura es simultáneo -El producto de la lectura es el centro del interés del aprendizaje -Las etapas del proceso son (1° aprendizaje sonidografía, 2° acceso al sentido mediante la oralización, 3° rapidez y precisión son fundamentales, 4° <i>la comprensión se exige y se evalúa, pero no se enseña.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -El niño es lector desde el principio. -El maestro es un facilitador o guía -El niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto. -La comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora. -El aprendizaje de la escritura es posterior al de la lectura. -Son necesario los textos significativos -El proceso de la lectura es el centro del interés del aprendizaje.

Fuente: Cassany et al., en su libro *Enseñar lengua*. 2002: 45

Estos dos métodos opuestos son representativos de dos maneras diferentes de concebir la enseñanza. De ahí que leer sea una actividad de todos los días, pero no es suficiente ya que desde una mirada un tanto más profunda, leer es comprender y para comprender es necesario el desarrollo de diversos procesos cognitivos y destrezas mentales como: la construcción de un significado, vincular el texto con el contexto, identificar el mensaje y relacionarlo con los conocimientos previos, entre otros. Es evidente que en pleno siglo XXI “todos podemos aprender a leer, pero la realidad es más compleja”.

b. ¿Leer y comprender son lo mismo?

Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente que requiere adoptar un rol determinado, ya que aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura (no solo escrita) para concebir el mundo e interpretarlo. La lectura es entonces un medio que nos acerca a la comprensión del otro. Leer y comprender es un

proceso de construcción constante de significado y significante que permite definir a pinceladas lo que el otro trata de comunicarnos.

Al cuestionar ¿Qué es leer? ¿Cuál es el proceso? Existen infinidad de autores que han tratado de explicar estas dos interrogantes, una de tantos es el Isabel Solé (1992) quien nos conceptualiza:

Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (...) Para conseguir dicha enseñanza hay que aplicar un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en la metacognición, es decir, leer es construir una interpretación y una comprensión personal de dicho texto, hacérselo suyo (Solé, 1992: 23).

Es decir, la relación entre leer y comprender es sumamente importante ya que una implica a la otra, ambas imprescindibles una de la otra, es de suma importancia la motivación del lector para entender lo que el texto le dice y para ello es apremiante tomar en cuenta los el bagaje de conocimientos que se tienen respecto al texto ya que un estudiante aprende a partir de sus conocimientos previos. Cuando un niño comprende un texto, encuentra un significado de acuerdo a la subjetividad de cada uno, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.

Solé cita a Ausubel para explicar cómo el estudiante aprende de manera significativa, según este autor un aprendizaje tiene significado si le permite relacionar el nuevo conocimiento con el que ya posee, desde esta perspectiva cuando un lector tiene la intención de comprender entonces se esfuerza en ello destacando con esto la importancia de la motivación, es decir para alcanzar un aprendizaje significativo es necesario “un proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante en la estructura del conocimiento en el individuo”.

La lectura tiene gran peso social, pues mediante la lengua escrita se comparten ciertos códigos de representación de la realidad que diversifican sus usos y posibilitan la interrelación con el otro, y se quedan guardados en los sistemas de representación simbólica que forman una memoria colectiva y de comunicación posibilitando con ello la evolución social en la que las formas de comunicación cambian a una velocidad tal que la lectura sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura (Colomer, 2002: 07).

Leer es una actividad que se realiza de acuerdo con algún propósito y con ciertos objetivos sociales de la lectura que determinan la finalidad de la misma y se diferencia de la lectura en contextos no escolares donde se lee para intervenir en la vida social, para aprender y para fines privados incluido muchas veces el placer por la lectura (Zayas & Pérez, 2014: 174). Lo que repercute en gran medida al momento de comprender el texto.

c. La comprensión en un mundo interconectado

Saber leer (y escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento (Colomer, 2002:01). Desde el enfoque sociocultural que fue desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de la década de 1920, en la que leer es una actividad situada, enraizada en el contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos) que se rigen por relaciones de poder y que sirven para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad (...) este constituye un acontecimiento comunicativo escrito que pone en juego roles, identidades y valores propios de la comunidad (Cassany, 2009). Para ello es necesario aprender a leer el código, es decir procesar técnicamente el significado de las letras. Cuyo objetivo en común es aprender el código escrito y su objetivo con el habla.

Esta concepción pone énfasis en otros puntos:

- a) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene un origen social.
- b) El discurso no surge de la nada pues comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
- c) Discurso, autor y lector no son elementos aislados. El lector tiene respecto a cada uno de los textos propósitos específicos.

Los niños crecen en sociedades alfabetizadas, están rodeados de lo impreso, empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y a jugar a usarlo mucho antes de llegar a la escuela, la escuela continúa y amplía esta inmersión en la alfabetización (Goodman, 1993: 02). Del mismo modo, Vigotsky afirma que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo, pues según este autor el desarrollo se mueve de lo social a lo

individual en el que el niño es un ser social inmerso en intercambios sociales (Rogoff, 2001: 08).

El primer rasgo del perfil de un buen escritor que presenta Cassany, es referente a la lectura y asegura en este que los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida, pues la lectura es el medio principal de adquisición del código escrito (Cassany, 2003: 264). El desarrollo es, entonces, un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño. Los niños entran en un sistema social en el que, a través de la interacción y negociación con otros, establecen la comprensión que llega a ser el conocimiento social fundamental sobre el cual se construyen continuamente (Corzaro & Rizzo, citado en Rogoff, 2001: 13).

La comprensión lectora tiene entonces en gran medida relación con la movilización de los procesos cognitivos, entendida como una construcción individual y subjetiva, que en estos tiempos digitales en un mundo atiborrado de tanta información al alcance de un click, es de suma importancia entender la realidad. Además como bien lo menciona “leer es de entrada, desde el comienzo construir activamente la comprensión de un texto en contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer” (Jolibert & Sraïki, 2009: 17) por lo que es indiscutible la importancia de la motivación en el estudiante para poder alcanzar dicha comprensión.

Es indudable que la lectura requiere una actitud creativa y en este acto quedan estrechamente vinculados la lengua, el habla y la escritura. La digitalización (de cualquier tipo de información) por otro lado, está abriendo enormes posibilidades de comunicación y manipulación del lenguaje que brinda la posibilidad de crear interpretaciones alternas, de tal manera que se puede pensar en el surgimiento de una nueva comprensión y de una nueva racionalidad lingüística.

Desde el enfoque psicolingüístico en el que “la comprensión es un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias y aportar conocimientos previos” (Cassany, 2009: 16).

Otros autores que han tratado de descifrar los componentes o niveles para identificar el nivel de comprensión lectora en el sujeto, entre ellos encontramos a Catalá, Gloria

(2007), quien puntualiza que “la comprensión lectora es un hecho interrelacionado con los aspectos asimilativos-comprensivos como los expresivos- comunicativos, en donde la comprensión y la expresión son aliadas una de la otra” (Catalá, 2007: 12).

Lo que coincide en gran medida con el enfoque respecto a la concepción sobre lectura que realiza Cassany, Daniel (2006), quien sostiene que “comprender es dar sentido al texto, construir el significado y que esta es una práctica inserta en una comunidad particular que posee una historia, tradición y hábitos”.

Al entender que “las formas de leer y de escribir cambian con el tiempo” confirma que los procesos cognitivos que se usan para procesar el lenguaje han cambiado, dentro de esta comunidad actual (globalizada, electrónica, digital y multicultural). Desde esta perspectiva leer requiere el desarrollo de habilidades cognitivas (implicadas en el acto de comprender) que aportan: conocimiento previo, la elaboración de inferencias, formular hipótesis y saber verificarlas o reformularlas. Donde el significado es como un edificio que debe construirse, el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany, 2006).

4. Competencias en la enseñanza de la Lengua

Al hablar de enseñar lengua, donde en los finales del siglo XX ya se consideraba lo sociocultural con el enfoque comunicativo y funcional, con la llegada vertiginosa de las tecnologías y sus profundos cambios, se tiene que tomar en cuenta el desarrollo de las distintas formas de comunicación, comenzando por la comunicación de masas la cual está plagada de mensajes televisivos, publicitarios y más aún con la llegada de red internet, donde surge enfrentar al igual que los anteriores los códigos, mensajes, textos, desde luego los hipertextos. Por lo mismo, resulta evidente que enseñar lengua en el siglo XXI, no es lo mismo que en los siglos anteriores. Eso hace que se tengan presente las diversas competencias relacionadas a la enseñanza de la lengua.

a. Competencia lingüística y competencias comunicativas

Abordar la competencia comunicativa hace ineludible tratar la competencia lingüística, pues tiene que ver con los usos lingüísticos de una comunidad social y desde luego de aprendizaje. Ya Chomsky (1965), quien acuña la primera, expresa que es la capacidad innata del conocimiento de una lengua, pero los etnógrafos de la comunicación la llevan hacia el plano sociolingüístico, estratégico, semiótico y textual, de esa forma surgen las diversas competencias comunicativas, incluyendo la de comprensión lectora y la literaria (Lomas, 1999).

1) Un breve preámbulo sobre la competencia comunicativa

Es apremiante poner especial atención en la comprensión y expresión de los mensajes que hacen posible ese *intercambio comunicativo* entre las personas, en el que indudablemente hay un valor de uso, valor de cambio e identidad sociocultural, ésta última impregnada por toda esta visión neoliberal y capitalista que hoy en día condicionan algo tan subjetivo como la *competencia comunicativa* en los sujetos, esta como la capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes para comprender y producir enunciados adecuados a las diversas intenciones de comunicación en comunidades de habla concretas, es decir, todo aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes, al respecto Cassany afirma que:

Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de lengua y habla del estructuralista F. Saussure (...) Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Ahora bien, ¿qué relación guardan estos conceptos con la didáctica de la lengua? (Cassany et al., 2003: 85).

Señalando con ello que la enseñanza de la lengua debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas en el estudiante, para “lograr una mejora en las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado en la adquisición y dominios de las destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir)” (Lomas, 1999:3) ya que al aprender a leer y entender lo que se lee permite el acceso a la cultura, da el sentido de pertenencia y legitima la concepción del mundo y el poder

para interpretarlo. De ahí que desde el *enfoque comunicativo* la enseñanza de las lenguas tiene como objetivo esencial la mejora de la competencia comunicativa, ésta que debe orientarse a favorecer la capacidad comprensiva en el estudiante (Lomas, 1999).

En la actualidad, donde el sujeto se encuentra envuelto no sólo entre textos e hipertextos sino también en el lenguaje de la imagen, las formas y los espacios donde los procesos de comunicación resultan más accesibles, es necesario replantearse un concepto ampliado y renovado de competencia comunicativa más integral más sujeta a los hechos y menos a los preconceptos (Pérez, 2007: 237). Por lo que es apremiante al hablar de una didáctica de la lengua se oriente hacia la comprensión de esa diversidad de situaciones comunicativas dentro y fuera de la escuela.

Las competencias comunicativas parten, en primer término, de la aportación de Chomsky, y se van definiendo según las funciones que cumplen. Se puntualizan las siguientes:

2) Las subcompetencias de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa se atiende de forma gradual para favorecer todas las capacidades expresivas y comprensivas que tengan que adquirir los estudiantes. De acuerdo con Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Hymes (1984) (citados por Lomas, 1999:35) hay diversas *subcompetencias* integradas en la competencia comunicativa de las personas. Y si se usan y alcanzan de forma apropiada y adecuadas al contexto el intercambio comunicativo se logra, sea en el habla o con el texto. Se menciona y definen algunas de ellas.

a) Competencia lingüística

Se habla de esta capacidad para comprender los textos no solo los que se leen sino los que se escriben, ya que en ocasiones no solo los estudiantes sino también los docentes confunden comprender con memorizar fragmentos del texto y escribir lo asocian al acto de copiar sin reflexionar sobre las mismas. En las cuales se deja de lado la *competencia lingüística*: ese saber cómo utilizar este código, en qué situaciones, y para qué funciones el cual nos indica el grado de competencia comunicativa del usuario

(Tusón, 1989) pues la lengua es comunicación oral (eje de la vida social) y escrita (organización social del pensamiento).

Del mismo modo, Cassany (2003) nos presenta al respecto una analogía interesante:

A grandes rasgos, la competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua, y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüística. En cambio, los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa. (Cassany et al., 2003: 85).

Lo anterior supone adquirir una llave para entrar en los hábitos de la lectura y también como instrumento para ordenar nuestra mente. Según la *concepción lingüística* que nos presenta Cassany, el significado del texto se aloja en el escrito, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores, así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura por lo que aprender a leer desde esta perspectiva lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación ya sea de nivel oracional o discursivo (Cassany, 2006: 23).

Establece ciertos estereotipos entorno a la lengua respecto al aprendizaje del lenguaje (da prioridad a conocimientos que no tienen sentido para los estudiantes) y deja en segundo plano el crear hábitos lectores que desarrollen la capacidad de comprensión lectora en el sujeto.

b) Competencia sociolingüística

Por otra parte, la competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCER 2001: 116), es decir, la capacidad de adecuar las frases inmersas dentro del contexto social concreto en el que se produce el acto comunicativo, de acuerdo a ciertos usos ya aceptados en una comunidad lingüística en específico. Por lo que resulta necesario considerar el contexto real, propósito comunicativo, el escenario comunicativo, propiciando que el estudiante alcance un nivel de desarrollo adecuado al uso funcional del lenguaje dentro de la situación comunicativa específica.

Existe una estrecha relación entre la competencia sociolingüística y la sociocultural. Como bien lo apunta Carlos Prado (2004):

En cualquier acto de comunicación, la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre los enunciados lingüísticos explícitos y conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por éstos; de modo que, si estos últimos conocimientos son deficientes por parte de alguno de los interlocutores, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos (Prado, 2004: 132).

c) Competencia hipermedia

Al pensar en el texto e hipermedia como dos estadios de una misma evolución comunicativa, en el entorno sociocultural actual, resulta necesario diferenciar entre dos tipos de competencias diferentes: la primera ya conocida como textual y la segunda conocida como hipermedia, esta nueva competencia es la combinación de una capacidad sobre múltiples lenguajes que convergen y al mismo tiempo, la destreza para gobernarse en una situación de comunicación que se construye gracias a las nuevas redes telemáticas multimedia que hoy en día son de fácil acceso para todos (Pérez, 2007: 236).

d) Competencia interpretativa

También conocidas como competencia lectora es aquella que permite reconocer y entender las ideas más importantes en un texto, estas ayudan al sujeto a comprender el sentido del texto como una estructura con significados diferentes de acuerdo al contexto en el que se encuentra, estas posibilitan la identificación o reconocimiento de diversas situaciones o argumentos del autor o fuente presentadas en el texto, permitiendo hacer una reconstrucción del mismo de forma particular.

La interpretación se hace a través del lenguaje, y éste es el reflejo de la visión individual que cada persona tiene del mundo, este proceso interpretativo es un proceso dinámico donde las palabras adquieren significado según la estructura mental de cada lector. Como bien lo sustenta Colomer (2002):

Partimos de la idea que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, leer también implica una serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de la forma que se pueda detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Colomer, 2002: 03).

e) Competencia comprensiva o argumentativa

Hoy en día, en la que la realidad se encuentra inmersa en una sociedad en la que el internet y los medios de comunicación son omnipresentes, haciendo un uso constante de la persuasión y convencimiento en el espectador; desde la publicidad en páginas web, en una app, en la tv. En un constante bombardeo de información que condiciona lo que se percibe, lo que se piensa e incluso lo que se hace. La única arma que se tiene al alcance para hacerle frente es el pensamiento crítico, fomentada por la capacidad de la argumentación.

Ambas habilidades; pensamiento crítico y la capacidad argumentativa, son complejas y pertenecen al denominado pensamiento de orden superior. Va mas allá de mantener o defender una posición o idea respecto a un determinado tema, consiste en saber diferir de la opinión que muestra una persona, juzgar y cuestionar la información que se recibe, cambiar la propia perspectiva o la de los demás (García, 2015). Tener en cuenta las competencias, hace comprender mejor el sentido del analfabetismo y del alfabetismo funcional, de ahí abordarlo en el siguiente apartado.

5. La comprensión lectora como pieza clave para una alfabetización funcional

Ya que la lectura y la comprensión lectora son herramientas vitales para acceder al conocimiento, de ahí la importancia de esta competencia que resulta vital en pleno siglo XXI, sobre todo en el procesamiento de la información que tienen relación directa con otras competencias como la imaginación, la deducción, el análisis, la lectura de códigos impresos o digitales en la lengua materna o en una segunda lengua del sujeto, de ahí que resulte necesario ahondar en los procesos (mentales, psicológicos básicos, cognitivo-lingüísticos y por supuesto los afectivos) que intervienen para el logro de la comprensión tan necesaria en estos tiempos de interconectividad.

a. Procesos psicológicos básicos

Cuando se reflexiona sobre el proceso psicológico que realiza el cerebro humano, en una actividad que para muchos *pareciera natural*, la verdad es que no lo es tanto ya que para que esta actividad la de leer se pueda realizar existen procesos cognitivos con sus respectivas operaciones involucradas.

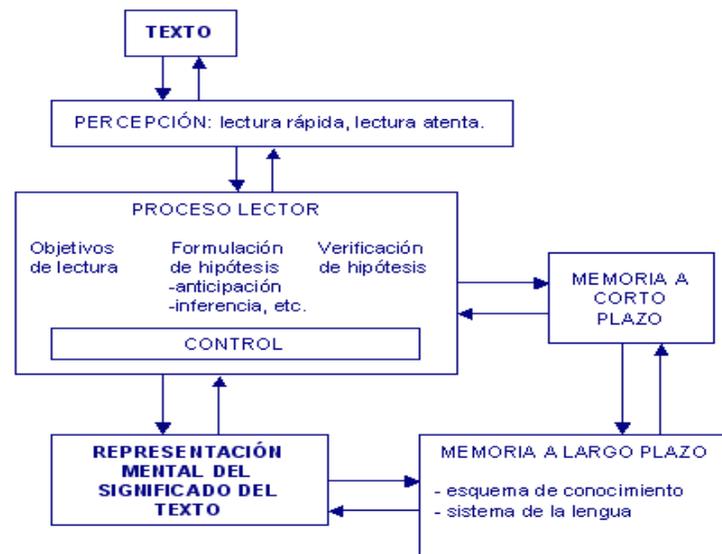
En un primer momento es necesario conocer el código lingüístico que se intenta descifrar, reconocer las palabras de acuerdo al contexto del texto, asociar dichas palabras con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas respecto al texto, elaborar conclusiones del tema y lo mejor de todo relacionar lo que se lee con los conocimientos previos.

A continuación se presenta una jerarquización de los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión de un determinado texto o hipertexto:

- a) Atención selectiva: Elemento indispensable al momento de abordar hipertextos o hipermedia ya que el lector focaliza su atención en su propósito respecto a la lectura, rechazando con ello estímulos externos que puedan distraer dicho objetivo.
- b) Análisis secuencial: En este el lector realiza una lectura continuada (palabra tras palabra), los elementos básicos son: la atención y la memoria.
- c) Síntesis: Este proceso debe ser interactivo ya que mientras se lee, se produce una percepción visual de las letras que implica también el reconocimiento o reestructuración de significados del texto.
- d) Memoria: Toda experiencia de lectura que se ha acumulado en la vida, se encuentra grabada en la memoria a largo plazo (MPL), esta contiene el dominio del sistema de la lengua que se ha alcanzado (Cassany, 1994). Existen dos tipos de memoria (corto y largo plazo), estas se van abonando mediante rutinas de almacenamiento.

En el caso de memoria a corto plazo; se activan mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo respecto al texto. A diferencia de la memoria a largo plazo; en esta al leer se establecen vínculos de significados con los conocimientos previos los cuales consolidan los aprendizajes significativos (Ausubel, 1983). Cassany ilustra dicho proceso con el siguiente diagrama donde se puede observar el recorrido que se realiza al buscar la comprensión, según el modelo interactivo de la comprensión lectora, (véase figura 30):

Figura 30. Diagrama del modelo de la comprensión lectora



Fuente: Cassany et al., 2003:203

Este proceso está señalado en el diagrama que ofrece el detallado proceso de lectura que se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer... toda la experiencia de lectura se queda grabada en la memoria (MLP), posteriormente la (MCP) nos permite recordar algún dato durante unos segundos y nos permite procesar la información, este complejo proceso interactivo de lectura finaliza cuando el lector consigue formar una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado, (Cassany, 2003:206).

b. Procesos cognitivo-lingüísticos

Pero al abordar el tema de la comprensión no solo se trata de procesos psicológicos básicos como los anteriores sino también, procesos cognitivos-lingüísticos los cuales permiten al sujeto acceder al significado del texto, y extraer la información necesaria para su comprensión (Vallés, 2005), es decir, llevar a cabo su proceso lector. Estos procesos lingüísticos son los siguientes:

1) Acceso al léxico

Existe un soporte orgánico para el conocimiento en el cerebro, se les conoce como bases neuroanatómicas, neurofisiológicas y neuroquímicas, desde el punto de vista lingüístico cada palabra debe tener un concepto asociado a ella, con sus respectivas características sintácticas, propiedades y significados y estas se encuentran en el “almacén léxico” y el acceso a este se encuentra de forma casi inmediata, ejemplo de ello son los indicadores gráficos, el silueteo de palabras (palabras incompletas) en el cual el lector se vuelve experto.

De hecho, el criterio semántico (acceso al significado de la palabra) queda determinado por el contexto del texto. De ahí que resulte apremiante el enfoque sociocultural en el que se encuentran los textos o hipertextos.

2) Análisis sintáctico

Posterior del acceso al léxico, se da paso a la relación estructural entre palabras que forman una frase cuya finalidad es entender la información del mensaje escrito. En esta existe un orden, una estructura y una función sintáctica que se almacenan en la memoria de trabajo. Esta capacidad diferencia de lector en lector.

3) Interpretación semántica

En esta se produce la representación de la información expresada en el texto, aquí se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto, basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto, inferencias cuya finalidad es añadir información al texto para que tenga mayor sentido y capacidad cognitiva (Vallés, 2005).

4) Procesos afectivos

La lectura, como cualquier otra actividad humana no está exenta de valoración emocional, se encuentra inmersa en una lluvia de emociones y sentimientos que produce en el lector los cuales pueden ser positivos o negativos, lo que condiciona en gran medida la postura del lector frente al texto. Estos factores tienen gran relevancia en la comprensión lectora lo que impacta determinadamente en el analfabetismo funcional.

Si la lectura en sí misma, es placentera, los estudiantes se sentirán motivados a continuar con ella, cuya consecuencia favorable será la posibilidad del fomento de hábitos y placeres hacia la lectura, encaminando a los estudiantes a generar inferencias respecto al texto y con ello estructurar argumentos que resultan verdaderamente significativos para ellos. En cambio, si la lectura es impuesta, posiblemente solo se obtendrá desinterés, apatía y estrés en el estudiante lo que resulta en un escaso nivel cognitivo que abona a la problemática latente hoy en día: el analfabetismo funcional, es decir, lectores con déficit de comprensión lectora.

6. Modelos del proceso lector

Al hablar del proceso lector, considerando que la comprensión lectora es un proceso de significados en la que se requiere como ingrediente fundamental la interacción activa con el lector, haciendo énfasis en cada uno de los niveles de comprensión lectora que existen. Por ello, es apremiante identificar tres posibles modelos, los cuales nos presenta Catalá (2007) y que se presentan de forma simplificada en el siguiente cuadro, (véase figura 30):

Fig. 30. Modelos del proceso lector

Modelo	Bottom Up	Top Down	Interactivo
Orden	Ascendente	Descendente	Ambos simultáneamente
El lector	Procesa letras, palabras, frases, el texto en general	Proyecta conocimientos previos estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intenta verificarla	Utiliza simultáneamente conocimientos previos y conocimientos del texto para comprender el significado de lo que lee.
Función del texto	Decodificación	Reconocimiento global	El texto es significativo

Fuente: Gloria Catalá et. al., (2007) Evaluación de la comprensión lectora

Existen diversas investigaciones que revelan el concepto del aprender a leer y las actividades que se llevan a cabo en las aulas de forma cotidiana, las cuales no llevan aspectos relacionados con la comprensión lectora, esto pone en manifiesto que la mayoría de los docentes comparten la visión de la lectura que corresponde al modelo de procesamiento ascendente, donde la comprensión se asocia con una correcta oralización

de ahí la certeza de que a mayor número de palabras leídas mejor nivel de comprensión lectora pues se piensa que si el estudiante lee bien el texto, puede decodificarlo y con ello entenderlo.

Acrecentando con ello la difícil situación que hoy en día se hace tan evidente, estudiantes que pueden oralizar perfectamente el texto pero no entienden ni una sola palabra de lo que leen, por ello es necesario resaltar la finalidad, el interés y sobre todo la motivación con la que se lee ya que ésta va a tener estrecha relación con la tolerancia para con el texto. Elemento de suma importancia en este proceso ya que es fundamental tener siempre presente el sentido de la lectura, es decir, saber lo que se está leyendo pues con frecuencia los estudiantes no saben por qué están leyendo este texto y no otro, haciendo del proceso lector una simulación de la comprensión lectora.

7. Niveles de comprensión lectora

Existen muchas investigaciones entorno a la investigación que intentan analizar el fenómeno de la comprensión lectora, por ejemplo Mercer (2006) señala tres tipos o niveles de comprensión lectora: la literal, la interpretativa, la evaluativa y/o la apreciativa, los cuales son la base para algunas otras clasificaciones que tienen solo algunas variaciones (en algunas otras clasificaciones se incluye a la meta comprensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo) uno de estas clasificaciones son los componentes de la comprensión lectora sustentados por Catalá (2007), los cuales se ilustran en el siguiente cuadro comparativo, resumiendo lo más significativo de cada uno de los componentes, (véase la figura 31).

Fig. 31: Componentes o niveles de la comprensión lectora

Componente:	Consiste en:	Orientación del maestro:
Literal	Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Se hace hincapié habitualmente en las escuelas (ideas principales, datos básicos)	Hay que enseñar al estudiante de la misma manera que se enseña a usar un diccionario.
Reorganizativa	Sintetiza, resume, esquematiza la información con el fin de hacer una síntesis comprensiva por medio de mapas o esquemas.	El maestro lleva de la mano al estudiante para que aprenda a suprimir información importante.
Inferencial o interpretativa	Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido, es la verdadera esencia de la comprensión. Hay una interacción constante entre el lector y el texto.	El maestro estimula al estudiante a inferir resultados, y a formular hipótesis de la lectura para comprobarlas posteriormente.
Nivel crítico o profundo	Implica la formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo (interpretación personal).	Debe existir una relación estudiante-docente que permita expresar opiniones libres.

Fuente: Gloria Catalá et. al., (2007) Evaluación de la comprensión lectora

Comprender un texto implica comprender la vida misma, es decir la capacidad para entender el mundo que rodea al sujeto, que lo envuelve, que lo enriquece, lo fortalece y en ocasiones lo reconforta. Pues la comprensión y expresión son como dos mejores amigos (inseparables uno del otro) y juntos pueden lograr grandes cosas y en ocasiones inimaginables procesos mentales que se ven reflejados directamente en la interpretación del mundo que le rodea.

Para entender el mundo y encaminarnos a una sociedad más alfabetizada y potenciar nuestras habilidades comunicativas podríamos comenzar con la lectura y comprensión de textos en el aula. Cassany (2009) nos habla: sobre la importancia de hacer inferencias del texto, con una propuesta psicolingüística en torno al desarrollo de herramientas cognitivas para construir un significado, en el que el estudiante debe aprender a recuperar conocimientos previos, formular hipótesis respecto al texto y a elaborar una coherencia global del mismo. Para ello presenta la siguiente metodología:

01. Hallar el dato correcto.
02. Buscar la idea principal.
03. Ordenar afirmaciones.
04. Recuperar inferencias.

Da el tip de “leer el texto en silencio e individualmente pero la elaboración de significados requiere de un intercambio en pareja o en grupo, puesto que se utiliza el habla como herramienta constructiva del conocimiento” (Cassany, 2009: 20).

Para ello, es apremiante contextualizar y eliminar ese abismo que muchas veces se tiene entre lo que sucede dentro y fuera del salón de clases y tender puentes, es decir, establecer continuidades entre la realidad de afuera de la escuela hacia dentro. Sobre todo en esta era digital que ha cambiado radicalmente el consumo, interés y preferencias en los adolescentes y jóvenes.

8. La comprensión lectora desde lo institucional

El currículo oficial que se presenta como herramienta esencial en la labor docente está plagada de múltiples tecnicismos, los cuales en la mayoría de las veces son aceptados como ese gran *tótem* guía de muchos en el que establece las competencias para la vida, perfil de egreso y estándares curriculares como elementos fundamentales para la formación básica de los estudiantes, donde el limitado conocimiento de los docentes a cerca del proceso, es una limitante que lo frustra (Escalante & Caldera, 2006: 113).

Este panorama se enfoca en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en el aspecto competencial, dando sugerencias precisas de cómo enseñar lengua, de cuál es el camino más fiable para llegar a la meta (negando toda posibilidad de variedad lingüística tan característica de los latinoamericanos) en este enfoque de la ciencia del lenguaje y no en su uso.

Dado que el lenguaje no solo es una herramienta de enseñanza-aprendizaje sino también como un modo de construir vínculos afectivos o sociales que promueven la comunicación. Entonces, ¿por qué esa necesidad de homogeneizar algo tan vivo como

la lengua?, bien valdría la pena preguntarse; ¿será que al sistema le conviene ir perfilando a los estudiantes-sujetos para que puedan encajar perfectamente en este mundo globalizado?

Si se reflexiona en que gran parte de los estudiantes de esta época tienen las habilidades necesarias para descifrar las palabras, pero carecen de comprensión lectora, es decir, saben leer pero no entienden lo que leen, lo difícil que resulta mantener su atención en la lectura como para comprenderla (...) de cierta manera, este resultado puede verse como un desperdicio de todos los recursos alguna vez invertidos en el esfuerzo de aprender a leer (Hará, 2019).

9. La comprensión lectora a través de textos, hipertextos e hipermedia

Voltear la mirada y observar lo que realmente ocurre en el quehacer educativo en todos los aspectos, desde las destrezas básicas: escuchar, hablar, leer, entender lo que se lee y del escribir, sobre todo en estos tiempos impregnados de la digitalización es apremiante revisar estas destrezas o habilidades que se han logrado para entender los diferentes textos e hipertextos de la cotidianeidad.

Resulta necesario que las situaciones que se presenten estén íntimamente ligadas a este mundo real, inmerso en situaciones y escenarios que permitan capturar esa riqueza en la que los estudiantes puedan comprender, solucionar o intervenir en situaciones no solamente del ámbito educativo sino personales e incluso sociales (Díaz Barriga, 2005).

Donde la lectura tenga un sentido y un significado para el propio estudiante, que sepan lo que se está haciendo, que decidan el por qué y el para qué pero sobre todo que ellos en ese protagonismo que tanto se busca, sean quienes elijan qué buscar, dónde buscar y cómo buscar la información. De esta manera la lectura será entonces un verdadero instrumento para el aprendizaje significativo en el estudiante con la cual le encontrará un uso, una finalidad y un saber hacer (Villaseñor, 2007).

La evidencia está en que *los más pequeños* poseen un sin fin de habilidades y fácil adaptabilidad al uso de los nuevos instrumentos de comunicación con sistema touch (celular, tableta electrónica, televisión, computadora, videojuegos) cuando en ocasiones ni siquiera han aprendido a oralizar frases completas, y aun así son capaces *de decidir*

entre qué videos mirar en un portal de internet, sin darse el espacio para entenderla. Dejando el paso libre a la expectativa de la inmediatez tan habitual en esta época de la comunicación digital en la que la conexión 24/7.

Dicha comprensión lectora es el ingrediente principal para abatir esta nueva problemática “el analfabetismo funcional de la comprensión lectora” que desafortunadamente es cada vez más común no solo en los adultos sino en los jóvenes quienes en esta era de la información simplemente prefieren vivir en la ilusión de la verdad: nubes del pensamiento que la lectura ayuda a disipar.

10. Estrategias para afianzar una alfabetización funcional en la comprensión lectora

Hoy en día es *normal* escuchar a docentes expresar su preocupación entorno al nivel de lectura y comprensión de textos que tienen sus estudiantes, maestros que prefieren enseñar a resumir un texto, dar con las respuestas correctas de alguna prueba o examen, que ha orillado a percibir la lectura escolar como una acción guiada y programada que se contrapone con las necesidades actuales. Olvidando que la virtualidad de los textos es tan extensa y cercana, que prefieren como fuente fidedigna y confiable los hipertextos e hipermedia dejándose seducir por ese mar de información en los sitios web en el que el uso generalizado de internet incide fuertemente en el concepto de alfabetización.

Creando una especie de oposición entre la comunidad escolar (educación formal) y la comunidad mediática (educación informal) pues la información ya no es proporcionada únicamente por la escuela sino por una fuente más cercana y al parecer más confiable (el internet).

Saliendo a flote la siguiente paradoja: a más información, más ignorancia igual a más debilidad de criterio. Por ello resulta apremiante desde el punto de vista escolar crear puentes o conexiones entre la información y el conocimiento. Pues se hace evidente una divergencia entre el concepto de lectura; *de formación* (utilizada de forma institucional, nunca cuestionada) donde se pretende descifrar, copiar, repetir, completar alguna extensión del mismo texto, condicionando la crítica del mismo texto. Frente a la *lectura*

de consumo por elección donde el sujeto es capaz de interpretar, de hilvanar significados e incluso de construir activamente un significado de la misma.

Desafortunadamente la escuela censura el uso de herramientas digitales como medio para aprender dentro del aula, echa mano de estas herramientas pero solo para hacer una extensión de la escuela en el hogar (como actualmente se puede corroborar con las clases virtuales debido a la pandemia ocasionada por el Sars-Cov-02) y subestima el análisis interpretativo de estos como posibilidad para reconstruir un significado. Lo que ocasiona esta problemática latente en pleno siglo XXI sujetos alfabetizados pero iletrados. De ahí que se presenten las siguientes propuestas para trabajar la alfabetización funcional en los estudiantes.

a. Construyendo significados a partir de inferencias

En la propuesta psicolingüística de Cassany se pone acento en el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado. En esta el estudiante debe aprender a recuperar conocimientos previos (MLP), formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce hacia otras ideas; en definitiva, a elaborar la coherencia global (Cassany, 2009:20). Para ello, da una metodología particular respecto a la práctica intensiva de leer.

Haciendo énfasis en las siguientes preguntas guía:

01. ¿De qué crees que tratará este texto? (activación de conocimientos previos)
02. ¿Cómo seguirá la historia? ¿Cómo te imaginas este personaje? (tareas para resolver durante la lectura)
03. ¿Qué título pondrías a lo que acabas de leer? (tareas para resolver después de la lectura).

Se lleva a cabo la lectura individual y en silencio, en cambio para la elaboración de significados se requiere de un intercambio en pareja o grupo ya que se utiliza el habla como herramienta constructiva, este intercambio de conocimientos previos permite evaluar la construcción del modelo de situación referencial.

Lo mismo sugiere Vidal Abarca (2005) que apuesta también por una estrategia de inferencias pues asegura que cuantos más conocimientos tenga un lector y mejores estrategias posea, menos costoso será el proceso y mejor comprensión final se logrará, y a la inversa, pues las inferencias generan conexiones o crean nuevas ideas (Vidal & Martínez, 2005: 146). No basta solo con procesar la información del texto, pues como ejemplifica Zayas & Pérez (2014) se puede entender qué dice una receta de cocina y sin embargo no hacerse una idea clara de cómo prepararla. Con esto se evidencia que para comprender a profundidad un texto es necesario algo más que procesar la información (Zayas & Pérez, 2014: 178).

Lo apremiante es integrar la actividad lectora en contextos reales, dejar de lado la memorización, el comprobar datos y comenzar a dar paso a la interpretación pero no solo de textos producidos sino de textos reales ya que estos refuerzan la memoria a largo plazo pues en este proceso los estudiantes deben recordar la información para explicar lo que han aprendido lo que contribuye a mejorar la comprensión en profundidad y pensamiento crítico para así verse obligados a argumentar su punto de vista respecto a un tema.

Para alcanzar el entendimiento del propósito comunicativo en las TIC y lograr esa competencia digital tan necesaria en estos tiempos para contrarrestar el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, es fundamental dejar de lado el pensamiento superficial y mirar el pensamiento profundo y crítico en estas nuevas formas de leer y escribir el mundo. Ya que la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares (Colomer, 2002). Y estas resultan inherentes a la concepción que se tiene del mundo.

b. Estrategia 2: El paradigma del lector estratégico

Presentado por Escalante de Urrecheaga & Caldera de Briceño (2006). Esta metodología no está vinculada al estereotipo de enseñanza tradicional, se trata en cambio, de demostrar a los estudiantes cómo utilizar exitosamente los materiales impresos en cada asignatura, para así adquirir *estrategias de lectura para estudiar*. Cuya premisa principal es la necesidad de que la alfabetización ayude a los alumnos a

aprender el contenido de un área específica y que además los enseñe a ser lectores y escritores independientes.

Esta premisa asigna dos grandes responsabilidades a los docentes:

01. Enseñar el *contenido*: incluye la información extensiva que los estudiantes deben adquirir (conceptos específicos).
02. Enseñar el *proceso*: los procedimientos a través de los cuales los estudiantes adquieren la información y generan los conocimientos.

Pues un error común es creer que se aprende a leer en los primeros grados y se lee para aprender en los grados superiores. La implicación de esta creencia es una vez *dominadas* las habilidades asociadas al acto de leer estas serán aplicadas automáticamente. Por lo que es necesario tener en cuenta la particularidad de las áreas académicas y de Ciencias Sociales. El papel docente se debe orientar hacia: promover actividades antes (prelectura), durante y después de la lectura según las necesidades de los estudiantes y tomar en cuenta las características del material presentado (impreso o digital).

La lectura es entonces un proceso de búsqueda de significado, donde un lector eficiente es un sujeto activo del proceso, nunca pasivo, pues se toma su tiempo antes de iniciar la lectura del texto, para a) Activar conocimiento previo; b) Revisar el material (vocabulario y estructura discursiva); c) Hacer predicciones; d) Establecer un propósito; y e) Generar preguntas.

El proceso de comprender lo que se lee es intrínseco a la persona a través de las operaciones mentales que ocurren mientras se lee, no obstante, el nivel de comprensión alcanzado puede inferirse en la reconstrucción del mensaje del autor utilizando los conocimientos previos del lector.

Se debe tener presente las diferencias discursivas en los textos de una y otra asignatura, por lo que el docente debe cumplir con el papel de mediador en cuanto a los procesos de comprensión y el propósito de la lectura. Los principios del paradigma del lector estratégico: a) El significado de un texto no está en las palabras impresas en un papel, las construye el lector; b) La variable más importante para aprender de un texto es el conocimiento previo del lector; c) El éxito de la comprensión de un texto también depende

de la metacognición; d) La lectura y la escritura son procesos estrechamente relacionados; e) El aprendizaje es un proceso social, aumenta cuando los estudiantes colaboran entre sí.

c. Estrategia 3: Clasificación textual según Kaufman y Rodríguez

Desde un enfoque constructivista, se concibe al texto como un entramado, como una unidad comunicativa que manifiesta en todo momento la intención del autor, aquí se invita a que el docente propicie un encuentro entre los niños y los textos, donde el estudiante es un auténtico constructor de su aprendizaje por lo que está en el lugar central, en cambio el docente lleva una figura de observador pasivo pero con el grado de importancia por tener el conocimiento adecuado respecto al contenido de lengua.

Se mencionan como elementos determinantes:

01. La planificación de proyectos didácticos que consideren la producción de textos completos con destinatarios reales, en la que se encuentren plasmados elementos del currículo unido al interés y problemáticas que acontecen a los estudiantes.
02. Según la trama del texto que permite distinguir la forma o el modo de presentar el contenido y las distintas formas de entrelazar dichos hilos.

Otra de las estrategias que ayudan a este proceso de la comprensión lectora es *la interrogación de los textos*, módulo que se desarrollará a profundidad, pues forma parte de una propuesta didáctica amplia para trabajar la enseñanza y aprendizaje de la lengua: *Pedagogía por Proyectos* (PpP), que será la base donde se asienta el objeto de estudio el cuál es el principal sustento de esta investigación.

C. Una estrategia didáctica: *Pedagogía por Proyectos*

La estrategia didáctica de *Pedagogía por Proyectos* (PpP), tiene un sentido formativo hacia las personalidades de los estudiantes, toma como punto de partida el interés de éstos, los mira como el principal actor de su aprendizaje. En dicha estrategia se hace hincapié del aprendizaje cooperativo y éste se logra cuando los estudiantes y los profesores trabajan juntos para crear el saber... “es una pedagogía que parte de la

base de las personas en la que crean significados juntos y el proceso las enriquece y los hace crecer juntos” (Matthews,1996: 101).

1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

Pedagogía por Proyectos es una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación es imprescindible donde el maestro y los estudiantes son concebidos como sujetos que se construyen desde la diversidad de voces, contactos, acciones, motivaciones y narrativas. Nos invita a voltear la mirada a PpP como una estrategia de enseñanza aprendizaje en la que se busca el alcance de aprendizajes significativos no solamente para el estudiante sino para la comunidad escolar, pues “esta es una ruta para lograr el encuentro entre familias y docentes, mediado por los estudiantes” (Jurado, 2017: 56). Esta propuesta pedagógica es pensada para trabajar de manera presencial; sin embargo, por las condiciones de trabajo a distancia derivadas de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 fueron necesarias algunas adecuaciones.

Cuya base, es el enfoque constructivista que brinda herramientas al estudiante para que sea capaz de construir su propio conocimiento, reconociendo que posee conocimientos y contenidos previos y que reconstruye objetos de conocimiento ya construidos adaptándose al contexto del mismo. Es indudable que todo saber lleva implícitos una serie de procesos cognitivos cuyos procesos son internos y dependen en gran medida del aprendiz, lo que presupone que el docente adopte el papel de facilitador o mediador brindando algunos apoyos para que el estudiante logre dichos conocimientos. Al hablar de *cognición* se refiere a esos procesos involucrados en el manejo de información por parte del sujeto, lo que alude directamente a la comprensión lectora.

b. ¿Cómo se origina PpP?

Esta estrategia didáctica, surge en 1992 en un grupo de supervisoras del departamento provincial de Valparaíso e Isla de Pascua, en conjunto con educadoras de Prebásica y profesoras de Educación Básica, quienes aceptaron el ofrecimiento hecho por Josette Jolibert una destacada académica Francesa profesora e investigadora y especialista en Didáctica de la Lengua. Cuyo grupo decidió aceptar la experiencia de

trabajar con sus estudiantes para que aprendieran a leer y producir textos en forma eficiente.

Resultado de un trabajo de investigación en torno al campo del Aprendizaje de la lectura y producción de textos y como consecuencia de los resultados de evaluaciones en educación elemental en las cuales se podía constatar que los estudiantes presentaban dificultades no solo en la comprensión de un texto sino también al producir textos, deciden ser la pioneros en implementar esta estrategia, formando así un equipo integrado por profesoras del aula, se firmó un convenio de colaboración reciproca con la Secretaría Regional Ministerial de Educación V Región (en Valparaíso e Isla de Pascua, Chile) para así oficializar este proyecto titulado “Formar niños lectores y productores de Textos”.

c. El propósito dentro y fuera del aula

El propósito primordial de esta estrategia es “formar niños que construyan su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación” (Jolibert & Sraïki, 2009: 14) haciendo hincapié en la urgente necesidad de movilizar a los estudiantes entorno al uso de los procesos de comprensión de textos.

Tiene como objetivo principal reformar o adecuar una propuesta pedagógica en la que no solo se trata de la elaboración de nuevos métodos sino de una reestructuración completa en la manera de pensar del docente y organizar sus prácticas en el aula y fuera de esta (Jolibert, 2003) para lograrlo es necesario involucrar al docente, estudiantes y toda la comunidad escolar.

Existen un sin fin de desafíos en el ámbito educativo por ello, en esta estrategia se invita al docente a “pasar de un simple transmisor de conocimientos a transformarse en un mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador sagaz/ con criterio” (Jolibert & Sraïki, 2009: 18) y con ello a reflexionar sobre su práctica con el fin de mejorarla y transformarla.

“Todos somos maestros de Lengua” refiere Lomas, además de que los proyectos de lengua permiten relacionar diversos saberes y quehaceres del lector y el escritor (Lerner, 2011), desde este enfoque no solo se trata de que el estudiante comprenda un texto sino

que vaya más allá, que parafrasee, dé su punto de vista, argumente o incluso llegue a cuestionar el texto, con la finalidad de despertar ese lado investigador que muchos poseen pero que pocos descubren y lograr aprendizajes significativos.

Pues la lectura es un acto de comprender e interpretar representaciones, como bien lo dice Jurado: “nadie lee solo para sí, sino para los otros, para quien discute” (Jurado, 2017: 55). De ahí la urgencia de implementar esta estrategia didáctica no solo en la asignatura de Lengua sino en toda la educación básica.

d. Marco de referencia

Bajo la concepción constructivista y cognitivista que refiere a los niños que *construyen* su aprendizaje y el rol determinante en la reflexión metacognitiva con la importancia de la evaluación (auto y socio) de los aprendizajes, una concepción pragmática acerca de la construcción del lenguaje *en* determinada situación comunicativa y que identifica la importancia de la contextualización en la lectura y en el proceso de comprensión de textos. Pero sobre todo que reconoce esa doble dimensión de la cultura escrita: funcional y ficcional.

Aclarando que la cognición son *los procesos de percepción*, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas, cuya finalidad es el aprendizaje y al tener presente que el lenguaje es el principal medio por el cual se llega al aprendizaje se puntualiza que no todos los estudiantes aprenden igual. Con un ambiente de Aprendizaje que se crea a través de la interrelación de diversos elementos en el aula, tanto tangibles como intangibles y donde el docente debe ser el facilitador de este ambiente de Aprendizaje estimulando el trabajo colaborativo (...) “de acuerdo con las nuevas metas que sugieren la necesidad de pensar de manera diferente aspectos: qué se enseña, cómo se enseña y de qué forma son evaluados los estudiantes” (Bransford, 2007:41).

Que prevé la necesidad de distinguir entre: la *teoría del desarrollo cognitivo* en la que Piaget (1980) sostiene que cada sujeto *construye* el conocimiento por sí mismo, en relación con el objeto de aprendizaje, afirmando que la inteligencia depende de factores biológicos, parte de lo individual a lo social; y la *teoría del aprendizaje sociocultural* de Vygotsky (1930) quien afirma que el lenguaje es la unidad esencial para la *construcción*

del aprendizaje desde una visión cultural y colaborativa. Ambas están presentes en el enfoque constructivista.

De igual forma, la teoría del *Aprendizaje significativo* de Ausubel (2003) menciona que éste es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo, la estructura cognoscitiva es pues, la forma como el individuo tiene organizada el conocimiento previo a la instrucción; y Brunner (2009) quien sostiene *el Aprendizaje por descubrimiento*, es decir que el individuo atiende selectivamente la información, la procesa y organiza de forma particular. De estas se retoma la importancia del conocimiento previo para saber cómo intervenir para pasar de ese conocimiento base a los nuevos conocimientos o habilidades.

Estas teorías son medulares para PpP, pues retoma conceptos básicos sobre el proceso de aprendizaje las cuales forman la base de esta estrategia didáctica, lo fundamental es que el estudiante reconozca el significado de leer (como una forma de llegar a la comprensión lectora) y escribir. Resaltando que “el enfoque comunicativo y sociocultural para el estudio del lenguaje implica una comprensión de dinámicas sociales mediadas por el lenguaje, se trata de fortalecer las competencias comunicativas a partir de la reflexión sobre los usos lingüísticos en lo oral y lo escrito” (Jurado, 2017:60).

Reconocer que el saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo, permite distinguir al trabajo cooperativo del colaborativo ya que en el primero el objetivo es trabajar con los otros aunque no siempre estén de acuerdo, mientras que en el segundo “se produce cuando los estudiantes y los profesores trabajan juntos para crear el saber, en una pedagogía que parte de la base en la que las personas crean significados juntos y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews, 1996: 101).

Por lo que en PpP se busca afianzar el trabajo colaborativo, en el que el co- laborar sea un compromiso activo de trabajo en conjunto para alcanzar dicho objetivo o meta en común. Para ello el profesor requiere convertirse en un miembro de la comunidad que busque ese saber.

e. Ejes didácticos convergentes

Cuenta con *ejes didácticos* convergentes los cuales se desprenden de las teorías antes citadas las cuales orientan dicha estrategia:

1° Estimular una vida cooperativa mediante proyectos didácticos y dinámicos, reconociendo que el alumno tiene ese poder de aprender sobre sus propias actividades, ya que esto moviliza toda su cabeza y energía para alcanzar ese objetivo que se ha fijado, motivando al estudiante para lograr no sólo procesos cognitivos sino metacognitivos en el cual éste adquiera dominio respecto a la lectura.

2° Diseñar/inventar estrategias de enseñanza-aprendizaje que guíen la construcción del aprendizaje involucrando al 100% al estudiante ya que ellos son el actor principal a tomar en cuenta, ya que los niños *aprenden haciendo* invitándolos a encontrar situaciones o problemas del entorno que los estimulen y obliguen a avanzar incitándolos a dialogar, interactuar e incluso confrontar sus ideas con los demás. En este caso con la finalidad de que comprendan diversos textos.

3° Implementar una práctica comunicativa y textual con lo escrito, enfrentando al estudiante a comprender y producir diversos textos de acuerdo a situaciones reales contextualizadas con desafíos efectivos y destinatarios verdaderos.

4° Construir una representación clara del leer/escribir en el caso de la comprensión de textos, estos deben ser contextualizados ya que leer es construir activamente la comprensión de un textos-en-contexto en función de algo, tomando en consideración las competencias con las que el estudiante cuente.

5° invitar al estudiante a que viva, comprenda y produzca textos literarios o argumentativos, reconociendo que se redacta de la misma forma un texto funcional que uno ficcional ya que en este último hay un papel imaginario insustituible, para ello es de suma importancia que el docente identifique plenamente la función de los diferentes tipos de texto, entendiendo en primer lugar que un texto es un entramado de ideas o subjetividades con una intención comunicativa (Kauffman, 2013: 21).

6° Incitar a que el estudiante practique una reflexión metacognitiva regular con la finalidad de que este llegue a una toma de conciencia tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos guiándose en las siguientes preguntas ¿Qué es lo que aprendí? ¿Cómo lo conseguí? ¿En qué me ayudaron los demás? ¿Qué conclusión saco de esto? Así ellos mismos descubren sus propios procesos y seleccionan sus estrategias.

7° Implementar una autoevaluación y coevaluación que funcionen como herramientas de aprendizaje con las que el alumno sea consciente de lo que se está evaluando, pero sobre todo de la meta a la que se quiere llegar, reconociendo estas herramientas como ese *algo* que les permita reactivar su aprendizaje.

Con lo que a partir de ello, los estudiantes deciden el ¿Cómo? Y ¿Qué aprender?. Esta estrategia de PpP viene a romper con los estigmas que se pensaban sobre la educación en la que se concebía al docente como el único responsable en la decisión de lo que se aprende y lo que no. Para lograr lo anterior es necesario crear las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* exitoso, ya que “si queremos sean personas ricas, solidarias y eficaces con sus aprendizajes no basta con actualizar las actividades de aprendizaje, se necesita crear condiciones más generales que permitan la formación de estas personalidades” (Jolibert & Jacob 2006: 21) por lo que es necesario replantearnos un mar de posibilidades.

f. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Resulta necesario el repensar al salón de clases tradicional (en el que los estudiantes se encuentran callados, sentados en filas y en las que las paredes son propiedad exclusiva del docente), sobre todo después de la situación digital en la que se encuentra inmersa la educación hoy en día, consecuencia del confinamiento para prevenir el contagio del Covid-19, de ahí que sea de suma importancia de la presencia y renovación algunos espacios significativos en el quehacer educativo.

1) Reorganización del mobiliario

Tomando en cuenta las nuevas condiciones de *normalidad mínima* estipuladas de forma Gubernamental e Institucional cuya finalidad es evitar los contagios de Covid-19 en los estudiantes, resulta necesario repensar en la manera de distribuir el mobiliario (butacas, en el caso de secundaria) de tal manera que se tomen en cuenta, de entrada las necesidades del contexto real de los estudiantes, en el que resulta fundamental mantener la sana distancia (1.5 mts. De persona a persona) para evitar dentro de lo posible el contagio ocasionado por el Sars Cov2, de igual manera tomar en cuenta las necesidades y variedad de actividades establecidas por los estudiantes, pues el salón de clases es un espacio fundamental al servicio de la expresión de opiniones y del desarrollo de argumentos de cada uno de los estudiantes.

2) Rincones

Pensar en una biblioteca escolar, de aula o en el hogar y que ésta sea funcional para competir a la par de los medios digitales que hoy en día son de fácil acceso para la mayoría de los estudiantes resulta más que necesario. En la actualidad, el acto educativo tuvo un giro de 180°, las clases se volvieron virtuales (a través de una pantalla de tv o de computadora) inmersa dentro del espacio físico del hogar.

Lo que presupone un excelente pre-texto para incentivar ciertos rincones no solamente dentro de la institución educativa sino también fuera de ella, la creación de *un rincón de la casa* que el propio estudiante puede elegir en complicidad con sus familiares, *un rincón de la biblioteca* en el que los libros o revistas dejen de estar en cajas y bien acomodaditos sino que éste sea un lugar vivo, familiar, bien aprovechado y continuamente renovado para ello es importante que los materiales estén al ojo y alcance de los estudiantes e incitarlos a viajar a lugares inimaginables a través de los textos y no solo del internet.

3) Utilización de las paredes textualizadas

Las paredes son espacios fundamentales al servicio de la expresión y de sus aprendizajes, a pesar de que en algunas Instituciones esté reservado el uso de las mismas, los estudiantes (solo una minoría decide hacer uso de estas a pesar de los reglamentos que se puedan estructurar para la prevención de la utilización de las

mismas). De ahí que resulte motivador la iniciativa de ser utilizadas por los estudiantes. No obstante, se ha de recalcar que en las paredes van:

Textos funcionales de la vida escolar cotidiana: esta es una excelente herramienta de organización de la vida colectiva ya que permite el buen funcionamiento y organización del curso por medio del cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades y la lista de proyectos anuales, mensuales, semanales, etc. además de la explicitación de las normas de convivencia, entre otros.

Textos producidos por los propios estudiantes para valorarlos, sin que necesariamente sean “los mejores”: estos pueden ser individuales o colectivos de los proyectos realizados, según las decisiones tomadas en colectivo se revisará la oportunidad y espacio disponible para su divulgación, posterior a ello se pueden conservar en la carpeta de evidencias.

4) La pared de metacognición o de las sistematizaciones

Ésta es fundamental, ya que aquí van todas las herramientas elaboradas en común, a modo de sistematización, al final de las actividades. De la misma forma invitar al estudiante a producir textos propios (cartas, invitaciones, propaganda, folletos, etc.) que le permitan comunicarse con su comunidad echando mano de medios con los que se cuente (diversas aplicaciones del internet al igual que medios impresos o escritos) y aprovechar los pequeños motivos o sucesos que ocurran en su comunidad o en su persona.

Uno de los *objetivos primordiales* de esta estrategia es el retomar textos funcionales de la vida escolar, ya que mediante estos el estudiante comprende la utilidad y el buen funcionamiento de dichos textos, pues estos permiten ubicarse en tiempo, proporcionar información de la clase, y pueden llegar a ser herramientas de sistematización de gran utilidad para el estudiante y también al docente por ejemplo: cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, reglamento (permiten el buen funcionamiento y organización del curso) también encontramos textos producidos por los estudiantes (individual o grupalmente) y los textos ligados al aprendizaje (se puede recapitular lo descubierto o

aprendido del texto, estas son de uso permanente renovables y los estudiantes van adquiriendo cierta autonomía respecto a estas).

2. ¿Qué ofrece la Pedagogía por Proyectos?

Elegir una PpP es necesario, sobre todo porque da sentido a las actividades del curso, pues éstas adquieren significado para los estudiantes al responder a sus necesidades y haber sido planeadas por ellos, incitándolos a la organización para el trabajo escolar (al definir y jerarquizar tareas, establecer y ejecutar los acuerdos) pero sobre todo porque los estudiantes al tomar sus propias decisiones, las asumen con responsabilidad al vivenciarlas y evaluarlas. Lo que permite afianzar un trabajo cooperativo favoreciendo la socialización y el autoestima. Como bien lo sustenta Villaseñor (2007) al hablar sobre la didáctica de la lengua:

El objeto de la didáctica de la lengua que está integrado por el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje, y que tiene como finalidad prioritaria actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza de la lengua, cuyo espacio de ejercicio es, por definición, la escuela (Villaseñor, 2007: 27).

De ahí que sea importante replantear la forma de iniciar un proyecto, en cuanto a esta estrategia, con la siguiente pregunta detonadora ¿Qué vamos a hacer juntos este año, este trimestre, este mes, esta semana? En los cuales se redefine el rol de los niños productores (y no consumidores) que define el rol del adulto y el de sus iniciativas, donde las inteligencias se potencializan usándolas y las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad (Malaguzzi, 2001: 78), estableciendo un contrato claro y explícito que precise la organización de las tareas, responsabilidades y tiempo. Permitiendo con ello que el colectivo se organice, administre espacios y forma de evaluar.

a. Los proyectos

Es un error pensar que PpP se reduce a una simple técnica educativa o a un nuevo “método”, la realidad es que implica *un cambio de estatuto de los niños y adolescente en la escuela* a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre adultos y niños (y entre docentes y entre padres) pues se trata de una postura tanto filosófica como psicológica, de esta manera, una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia

de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert & Sraïki, 2006: 29).

1) Distintos tipos de proyectos:

Entendiendo que TODO lo que es parte de la vida diaria puede ser un objeto de proyecto, desde organizar el espacio y tiempo, hasta las actividades y los aprendizajes que se quieran lograr, ya que en esta se busca que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente las responsabilidades del trabajo mientras que progresan hacia los resultados previstos. Pues es evidente que las escuelas deben seguir a los niños y no a las programaciones, por ello se clasifican de acuerdo a criterios de duración y objetivos:

Proyecto anual: Se inicia al comienzo del año escolar, sobre la exigencia de los contenidos de formación que corresponden al curso que el sistema educativo evalúa al fin de año y que generalmente preocupa solo a los profesores, no hay que privar al niño de su capacidad de proyectarse, el profesor puede contribuir aportando ideas e insertar las “necesidades” del programa, es decir, agregar requisitos de aprendizaje y construcción de competencias propias del nivel. Éste permanece durante todo el año en un lugar visible. A medida que se va dando cumplimiento a los rubros proyectados, los estudiantes van marcando las metas ya logradas.

Proyecto mensual o semanal: Éste puede ser extraído del proyecto anual surge de forma espontánea según la necesidad del grupo. Estos se integran al área de conocimientos específicos (competencias y contenidos) apoyando al logro de los aprendizajes en este caso cuidando que la lectura esté al servicio de las actividades proyectadas. Estos son de actividades por hacer y aprendizajes por construir, en estos es necesaria una organización pedagógica rigurosa.

Proyecto de corto plazo: Surge de las conversaciones entre estudiantes y profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento. Debido a la espontaneidad de su naturaleza, pueden llegar a ser los más significativos en el alcance de aprendizajes.

2) La organización de los proyectos propician el aprendizaje del lenguaje

Al propiciar diversos tipos de situaciones comunicativas de uso y aprendizaje del lenguaje, tanto en comunicación oral como en lectura y producción se pueden tener grandes aciertos. Por supuesto que todo esto se conjunta en un marco de co-laboración y cooperatividad entre estudiantes, padres de familia, docentes y directivos escolares, es decir entre toda la comunidad escolar, pues en este el educador no debe ser tratado como como objeto de estudio, sino como un intérprete de los fenómenos educativos (Malaguzzi, 2001: 81).

De tal modo que se puede decir que la PpP aparece como una estrategia de construcción tanto de personalidades como de conocimientos de ahí que sea necesario ver concretamente cómo se organiza en el aula y cuáles son las herramientas de apoyo para sustentar la práctica. Para ello a continuación se muestra la dinámica general de un proyecto de aula, puntualizando las fases del proyecto de acción, los proyectos de aprendizaje y de competencias y cómo forman el proyecto colectivo.

Es necesario identificar el origen del proyecto, si éste surge de la vida diaria del curso o es como propuesta de los estudiantes o del docente. Del cual se deprenden las siguientes fases:

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción: en esta se formulan los objetivos, bajo el cuestionamiento de; ¿Qué queremos hacer? ¿Qué queremos lograr?, se definen las tareas a realizar, se propone a los responsables de las actividades, se calendarizan los tiempos y se designan los recursos (humanos y materiales) necesarios. Esta fase se termina con la elaboración del contrato del proyecto en el que se plasman todas estas precisiones, incluidas las tareas del docente y del contrato individual de cada niño, negociando junto con sus pares.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno: en esta fase se elabora junto con los niños el proyecto global de aprendizajes y de los proyectos específicos de construcción de competencias, da lugar a los contratos de aprendizaje individuales negociados con el docente.

Fase III. *Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*: aquí el docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten al grupo gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar, en esta se dan balances intermedios y se opera entonces una regulación de los proyectos y de los contratos en función de sus logros y dificultades encontradas.

Fase IV. *Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas*: se preparan las condiciones materiales para la socialización del proyecto, se busca un clima de calma y respeto donde se comparte con los demás el producto del trabajo de su grupo aquí se evidencian y se asumen las reacciones de los demás tanto en lo grato como en las insatisfacciones eventuales. El proyecto no termina aquí.

Fase V. *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos*: se revisa lo que funcionó o no y por qué, tanto a nivel de los alumnos como del docente, se identifican los logros obtenidos en relación con los logros esperados, se analizan los factores facilitadores y los obstaculizadores y se proponen y discuten mejoramientos para los proyectos por venir. Se retoman resoluciones útiles para los proyectos futuros y se toma nota de ello.

Fase VI. *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias*: se hace una síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo esto es de forma colectiva e individual. Según los resultados se pueden implementar actividades de refuerzo y se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores, (véase la figura 32).

Fig. 32: La herramienta para planificar un proyecto de acción es la siguiente:

Nombre del proyecto:				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Personas-recursos	Materiales

Fuente: “Niños que construyen su poder de leer y escribir” (Jolibert & Sraïki, 2006: 49).

Es indudable identificar puntualmente el rol del docente y de los estudiantes en el transcurso de un proyecto.

El docente: en cada una de las fases va a estimular propuestas, recordar posibilidades y limitaciones, definir junto con los estudiantes los aprendizajes a realizar y competencias específicas a construir colectivamente, ayudar a procurar el material, organizar las actividades de reflexión metacognitiva, verificar y supervisar que se cumplan las actividades, dirigir la sesión de evaluación e identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno.

Él / los estudiantes: hacer propuestas, dar opiniones y argumentarlas, tomar decisiones, definir y negociar su contrato de actividades personales, participar en la definición de las necesidades en aprendizaje, reunir materiales, organizarse con sus compañeros, esforzarse y respetar los plazos previstos, presentar su trabajo con su grupo, evaluar su propia participación en el proyecto, escuchar las opiniones (positivas o negativas) de los demás, realizar individualmente y junto con sus compañeros una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y los propios.

3) Estimular una vida cooperativa activa

En la actualidad se vive una crisis derivada de varios factores como resultado del confinamiento de casi dos años, la proliferación del uso de las TIC como principal herramienta de comunicación, la nueva normalidad mínima con el distanciamiento social como medida de prevención del contagio, que es urgente pasar de la situación tradicional en la escuela (niños sentaditos y calladitos que solicitan la palabra) a estudiantes que toman la iniciativa, que escuchan y saben que serán escuchados, como bien lo cita Villaseñor: la *cooperación* entre los niños es fundamental y consiste en crear un contexto y las condiciones por parte del profesor, en la que los niños al interactuar entre sí, se ayudan unos a otros para apropiarse de los saberes y haceres involucrados en la actividad social del aprendizaje (Villaseñor, 2007: 26).

Sobre todo en la etapa de la adolescencia (etapa de crisis fundamental para la conformación del nuevo sujeto y que se menciona porque se trabaja con estudiantes de 2° de secundaria), en el que el adolescente sepa que no tiene la necesidad de gritar o

confrontar sino dar la oportunidad al diálogo y la negociación al compartir sus ideas y que éstas serán consideradas para la conformación del curso.

La comunicación oral en el marco de PpP adquiere una relevancia fundamental ya que al desarrollar proyectos, los estudiantes, proponen, discuten, *argumentan*, *contraargumentan* y *negocian* antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica. En estas interrelaciones, evidentemente hay una *dimensión afectiva* pero también una *dimensión de poder compartido* que curiosamente resulta ser muy seductor para la mayoría de los adolescentes, hay una negociación y un consenso el cual debe quedar registrado en el *contrato individual y/o colectivo*. Propiciar un ambiente físico pertinente, donde los estudiantes se sientan motivados y escuchados al momento de expresar sus emociones, sentimientos y opiniones o sugerencias que hoy en día tanto se necesita.

b. Lectura, escritura y cultura escrita, una nueva concepción

En primer momento tendríamos que preguntarnos ¿Qué entendemos por leer y escribir? “Leer/escribir es, de entrada, tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario” Se trata de leer/producir textos auténticos con autores y destinatarios reales, en situaciones reales (Jolibert et al, 2006: 54).

Forman el proceso dinámico de una construcción cognitiva, donde leer queda como una actividad de solución de problemas cuya información debe ser identificada por el lector para construir el sentido del texto y la comprensión del texto entonces tiene estrecha relación con la construcción sistemática de significado donde el niño auto aprende a leer/escribir con ayuda del docente y con las interacciones que tiene con sus compañeros, promoviendo lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación. De ahí la importancia de reflexionar sobre el rol de la escuela para comprender el sentido mismo de la lectura, pues el texto escrito permite la comunicación.

c. Estrategias para la lectura y la escritura en Pedagogía por Proyectos

PpP sustenta la interrogación de textos como estrategia pedagógica que combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística, en la que se pretende que

los estudiantes lean textos auténticos no escolares, inmersos en situaciones reales correspondientes a la vida actual, que estén sujetos a los intereses de los mismos estudiantes. Como bien lo sustenta Jolibert & Jacob en su libro: Interrogar y producir textos auténticos “vivencias en el aula”:

Hablar de “interrogar” un texto en vez de solamente “leerlo” o “leerlo comprensivamente” es una manera de enfatizar lo que sabemos ahora del proceso de lectura y de aclarar lo que los niños tienen que aprender para aprender a leer (...) 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, directa entre un lector y el texto (Jolibert & Jacob, 2015: 61).

Por lo que, la única meta del *aprendizaje* de la lectura es aprender a “*interrogar*” un texto, para comprenderlo, es decir, aprender a *interrelacionarse* con el texto haciéndose posible al aportar no solo los conocimientos previos, sino tener presente las necesidades del momento, respecto a las expectativas que se tienen del texto e hipertexto que mandan centenares de señales de información para interpretar en la construcción de significado, de ahí que sea preciso no reducir estas señales como lo marcan los métodos tradicionales de enseñanza de lectura sino voltear la mirada a las nuevas propuestas tales como la que se presenta a continuación.

1) La interrogación de textos como parte del aprendizaje situado y significativo

El texto, que proviene del Latín *textum* (tejido, tela, entramado), es una unidad comunicativa que manifiesta la intención del autor. Hablar de textos es algo muy complejo sobre todo bajo la premisa: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio que bien plantea Jolibert & Colaboradoras; como una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura. Al referirnos a textos es todo aquello (letras, palabras, frases, textos estructurados) en situaciones reales de uso, tratándose de textos completos desde el inicio hasta el fin no pedacitos, ni fragmentos de ellos. Como bien lo sustenta Jolibert (1991):

No existe un escrito “en sí”; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situaciones claramente contextualizadas, que funcionan como textos y que los niños entienden como

tales. Además, los textos (...) se organizan en tipos de textos, propios de una sociedad y una época dada (Jolibert, 1991: 2).

Por lo tanto, leer es aprender a enfrentar textos completos y al hablar de lectura o comprensión de textos nos referimos a que de entrada el docente no es quien va a interrogar al niño sobre el texto sino que este va a guiar al estudiante para que aprenda a interrogar textos. “Leer es de entrada, desde el comienzo, construir activamente la comprensión de un texto en contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer” (Jolibert & Sraïki 2009: 17).

Pero ¿A qué se refiere el término interrogar un texto? ¿Qué es una estrategia didáctica de interrogación de textos? Es una estrategia didáctica socio constructivista en la que se pone en juego ciertas contradicciones para modificar concepciones de los estudiantes, se refiere a la construcción activa de un significado en función de sus necesidades y del mismo proyecto. Dicha construcción es realizada completamente por el estudiante ya que todo aprendizaje es un proceso de autoconstrucción, entonces aprender a leer es enfrentar directamente un texto.

Se trata de invitar al estudiante a vivenciar su presente, a conversar e interactuar con esas unidades comunicativas, esa infinita gama. Para ello se distinguen las etapas previas a la interrogación de textos, presentar textos completos, en situaciones reales (no fragmentos, ni pequeñas partes del mismo) de esas etapas previas se hacer hincapié en las siguientes fases:

1° Preparación de encuentro con el texto o momentos de lectura, en esta se mencionan los desafíos (respecto al sentido de la actividad), las características de la actividad (desafíos cognitivos y metacognitivos) y las características del texto (relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior). En el que hay un intercambio oral (sobre la experiencia) respondiendo a la siguiente cuestión ¿Cómo es que llegó el texto a nosotros? En el que se recuerda el contexto del texto ¿Cuál será su propósito? Y se identifican elementos básicos (observar aspectos del texto, desde la silueta hasta su contexto general).

2° Construcción de la comprensión del texto o estructuración del significado del texto, se inicia con la lectura individual y silenciosa, seguida de una negociación y co-elaboración de significados parciales (donde lo importante es que los estudiantes comprendan el texto de forma autónoma mientras se refuerzan las competencias instrumentales), por último la elaboración de una síntesis sobre el contenido del texto. En un primer momento se puede dar una lectura silenciosa individual, en la que se cuestiona si tiene relación con lo que se esperaba del texto o no, la negociación y elaboración en conjunto de significados parciales.

- Construcción global del significado del texto, se puede realizar en agrupaciones de estudiantes (eligiendo un relator y secretario por equipo) o de forma grupal, una lectura en voz alta, a través de la confrontación y ordenamiento de ideas principales y secundarias del texto. Cuya finalidad es crear una síntesis en colectivo.
- Confrontación en la que el relator expone al grupo la síntesis del texto y en el que la profesora lleva la función de secretaria, anotando en la pizarra e invitando a la confrontación de dicho texto.

3° Sistematización metacognitiva o metalingüística, en la que es importante un retorno reflexivo de la actividad en la que se hace una recapitulación de lo aprendido, acompañada de una elaboración de herramientas de sistematización en la que se plasman observaciones significativas junto con la elaboración de herramientas concretas (elaboradas por los estudiantes) que servirán como referencia para posteriores actividades.

En ésta última se realiza una síntesis metodológica en la que se reflexiona sobre ¿Qué hemos aprendido para mejorar nuestra capacidad de leer? Haciendo una reflexión sobre la actividad realizada en la que cada estudiante realiza una síntesis en su carpeta de metacognición (hay una recapitulación de lo que se realizó para construir un significado, al igual que el análisis de nuevos hallazgos encontrados en el texto) pero sobre todo identificar los obstáculos a los que se enfrentaron.

Para la construcción de la comprensión de textos, se debe reconocer la necesidad del curso, el intercambio oral y lectura silenciosa entre los estudiantes pero sobre todo revisar los indicadores de logro que previamente fueron consensuados. No obstante, lograrlo implica despertar la necesidad de hacer sesiones de interrogación de textos mediante los cuales se motiva al estudiante. Pues la producción y comprensión de textos son como dos caras de una misma moneda, son exactamente simétricos y dialécticos. Ya que hay competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para (aprender a) leer como para (aprender a) producir textos.

2) Módulo de escritura

Al hablar de producción de textos se refiere a un proceso de escritura y reescritura en el que es imprescindible que éste sea en una situación, con un propósito, destinatario y desafío reales pues determinan las características del tipo de texto por producir, y a la vez, las necesidades de aprendizaje de los niños (Jolibert & Sraïki:2009) esto permite no solo producir textos adecuados sino la construcción de aprendizajes lingüísticos propios del tipo de texto producido donde lo más importante de esto es el proceso de producción y no solo el producto final. El docente será un observador pasivo que encauce o dirija al estudiante siempre que éste lo necesite pues él es un auténtico constructor de su aprendizaje.

Entender la producción de textos como un proceso de escritura y reescritura cuyos ejes fundamentales son la producción de textos en situaciones reales, el proceso de producción en el que los aprendizajes se van construyendo. Pues reescribir es mejorar el texto y para lograrlo se necesita una verdadera vida cooperativa donde los estudiantes sean quienes administren y tomen las decisiones en colectivo durante su elaboración.

Como también lo menciona Lomas, Osorio y Tusón (1997) si un texto no se conecta con el receptor y no encuentra coherencia para él, no tenemos nada, coincide en la importancia de contextualizar el texto y establece una diferenciación entre; *macroestructura* representación abstracta de la estructura global del significado ya que sin esta es imposible entender el texto, *superestructura* forma del texto y características,

necesarias para la adecuación del contexto comunicativo y *microestructura* unidades oracionales que se unen para formar el texto

Se puede comparar un texto con una conversación, porque ambos son parte fundamental del habla sin embargo, eso no significa que creamos todo lo que nos dicen ni todo lo que leemos; como bien lo sustenta Cassany “Al leer no basta con comprender lo que se dice, sino que debemos interpretarlo, interpretar significa *valorar críticamente el texto*, es decir darle sentido real y utilizarlo provechosamente” (Cassany, 2016: 2).

Por lo tanto, es apremiante reconocer que entender el texto es darse cuenta del valor que tiene el contenido para el entorno y contexto del sujeto y que para ello es necesario tomar en cuenta el interés, motivación y contexto del estudiante entorno al texto.

d. Niveles lingüísticos para trabajar con los estudiantes

De entrada, resulta importante partir de la visión del lector o del productor del texto, reflexionando respecto a las siguientes preguntas: ¿qué es lo que espero del texto? ¿para qué me va a servir comprenderlo o producirlo?. Más allá de ser una simple lista o estructura para mejorar la comprensión lectora, se trata de utilizarlos como punto de referencia con la interacción con el texto al leerlo o producirlo, por ello, se agrupan los siete niveles lingüísticos en cuatro grandes bloques que son fundamentales al momento de leer o producir un texto que a continuación se presentan:

1. *Conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto*, en él es necesario tener en cuenta el contexto cercano para conocer el interés y las necesidades de los estudiantes, de igual manera identificar el emisor ¿quién ha escrito el texto?, el objeto del mensaje ¿qué transmite?, pero sobre todo el desafío ¿qué sucede si el texto no es pertinente?. Del mismo modo es recomendable tener en cuenta el contexto cultural ya que estos implican conocimiento y experiencia del “mundo de los escritos sociales”.

2. *Concepto que funciona a nivel del TEXTO en su conjunto*: de entrada, resulta indispensable pensar si es un texto funcional o ficcional, observar la superestructura del texto y la coherencia y cohesión del texto (en el que se puede identificar temática, anáforas, conectores e incluso signos de puntuación).

3. *Conceptos que funcionan a nivel de las FRASES (oraciones)*: en este nivel, se pueden realizar ejercicios de razonamiento entorno a la ortografía, la sintaxis y la morfología de las palabras, que si bien para el estudiante puede ser un tanto difícil, el docente puede hacer esta actividad más llevadera.

4. *Conceptos que funcionan a nivel de la PALABRA*: al hablar de la palabra se refiere al sentido de ésta, con sus denotaciones y connotaciones, desde la estructura morfológica sintáctica y semántica.

Los aprendices van construyéndolos poco a poco para sí mismos, a partir de sus experiencias de lectura y de producción, a lo largo de toda su vida escolar y en particular en momentos de reflexión metacognitiva y metalingüística, al responder la siguiente pregunta: ¿Qué nos ha ayudado a comprender (o producir) el texto hoy? (Jolibert & Sraïki 2006: 75), pero también esto significa aplicar la metacognición en el sentido e ir haciendo balancear de lo que se aprende, y ahí es donde cabe la evaluación.

e. Evaluación

Resulta interesante analizar la diferencia entre tres conceptos básicos que se manejan en el campo educativo: medir, calificar y evaluar. Si bien es cierto, los últimos dos conceptos son los más usados a nivel institucional muy pocas veces se ahonda en las características de cada uno de ellos.

Calificar es un término institucionalmente aceptado, ese concentrado numérico el cual es plasmado en una boleta de calificaciones tan significativa es, que resulta ser un documento indispensable que acredita que un estudiante sea promovido al siguiente ciclo escolar, donde queda asignado mediante una puntuación en la que se valora el nivel de suficiencia o insuficiencia de conocimientos, lo que deja en claro esta educación emancipadora pendiente a las necesidades del mercado, a la situación política y económica de esta época neoliberal, en la que se adiestra al estudiante para dar respuestas correctas favoreciendo un tipo de conocimiento ficticio, superficial y un modo de pensamiento heterónimo (Trueba, 2000: 61).

Evaluar, en cambio tiene como objetivo la búsqueda del conocimiento que orienta y ayuda a formar sujetos comprometidos en su proceso de formación y que se debe usar

no solo con fines de selección y acreditación (Álvarez, 1991), lo que se contrapone con nuestra realidad educativa. Por ello, es necesario replantearnos otra manera de evaluar en la que los niños también se evalúen, como sugiere Jolibert & Jacob (2015):

En esta propuesta, la evaluación no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje, donde los niños sean capaces de construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta aprender para lograr lo que quieren hacer (Jolibert & Jacob, 2015: 181).

Voltear la mirada hacia una evaluación formativa (autoevaluación y coevaluación) que contemple a los actores principales en el acto de enseñanza-aprendizaje, asimismo en la que se planeen y construyan lo que se quiere lograr con los estudiantes ya que la evaluación es una herramienta, y no una tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular, ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer poder sobre otros (...) en la que el docente puede evaluar a los alumnos, ellos mismos pueden evaluarse y también podrían evaluarse entre ellos (Pimienta, 2008:29). Además del diseño de instrumentos de evaluación o seguimiento contextualizados que coincide con la propuesta de Jolibert & Sraïki (2006) de una evaluación formadora integrada en los procesos de aprendizaje y necesidades del mismo estudian.

Hoy en día existe la urgencia de construir y desarrollar nuevas formas de intervención en la labor docente, que incluyan una reflexión sistemática y que éstas sean de acuerdo al contexto actual pero sobre todo que retomen el interés de los participantes más importantes en el acto educativo “los estudiantes” para así disminuir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora que es una de las muchas consecuencias negativas una educación precaria, sin dejar de lado la implementación del uso de las TIC que revolucionaron el acto de comunicarse.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EN EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos que conforman la Intervención Pedagógica referente a la comprensión lectora como elemento indispensable para abatir el analfabetismo funcional (situación que hoy en día se ha hecho tan evidente al tener clases en video o por la digitalización de la educación) ya que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran hiperconectados pero no entienden lo que leen. Dicha intervención se llevará a cabo con estudiantes de segundo grado de la educación secundaria.

De igual manera se describen los propósitos, las competencias a desarrollar con sus respectivos indicadores de logro, el procedimiento de la intervención (pensada en situación presencial) con una visión democrática y cooperativa dentro del aula, con sus respectivos instrumentos de evaluación y seguimiento.

A. Primer acercamiento en el camino de la Intervención Pedagógica

Conocer a los participantes, la descripción espacio-temporal en la que se llevará a cabo al igual que la justificación de los motivos sobre el por qué se hace respecto al desarrollo comunicativo de los sujetos inmersos, es preciso, por ello a continuación se presentan los elementos medulares de dicha Intervención Pedagógica.

1. El contexto específico: ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”

La intervención se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena” turno matutino, durante el ciclo escolar 2021-2022. Ubicada en el municipio de Valle de Chalco, Solidaridad en el Estado de México.

Actualmente a pesar de la situación de pandemia derivada del Covid-19, y por razones meramente políticas (ya que se decidió gubernamentalmente cambiar el semáforo epidemiológico a verde) se ha dado la orden de iniciar actividades presenciales, con las medidas sanitarias adecuadas (dividir los grupos según el apellido paterno, evitar actividades al aire libre, eliminar los recesos escolares y eventos conmemorativos).

Esta intervención se realizó de forma presencial utilizando únicamente el salón que le corresponde al grupo, este se encuentra en la planta baja de un edificio de solo dos pisos, sin acceso a la biblioteca escolar, pensar en el uso del patio o explanada queda completamente descartado debido a la “nueva normalidad” en la que se evita realizar actividades al aire libre.

Respecto al mobiliario se verá la manera de poder mover las butacas que no se utilizan para adecuar de tal manera que se tenga más espacio para mantener el contacto visual ya que contacto físico por ahora está descartado. La intervención se realizó en los primeros 8 meses del ciclo escolar (iniciando en agosto del 2021 y concluyéndola en marzo del 2022). Con un ciclo escolar 2021-2022 de forma presencial y escalonada.

2. Participantes en la Intervención Pedagógica

En un mundo tan cambiante como el nuestro, en el que se encuentran un sin fin de subjetividades, es necesario hablar de las particularidades de cada contexto.

a. Protagonistas y participantes secundarios

Los protagonistas de esta intervención pedagógica son estudiantes que están en el ciclo escolar 2021-2022 en el 2° “C” en la ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”. Un grupo conformado por 47 estudiantes 31 mujeres y 16 hombres, cuyos rangos de edad oscilan entre 11 y 13 años. Entusiastas respecto a las dinámicas de trabajo que implica la secundaria, son un grupo que trabaja en colectivo, generando acuerdos y redes de apoyo entre ellos, a pesar la situación de pandemia que actualmente se vive.

Respecto a las actividades de lectura, se observa que se inclinan más por el gusto de textos argumentativos, en textos, hipertextos e hipermedia, además de que una de las características de la adolescencia es la de cuestionar, el espíritu creativo y la necesidad de compartir opiniones respecto a diversos temas. Son estudiantes participativos y habidos de ser escuchados, aunque se les dificulta discernir entre el tipo de información que reciben por medios digitales e incluso de forma física, además de concretar actividades escritas.

En cuanto al nivel de comprensión lectora se refiere, según los resultados arrojados en el DE, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel de *comprensión lectora literal*, de acuerdo a los niveles de comprensión lectora sustentados por Catalá (2007) en el que se menciona a lo que habitualmente se hace hincapié en las escuelas de forma institucional, dejando a la deriva u olvidados por completo los demás niveles, entre ellos *el inferencial* el cual se caracteriza por la interacción constante entre el lector y el texto cuyo sentido está permeado por la articulación de los conocimientos previos, o anticipaciones respecto al contenido del texto para formar aprendizajes significativos lo que representa la verdadera esencia de la comprensión lectora.

Los personajes secundarios en esta Intervención Pedagógica son maestros del grupo colegiado de 2° grado que en su mayoría son docentes comprometidos, que generan acuerdos en pro del alcance de los aprendizajes esperados en los estudiantes y se mantienen en comunicación constante ya sea por academia y por grado. Uno de los objetivos y metas institucionales es fortalecer las habilidades en lectura, comprensión y producción de textos, en la cual la mayoría de los profesores se encuentran comprometidos con dichas metas, generando acuerdos para afianzarla. Sin embargo, la concepción de comprensión lectora cambia para cada uno de los maestros ya que existe una especie de *desmentida* de la realidad pues mientras algunos tienen el concepto de comprensión lectora alejada de las pruebas estandarizadas, aun así continúan utilizándolas y tomándolas como referentes de logro.

Los padres de familia son también personajes secundarios, pues la mayoría trabaja dejando solos a sus hijos ya sea al cuidado de sus abuelitos e incluso como responsables del cuidado o resguardo de sus hermanos menores. Por lo que en el “regreso seguro” a clases fue evidente la necesidad de enviar a la escuela a sus hijos independientemente de la situación de pandemia ya que ellos argumentaban que era mejor que estuvieran en la escuela a estar en la calle solos. Lo que hace evidente la situación de abandono que es consecuencia de la situación de pobreza en los hogares debido a la crisis financiera que actualmente se vive.

En cuanto a la comprensión lectora se refiere, los padres de familia consideran que esta actividad es exclusiva de la escuela, por lo que casi no se incluyen en fortalecer dichas

habilidades, además de no tomarle importancia ni tiempo para escuchar a sus hijos (por las situaciones antes mencionadas), sobre todo en esta *etapa de crisis* del sujeto, en la que aplica perfectamente esta frase: *calladitos se ven más bonitos*.

3. Tiempo de la Intervención Pedagógica

Dicha intervención se iniciará a partir del 12 de agosto del 2021, con el primer acercamiento de manera oficial para con el director escolar y aperturar el espacio para la Intervención Pedagógica, hasta el día 31 de marzo del 2022.

4. Justificación de la Intervención Pedagógica

Esta intervención se implementará debido a que en el Diagnóstico Específico se detectaron algunas problemáticas latentes referentes a la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria y esto como medida para abatir el analfabetismo funcional en los jóvenes ya que hoy en día no basta con que se identifiquen elementos básicos de algún texto, éstos (textos) deben ser contextualizados y significativos para el estudiante.

Se retoma la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes ya que como bien se sustenta “aprender a leer es aprender a entender” (Lomas, 2021) resulta entonces apremiante que los estudiantes trabajen el analfabetismo de la comprensión lectora y con ello colateralmente se contribuye a abatir el analfabetismo funcional.

Resulta pertinente que los estudiantes se interesen y motiven al momento de leer o revisar un texto del tipo que éste sea, ya que hoy en día la cotidianeidad está plagada de textos e hipertextos (textos que se encuentran al alcance de un click) que en varias ocasiones presentan información descontextualizada, inconclusa e inservible, ocasionando con ello un “intercambio de profundidad por amplitud” dejando a segundo plano la interpretación y quedándose únicamente con la estimulación, un claro ejemplo de ello son el uso de las redes sociales y los hipertextos.

Es aquí donde se encuentra el sentido de la educación básica en todos los aspectos, pues de forma institucional en el plan y programa de estudios se enuncian claramente

algunas prácticas sociales del lenguaje con sus respectivos aprendizajes esperados relacionados con dicho tema, (véase figura 33).

Figura 33. Breve cuadro comparativo

Plan	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados:
2011	Analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos.	Contrasta las distintas formas de tratar un mismo tema en diferentes fuentes. Integra la información de distintas fuentes para producir un texto propio.
2017	Análisis de los medios de comunicación	Identifica en diversos medios los mensajes que se transmiten Comenta y analiza, conforme a criterios establecidos en su grupo, dichos contenidos. Reflexiona sobre la necesidad e importancia de las campañas y las relaciona con su contexto.

Fuente: Plan y programa de estudios 2011 y 2017

Se mencionan los dos planes y programas de estudio debido a que hoy en día continúan vigentes en la Educación Secundaria. De ahí que al hacer énfasis en las Prácticas Sociales del Lenguaje queda latente ese propósito de ampliar esos espacios escolares al contexto de los estudiantes con el fin de favorecer el desarrollo de las formas de comprender el mundo y actuar en él. Sobre todo en estos tiempos digitales repletos de pantallas y teclados “nuestras prácticas sociales no existían hace 20 años en las que el texto es una herramienta inserta en un contexto sociocultural cuyas prácticas de lectura varían a lo largo de la geografía y de los contextos las cuales influyen en los procesos cognitivos que desarrollan los autores y los lectores” (Cassany, 2016:05).

Por ello resulta necesario hoy en día iniciar con este tema para avanzar hacia un camino en el que los estudiantes sean críticos y analíticos de la información que reciben en distintos medios ya sean electrónicos o impresos ya que son evidentes estas nuevas formas de leer y de apreciar el valor de la información pues la finalidad de leer es comprender pero para llegar a ello resulta necesario desarrollar varias destrezas mentales y procesos cognitivos que como docentes no se puede dejar de lado.

B. La Intervención Pedagógica: mejoras para abatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

En este apartado se presentan los propósitos generales y específicos, lo que se requiere preparar para antes de intervenir, y las competencias con sus indicadores, asimismo se presenta la propuesta para el desarrollo de la Intervención.

1. Propósitos

a. Propósito General

❖ Que los estudiantes de 2° de secundaria logren:

La interrogación de diversos textos argumentativos como ensayos, ponencias y textos publicitarios bajo una posición crítica y argumentada. Basada en inferencias con el apoyo del uso de diversas herramientas tecnológicas y digitales.

b. Propósitos Específicos

Que los estudiantes:

- Apliquen diferentes estrategias organizativas inferenciales lúdicas en el análisis de diversos textos argumentativos que ellos seleccionen.
- Participen en las diversas dinámicas grupales como ponencias, tertulias dialógicas, café literario, resolución de ejercicios en alguna app, círculos de lectura basadas en el uso de organizadores gráficos (mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas) y el diseño de una campaña oficial con el uso de las TIC contribuyen a la mejora de la comprensión lectora
- Realicen diversas actividades en las que trabajen con cuestionarios que los lleven a la reflexión, a las inferencias y al punto de vista crítico, considerando su contexto, y en donde empleen la metacognición

Que los padres de familia:

- Participen en un café literario, ponencias o tertulias dialógicas en el que compartan sus experiencias y anécdotas en compañía de sus hijos, en el que se enfatice la importancia de la comprensión lectora para la vida.

1) Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Acciones:

- ✓ Oficio a la dirección escolar para abrir el espacio de intervención.
- ✓ Acondicionar el aula (dentro de lo posible) según la nueva normalidad ocasionada por el Covid-19.
- ✓ Hacer la colección de diferentes lecturas, (véase figura 34).
- ✓ Reunión con los padres de familia y tutores para establecer acuerdos y redes de apoyo para fortalecer el trabajo en casa (como medida al regreso escalonado a clases).

Materiales:

- ✓ Gel, spray y kit sanitizante para la desinfección de materiales didácticos.
- ✓ Elaboración de carteles de prevención contra el Covid-19 (para el aula)
- ✓ Formato de contrato colectivo (digital).
- ✓ Formato de contrato individual (digital).
- ✓ Lecturas para trabajar (revistas y libros de consulta).
- ✓ Cañón, computadora, bocina.
- ✓

Figura 34. Listado de posibles textos e hipertextos

Textos impresos	Hipertextos e hipermedia
La leyenda de la planchada Muy interesante (2017)	La escalofriante historia de la planchada Badabun.com (2018)
Pál norte Juan Rulfo	¡Qué difícil es hablar el español! https://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygy0
Plan de negocios HSBC	Shark Tank México https://www.youtube.com/watch?v=cYpbrubQDNs
¿Corazón roto? Gizmodo.com	Todas hemos sido la Mariana de un Samuel https://www.youtube.com/watch?v=PmZ54EH_h8g
¿Qué pasa en nuestro cerebro cuando leemos? Ciencia UNAM	¿Qué sucede en el cerebro cuando leemos? Te sorprenderá conocerlo. https://www.clikisalud.net/sucedecerebrocuandoleemos-te-sorprendera-conocerlo/

Fuente: You Tube.com & Google.com

2. Competencias e indicadores a cerca del analfabetismo funcional de la comprensión lectora

Las competencias se elaboran a partir del problema planteado en el Diagnóstico Específico, y del análisis del contexto real en el que se encuentran inmersos los estudiantes de secundaria al enfrentarse a textos e hipertextos en los cuales se les dificulta en gran medida comprender el mensaje y la intención comunicativa que transmiten, lo que queda en manifiesto abundar en el analfabetismo funcional con respecto a la comprensión lectora, que actualmente se ha acrecentado, así mismo considerando el tiempo disponible y la situación de pandemia y aislamiento preventivo que ha desencadenado un cambio radical en las dinámicas escolares (regreso escalonado y seguro según el semáforo epidemiológico de cada entidad) y los propósitos que se pretenden alcanzar en la Intervención Pedagógica, las competencias por construir se enuncian a continuación.

✓ **Competencia general:**

Que el estudiante:

Comprende diversos tipos de textos e hipertextos argumentativos, al aplicar estrategias como la inferencia y la argumentación de ideas, donde haga uso de la información digital e impresa de forma eficaz y crítica, en diversas situaciones y contextos.

✓ **Competencias específicas:**

En este cuadro se presentan las competencias específicas que contribuirán a lograr el alcance de la competencia general para alcanzar el propósito de este diseño de intervención cuya finalidad es abatir el analfabetismo funcional por medio de la comprensión lectora de ahí que resulte necesario visualizar cada uno de los indicadores que a continuación se presentan.

Competencias específicas El estudiante:	Indicadores
<p>1. Aplica la inferencia sobre la intención comunicativa profundizando en el contenido de los diversos tipos de textos e hipertextos argumentativos, estableciendo procesos de planificación, búsqueda de información e investigación sobre algún punto expuesto en ellos, acordado en lo individual o colectivo, para lograr la comprensión de los mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conoce las diferencias entre los textos e hipertextos argumentativos. ❖ Identifica diversos tipos de textos e hipertextos argumentativos, según sus características. ❖ Analiza el propósito del texto argumentativo ya sea el convencer o persuadir al lector. ❖ Discrimina en las diferentes fuentes de información para comprensión de textos e hipertextos. ❖ Investiga sobre el contenido de alguno de los elementos expuestos en textos e hipertextos. ❖ Desarrolla procesos o guías para planificar la orientación en la lectura de diversos textos e hipertextos. ❖ Aplica la inferencia al leer diversos tipos de textos e hipertextos. ❖ Participa en lo colectivo para profundizar en el contenido de los textos o hipertextos. ❖ Reflexiona en lo individual para profundizar en el contenido de los textos o hipertextos. ❖ Profundiza en la comprensión lectora de manera responsable.
<p>2. Crea argumentos propios con base en el análisis de textos e hipertextos cotidianos, a partir de la contextualización y deducción de significados, que respondan a sus intereses y necesidades, dentro del contexto escolar, familiar y social, con agrado y seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conoce la conformación de un argumento útil para sustentar su opinión respecto textos e hipertextos. ❖ Realiza la lectura de un texto o hipertexto de forma proactiva individual. ❖ Deduce el significado de las palabras del texto o hipertexto según su contexto. ❖ Utiliza el significado de las palabras del texto o hipertexto según el sentido del contexto. ❖ Realiza el análisis de los textos o hipertextos de forma individual y colectiva. ❖ Hace análisis de textos e hipertextos de acuerdo a sus intereses o necesidades. ❖ Demuestra con agrado y seguridad el análisis de los textos e hipertextos leídos en contextos escolares, familiares o sociales.

3. Procedimiento Específico de la Intervención Pedagógica

La intervención Pedagógica se llevará a cabo de forma presencial en el aula desde la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* como alternativa para lograr que los estudiantes de 2° “C” turno matutino de la ESTIC N° 111 “Combatan el analfabetismo funcional por medio de la comprensión lectora” al desarrollar sus capacidades y habilidades en comprensión y análisis de textos de forma crítica, reflexiva y autónoma para abatir con ello el analfabetismo funcional de la comprensión que atañe a las nuevas juventudes hoy en día, en compañía del docente como mediador.

Se reitera que dicha intervención inició, con el primer acercamiento de forma oficial con el director escolar el día jueves 12 de agosto, y ya dentro del aula con los estudiantes el día 13 de septiembre del 2021, con el inicio del ciclo escolar 2021-2022, se inició con *las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, que dieron paso a la inducción de la vida cooperativa en el grupo que fueron las siguientes:

1°Reglas: debido a la situación tan compleja en la que nos encontramos, fue necesario establecer ciertas normas de convivencias establecidas por los estudiantes y en las que se puntualizó: los cuidados necesarios para evitar el contagio del Covid-19, el respeto, entre algunas otras.

2° Encuadre del curso en el cual se presentaron las dos maestras que estarían frente al grupo (maestra Admin y la maestra Ana), donde en un primer momento se precisaron los tiempos de intervención de cada una, en el que además de la presentación de la asignatura: Lengua Materna II (ya que se trabajará con el plan 2017), pero sobre todo se preguntará a los estudiantes ¿Qué expectativas tienen para este ciclo escolar?

Pues el aprendizaje no puede ser pensado más allá de las emociones. Las experiencias vividas por nuestros estudiantes y sus familias durante el tiempo de suspensión de clases presenciales son un punto de partida esencial para la resignificación de una nueva forma de hacer escuela (Unicef, 2020:10).

3° Grupo de *WhatsApp*: con la finalidad de mantener una comunicación efectiva con el grupo más allá de las aulas y para fortalecer el terreno apenas ganado debido al tiempo tan corto del inicio para la *Intervención pedagógica*.

4° Al ser tan importantes las emociones y el sentirse reconocido como sujetos en estos tiempos de COVID-19, la siguiente CFpA será el *cuadro de cumpleaños*, con el apoyo de dos estudiantes se realizará el cuadro de cumpleaños de cada uno de los integrantes del grupo, se estructuró un solo calendario y se difundió en el grupo de *WhatsApp*.

5° Pase para ir al baño: en el que los estudiantes ya no dependían de si la docente daba el permiso o no, volviéndose autónomos en un derecho fundamental para ellos.

6° Pase de lista rotativo: al implementar una vida cooperativa, todos en el aula estamos en una posición de horizontalidad lo que significa que entre todos podemos participar en elementos básicos del desarrollo de la clase.

7° Espacios de lectura al aire libre: debido a que no tuvimos acceso a la biblioteca escolar, se buscó un espacio cómodo y motivador para los estudiantes en los que no solamente leyera sino también tomara decisiones y compartiera algunas experiencias gratas y no tan gratas con sus compañeros.

El docente mediador tendrá a la mano las competencias específicas para realizar una mediación entre lo que a los estudiantes les interesa o motiva y los contenidos específicos tomando como punto de partida la importancia de la comprensión lectora para abatir el analfabetismo funcional. Al estar sustentada dicha intervención en la dinámica general de proyectos, que se encontraran inscritos en las fases que se desarrollan en ellos. Cada vez que se abra un proyecto de acción se iniciará un nuevo ciclo ocupando las seis fases para llevar a cabo dicho proyecto:

Fase I Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y de los roles.

En esta fase se toman decisiones en consenso, se formulan los objetivos por medio de la pregunta ¿Qué queremos hacer?, se definen las tareas a realizar ¿Qué?, se determinan a los responsables de las tareas del proyecto, se estructura un calendario ¿Cuándo?, se identifican los recursos necesarios, en pocas palabras se configuran las precisiones necesarias no solo para los estudiantes sino también para el docente.

Iniciando con la siguiente pregunta abierta: *¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar?*

Respuesta a la que se pondrá especial atención cuya finalidad será conocer los gustos e intereses de los estudiantes, motivaciones e incluso contexto actual en el que se encuentran para conocer las actividades sugeridas por los estudiantes que conformarán el proyecto anual, dicho proyecto anual se plasmará en un papel bond (de 0.5 mts. De largo) para quitar y poner con facilidad debido a las reglas tan estrictas de la institución y se invitará a algún miembro de la comunidad se encargue de su resguardo.

Para ello resulta fundamental incitar a la organización de los estudiantes por medio de un contrato colectivo el cual será diseñado por los estudiantes, donde se tomarán decisiones fundamentales para lograr la armonía dentro del grupo, como decidir por consenso (unanimidad), por votación (con ese énfasis democrático) o por iniciativa propia, quienes llevarán la función de presidente, secretario, escrutador o vocal.

Contrato colectivo					
NOMBRE DEL PROYECTO					
Calendario	Tareas a realizar	Responsables	Recursos	Tiempo estimado	Evaluación

De la misma manera se pondrán en claro las normas de convivencia que ellos establezcan.

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

Con base en las siguientes preguntas abiertas:

¿Qué queremos hacer, qué debemos aprender para poder realizar este proyecto de acción?

En esta fase se describe lo que se quiere hacer y debe aprender el estudiante, dando ese lugar de protagonismo en el quehacer educativo, encaminando dichas decisiones a los aprendizajes esperados por alcanzar, las competencias a construir de forma individual y colectiva incluyéndolos en la toma de decisiones para la construcción del *contrato de aprendizaje individual* en comprensión lectora (tomando como referencia conocimientos o habilidades previas y visualizando a lo que se espera lograr) negociado o mediado por el docente.

Contrato individual	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	
De actividades	De aprendizajes En cuanto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora
Lo que Yo tengo que hacer	Lo que ya sé:
Lo que he logrado	Lo que aprendí:
Lo que me resultó difícil hacer	¿Cómo lo aprendí?
¿Qué sentimiento experimenté al realizar esta actividad?	Lo que debo reforzar
	¿Qué me gustaría aprender?

Posteriormente después de haber afianzado la vida cooperativa y observar que efectivamente estén emocionados a trabajar en colectivo, se lanzará la pregunta abierta dirigida a abrir un *proyecto acción*: ¿Qué

quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas? Esta pregunta permite, que de manera automática los niños se constituyan en una asamblea, en la cual los estudiantes podrán compartir y defender sus propuestas para llegar a la toma de decisiones sobre lo que quieren lograr en cuanto a sus aprendizajes y el reforzamiento de habilidades básicas como la comprensión lectora por medio del consenso.

En caso de que se continúe con el regreso a clases escalonado se optará también por una lluvia de ideas (en dos momentos) donde de la misma manera se incita a que los estudiantes compartan sus ideas en colectivo.

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

Aquí es el docente quien organiza diversas situaciones de aprendizaje que permiten al grupo la gestión de aspectos cooperativos en el trabajo escolar.

Tomando como referencia los contratos previamente acordados, se hace una pausa cuya finalidad es hacer un balance y regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y dificultades presentadas. Aquí se busca que los estudiantes concienticen sobre sus avances y promover a ayudar o impulsar a sus compañeros que lo necesiten afianzando con ello la vida cooperativa.

Apoyados del sustento teórico que se investigó se utilizaran de algunas propuestas para la comprensión lectora de Catalá, el enfoque sobre el analfabetismo funcional desde la visión de Cassany, Colomer, Solé y Jurado. Tomando como referencia el saber hacer cosas con las palabras de Lomas.

Fase IV Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Aquí es importante la socialización de los jóvenes ya sea en la escuela, con los padres de familia o en su comunidad ya sea de forma presencial o virtual (según lo que hayan decidido previamente ensayos, videos, encuentros, etc.) como muestra de lo que se ha logrado al realizar ejercicios de inferencias y formular argumentos respecto a algún texto, hipertexto o hipermedia revisados, por lo que es necesario tomar en cuenta los recursos materiales, apoyo efectivo en el aspecto socioemocional (angustia, estrés, inseguridades, respeto) pero sobre todo la empatía.

Esto permite evaluar en la práctica las competencias construidas o por construir (ya que el proyecto no termina aquí).

Fase V Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes.

Se hace una síntesis sobre lo que funcionó y lo que no, a modo de evaluación del proyecto de acción (individual y colectivamente). Se hace una comparación entre los objetivos alcanzados y se identifican los factores que facilitan y obstaculizan dichos logros.

Se proponen y discuten mejoras a realizar para proyectos a futuro y se plasman en el cuaderno de contratos.

Fase VI Evaluación colectiva e individual de los Proyectos Específicos de Construcción de Competencias

Aquí es fundamental la reflexión colectiva e individual como síntesis metacognitiva de lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido, de lo que es necesario reforzar pero sobre todo el cómo vamos a hacerlo.

Aquí se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores es decir, se elabora, junto con los estudiantes un instrumento (rúbrica, lista estimativa, entre otros) que retomen la evaluación tanto individual como colectiva de la construcción de competencias y éstas se plasman en el cuaderno de los contratos de los estudiantes.

4. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica

En este espacio, se presentan los instrumentos que serán útiles para recoger datos y evaluar las acciones que se realicen con los niños, entre ellas están en primer término el Diario autobiográfico, del cual se muestra el formato a emplear.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico es una herramienta de apoyo que sirve para plasmar lo vivenciado dentro del acto educativo, cuya función es permitir un retorno retrospectivo de lo vivido e incitar a la reflexión mediante un seguimiento de la IP, el formato que se ocupó fue el siguiente (véase figura 35):

Figura 35. Formato del diario autobiográfico

 <p style="text-align: center;">ESTIC 111 "Ing. Guillermo González Camarena" Col. Santa Cruz, Valle de Chalco, Solid. Edo. De Méx. Grado y grupo: 2° C Profesora/investigadora: Elizabeth A. Herrera Tapia</p> 	
Tema de estudio: Fecha: Hora:	Sesión presencial o a distancia Plataforma virtual: Tiempo de observación:
Narración secuencial de la clase: 1. Inicio: 2. Desarrollo: 3. Cierre: Actitud de los estudiantes: Participativa Apático Se rehúsa a participar	Reflexión: Diálogo interno Diálogo con los demás

b. Lista estimativa

Las listas estimativas son el elemento indispensable al momento de pensar en la evaluación, sobre todo al tener en cuenta que el grupo en el que se realizará dicha

intervención tiene un poco más de 47 estudiantes, con la finalidad de ser práctica, objetiva y eficiente se presentan a continuación.

1) Lista de estimativa para evaluar la comprensión lectora de un texto o hipertexto

En la presente lista de cotejo se toma como referencia la primera competencia específica que se presenta en el Diseño de Intervención Pedagógica, en los rasgos que se ofrecen ahondan en las habilidades que el estudiante pone en uso al comprender un texto o hipertexto, con el propósito es identificar fortalezas y debilidades respecto las habilidades para la comprensión lectora y con ello abatir el analfabetismo funcional. *Este instrumento será recurrente*, según las necesidades de los proyectos a desarrollar (véase figura 36):

Criterios	Niveles de desempeño son:
Activa conocimientos previos.	S= Si
Localiza la idea principal.	N= No
Reconoce la estructura básica del texto.	A= A veces
Encuentra el sentido de las palabras.	
Interpreta el contenido del texto.	

Figura 36. Instrumento de evaluación: Lista de cotejo basado

ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO O HIPERTEXTO																
CRITERIOS																
NL	ESTUDIANTE	Activa los conocimientos previos y formula anticipaciones del texto			Localiza la idea principal			Reconoce la estructura básica del texto			Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado			Interpreta el contenido del texto, va más allá de la literacidad		
		S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A
01	Jennifer															
02	Axel															
03	Luz															
04	Evelyn															
05	Elizabeth															
06	...															
ANÁLISIS																
INTERPRETACIÓN																

2) Lista estimativa para evaluar el grado de avance hacia la argumentación con base en el análisis de dos o más textos e hipertextos

En este instrumento se toma como referencia la segunda competencia específica que se presenta en este Diseño de Intervención Pedagógica, los rasgos que ofrece están en razón de dicha competencia, pero tienen como fuente principal argumentos presentados por Cassany y Catalá como herramienta fundamental para abatir el analfabetismo funcional en la comprensión lectora, (véase figura 37):

Niveles de desempeño son:

S= siempre

C= Casi siempre

E= En ocasiones

N= No lo hace

Figura 37. Lista estimativa para evaluar el grado de avance

		ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																											
		LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR EL GRADO DE AVANCE HACIA LA ARGUMENTACIÓN																											
		CRITERIOS																											
NL	ESTUDIANTE	Diferencia entre dato y opinión	Identifica las características del argumento	Deduce el significado de las palabras	Busca en el diccionario o fuentes electrónicas las palabras según su contexto	Utiliza el significado de las palabras según el propósito comunicativo	Analiza el texto de forma individual	Se incluye en el análisis colectivo del texto o hipertexto	Realiza una interpretación de dos o más textos analizados previamente																				
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N
01	Jennifer																												
02	Axel																												
03	Luz																												
04	Evelyn																												
05	Elizabeth																												
06	...																												
ANÁLISIS																													
INTERPRETACIÓN																													

3) Lista estimativa para evaluar la inferencia en los estudiantes al abordar investigaciones cuya fuente de información es la electrónica (textos digitales, hipertextos e hipermedia).

Al tener presente la situación de educación a distancia como consecuencia del distanciamiento social, la principal fuente de información para los estudiantes es la fuente digital, por lo que resulta necesario evaluar la forma en la que ellos recurren, miran y cuestionan dicha fuente. Tomando como referencia la primera competencia específica que se presenta en el Diseño de Intervención Pedagógica, se decide diseñar esta lista estimativa cuyo propósito es el de evaluar el nivel de inferencia respecto al uso y concientización respecto a estas fuentes de información, (véase figura 38):

Niveles de desempeño son:

S= siempre

C= Casi siempre

E= En ocasiones

Figura 39. Lista estimativa para evaluar la argumentación

		ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																				
		LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR LA ARGUMENTACIÓN																				
		CRITERIOS																				
NL	ESTUDIANTE	Analiza el texto de acuerdo a su contexto	Vincula el contenido del texto a su contexto social	Añade información al texto, enriqueciéndolo significativamente	Emplea la paráfrasis como técnica para su aprendizaje	Juzga el contenido del texto desde un punto de vista objetivo	Distingue un dato de una opinión	Interpreta el sentido del texto en función de su interés comunicativo	Cita la referencia correspondiente													
		S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N	S C E N											
01	Jennifer																					
02	Axel																					
03	Luz																					
04	Evelyn																					
05	Elizabeth																					
06	...																					
ANÁLISIS																						
INTERPRETACIÓN																						

b. Lista de cotejo

Las listas de cotejo son el un gran aliado al plantear una evaluación, sobre todo al tener en cuenta que el grupo en el que se realizará dicha intervención tiene 47 estudiantes, además de ser práctica, objetiva y eficiente se presenta a continuación una lista de cotejo empleada en la intervención pedagógica.

1) Lista de cotejo para evaluar el manejo de información en textos e hipertextos

Con la presente lista de cotejo se ahondará en las habilidades del estudiante para estructurar un argumento propio con base en el analisis e interpretación de diversos textos, hipertextos e hipermedia, cuyo propósito es el de identificar fortalezas y debilidades respecto a la comprensión lectora y con ello abatir el analfabetismo funcional. *Este instrumento será recurrente, según las necesidades de los proyectos a desarrollar, (véase figura 40):*

Criterios:

Identifica las características de los hipertextos.

Planifica la búsqueda de información.

Profundiza en el contenido del hipertexto.

Niveles de desempeño son:

S= Si

N= No

A= Algunas veces

Figura 40. Lista estimativa para evaluar el manejo de información

ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																											
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL MANEJO DE INFORMACIÓN EN LOS HIPERTEXTOS																											
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																									
		Identifica las características de los hipertextos									Planifica la búsqueda de información de textos e hipertextos									Profundiza en el contenido del hipertexto de forma responsable							
		Reconoce funcionalidad			Ubica la Referencia			Visualiza los enlaces			Realiza un guión de investigación			Emplea buscadores educativos			Verifica la fuente de información			El material que elige es completo		Investiga en dos o más hipertextos			Corroboración la información		
		S	N	A	S	N	A	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	
01	Oviedo																										
02	Yetsye																										
03	Said																										
04	Dulce																										
05	Evelyn																										
06	Uziel																										
07	...																										
ANÁLISIS																											
INTERPRETACIÓN																											

d. Evidencias

En su conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia (Bolívar et al., 2001: 157). Se pueden capturar algunos momentos simbólicos de algunas vivencias en el aula que permiten un análisis detallado de la situación didáctica pues son de gran apoyo y evidencias para el informe biográfico narrativo; y en las que se incluyen no solo evidencias del profesor sino de los niños que dan cuenta de lo logrado y lo que falta por consolidar.

V. LA BATALLA CONTRA EL ANALFABETISMO FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo se da cuenta, en primer término, sobre la Intervención Pedagógica, recuperada desde la Documentación Biográfica-narrativa, en la cual se da la voz del o la docente sobre su propia práctica, permitiendo la reflexión e interpretación de la misma y de las vivencias que se tienen y cambiaron la forma de visualizar caminos para evitar el analfabetismo funcional de la comprensión lectora en los estudiantes, una problemática latente hoy en día. En un segundo momento, se presenta el informe general.

A. Informe biográfico-narrativo

El informe biográfico-narrativo consolida un modo de investigar en la práctica por ello requiere una metodología sensible, impregnada de subjetividad lo cual no descarta el lado objetivo de la misma ya que al escribir o plasmar el discurso o experiencia en la narración es ampliamente complejo y es necesaria una secuencia temporal y contextualizada. Se enmarca en la investigación narrativo-biográfica que es una rama de la investigación interpretativa. Comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente de la hermenéutica y etnográfica por ello se ahonda en una investigación narrativa porque toma como principal exponente al maestro que comparte su experiencia.

Este informe está compuesto por 13 episodios que dan cuenta de lo vivido en esta Intervención Pedagógica que plasma la voz de los estudiantes y de la comunidad escolar. El primero de ellos, *La comprensión lectora en pedazos de papel* tiene un sentido autobiográfico; en el segundo, *ESTIC, dulce hogar*, se plantea la negociación realizada respecto al tiempo y espacio para la Intervención Pedagógica y se da cuenta de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y la manera en la que se fue ganando poco a poco el espacio y la confianza de los estudiantes y ¿por qué no? de la maestra titular, en el tercero, *El que no arriesga, no gana*, se presenta el primer proyecto CINESTIC Octubre de terror & Dibujando, creando y aprendiendo, cuya base didáctica es Pedagogía por Proyectos en el que se esbozan una serie de retos y sorpresas para todo

el colectivo escolar, en una escuela donde se asumen las reglas y normas sin poner objeción alguna, por lo cual innovar es todo un reto; en el cuarto, *La convivencia de dos visiones pedagógicas*, relata lo vivido entre la censura y la libertad dentro de la escuela y la forma en la que se ha instalado la vida cooperativa entre los estudiantes y las maestras.

En el quinto, *Como el agua y el aceite* se comparte lo complejo que resulta tratar de innovar sin ser la docente titular, mientras que en el sexto; *Complicidad mutua y camino a la comprensión ¿lectora?* Se puede observar que el trabajar de la mano con los jóvenes crea redes difíciles de romper, en el séptimo; *De cumple y calaveras*, se ven las recompensas a la perseverancia y el trabajo constante, respecto al octavo; *Ningún mar en calma hizo experto a un marinero*, encontramos a jóvenes con voz y voto, en el noveno; *Los tiburones del C*, da cuenta del ímpetu de los estudiantes al independizarse y la forma de solucionar algunas contrariedades que puedan hallar, en el décimo; *¡No! más exámenes*, da cuenta del potencial de los chicos para innovar su contexto, mientras que en el onceavo; *¡Claro que sabemos!* Pusieron manos a la obra y se atrevieron a cuestionar lo incuestionable: los aprendizajes esperados, en cambio en el doceavo; *Jóvenes del Bloque 2 en acción* se rompen las barreras de la comprensión lectora de la virtualidad en la escuela. Por último en el treceavo; *Maestra ¡Confíe en nosotros!* los chicos dan su testimonio de lo vivido y lo logrado en la Intervención Pedagógica.

Y para cerrar con broche de oro, se presenta el informe general que da cuenta de la metodología empleada, lo construido y lo logrado a lo largo de la Intervención Pedagógica dando certeza, credibilidad y validez.

Episodio 1.

La comprensión lectora en pedazos de papel

Decodificar el texto no significa comprenderlo, y mucho menos poder utilizarlo en la vida diaria, a pesar de que muchas veces se cree lo contrario. Soy la hermana mayor de siete hijos, “quien debía dar el buen ejemplo a los demás”, las sabias palabras que siempre me decía mi madre, la Sra. Yolanda quien desde que tengo memoria ha trabajado en el comercio informal y de mi padre un cargador o diablero en la central de abastos de la Ciudad de México quien hasta hace poco siempre decía: —*calladita te ves más bonita*. Originarios de Puebla, un estado en el que se acude a misa todos los domingos y en el que la comida sin un toque de grasa y salsa no es comida.

Tengo recuerdos de una infancia bella aunque siempre llena de trabajo pues al ser *tantos* hijos teníamos que buscar la manera de sobrellevar la crisis económica que se vivía y aún se sigue viviendo en mi comunidad (Valle de Chalco, Edo. De Méx.), recuerdo que trabajábamos en un puesto ambulante de frutas y realmente creo que fue justo ahí, en esos momentos en el que descubrí que uno puede viajar a diferentes lugares con el simple hecho de leer, y que la comprensión lectora no se genera solamente dentro de la escuela.

Está muy presente en mí que a la edad de 6 años estaba al pendiente de un puesto de frutas en la vía pública y tenía que desempeñar diversas labores, entre ellas el acomodar la fruta de tal manera que fuera llamativa para los clientes, llegan a mi memoria escenas del cuando al acomodar las papayas y las manzanas (ya que éstas vienen envueltas en papel periódico para evitar que se maltratasen) yo elegía cuidadosamente los pedazos de periódico que traían texto a color, pues llamaban mi atención incluso más que los textos que me presentaban en la primaria para que aprendiera a leer.

Aún recuerdo lo cuidadosa que era con esos pedazos de papel de tal manera que trataba de alisarlos lo mejor posible con mis manos para verificar si traía dibujos o simplemente color y ya después de hacer toda la labor de acomodo de la fruta y limpieza del lugar, me sentaba tranquilamente frente a una báscula de pesas de kg. a esperar la llegada de los clientes y mientras eso sucedía yo disfrutaba de la lectura que me ofrecían estos

divertidos e interesantes pedazos de periódico, aunque no tuviera claro lo que decían, aun así trataba de interpretar su contenido. Esto me hace reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el maestro en la elección del material de lectura, pues como bien dice Gemma Lunch¹, estos (los maestros) son los primeros receptores quienes recomiendan o sugieren los textos a los niños.

Mi historial como estudiante de primaria y secundaria nunca fue muy bueno, de hecho era un tanto “distraída” en cuanto a las obligaciones que se requerían en ese ámbito, llega a mi memoria una escena verdaderamente significativa respecto a mis primeros encuentros con la lectura formal, recuerdo perfectamente que en el primer grado de primaria, tenía que leer la tan famosa frase: *mi mamá me mima* con la técnica del silabeo, justo frente a mi mamá... La verdad más que entender siquiera lo que iba a oralizar solo me llené de nervios y pronuncié por inercia sin tener la mínima idea de lo que estaba diciendo, obviamente no tuve reconocimiento del esfuerzo realizado, lo que si me gané fue una regañiza por parte de mi profesora y dentro del grupo fue quedarme en la fila de los “burros” y ni que decir de lo que me *esperaba en casa...*

Esto fue extraño porque con el paso del tiempo, si había algo que de verdad disfrutaba era leer, para mí era tan fácil entender lo que veía en los libros ahora asocio esta habilidad a que en el puesto de frutas al no tener nada más con qué distraerme, leía todo lo que estaba a mi alcance, desde anuncios, carteles, periódicos, la sección amarilla, hasta libros que me prestaban mis compañeros de clase, lo mas curioso de esto era que se me hacía fácil no cumplir con las tareas y aun así fui en varias ocasiones a concursos escolares (de oratoria, exposiciones o debates) representando a mi escuela, donde sostenía argumentos los cuales formulaba o sustentaba gracias a textos que encontraba en la cotidianidad.

¹ Gemma Lluch Crespo. Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Filología Catalana de la Universidad de Valencia. Quien en su texto “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil”, nos habla de los agentes de transformación (escuela o editoriales) que son quienes transmiten los textos a los primeros receptores (maestros y padres de familia) quienes a su vez son los intermediarios encargados de la compra o la recomendación del libro para los niños y los más jóvenes.

Siempre tuve presente que comprender un texto era más que encontrar la respuesta correcta de los exámenes que presentábamos en las diversas asignaturas, aún recuerdo a varios de mis compañeros quienes al parecer eran muy buenos al comprender un texto pues siempre sacaban buenas notas en los exámenes, para sorpresa de muchos eran incapaces de formular algún argumento respecto a un tema a debatir. Recuerdo cuando realicé mi examen del COMIPEMS² y tuve excelentes resultados de tal forma que me quedé en la Preparatoria Anexa a la Normal de Chalco, ni yo ni nadie lo podía creer, porque no había estudiado nada, sin embargo ahora entiendo que leer por placer tiene grandes resultados para fortalecer la comprensión lectora.

En la preparatoria, como buena joven rebelde, estaba con el afán de llevarle la contraria a todos en especial a mi madre quien se enojaba muchísimo al verme leer y siempre que me veía con un libro en la mano sentenciaba:

— *Deja de perder el tiempo, eso de leer no te va a llevar a nada bueno*

Ahora entiendo que no todos los padres piensan que leer resulte benéfico para la salud emocional o para el desarrollo y fortaleza de habilidades básicas de cada sujeto, en ocasiones algunos padres están mas preocupados por la economía y llevar el sustento a casa debido a la situación económica que se vive, por ello es importante voltear y mirar incluso a los jóvenes mas rebeldes pues uno nunca sabe la sorpresa que nos puedan dar en un futuro.

Sucedió lo mismo cuando decido realizar el examen para la universidad y por la situación económica en la que no encontrábamos mi mamá me advirtió: —*Solamente te pagaré un examen, piensa bien lo que quieres hacer, porque tú sabes cómo está la situación, a lo que contesté: —¡Nah! qué importa.*

² La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (**COMIPEMS**) realiza el examen de ingreso a las escuelas públicas que ofrecen Educación Media Superior en la CDMX y el Edomex, por medio de este examen estandarizado se ofertan los lugares para cada una de las escuelas de nivel medio superior y esta comisión determina si eres apto o no para la escuela de tu preferencia.

Hoy hacen eco en mí sus palabras, pues cuando recibí mis resultados del examen y vi que efectivamente me había quedado en la UAM-Xochimilco, el corazón me saltaba tanto de la emoción que pensaba que la suerte estaría de mi lado por mucho tiempo.

Para sorpresa de muchos estudiar psicología en la universidad es encontrarte con un sin fin de textos, navegar entre ellos e incluso tener un diálogo simbólico y constante con el autor de cada uno de los libros que se encuentran en su enorme biblioteca, en definitiva esta ha sido una de las mejores experiencias que he tenido en la vida, si algo amaba era ir a la UAM, justamente un lugar en el que se trata de cuestionar absolutamente todo y argumentar la postura como investigadora. En la universidad me pude dar cuenta que la mayoría de los estudiantes contaba anécdotas sobre libros que les habían cambiado la vida y en su mayoría no eran textos escolares.

En definitiva el contexto no determina que un estudiante logre grandes cosas, es cierto que es importante pero no lo condiciona y también sé que un estudiante puede tener una buena comprensión lectora por el simple hecho de leer, de leer con gusto y por placer y que puede lograr todo lo que se proponga al igual que lo logré yo. Por ello, es necesario dejar de pensar que contestar correctamente una evaluación quiere decir que se comprende lo que se lee, en ocasiones la respuesta es solo por azar.

Comencé mi camino en la docencia por azares del destino y por la necesidad de llevar el sustento a casa, con el paso del tiempo han regresado algunos estudiantes a compartir sus experiencias entorno a la lectura y como por medio de esta han podido entender muchas cosas que pasan en la sociedad y que leer va más allá del simple hecho de codificar se trata de comprender e interpretar lo que el texto comparte, como bien coincide con lo que sustenta Cassany³ “comprender es dar sentido al texto, construir el significado” por eso me interesa tanto este tema. Pienso que esta es una habilidad que todo ser humano debería tener. Estoy convencida de que nosotros como maestros

³ Daniel Cassany. Doctor en Enseñanza de Lenguas y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Barcelona. Autor de un sin número de libros relacionados a la comprensión lectora y el acto de leer. Nos comparte con esta frase que leer es una práctica inserta en una comunidad particular que posee una historia, tradición y hábito y que las formas de leer y de escribir cambian con el tiempo.

podemos lograr grandes cosas si abordamos esta temática con nuestros estudiantes de formas diferentes a la estipulada institucionalmente.

Ahora que soy madre de tres niños, me doy cuenta de la gran responsabilidad que tengo como docente y madre de familia para mi comunidad, mi país que es México y sobre todo porque estos jóvenes que en este momento son mis estudiantes, en un futuro próximo serán los profesionistas o adultos que eduquen a mis hijos, con los que convivan, con los que trabajen y quiero que se inspiren en ellos así como yo en su momento me inspiré en algunos de mis maestros. Al final de cuentas no siempre se tiene suerte.

Cuestionar, ¿es el principio de todo?

Es asombroso lo mucho que pueden influir en nosotros diversos maestros, autores, posturas, investigaciones e incluso las charlas que en algunos momentos llegamos a tener con nuestros compañeros ya sea de clase, de trabajo, familiares e incluso amigos. Por ejemplo, yo estaba “casada” con ciertas ideologías y discursos institucionales respecto a la finalidad de la lectura y por supuesto la función de la comprensión lectora no solo para los estudiantes sino en la vida cotidiana.

Regresan a mi memoria algunas de mis primeras clases en la MEB, todo absolutamente todo era nuevo y tan diferente a lo que comúnmente acostumbraba a realizar en mi labor docente, un requisito fundamental para el ingreso a esta maestría era realizar un anteproyecto de intervención y el que estructuré se titulaba: analfabetismo funcional entre el texto y el contexto, sin embargo nunca imaginé lo que me esperaba, pues desde la entrevista para la admisión este tema causó ruido, pues eran conceptos relativamente nuevos.

En el primer trimestre comenzamos a afinar lo que en ese momento era mi tema de estudio, analizando desde el contexto internacional y nacional sobre el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, tuve que delimitarlo de esta forma pues era muy extenso. Busqué ubicarlo bajo las orientaciones de la maestra que en ese momento era mi tutora, Genoveva, quien me invitaba a cuestionarme sobre lo que se hace en las aulas y la manera en la que nos hacen abordar estos temas desde una visión neoliberal y globalizadora que nos hace caer muchas de las veces en el tradicionalismo.

He de confesar que agarrarle el ritmo a la forma de trabajo fue un desafío constante pues en esos momentos me encontraba dando clases en línea (como consecuencia del confinamiento que se vivía debido a la pandemia ocasionada por el SARS-Cov-2) y daba la impresión de que fuera una doble realidad; en un primer momento el discurso institucional que se maneja en la labor docente y por otro lado mi espíritu investigador que comenzaba a cuestionarlo todo.

El Diagnostico Especifico, que se construyó y aplicó en el segundo trimestre a distancia y por medio del uso de la red internet, debido a la pandemia y respetando en todo momento los requerimientos institucionales tanto de la MEB como de la secundaria en la que laboro, permitió ubicar el tema y delimitarlo, pero lo que más me sorprendió fue que pude dimensionar lo que ahora sería objeto de estudio con el que trabajaba, del cual fui profundizando en su conocimiento y a decir verdad, la maestra Oli después de escuchar en repetidas ocasiones el propósito que tenía para con esta investigación, preguntar incesantemente y escuchar detenidamente mis ideales y añoranzas para entender el camino que pretendía emprender me ayudó a consolidar mi objeto de estudio.

Haber logrado en el segundo trimestre, no sólo a supuestos teóricos sino también los propósitos con base el objeto de estudio, me permitió abordar en el tercer trimestre con cierta seguridad el diseño de intervención, que sobre la marcha hizo que yo me adentrara más en su investigación. Esta me llevó a participar en una charla con Daniel Cassany⁴, desde luego en línea, que me dio pauta para buscar en otros autores y dar mayor soporte teórico a lo que estaba construyendo. Este trimestre fue muy enriquecedor no solo académicamente sino en mi persona pues me permitió adentrarme por completo en el papel de docente investigadora y con ello definir el sustento teórico y delimitar con mayor precisión el planteamiento del problema junto con un *Diseño de Intervención Pedagógica*, además de comenzar a aplicar frente a grupo algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* para comenzar a familiarizarme con *Pedagogía por Proyectos* dentro del aula.

⁴ Charla-taller Elementos colonizadores del lenguaje desde el ecosistema digital, vía ZOOM. Septiembre, 2021. Por la UNAM.

La constancia y perseverancia son de gran aliado para lograr lo que uno se propone, y así fue, afortunadamente logré obtener la prestación del periodo sabático para este ciclo escolar en este trimestre, ya que sin ésta no hubiese podido continuar en esta gran casa de estudios e implementar frente a grupo la tan añorada *Intervención Pedagógica* que previamente se había diseñado. El cuatro trimestre fue todo un reto pues las piezas del rompecabezas cambiaron y al entrar a grupo, no como maestra titular, sino como docente investigadora, fue como empezar desde cero; primero por comenzar a ganar la confianza, no sólo de los estudiantes sino también de la maestra Admin titular de la asignatura y hacer uso de los breves espacios donde me permitía intervenir con el grupo no fue nada sencillo.

Permitirme ver que cada una de las etapas de *pedagogía por proyectos* se iban desarrollando según el ritmo de mis estudiantes era muy gratificante e inspirador, esta propuesta contribuía a que el objeto de estudio se fuera trabajando con cierta facilidad con los chicos, además de tener la posibilidad de cotejar la praxis con lo teórico mediante el uso de instrumentos que uno mismo diseñó. Eso fue verdaderamente enriquecedor.

En el penúltimo peldaño de la escalera escolar, estaba más que agradecida, al ver que las semillas (propósitos, ideales, propuestas referentes al analfabetismo de comprensión lectora) que en un primer momento se siembran comenzaban a dar frutos. Han quedado claras algunas cuestiones que en un inicio encontraba tan confusas, voy entendiendo lo importante que es mirar y escuchar al otro aunque estos sean 20 años mas chicos que uno, entender que sus dudas e inquietudes son validas y tan necesarias para lograr el aprendizaje y fortalecer la comprensión lectora, que esto se afianzó aun mas con experiencia que tuve en el encuentro⁵ donde mis estudiantes me insistieron en que confiara en ellos, que ellos sabían cómo hacer las cosas... he de confesar que al escuchar sus comentarios del final tuve un nudo en la garganta empapado de felicidad, alegría y agradecimiento que hace mucho no sentía.

Ahora en este último llega a mí la nostalgia de lo aprendido en definitiva puedo decir que la Anayeli que escribe estas últimas líneas de esta tesis es otra en comparación con la

⁵ Encuentro "Niños construyendo proyectos" que se llevó a cabo en la virtualidad y en el que los estudiantes compartieron de viva voz sus experiencias y aprendizajes logrados en la Intervención Pedagógica.

que fue cobijada aquí en la UPN, en definitiva me llevo experiencias incomparables, aprendizajes significativos y funcionales respecto a la gran labor que desempeño ahora: “ser docente frente a grupo” he redireccionado mi propósito en la vida más allá de lo laboral, estudiar aquí ha trastocado todos los ámbitos de mi vida y creo en estos momentos que ha sido “para bien”.

Episodio 2. ESTIC, dulce hogar

¡Cámara bandita, ya se la saben!, una frase muy común entre los jóvenes y adolescentes que transitan por las calles antes de llegar a su escuela, la Secundaria Técnica Industrial y Comercial No. 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, mejor conocida como la *ESTIC 111*, que se encuentra justo detrás del Ministerio Público de Valle de Chalco Solidaridad, en el Edo. México. Siempre rodeada de puestos ambulantes, patrullas, policías, abogados, autos o camiones que han sufrido algún choque o asalto tan comunes hoy en día, lo que abona a la doble alerta de género,⁶ que fue emitida desde el año 2015 para este municipio.

Dependiendo del horario en el que camines, te encontrarás un sinnúmero de estudiantes de diferentes edades que van de los 4 o 5 años hasta los 18 o más; que puedes distinguir fácilmente por el uniforme que portan, pues la ESTIC 111 se encuentra inmersa en una comunidad escolar formada por un preescolar, primaria, secundaria y preparatoria dentro de la misma manzana, lo que conlleva a una sobrepoblación escolar en tan reducido espacio.

A simple vista es difícil adivinar dónde inicia y dónde termina cada una de las escuelas, pues éstas además de estar en la misma localidad, comparten los mismos muros, bardas e incluso salones, sin embargo para la comunidad estas escuelas son autónomas e independientes una de la otra. Basta con que escuches y observes detenidamente a cada uno de los estudiantes para corroborar que más allá de los muros o edificios físicos, en el imaginario social y colectivo⁷ está arraigada la pertenencia social de cada nivel escolar.

Por si esto fuera poco, fue el año de la pandemia: escuelas en confinamiento, el acto social en pausa y aprovechando la aparente tregua que nos brindaba el Covid 19,⁸ solo algunas escuelas decidieron regresar a clases presenciales, entre ellas, la ESTIC 111

⁶ La doble alerta de género está enfocada a la desaparición de niñas, adolescentes y mujeres enfocada fue declarada en octubre de 2019 en siete municipios de la entidad, entre ellos Valle de Chalco.

⁷ Los imaginarios sociales estructuran el edificio social con base en esquemas mentales socialmente construidos, que funcionan como sistema de interpretación, donde las significaciones imaginarias institucionalizadas cristalizan una percepción natural del mundo, en Imagonautas (2012).

⁸ También conocido como coronavirus, es una enfermedad que se extendió por el mundo y fue declarada pandemia global por la OMS en el año 2019.

enfrentándose a panoramas inimaginables, maestros y padres de familia con miedo al contagio, niños con cubrebocas, armados con gel antibacterial y toallitas húmedas en un regreso escalonado y divididos en bloques I y II según el número de lista, por la necesidad imperiosa de guardar la sana distancia en tan reducido espacio. Quien imaginaría que a pesar de ello, en el grupo de 2° “C” aprenderíamos a escucharnos, a generar acuerdos y alzar la voz siempre que fuera necesario en una escuela donde hasta hace poco esto era algo inimaginable...

Dos que duermen en un colchón ¿Se vuelven de la misma condición?

Esta Intervención Pedagógica⁹ se inició desde mucho antes del ciclo escolar 2021-2022 pues al estar en periodo sabático,¹⁰ tuve que presentarme con antelación frente a mis autoridades educativas, el 12 de agosto del 2021 entregué el oficio de esa prestación laboral al director escolar. Al platicar con él, reconoció mi desempeño docente y abrigó la esperanza de que emularan los compañeros maestros ese camino, pero de inmediato expresó dos puntos importantes sobre los que debía moverme y que era obligatorio asumir:

— Maestra Elizabeth, ya no será la titular de la asignatura, pues otro u otra docente cubrirá el espacio y tendrá que asumir las condiciones que ese profesor le imponga.

Lo importante, a pesar de esas condiciones fue que la intervención se realizaría y eso me embargó de emoción, felicidad y agradecimiento porque también tenía la certeza de que podría continuar con mis estudios en la UPN, universidad a la que ubicamos por sus siglas.¹¹

Cual telaraña institucional, ahora tocaba tejer redes de apoyo entre profesores para preparar el espacio de la intervención, así que el 17 de agosto me presenté en la ESTIC 111 para establecer acuerdos con el orientador de 2° “C”, el maestro Ángel, y pedirle un espacio breve en la reunión con padres de familia de ese grupo, con el fin de presentar

⁹ Es un proyecto de intervención que incorpora la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos* que contribuye a disminuir o resolver determinada problemática, contiene; actividades, tiempo, recursos posibles y evaluación.

¹⁰ El periodo sabático es la prestación (de un año) que otorga el Gobierno del Estado de México a los docentes del Subsistema Educativo Estatal, para impulsar y fortalecer la superación académica.

¹¹ UPN: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro. CDMX. Es una de las seis unidades que se encuentran en espacios específicos en la Cd. de México, que dependen de la Coordinación de Unidades de toda la República, aunque administrativamente están incorporadas a la Unidad 92 Ajusco.

mi propuesta de trabajo en conjunto con quien fuera el o la maestra titular de la asignatura. Corrí con suerte pues su respuesta fue favorable, poco a poco las piezas de este rompecabezas se iban acomodando.

Regresar a la escuela como visitante, y no como docente titular, fue algo nuevo para mí. Eso me hizo reflexionar sobre aspectos de la cotidianidad que se pasan por alto: salones llenos de estudiantes, el típico ruido de una escuela en movimiento, la emoción, la vibra que transmiten los jóvenes y adolescentes, coincidir con maestras y maestros quienes están siempre absortos en sus funciones y que dan sentido a nuestra vida docente.

Supe que la maestra titular era mujer, me sentí muy nerviosa por el encuentro. Ella es



muy joven, se llama Admin Adiacet. Acordamos que estaría con ella dentro del aula apoyándola en lo que fuera necesario, al inicio se mostraba un tanto recelosa de su trabajo, y la entendía perfectamente: no es igual estar sola a estar con alguien que observe lo que se hace y además de la cual es uno su sustituta. Sin querer me remonté a mis primeros meses de cuando ingresé al sistema educativo cubriendo un interinato.¹²

Le presenté el Diseño de Intervención Pedagógica, la visión que leyó sobre cómo construir proyectos con los jóvenes, hizo que me mirara un tanto incrédula, posiblemente porque como bien lo sugieren Peliquín y Rodeiro cambiar el enfoque respecto a la función del maestro que se tiene de la escuela tradicional no es nada fácil,¹³ sin embargo compartimos algunos materiales y tips que nos pudiesen ayudar. Ella aportó que curiosamente en esos momentos se encontraba cursando un Diplomado en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México donde se abordaban temáticas aparentemente semejantes.

¹² Del adjetivo interino se emplea para calificar aquel o aquello que, durante cierto tiempo, reemplaza a otro individuo o espacio, cubriendo su espacio.

¹³ Florentina Peliquín Pérez y Mercedes Rodeiro Barros, *en su artículo profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad* hacen un análisis sobre las actividades de formación que tienen los docentes en el que proponen la necesidad de dotar a los profesores de estrategias que les permitan profundizar en los procesos de la oralidad, como por ejemplo; escuchar sus intereses y expectativas respecto al curso (1999).

Al despedirnos y salir de la escuela, una mezcla de ideas y de sentimientos encontrados envolvían mi cuerpo; felicidad, agradecimiento y tristeza al reflexionar sobre el hecho de saber que una maestra, como en mi caso, puede ser rápidamente sustituida por otra en este sistema educativo que es un peldaño más en una *sociedad líquida* cambiante y veloz donde las personas pierden su valor debido a la robotización de los trabajos como lo afirma Bauman.¹⁴

En la reunión con los padres de familia realizada el día dos de septiembre del 2021, para compartir la forma de trabajo de todos los profesores del grupo, se dio a conocer que en la asignatura de Español íbamos a trabajar dos maestras en conjunto. No hubo ninguna objeción, pero de los padres de familia surgieron algunas dudas: *¿Quién evaluaría? ¿Quién asentaría la calificación? ¿A quién dirigirse por alguna duda o aclaración?* La respuesta aunque dicha por Admin, fue coincidente conmigo, y eso me hizo tener una mirada esperanzadora y pensé que haríamos un gran equipo.

Mi presentación con el grupo la hice sola, Admin no emitió comentario alguno. Al decirle a los estudiantes que íbamos a trabajar juntos este ciclo escolar, se percibió solo silencio. La sesión continuó con la docente titular. La mayoría de los chicos permanecieron en sus lugares y se mantuvieron callados durante la clase. Ellos realmente no se conocían, pues habían cursado el primer año de secundaria a distancia; y este regreso a las aulas era con el uso del cubrebocas¹⁵ que coartaba la comunicación oral, porque casi no se escuchaba o no se entendía lo que oralizaban y su comunicación no verbal se percibía muy poco pues el cubrebocas tapaba casi la mitad del rostro. La comunicación era escasa entre ellos, la mayor parte de la clase solo se dedicaron a anotar en el cuaderno lo que la maestra presentaba, ella siempre desde el escritorio. Esa primer sesión permanecí callada, anotando lo que observaba y sonriendo a los estudiantes, quienes me veían insistentemente.

¹⁴ Zygmunt Bauman, uno de los sociólogos más influyentes del siglo XXI, acuñe el concepto de modernidad líquida en la que realiza un análisis de la sociedad actual envuelta en los movimientos sociales, junto con el reinado de las redes y hace una reflexión sobre ese temor a perder el empleo o a que nuestras habilidades laborales pierdan su valor debido a la robotización de los trabajos.

¹⁵ Es un instrumento fundamental para evitar el contagio microbiológico que se transmite por la nariz y la boca, en un inicio solo estaba recomendado para el sector salud pero a partir de junio del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomendó su uso en la población en general. Recuperado de: Ciencia UNAM.mx, consultado el 20 de junio del 2022.

Al terminar la clase, nos despedimos de los estudiantes al salir del salón y al intentar iniciar un tema de conversación con Admín, la frialdad de la maestra se manifestó con un: — *Ok maestra, nos vemos mañana.*

No cabe duda que me esperaba *un laaaargo* proceso con ella, esta primera sesión con los jóvenes me dejó la sorpresa de que ellos se adaptan a cada una de las situaciones que se les pueda presentar, por ejemplo; a las clases en línea, a un regreso a clases presencial y escalonado con el uso del cubrebocas y la sana distancia, adaptarse a cada una de las diferentes asignaturas y ahora adentrarse a esta nueva dinámica en la clase de *Lengua Materna*,¹⁶ donde me propuse que ellos se expresen, hablen y se escuchen para generar acuerdos en colectivo pero sobre todo; adecuarse al estilo de dos maestras relativamente diferentes acompañándolos en este proceso.

También vi que con estas inmersiones, con la maestra titular, con los padres de familia y con los jóvenes había comenzado el encuadre del curso. Lucero Lozano, especialista en didáctica de la lengua sobre todo en secundaria, expresa que hay que exponer lo que se pretende en el curso y buscar acordar para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde luego ella se refiere principalmente con los estudiantes, pero yo lo extendí en la posición que ahora tenía con los otros actores educativos: padres de familia y la maestra titular, con el fin de poder llevar a cabo la Intervención Pedagógica pretendida en los meses siguientes.

De poco en poquito se llena el jarrito

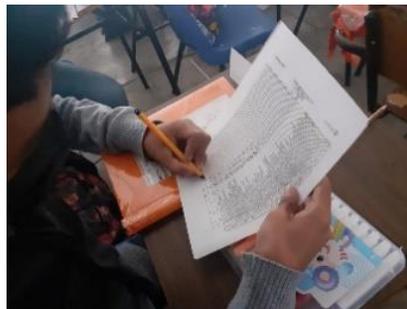
Al son del refrán: *al que madruga, Dios lo ayuda* iniciamos con la primera semana de la Intervención Pedagógica, en la penúltima semana de septiembre, se establecieron *las reglas del juego* la mayor parte de éstas estipuladas por la maestra Admin, iniciando por el tiempo en la clase que justo en secundaria resultan ser “tan valiosos” esos 50 minutos de clase para el desarrollo de cada una de las sesiones.

Hubo desconcierto entre los chicos del bloque II, en este regreso escalonado, pues al mencionar que trabajaríamos juntos en este ciclo escolar noté que no sabían bien a quien

¹⁶ Llamada así en el plan de estudios 2017, en la que se fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos.

dirigirse para tratar diversas situaciones como quién daría permiso para ir al baño, la revisión de tareas o dudas de acuerdo a los temas abordados en clase. Por lo que vi necesario iniciar con las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.¹⁷ y como bien lo sustenta Jolibert y Sraïki “éstas promueven una vida cooperativa y democrática en el grupo y están relacionadas íntimamente a la toma de decisiones de manera libre y autónoma”, por ello, la primera en aparecer fue el pase de lista de forma responsable.

Aproveché el momento en que el orientador llevó las listas oficiales a la maestra Admin, y al calor del momento pregunté a los chicos: *¿Si alguien quería apoyarnos con el pase de lista?*. La respuesta de los estudiantes fue abrumadora y participativa, entonces optamos porque el pase de lista fuera rotativo, así que cada uno de los estudiantes en voz alta se encargaría de ello. En el bloque I se hizo la misma invitación a los estudiantes, pero a diferencia del Bloque II aquí únicamente levantaron la mano dos chicas, por lo que ellas asumieron el cargo durante el primer mes.



Al ver que tenía muy poco tiempo, pues Admin únicamente me permitió hacer uso de los primeros 15 minutos de la clase y los 35 minutos restantes ella continuaría con su secuencia didáctica, me vi en la necesidad de no perder el camino apenas andado, así que pregunté a los jóvenes:

— *¿Cómo podríamos hacerle para comunicarnos si no estábamos en la escuela, para conocer a los chicos del otro bloque o incluso contarles el chisme de lo que estábamos haciendo?*

Aquí surgió la idea conformar un grupo de *WhatsApp* para la asignatura y así tener contacto con los estudiantes y padres de familia ya que es una excelente herramienta de comunicación a distancia. He de decir que esta herramienta se constituirá en lo que *Pedagogía por Proyectos* enuncia como el *diario mural* donde los chicos expondrían sus

¹⁷ Son condiciones favorables para un aprendizaje exitoso, donde se toman en cuenta los conocimientos previos y el contexto de los aprendizajes así como aquello que lo facilita u obstaculiza, por ello se retoma la escuela como institución y el aula como marco de vida y de trabajo para transformar a profundidad la eficacia de los aprendizajes, retomado del libro: Niños que construyen su poder de leer y escribir de Jolibert y Sraïki (2006:24).

dudas, compartirían sus ideas o lo que fuera surgiendo, a falta de una pared donde lo pudiéramos ir haciendo. Con ello también, a la distancia, hacíamos nuestra *sala textualizada* cuyo propósito es que los jóvenes tengan a la mano textos breves producidos por ellos mismos, textos para comunicarse con la comunidad, en este caso, las maestras y sus compañeros. Incidente pero cierto, ante el aislamiento, es lo que comenzamos hacer.¹⁸

Ante el uso de formar el grupo de *WhatsApp*, llovieron las propuestas para conformarlo y tomaron la batuta Melanie e Isaac del bloque II y Eleuterio y Nicolás del bloque I, se organizaron entre ellos para agregar a cada uno de sus compañeros y nos agregaron a la maestra Admin, y a mí como administradoras. Sin embargo, “*como todo en la escuela se sabe*”, y al escuchar sobre nuestro grupo de *WhatsApp*, para evitar que fuera borrado, fue necesario agregar al director escolar, a la subdirectora escolar, a la secretaria escolar y al orientador, además de cambiar la nomenclatura según el acuerdo institucional: de llamarse “2° C nuestro grupo”, se llamó: 2oC TM Español. Fue imposible que nos dejaran en libertad.

Hubo algunas frases de descontento entre los jóvenes al tener que agregar a nuestras autoridades escolares:

Nicolás: — *Chale, ya parecen policías aquí también*

Eleuterio: — *Ya no vamos a poder chatear a gusto*

Melanie: — *Es que es importante que estén (nuestros directores) en el grupo para que vean que no hacemos nada malo.*

Isaac, solo se reía y al final mencionó: — *¡Ya!, está chido tener el grupo de WhatsApp, además no creo que les de tiempo de revisar todo lo que hagamos.*

La directividad fue inevitable, la construcción de personalidades afectada y el ambiente de confianza, truncado. Lo que se contrapone a la esencia el acto educativo como bien

¹⁸ El diario mural, los textos producidos por los estudiantes para comunicarse con la comunidad, fue lo que en ese momento pude implementar, son parte de la condición facilitadora para el aprendizaje que Jolibert y Jacob en el libro *Interrogación y producción de textos: vivencias en el aula*, denominan utilización de las paredes. En ese momento eran virtuales. En estas paredes se valora lo que los chicos producían, y servían de herramientas a su servicio, constituyéndose como: espacios funcionales al servicio de la expresión y de los aprendizajes. Era una herramienta de organización para nuestra vida colectiva.

lo cita Lilia Montenegro:¹⁹ “la alfabetización no debe entenderse como un aprendizaje que tiene punto final, pues existe el problema del analfabetismo funcional que muestra una desigualdad de oportunidades de la que son víctimas muchos miembros de nuestra comunidad y que representa la negación de los derechos fundamentales de todo individuo como son el aprender, el conocer y por supuesto el comunicarse”.

Sin imaginar que con el tiempo, todos en el grupo nos daríamos cuenta de que sí revisaban lo que hacíamos incluso en el *WhatsApp*, ¿Quieres saber cómo? Te invito a seguir leyendo, aún así decidimos continuar con éste porque además fue la herramienta perfecta para la siguiente condición facilitadora.

En las siguientes clases y al tener tan poco espacio para intervenir en el grupo de manera directa, aproveché que al entrar al salón Evelyn, Jennifer y Yetsie platicaban sobre su horóscopo. Yo no creo mucho en cosas esotéricas, que muchas veces lo que hacen es engañar a las personas, aprovecharse de su ignorancia y desconocimiento, pero ellas estaban muy animadas al respecto, pedí que me explicaran rápidamente a que se refería eso de los horóscopos.

Una de ellas, con voz incrédula me dijo: — *¡Ay maestra! ¿A poco no sabe de los signos zodiacales? Si es bien fácil, tiene que ver con el mes de su nacimiento. Haber ¿De qué mes es usted?* Contesté inmediatamente: — *De octubre.*

En ese instante los chicos centraron su atención a mi respuesta y algunos murmuraron entre ellos sobre el tema. Éste fue el pretexto perfecto para implementar el calendario de cumpleaños,²⁰ otra de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, que permite crear un ambiente de solidaridad, cooperación y de acercamiento al otro.

¹⁹ Lilia Montenegro en su artículo “El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua” contrasta el enfoque de las aulas con una nueva propuesta donde los educadores sean conscientes de esta nueva realidad donde el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes se basa en la idea de que el dominio de la lengua materna es indispensable tanto para la vida personal como social de los individuos.

²⁰ Este se denomina en Pedagogía por Proyectos (PpP) Cuadro de cumpleaños, otros son Cuadro de asistencia, Cuadro de responsabilidades, Lista de proyectos anuales, mensuales, etc, Reglas de vida. Son consideradas herramientas de organización de la vida colectiva. Josette Jolibert y Janet Jacob en la Primera parte, Cap. 1, del libro *Interrogación y producción de textos: vivencias en el aula.*

Siempre con el peso del tic tac en los hombros, les argumenté que teníamos muy poco tiempo para compartir nuestros horóscopos, pues esos 15 minutos de clase se me iban como agua entre las manos coartando mis sentimientos en gran medida, así que solicité a cada uno de los estudiantes que enviaran su fecha de cumpleaños en el grupo de *WhatsApp*, y que la siguiente sesión veríamos qué podíamos hacer para darle continuidad. No obstante, una especie de confort y curiosidad me invadieron al ver que los chicos del otro bloque también habían enviado su fecha de cumpleaños, evidenciando así esa necesidad e interés por el otro, más aún después del largo confinamiento debido a la pandemia.

Bien dicen que *el interés tiene pies y cuando hay se nota*, pues justo en esta actividad hubo compromiso con los chicos que no tuviesen acceso al *WhatsApp*, en la presencialidad se dieron algunas soluciones para que todos estuviéramos enterados de las fechas de los cumpleaños, así que Jennifer y Karla se comprometieron a entregar una hojita, por mes, con las fechas escritas a sus compañeros que no contaban con celular, el entusiasmo desbordó los ánimos cual buque navegando en altamar al conocer las fechas de cumpleaños de los demás.

Yo, al ver que ya estaba estructurado el calendario con las fechas, lancé la pregunta; ¿Cómo quieren reconocer o festejar a sus compañeros? Hubo un sin fin de propuestas, desde hacer cartas, postales, regalar chocolates, flores o un chicle. La petición quedó abierta y justo este mes se reconocieron tres cumpleaños en el que se cantaron las mañanitas, se aplaudió e incluso compartieron algunas paletas de caramelo. De hecho, algunos estudiantes se animaron o adelantaron con las felicitaciones en el grupo de *WhatsApp* y enviaron algunos stickers y frases para los cumpleañoseros y para sorpresa de todos, el director escolar contestó a la conversación que había en el grupo sentenciando: — *Jóvenes, recuerden que el grupo de WhatsApp es exclusivo para actividades académicas, maestra Admin y maestra Ana atiendan por favor las indicaciones.*

No me percaté de los mensajes hasta pasadas las horas de la noche, ¿qué pasará? No lo sabía, de lo que estaba segura era que el director escolar sí revisaba lo que pasaba incluso fuera de las aulas, lo admito, esta fue “la primera vez de muchas” que dejé de reportar con anticipación lo que haría en el grupo, pues un aliento de autonomía invadía

mi ser docente, además él no se percataba de que en el grupo íbamos construyendo una vida cooperativa, una vida de aprendizajes. Pues los chicos mostraban comprender lo que leían y escribían sin ser obligados. Nuestra pared virtual textualizada había sido trastocada, prevaleció la visión tradicionalista donde el control impera.²¹ Pese a esto, continuamos sosteniendo este medio de comunicación.

En la siguiente sesión la maestra Admin fue la primera en decirme sobre los mensajes, incluso antes de entrar al salón, y le dije: — *Sí maestra, revisé hasta muy noche*

Al ingresar al salón algunos jóvenes decían: — *Maestra, ¡ya nos cacharon!* — *Chale si revisan* — *¿Dónde está la libertad de expresión?* — Tenían razón, su vida había sido invadida por la institucionalidad. Estaba visto que la sensibilidad hacia esta manera de socializar no se daría. Les contesté: — *Tranquilos chavos, solo hay que tener cuidado con lo que enviamos y ya, además hay que demostrar que no estamos haciendo nada malo, ¡Vamos! si trabajamos bien y ya verán que no pasa nada.*

En el curso de esa misma semana se aplicó el pase para ir al baño, éste se tornaba en una condición facilitadora, en una acción de autonomía, de toma de decisiones, eso era también dar pie a la comprensión lectora: saber leer cuándo ir o no al baño, así de simple. Aproveché la duda de algunos estudiantes sobre a quién pedir permiso para ir al baño y les lancé la pregunta: — *¿Qué podemos hacer para solucionar el no saber a quién pedir permiso para ir al baño? ¿Cómo nos podemos organizar?*

Fueron varias respuestas las de los bloques grupales. En el bloque I, dijeron que estaban conformes con que fueran las maestras dieran o no el permiso e incluso Admin insistió en que propusieran algo; el bloque no hizo propuesta alguna.

²¹ Desde la visión conductista, tradicionalista de aplicar método y orden se va guiando e instruyendo al alumnado por el camino que se quiere, el o la docente da los refuerzos ya sean positivos o negativos. Maneja una estructura rígida de aprendizaje, de las orientaciones, y por lógica, manipula las conductas de los estudiantes, se les ve como simples receptores. *Enfoques educativos / Modelo centrado en el profesor* El conductismo. <https://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/conductismo.htm> Consultado 08 de junio de 2022.

A diferencia de ello, en el bloque II los estudiantes dieron un sin fin de ideas, entre ellas



dos pases para el sanitario según la urgencia que se tuviera y el tiempo que se pueden tardar; verde que representa una necesidad y roja que representa una verdadera urgencia, varios estudiantes se

propusieron para elaborar el pase y llevarlos la siguiente clase. En la siguiente sesión fue impresionante el nivel de compromiso que presentaron los estudiantes pues a decir verdad, los pases estaban muy bien elaborados. Solo se recordó el acuerdo al que habían llegado y el respeto a ello permaneció a lo largo del curso.

Tomando en consideración una recomendación de mi maestra del posgrado, Oli,²² en cuanto a facilitar el reconocerlos, los estudiantes realizaron un personalizador en el que ellos anotaron un nombre con el que quisieran ser llamados en el salón, lo que favoreció en gran medida que fluyera la comunicación no solo entre ellos, sino también con sus profesoras, la voluntad de chicas y chicos afloró, pero también surgió la voz institucional de Admín, quien los incentivó a cuidar su personalizador dando calificación extra al final del trimestre.²³ Busqué minimizar esta posición animándoles a que su personalizador reflejara su identidad.

No hay que llegar primero, sino hay que saber llegar²⁴

Continuamos con el cuadro de cumpleaños que se envió al grupo de WhatsApp haciendo énfasis en el mes de octubre. Hubo muy buena respuesta, los estudiantes escribieron algunos mensajes en el chat como:

Ángel: — *Por fin no se les va a olvidar mi cumple.*

²² González Basurto Teodora Olimpia, diseñadora y fundadora de la MEB Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, e impulsora de Pedagogía por Proyectos y la investigación biográfica-narrativa.

²³ Esta es otra forma conductista para buscar determinar o condicionar las conductas en los estudiantes. Otros ejemplos son: premiar la intervención, castigar el mal comportamiento, restar y sumar puntos, levantarse al entrar el profesor, sancionar severamente la copia, reforzar el interés académico, la investigación como castigo, el sonido del timbre. *Enciclopedia de ejemplos*. <https://etece.com/> <https://www.ejemplos.co/10-ejemplos-de-conductismo-en-el-aula/> Consultado el 08 de junio de 2022

²⁴ Fragmento de la canción El Rey de José Alfredo Jiménez, cuya fecha de lanzamiento fue en 1965.

Andrick: — *Ahora ya eres importante, al igual que yo, porque también está la fecha de mi cumple.*

La escritura surgió como por arte de magia sin siquiera una invitación previa cada uno de los integrantes escribía y algunos incluso enviaron audios en los que se escuchaban contentos, felices, valoré que sólo era sentirse satisfecha con lo que expresaban, pero al haber convertido el chat del *WhatsApp* en un espacio institucional, tuve que enviar mensaje diciendo: *Mil gracias Jennifer por haber enviado el calendario de cumpleaños*, con la finalidad de que el director escolar se diera cuenta de estamos al tanto de lo que ahí se decía y escribía. Otros de los jóvenes enviaron algunos mensajes de felicitación para sus compañeros e incluso algunos padres de familia se sumaron a ello, pienso que la voz de éstos, hizo no aparecer al director con ninguna indicación. No cabe duda que estas formas conductistas nos condicionan, pero la realidad se impone y la vida colectiva del grupo se iba afianzando.

Aunque *no todo lo que brilla es oro*, también fueron necesarias dejar las cosas en claro pues el 30 de septiembre al escuchar que en el pase de lista rotativo algunos estudiantes del bloque I no guardaban silencio y como la comprensión inicia desde el saber escucharnos, decidí abordar dicha situación con los muchachos, así que les pedí que sugirieran ¿Qué podíamos hacer ante tal situación? De inmediato dijeron algunos chicos: — *¡Hay que bajarles calificación!* — *¡Qué les pongan falta!* — Entre esas voces surgió la de Rodrigo con certeza: . — *¿Por qué mejor no hacemos un reglamento de la clase?* — *¡Sí!*— se oyó al unísono mayoritariamente. Yo me dije: ¡Que bien! las reglas de vida surgieron sin que yo las propusiera. Esa herramienta de la organización de la vida colectiva aparecía como iniciativa de los propios muchachos. Sabía yo que quizás se podría ir transformando según lo que fuera surgiendo ante las necesidades que se presentaran en la intervención pedagógica o en la propia vida del grupo.

Les contesté: — *¡Va! Pero, ¿cómo le vamos a llamar?*. Lucero dijo: — *¡Reglamento!* Varios mencionaron: — *¡Ese ya lo tenemos! Es el que firmamos siempre que nos inscribimos—* . Otro estudiante dijo: — *Normas de convivencia como en historia.* A lo que otros respondieron que no, porque no es lo mismo ya que estaban en otra clase. Pérez dijo: — *Que se llame, reglas... así no'mas* — . Se escuchó un murmullo: — *Como el del*

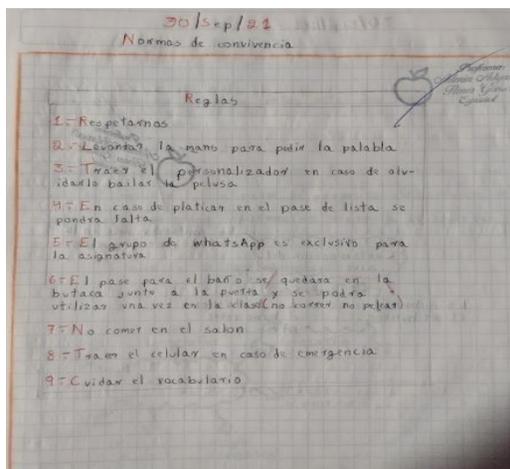
*juego del calamar*²⁵, Y otras voces corearon: — ¡Sí, como el juego del calamar. Adri refutó: — Pero este no es un juego, es la clase de español, mejor hay que preguntarle a la maestra. ¿Le podemos llamar “reglas” aunque no sea un juego?, contesté: — ¡Por supuesto!, si todos están de acuerdo así que se llame. Se escuchó una sola voz del grupo: — ¡Sííí! ¡Así que se llame!

La decisión fue unánime. Una a una surgieron y se censuraron las reglas. Fue raro que dieran tantas ideas, ver, escuchar y sentir esa energía llena de juventud y creatividad a la que no estaba *del todo* acostumbrada y ver como se plasmaban en el pizarrón cada una de esas ideas era algo insólito.

Una parte de mi se sentía contenta y satisfecha al ver a los estudiantes participando muy motivados, pero otra parte de mí quería que concluyéramos rápido pues se nos acababan los primeros 25 minutos de la clase ¡Pues ya habíamos ganado 10 minutos más!, los que hasta ese momento habíamos logrado obtener como grupo, y es que en secundaria el tiempo vuela y más cuando se tienen dos maestras diferentes en el mismo salón de clases.

La primera de las reglas fue el respeto, y así se anotó: *Respetarnos*. Los argumentos fueron muy buenos, el más interesante fue que hay que respetarse porque ya pertenecemos a un grupo y aportaron algunas otras reglas; La mayoría participó, salvo dos chicas quienes son muy tímidas y fue necesario preguntar directamente si están de acuerdo o no, a lo que asintieron. Al terminar me di cuenta de que ya llevábamos 40 minutos la clase estaba por finalizar, cerramos la actividad con nueve reglas claras y precisas, pues la maestra Admin, tenía que iniciar con su actividad. Las reglas quedaron de la siguiente manera:

²⁵ “El juego del calamar” es un drama sangriento de Corea del Sur, que se convirtió en uno de los programas más populares de Netflix, a pesar de estar recomendada para mayores de 16 años, muchos niños y adolescentes miraron esta serie sin restricción alguna.



Reglas:

- 1.- Respetarnos
- 2.- Levantar la mano para pedir la palabra.
- 3.- Traer el personalizador, en caso de olvidarlo bailar la pelusa.
- 4.- En caso de platicar durante el pase de lista se pondrá falta.
- 5.- El grupo de WhatsApp es exclusivo para la asignatura.
- 6.- El pase para el baño se quedará en la butaca junto a la puerta y se podrá utilizar una vez en la clase (no correr, no pelear por el).
- 7.- No comer en el salón.
- 8.- Traer el celular en caso de emergencia.
- 9.- Cuidar el vocabulario

Varias voces expresaron sorprendidas: — *¿Por qué tan rápido?, revisa tu reloj igual y se equivocaron en la hora.* Admin, al ver que quedaba muy poco tiempo decidió únicamente poner su sello acostumbrado en la actividad en el cuaderno.²⁶

Después de estar en constante negociación con Admin para pedir el espacio de la clase completa, y con ello eliminar esa sensación de tener una clase fragmentada en dos, porque yo iniciaba todos los días reafirmando las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* que finalmente ayudaban a lograr un ambiente grato y estimulante aun en lo que ella hacía, pues era notorio que los jóvenes sentían la necesidad de comunicar sus intereses y necesidades, y que esto sirve de medio para alcanzar aprendizajes y con ello combatir ese analfabetismo funcional de la comprensión lectora que se ve reflejado en una sociedad hiperconectada, pero incapaz de interpretar lo que el otro quiere transmitir e incluso interpretarse así mismo.

Al día siguiente, durante una conversación con ella, mencionó:

— *No me decido acerca de lo que voy a trabajar con los alumnos las siguientes dos semanas, no se si carta o cuento, ya ves que estamos en el curso remedial.*²⁷

²⁶ El sello es la técnica mas común de los profesores para verificar y dar por revisado alguna actividad como una forma de mantener bajo vigilancia al grupo escolar. En cambio, desde el enfoque de *Pedagogía por Proyectos* no se trata de entregar contenidos ni de esperar a que los estudiantes junten estos sellos como si fueran estampillas coleccionables sino que los proyectos nazcan de la necesidad. En Interrogar y producir textos auténticos (Jolibert & Jacob, 2015:36)

²⁷ El curso remedial de nivelación fue diseñado por la SEP que por medio de una evaluación se detectaba de manera personalizada el aprovechamiento y los posibles rezagos en el aprendizaje de cada estudiante ante la 'nueva normalidad' después del confinamiento a causa del Coronavirus (SEP, 2021).

Aproveché dicho estado de indecisión, le propuse: — *¿Y si le preguntamos a los chicos qué quieren trabajar, si la carta o el cuento? Y ya con base en lo que ellos quieran realizamos la planeación para las siguientes dos semanas.* Ella me miró un tanto absorta y dijo: — *¿Preguntarles?* —. Contesté: — *¡Claro! Podemos aplicar el Método por Proyectos²⁸ tomando en cuenta sus intereses y motivaciones, para que les sea menos difícil o aburrido. Si quieres yo les pregunto, ¿cómo ves?* —. Lo pensó por un momento y contestó: — *Ok. Haber como le hago con los demás grupos*—. Le mencioné que también podía preguntarles. Ella me contestó: — *Mejor según lo que decidan ellos (los del 2° C) yo planeo para todos en general,²⁹ y me ayudas a estructurar el examen, ¿cómo ves?* —. Acepté y aproveché la oportunidad, ya que no es lo mismo ser titular que agregada académica.

Me di cuenta que al no ser la docente titular, llevar a cabo la intervención tendría sus altibajos, tanto para ponernos de acuerdo como para ir aplicando los requerimientos de esta propuesta pedagógica y avanzar en el analfabetismo de la comprensión lectora con los chicos del grupo. Sin embargo, echar mano de situaciones que den pauta a una comunicación mas allá de lo institucional afianzando lo interpersonal más ahora con la situación de pandemia viene a ser un abrazo muy reconfortante.

En el posgrado, al amparo de ese colectivo que formaban mis compañeras y maestros, en comunidad que hacíamos para compartir nuestras experiencias de la semana, la maestra Oli me sugirió lanzar la pregunta abierta con la cual se da a lugar a iniciar un proyecto: *¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas?* Al escuchar su propuesta, la cabeza me dio vueltas por la emoción y la incertidumbre, sobre todo porque ya había quedado en algo con Admin. Lo pensé y lo repensé todo el fin de semana, hasta que decidí: *más vale pedir perdón que pedir permiso*, y con ello iniciamos el día lunes de la siguiente semana.

²⁸ Desde el constructivismo, un proyecto es un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se con el fin de resolver un problema (Tobón, 2006).

²⁹ Desde esta necesidad de homogeneizar algo tan diverso como el aprendizaje o incluso a los propios estudiantes, como consecuencia de esta política hegemónica que desemboca a la no comprensión incluso del otro.

Episodio 3. El que no arriesga, no gana

Con los nervios de punta por la incertidumbre de lanzar la tan anhelada *pregunta abierta* con la cual se abre un proyecto desde *Pedagogía por Proyectos*, llegó el lunes. Antes de entrar al salón de clases, saludé a la maestra Admin que también acababa de llegar, Said ya estaba pasando lista de acuerdo al pase de lista rotativo, que es recordemos, una de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Como de costumbre, saludé a los chicos al ingresar al salón: —*¡Muy buenos días jóvenes!*—. Algunos contestaron con emoción, otros por inercia.

Me acerqué a la maestra Admin y le dije sonriendo: —*Traigo un papel bond para anotar lo que nos contesten sobre lo que quieran hacer*—. Ella asintió con la cabeza. Al terminar el pase de lista, les comenté: —*Chicos el día de hoy es un día muy especial, traigo un papel bond que vamos a pegar en el pizarrón, ¿Alguien me puede ayudar?*

El consenso

Nicolás y Camila se aproximaron de inmediato a pegar el papel bond en el pizarrón, mientras esto sucedía les mencionaba con el fin de refrescar la memoria colectiva y para ayudar a contribuir en el inicio que los textos escolares incluyen:³⁰ —*¿Qué es lo primero que anotamos en el cuaderno?*—. La mayoría contestó: —*La fecha, — así es,*— les contesté: —*¿A qué fecha estamos el día de hoy?*—. Ellos contestaron: —*4 de octubre,*— efectivamente, continué: —*¿Ya lo anotaron, verdaaad?*—, y los que aún no lo anotaban, hicieron lo propio, esto es un ritual en todo inicio de clase.³¹

Continué: —*El día de hoy nuestro tema va a ser pensar en la gran pregunta*—, insistí. —*Pongan atención a la siguiente pregunta, quiero que se tomen un momento breve y que piensen para ustedes no solo en la pregunta sino también en su respuesta*—. Y buscando darle emoción, cual tambores que suenan al ritmo de suspenso, continué: —

³⁰ Formal y tradicionalmente en todo inicio de clase, los estudiantes tienen que poner la fecha de la clase. Esto es algo inevitable que contribuye a que se vaya uno acostumbrando a fechar lo que va escribiendo. En la escuela es la manera de saber el tema que se dio y cuándo se dio.

³¹ Desde la visión de Freinet, la disciplina se construye con las prácticas que se convierten en rituales para dar lugar a hacer participe al niño de sus aprendizajes, teniéndolos en cuenta.

Nuestra pregunta es: **¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas?**,³² anótenla en su cuaderno y contéstenla con toda honestidad.

Inmediatamente un estudiante, del cual no recuerdo su nombre porque su personalizador estaba al revés, dijo: —*¿Cómo maestra?, ¿Es lo que nosotros queremos hacer?... ¿Lo que sea?*—, mencionó con tono insistente. Y le dije: —*Así es, lo que ustedes quieran*—, Rodrigo hizo mención: —*Pero... ¿Si lo vamos a hacer?*—, de inmediato contesté: —*¡Claro!*—. Aquí era evidente que acabábamos de entrar de lleno a *Pedagogía por proyectos*, pues estábamos haciendo en la escuela ese contexto fundamental de los aprendizajes; una escuela abierta a la comunidad como bien lo sustenta Bronfenbrenner.³³

Uno a uno terminaron de escribir en el cuaderno su respuesta, les hice la invitación de pasar al pizarrón y anotarla en el papel bond, para después decidir en grupo qué propuesta nos gustaba más. Lo dudaron un poco, pero al final algunos de ellos pasaron, me sorprendió la manera en la que guardaron la sana distancia y cada uno con su pintarrón anotaron sus propuestas, una chica aseveró: —*¡Hay! esa se parece a la mía*—. Aclaré que si ya estaba anotada una propuesta similar no era necesario pasar nuevamente.



Estas propuestas estaban destinadas a abrir nuestro primer proyecto y como bien dicen por ahí; nunca está de más echar toda la carne al asador y así se hizo uno a uno de

³² Es la pregunta abierta con la que se da inicio al proyecto de acción que da origen al proyecto según una necesidad o propuesta de los estudiantes desde la visión de Pedagogía por Proyectos, liderada por Jolibert & Jacob (2015).

³³ Bronfenbrenner, tiene una teoría ecológica o de los sistemas ecológicos planteada en 1979 en su libro la ecología del desarrollo humano, donde explica cómo influyen los distintos grupos sociales en el desarrollo del niño y del adolescente, donde se afirma que la forma del ser cambia en función del contexto en el que se encuentre. *La teoría de Bronfenbrenner: Todos los entornos que influyen educativamente en el niño* <https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/psicologia-infantil/teoria-de-bronfenbrenner/> Consultado el 12 de junio del 2022

todos los estudiantes que así lo decidieran pasaron a plasmar su propuesta para que todo el grupo la conociera.

Como el día en que lancé la pregunta se trabajó con el bloque II,³⁴ de ellos surgieron siete propuestas:

Rodrigo: — *Subir a la biblioteca escolar*

Eli: — *Leer*

Jennifer: — *Trabajar en equipo*

Juan:— *Realizar experimentos*

Adri: — *Dinámicas en el patio*

Evelyn: — *Actividades para iniciar bien el día*

Said: — *Dibujo libre.*

Continuando con la dinámica, les pedí a los estudiantes que habían pasado a escribir las propuestas, se pusieran de pie para que sus compañeros los identificaran y relacionaran con lo que escribieron, definieran qué propuesta les gustaba más, y de acuerdo a ello se unieran en equipo para defender y convencer a los demás de la propuesta que eligieron.

Los equipos no fueron conformados por afinidad o amistad como yo esperaba y eso me sorprendió, sino por el tipo de propuesta que les agradaba. De hecho dos amigas habían propuesto cosas aparentemente similares: “dinámicas y trabajo en equipo” Al preguntarles ¿si no era lo mismo? se miraron entre ellas y me contestaron que no, entre los argumentos que dieron, puntualizaron:

Adri: — *Maestra, las dinámicas en equipo son actividades que se pueden realizar al aire libre; como juegos o actividades que nos ayuden a desestresarnos de la escuela y trabajo en equipo es diferente porque ahí solo se hacen las tareas de las materias.*

Jennifer : — *Sí, maestra las dinámicas son divertidas, pero el trabajo en equipo es más importante porque con este nos podemos apoyar entre nosotros para hacer las tareas y actividades y así aprender más y sacar buenas calificaciones.*

Solo me restó decir: —*Ok. ¡Me parece perfecto!* — y cada una de ellas formó su propio equipo.

³⁴ Hay que tener presente, que el grupo está dividido en dos bloques de trabajo, debido a la pandemia.

Se quedó de enmienda que para la siguiente sesión, cada uno de los equipos defendería su propuesta, argumentado el por qué nos convendría trabajar dicha propuesta en las siguientes dos semanas. Cada uno de los estudiantes anotó a los miembros del equipo e inmediatamente se pusieron de acuerdo, algunos dijeron que lo harían a la salida, de inmediato les recordé que “estaban prohibidas las reuniones extraescolares”, pues una de las políticas primordiales en la ESTIC es: toda actividad se hace en clase, para que los jóvenes no tengan la necesidad ni el pretexto de ir a otro lugar y que corra peligro su integridad, sobre todo debido a la inseguridad que tanto aqueja a nuestro municipio.³⁵

Al darme cuenta la clase ya casi finalizaba, muy apenada, miré a Admin, y ella solo me dijo: — *No se preocupe maestra, solo les voy a recordar*—y dirigiéndose a los estudiantes expresó: — *Ya tienen asignado el tema de investigación junto con el equipo que les tocó para el día viernes*—, los estudiantes recogieron sus materiales y se dirigieron a sus talleres.

Al finalizar la clase, Admin me dijo: — *Pensé que les ibas a preguntar entre la carta y el cuento, porque esos temas son los que se tienen que ver*.³⁶ Le respondí: — *No se preocupe maestra, sí los vamos a revisar, pero hasta la siguiente semana. Por ahora espero que los estudiantes se organicen a modo de asamblea en la que establezcan acuerdos respecto a la propuesta que van a elegir, y una vez tomada la decisión revisaremos la carta formal e informal*—, ella contestó: — *Ok. Maestra me parece bien*—. Y así, cada una continuó su camino; ella a la cafetería y yo a la salida.

No cabe duda que el programa obligatorio o currículum prescrito tiene peso en lo que hay que llevar a cabo con los estudiantes, donde el control total lo tiene el docente, porque va desarrollando un programa. Me di cuenta que me enfrentaba a ello, al no ser la maestra titular, que también en mí pesaba eso, pero por este momento logré que prevaleciera el que colectivamente se definiera; qué hacer, y que dentro de ello era

³⁵ Valle de Chalco, Solidaridad es uno de los cinco municipios más inseguros en todo el Estado de México, pese a todos los esfuerzos realizados para abatir dicha situación, las condiciones actuales de violencia son muy latentes para esta comunidad.

³⁶ Lo que tanto aqueja al docente frente a grupo es el afán de cumplir con el currículum establecido, dejando de lado lo más importante: escuchar y atender las necesidades de sus estudiantes, pues éstos en teoría son el centro de la labor educativa.

proponer a los chicos la inquietud de lo programático y ¿por qué no? en la maestra Admín también. La cuestión y reto era ver esos textos como auténticos, esto es como necesarios para el desarrollo del proyecto que se estaba instalando junto con los estudiantes.

Al día siguiente, en el bloque I,³⁷ se planteó una dinámica similar en la que se lanzó la misma pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas?* A diferencia del bloque anterior, en este solo cinco estudiantes escribieron sus propuestas pues en la tercer propuesta, Ángel me preguntó: —*¿Maestra, puedo anotar; ver películas?*—. *¡Por supuesto!*— contesté. Él, hasta esos momentos se había comportado como uno de los chicos mas tímidos del salón, de hecho su letra fue ligeramente pequeña en comparación con la de sus compañeros. Las propuestas que brotaron cual botón de una flor que emana en ese gran huerto escolar, adornaron el paisaje de la siguiente manera:

Elizabeth: — Trabajos en equipo

Moisés: — Ejercer tu propio negocio

Karla: — Leer libros

José: — Danza folclórica

Ángel: — Ver películas

No obstante, al momento en el que leyeron la última propuesta el consenso surgió, la decisión fue unánime, pues de inmediato 12 estudiantes dijeron que era la mejor, olvidando por completo lo que habían anotado en el cuaderno, aún así, se formaron equipos según la propuesta a defender para la siguiente sesión.

El semblante de Ángel cambió, al notar que más de 12 estudiantes querían pertenecer a su equipo, su mirada se iluminó y una sonrisa invadió su rostro, y es que a pesar del cubrebocas, se le notaba la emoción en la mirada y la felicidad en la voz.

³⁷ Recordemos que ante esta nueva normalidad nos encontramos bajo la modalidad de regreso escalonado por número de lista y en esta ocasión el bloque I le tocaba clases los días martes y jueves, mientras que en el bloque II fueron los días lunes, miércoles y viernes. Situación que se iba intercalando semana a semana, con la finalidad de que quincenalmente cada uno de los bloques asistiera a clases exactamente 5 días.

Sin planearlo se había dado pie a la *asamblea escolar*,³⁸ como técnica Freinet que se caracteriza por abrir espacios destinados a la libre expresión de los estudiantes, pues fueron ellos quienes con el poder de sugerir y llevar a cabo ciertas acciones en un tiempo determinado, construían poco a poco un espacio democrático y cooperativo. Esto es retomado por *Pedagogía por proyectos* y está implícita al hacer la *pregunta abierta* para iniciar la búsqueda del tema del proyecto que se construirá con los jóvenes y por los jóvenes, en este caso de nivel secundaria.

De ahí que, volteando también la mirada a los proyectos a trabajar, y tomando como referentes las propuestas de los otros chicos, pero sobre todo buscando un fin común que se desarrolle en la colectividad y por decisión de ellos mismos porque es algo que les interesa a todos los estudiantes, como también lo sugiere Alberto Sánchez Cervantes.³⁹

Al finalizar la sesión los estudiantes salieron a sus talleres y me quedé con la maestra Admin, a hacer el recuento de los daños,⁴⁰ como dice la canción, expresó:

- *Muy bien maestra, solo me preocupa que no han hecho su mapa mental*
- *No se preocupe maestra, la siguiente sesión que estructuren uno con la propuesta que eligieron en equipo, ¿Cómo ve? Y aprovechamos para salir al patio para que se organicen, ya ve que aquí no se pueden mover las butacas*
- *Ok. Maestra, haber si no nos dicen nada aquí en la escuela*
- *Relax, vamos bien.*

Nos despedimos como de costumbre. De camino hacia la puerta, mis sentimientos como los juegos de una feria cuando uno sube de uno a otro sopesaba la incertidumbre por lo que se avecinaba, donde hacían su papel al invadir la emoción, el nervio y la alegría ante las actividades que se avecinaban, pero de algo sí estaba convencida: ser docente era la mejor decisión que había tomado, y sobre todo al decidirme a continuar estudiando pues eso había despejado panoramas significativos inimaginables. También tengo que

³⁸ Desde la perspectiva de Freinet la asamblea se convierte en un espacio formador, se ejercita la capacidad de alzar la voz y estimula el máximo potencial del estudiante. Célestin Freinet (1896-1966).

³⁹ Sánchez Cervantes Alberto, al referirse a la asamblea escolar, como una alternativa pedagógica que estimula la formación de valores democráticos, la reflexión, la expresión libre y respetuosa de las ideas pero, sobre todo, la oportunidad de construir relaciones comunidad y de resolver problemas para organizar el trabajo del grupo (2014).

⁴⁰ Gloria Trevi, lanzó este sencillo en su álbum; más turbada que nunca, en 1994.

expresar que la respuesta de Admín me dejaba ver que yo era un tanto incrédula conforme el programa, pues con gusto iban aprendiendo de la mano con los muchachos.

Por otro lado, hacer que los estudiantes se adentraran a la lectura durante el consenso a que da lugar abrir un proyecto en asamblea, promovía que se pusieran en contacto con diversos textos para apropiarse de su contenido, y con ello defender sus ideas. Me di cuenta que la comprensión lectora se hacía presente sin aún aplicar en pleno el Módulo de Interrogación de textos,⁴¹ que trabaja *Pedagogía por Proyectos*, y que desde ahí, sin querer, la primera etapa de enfrentar a los estudiantes al texto se comenzó a dar. El propósito de lograr que los estudiantes fortalecieran la comprensión de textos e hipertextos comenzaba a adentrarse en la realidad, y de alguna forma al ir mostrándolos la silueta de los mismos se iba conformando,⁴² incluida la formalidad de poner la fecha para iniciar un apunte de clase.

Lo que prometes, se cumple

El gran día llegó, de camino a la escuela los nervios me invadían sobre todo porque estaba un tanto escéptica acerca de que los estudiantes recordaran que tendrían que defender su propuesta, sobre todo porque en secundaria generalmente “*se les olvidan*” las actividades escolares que quedan pendientes.

Al entrar al salón, saludé como de costumbre, con un “buenos días jóvenes”, algunos contestaron el saludo mientras otros cuchicheaban entre ellos. Esta vez, continuando con el pase de lista rotativo, Ari le pidió a la maestra la lista para pasar asistencia. Me resultó interesante percatarme cómo cuando escucharon el primer apellido, poco a poco guardaron silencio sin necesidad de hacerles la observación, ya habíamos dado el primero de muchos pasos en la comprensión del otro, aprendiendo a escuchar y guardar silencio cuando fuera necesario.

⁴¹ Estrategia que contribuye a que los estudiantes por medio de una serie de pasos puedan llegar a la comprensión de un texto en su totalidad.

⁴² Las siluetas en *Pedagogía por Proyectos* son apoyos estructurales para que mentalmente uno prefigure los tipos de textos, y sea una ayuda para saberlos leer, comprenderlos y escribirlos. En textos formales e informales como una carta, un recado, un diario, un oficio incluyen fecha, En este caso los cuadros escolares inician por ello y a los niños se les va enseñando desde pequeños para sistematizar su trabajo.

Durante el pase de lista me acerqué a Admin para mencionarle, a modo de invitación, sí nos arriesgábamos a sacarlos al patio. Ella me dijo: — *¿Está segura maestra?, es que nadie ha sacado a los alumnos, creo que ni siquiera en Educación Física— ¿Qué puede pasar? —*, contesté —*No pasa de que nos llamen la atención y nos metan al salón—*. Ella, aún con duda, solo asintió contestando: — *Ok, está bien—*. Después del pase de lista y antes de anotar la fecha y el tema, como ya era nuestra rutina, Said me recordó: — *Maestra ¿Sí vamos a presentar nuestra propuesta en equipo? —*. Sus compañeros asintieron diciendo: — *¡Sí es cierto!, ¿maestra hoy vamos a presentar nuestra propuesta? —*.

En ese momento el ritual de la fecha surgió con Admin, quien ordenó: — *Sí pero primero hay que anotar la fecha, saquen el cuaderno por favor—*. Agregué, uniéndome al ritual, reconviéndolos: — *Exacto chicos recuerden, ¿Qué es lo primero que anotamos siempre? —*. Ellos contestaron: — *La fecha—*, continué: —*¿y después? —*. Respondieron mecánicamente: —*El tema—*. Proseguí llevándolo al terreno de lo acordado con ellos: — *Y como bien me acaban de recordar algunos de ustedes, el día de hoy vamos a trabajar con nuestra propuesta, por lo que vamos a escribir el tema: “Defendamos nuestra propuesta”. Subtema: trabajo en equipo. Ojo, chicos recuerden que el día de hoy ustedes nos van a presentar su propuesta en equipo, pero vamos a estructurar un mapa mental en equipo con la propuesta de cada uno de ustedes—*.

—*Así es jóvenes—*, intervino Admin—, *Recuerden que la semana pasada estuvimos revisando el mapa cognitivo.*⁴³

Varios contestaron:

— *¡Hay maestra! si ya nos pusimos de acuerdo entre nosotros...*

Intervine diciendo:

⁴³ Al mencionar mapa cognitivo ella hacía referencia a los mapas conceptuales.

— *No se preocupen, el mapa va a ser muy fácil porque en éste vamos a desarrollar las propuestas de nuestro equipo, y lo mejor, vamos a salir al patio.*⁴⁴

De inmediato la emoción invadió a los jóvenes, y con sorpresa se escucharon varias voces diciendo:

— *¿¿¿Qué!??? ¿Vamos a salir al patio...?*

— *Efectivamente, pero vamos a portarnos bien, guardar la sana distancia, para que no nos digan nada, ¿va?* — contesté también muy emocionada.

Inmediatamente cambió la actitud de la multitud grupal... pese a la observación de la maestra Admin al decirles: —*Recuerden que en el mapa mental van a anotar la propuesta, guiándose en las preguntas de la clase anterior, y recalcando la forma en la que se relaciona con la asignatura.*

Hoy me doy cuenta de lo importante es que los estudiantes socio construyan sus aprendizajes, su lenguaje, de hacerlos ver que confíen en su posibilidades de aprendizaje, y que a la vez vean que nosotros como adultos, también confiamos en sus potencialidades. Mi esquema de ser yo la que todo dirija se rompía al hacerlos vivir su individualidad para beneficio de todos. Yo también estaba aprendiendo a ser perseverante y tenaz para apoyarlos en ese camino de encontrarle sentido a lo que planeábamos y realizamos en esta vida escolar.⁴⁵

Posteriormente salimos al patio, la manera en la que se comportaron y trabajaron fue gratificante, cuidando la sana distancia en todo momento, por supuesto la maestra Admin y yo acompañándolos. Después del tiempo destinado para la actividad, 20 minutos, regresamos al salón y cada uno de los equipos presentó su propuesta, defendiéndola hasta el último momento, pues bien dicen que “no hay terco más tenaz que en la adolescencia fugaz”.

⁴⁴ Tuvimos que salir al patio para organizarnos mejor, pues a falta del acomodo del mobiliario como lo sugiere Jolibert & colaboradoras, en una escuela con tantos estudiantes en tan reducido espacio siempre es reconfortante hacer uso del espacio al aire libre.

⁴⁵ Pedagogía por Proyectos invita que uno como docentes y padres de familia tendamos a ser garantes del éxito de los aprendizajes de los chicos, en mayor o menor medida, y que vean que actuamos con perseverancia y tenacidad reconociendo su capacidad de pensar, de ser partícipes en la vida del grupo, de enfrentar textos complejos y verdaderos, de verlos tomar iniciativa y de que vean **(que pueden)** asumir compromisos, ser responsables. Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009. Edit. Manatíal, pág. 25-27.

Pasó el primer equipo en el que se fusionaron dos propuestas; la de Eli “leer los libros” y la de Rodrigo “subir a la biblioteca escolar”.

Fue interesante la manera en la que defendieron su propuesta pero observé que lo que los chicos querían hacer de todo, menos leer, obtuvieron tres votos. El segundo equipo fue el de Jennifer donde hablaron sobre las ventajas del trabajo en equipo y entre sus argumentos estaba: que se podían apoyar para resolver actividades y dudas no solo de esta materia sino de las demás, no tuvieron los votos necesarios para



echar a andarla pues Rodrigo quien es especialista en cuestionarlo todo, lanzó la pregunta; — *¿pero qué, en las otras propuestas, podemos trabajar en equipo si nos organizamos así?, es que no le veo chiste a lo que proponen*—, desarmando por completo al equipo, pues no tuvieron palabras para refutar lo dicho.

Posteriormente le tocó el turno a Juan y a sus dos compañeros quienes hablaron sobre algunos experimentos que podían realizar, pero a pesar de que esta propuesta me impactó a mí, para los jóvenes no fue lo suficientemente seductora.

Por último, arrasó la propuesta de Said que era la de dibujo libre, donde se observó un equipo armónico pues cada uno defendió muy bien la propuesta, Admin preguntó *¿por qué dibujo libre?*, Lucero contestó acertadamente: — *se puede vincular no solo a artes sino también a todas las asignaturas pues ayuda no solo a la psicomotricidad sino también a bajar los niveles de estrés y a mejorar la concentración*—, esto último, terminó convenciendo al grupo, logrando siete votos a favor.

Al final después de la exposición de cada uno de los equipos y el labor de convencimiento con argumentos sólidos, en el bloque II el grupo determino y avaló la propuesta de dibujo libre, esta decisión se determinó con una votación ya que fue imposible llegar al consenso, la votación quedó muy reñida 3,6,6,7 votos a favor.



A diferencia del bloque I, la propuesta fue que mejor primero pasara el equipo de Ángel con su propuesta: *Ver películas, pero en el auditorio escolar*. Uno de los argumentos más valiosos fue que este proyecto ya lo habían iniciado en Artes con una investigación, pero que solo se había quedado en eso en la investigación y que ahora iban a hacer todo lo posible para que viéramos la película pero no en cualquier lugar, verla en el auditorio. Al

escuchar esto, Moisés aseveró muy sorprendido: —¿*En el auditorio? ¡Ah perro!*—. La unanimidad arrasó pudiendo llegar al consenso, es más hasta aplausos hubo.

Al preguntar si otro equipo quería pasar, los demás dijeron que estaban de acuerdo con esa propuesta. Y así, la decisión se había tomado según el interés y la motivación del colectivo, aunque al finalizar la sesión la maestra Admin me dijo esta la propuesta no le había gustado porque a eso de ver películas “*no le encontraba el chiste*”⁴⁶ y que muy en el fondo ella no quería que ganaran ellos. Yo le contesté de la mejor manera posible: —*Maestra, se trata de lo que ellos quieran hacer*—.

En ese momento fue evidente que se enfrentaban dos pedagogías diferentes: la tradicional y la constructivista, la que tiene al centro el docente y aquella donde el centro son los estudiantes, el hacerlo trabajar ante decisiones tomadas o a una pedagogía movilizadora de aprendizajes. No cabe duda que comprender que el rol de los niños como productores y no consumidores, define por completo el rol del adulto y el de las iniciativas que puedan generarse, sabias palabras de Malaguzzi,⁴⁷ pues efectivamente hay que aprender a no enseñar nada a los estudiantes, que no puedan aprender ellos solos.

⁴⁶ Uno de los grandes retos y desafíos de todo docente es redimensionar el concepto de la alfabetización, pues desde el enfoque comunicativo como elemento básico de la comunicación humana, todo lo que nos permita leer el mundo es un texto, incluso ver una película.

⁴⁷ Malaguzzi, Loris, en su artículo: “*En la práctica, el éxito de la teoría*” nos invita a reflexionar sobre la labor docente y la importancia de reflexionar sobre ella, apostando por un trabajo cooperativo desde los educadores (2001).

Episodio 4. La convivencia de dos visiones pedagógicas

Los viernes son días exclusivos para lo planeado por la maestra Admin, en esta ocasión fueron las exposiciones que ella misma organizó, eligiendo los equipos, asignando los temas a investigar y los tiempos para la misma. Los estudiantes presentaron temas de ortografía básica: el uso de mayúsculas, acento y acento diacrítico.

En mi papel, en ese momento, de observadora no participante,⁴⁸ pude notar que la participación era escasa y que los chicos, al exponer, no comprendían el tema pues generalmente leían lo que habían copiado en su papel bond. La maestra Admin daba la clase y pedía algunos ejemplos de lo que estaba presentando, la mayoría no tenía ni idea de cómo explicar un ejemplo, salvo los que expusieron sobre las mayúsculas. A pesar de ello, la maestra asentó calificación satisfactoria por traer los materiales acordes: cartulina o papel bond con la información.

El ser espectadora me permitió identificar que mayoría de los chicos además de no prestar atención a la clase, refrendaban en esta escena una dificultad para relacionar y entender textos orales y escritos, para enlazar y comprender el mensaje que pretendían transmitir, acentuándose con ello un analfabetismo funcional de la comprensión lectora, como lo expresa Cassany:⁴⁹ de quien no comprende la prosa aunque pueda oralizarla, pues los chicos repetían únicamente lo que leían sin tener ni idea siquiera de lo que estaban diciendo.

Aproveché un pequeño espacio de la clase para mencionarles que enviaría un video al grupo de *WhatsApp* para que lo revisaran ese fin de semana en casa, muchos de ellos mencionaron: — *¡No maestra!, no nos deje tarea por favor, — Tranquilos chicos—*, contesté, —*Solo lo van a observar, es un video muy cortito y nos va a servir más de lo que se imaginan, solo no olviden; es importante anotar la referencia del video—*. Eso los tranquilizó, inmediatamente preguntó Lucero: — *Como lo revisamos la otra vez en clase*

⁴⁸ Un observador no participante se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción alguna, ni implicación alguna.

⁴⁹ Para Cassany, el concepto de analfabetismo funcional surge de comprobar que personas supuestamente alfabetizadas que han superado la enseñanza reglamentaria no podía hacer otra cosa que decodificar un cartel. *El investigador catalán Daniel Cassany estuvo en Montevideo, en El arte de aprender la lengua (2000).*

¿verdad? —. Respondí: —¡Así es! —Contesté rápidamente, — *Si es un video difundido en el grupo de WhatsApp sacado de la red, ¿Qué tipo de referencia sería?*— La mayoría dudaron en la respuesta, solo algunos contestaron certeramente: —*Electrónica, maestra*—. Finalmente, terminó la clase y los estudiantes se trasladaron a sus talleres.

La interrogación a una carta

El día lunes y martes, 11 y 12 de octubre respectivamente, se trabajó la carta formal, previamente había compartido material hipermedia,⁵⁰ respecto al tema. Noté que sí lo habían revisado, pero solo anotaron la referencia electrónica.

Para iniciar la clase les llevé un ejemplo de carta formal a cada uno de los estudiantes y con ello comencé a realizar la estrategia de Interrogación de textos, como habitualmente se le conoce al Módulo del mismo nombre que propone *Pedagogía por Proyectos* para abordar la comprensión de textos. Comencé con la pregunta: --¿Por qué creen que tienen este texto entre sus manos? ¿Qué tipo de texto será? Algunos respondieron:

- *Para escribir una carta...*
- *Para saber qué es...*
- *Para ver su uso...*

E incluso algunos dijeron: — *Este es un medio de comunicación muy viejito.*

Una vez pegado en el cuaderno, se dieron unos minutos para realizar una lectura silenciosa e individual, considerando que este tipo de lectura es importante para que el estudiante se enfrente al texto, y afine ese esfuerzo para construir una aproximación personal, autónoma, al significado global del texto.⁵¹

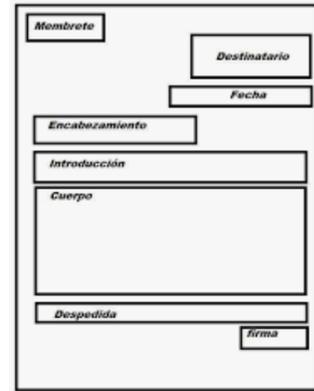
⁵⁰ La carta, video que se encuentra en un canal educativo en el portal de YouTube en el que se revisan tipos de carta y los elementos básicos de las mismas. Canal: Rocío Carreón
<https://www.youtube.com/watch?v=OrHuT6nGqTY>

⁵¹ Jolibert & Jacob mencionan que el módulo de interrogación de textos pretende ser una estrategia sistematizada para interpretar el texto, y una de las formas es invitar a que lo hagan en silencio con el fin de enfrentar el contenido y apropiarse de él de forma crítica. En *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (pp. 82-84). Leer en silencio, cuando ya los niños se han apropiado de forma sistemática de la lectura, es llevarlos a que aprendan a concentrarse de manera personal. Este tipo de lectura permite que desde niños aprendamos a concentrarnos plenamente en la tarea de entender el contenido, de extraer la información que se busca y de adaptar las estrategias lectoras al texto y al objetivo u objetivos que tengamos. En el caso de niños pequeños hay que leerles de forma oral para acércalos más al textos, y si fuera necesario hacerlo con los mayores, también puede hacerse.

El tiempo vale oro

Posteriormente, y como el tiempo vale oro, y más en secundaria, continuamos con la segunda etapa del módulo didáctico de interrogación de textos, así que realizamos la *confrontación del texto* de forma colectiva,⁵² aprovechando los tiempos tan justos que ya quedaban después de la intervención de Admín.

Todos tenían el mismo material y realizamos en colectivo la silueta en el pizarrón, donde ellos señalaron en lo individual los datos en su cuaderno.



Esto también sirvió para ir negociando y elaborando los significados del texto, se fueron confrontando, se releyó lo necesario y se fue fortaleciendo la silueta con esas ideas. Se pudieron afianzar los conocimientos previos; se revisaron

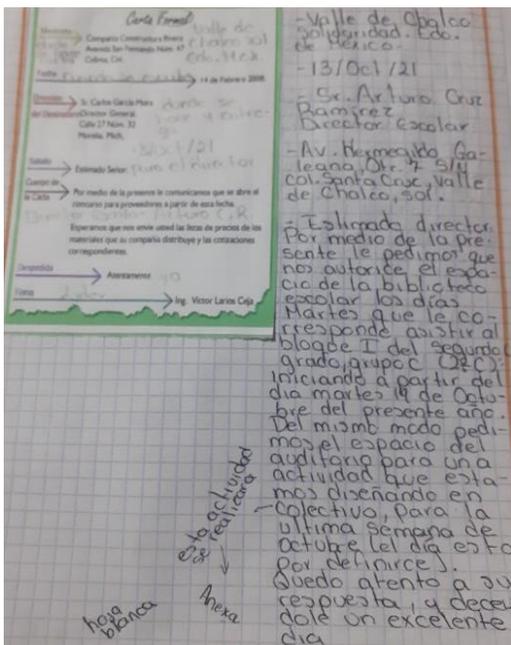
cada uno de los datos tomando como referencia la carta que se tenía que escribir: remitente, lugar y fecha, membrete, destinatario, saludo, cuerpo, despedida, nombre y firma.

Posteriormente se realizó la *recopilación oral colectiva*,⁵³ bajo la pregunta ¿qué hemos aprendido de esta carta? Y ¿cómo nos puede servir para nuestro proyecto? Con ello di paso a la última etapa del Módulo de Interrogación de textos: la Sistematización metacognitiva y metalingüística. Esas preguntas dieron lugar a una lluvia de ideas, en ese momento, ha decir verdad no recuerdo bien quienes fueron los chicos que contestaron, pero esas respuestas aún suenan en mi cabeza cual eco retumbando en las penumbras: — *Podemos escribir una carta para pedirle permiso al director de entrar a la biblioteca escolar*—. En el bloque I aportaron: — *Pedir el espacio del auditorio para*

⁵² Aquí el docente mediador es quien dirige la fase colectiva, sin solucionar las dificultades encontradas, busca elementos para progresar en la construcción del significado echando mano de los siete niveles lingüísticos, confrontándolos, coordinándolos y tejiéndolo hasta llegar a una comprensión adecuada del texto (Jolibert, 2015).

⁵³ Con la finalidad de conservar lo conversado, se realizó una recopilación oral colectiva para concluir con la construcción de la comprensión lectora de la carta.

ver la película—, resultado de la propuesta ganadora. Ahí mismo poco a poco cada uno de ellos fue estructurando su propia carta formal con su estilo propio.



Valle de Chalco, Solidaridad. Edo. De México
 13/oct./21
 Sr. Arturo Cruz Ramírez
 Director Escolar
 Av. Hermenegildo Galeana, Ote. 7 S/N Col. Santa Cruz, Valle de Chalco, Sol.
 Estimado director:
 Por medio de la presente le pedimos que nos autorice el espacio de la biblioteca escolar los días martes que le corresponde asistir al bloque I del segundo grado, grupo C (2° "C"). Iniciando a partir del día martes 19 de octubre del presente año.
 Del mismo modo, pedimos el espacio del auditorio para una actividad que estamos diseñando en colectivo, para la última semana de octubre (el día está por definirse).
 Quedo atento a su respuesta, excelente día.

La sesión se terminó, y quedamos que en la siguiente clase cada uno de ellos tendría que llevar su propia carta, a lo que muchos preguntaron:

- *Maestra ¿Se le puede poner margen?*
- *¿Es necesario traer un sobre?*
- *Debe llevar todos los datos, ¿verdad?*
- *¡Claro chicos!, y recuerden que la mejor carta es la que se va a entregar al director—* contesté.

Al escuchar esta respuesta los estudiantes se entusiasmaron e insistieron

- *¿En verdad maestra? ¿La vamos a entregar al director? —.*
- *¡Claro! Si escribimos algo es porque lo vamos a entregar, ¡ojo! No podemos entregar 48 cartas que digan lo mismo, pero sí la mejor de cada uno de los bloques—* Respondí, con una sonrisa.

Al terminar la clase la maestra Admin me dijo:

- *Pues si saben los niños⁵⁴, ojalá entreguen la carta.*
- *Ojalá—* Respondí.

⁵⁴ Haciendo alusión a los conocimientos previos respecto a la carta, además asumo que al ver la participación de la mayoría en la clase, fue muy significativo al notar el entusiasmo de los estudiantes en esta actividad.

Hoy, a la distancia, valoro que la observación que hice de que se entregaría la mejor carta, no aclaré quién lo definiría, en realidad como lo expresé asumían que yo lo decidiría, con ello caía en el juego de ser yo el centro y no el aprendizaje, bien dicen que es difícil dejar de ser maceta para pasar del corredor.

La escuela no es para mí

El día martes 12 de octubre tuve una reunión con el director escolar para pedir de forma oficial el espacio de la biblioteca escolar, pues mi intención siempre ha sido tener un rincón destinado para leer los libros y materiales de la escuela. Con anterioridad la petición la realicé a la subdirectora escolar, y me indicó pedir el espacio al director escolar.

La reunión fue muy breve, en esta además de hacer la petición formal se explicó el motivo, como si no fuera suficiente pertenecer al mismo colectivo de trabajo. Al exponerle las ideas al director escolar, él enfatizó:

- *Maestra, la escuela no es solo para usted, hay más maestros que me han pedido el espacio y no se les he dado. Pero bueno, así como es usted de insistente, deme unos días en lo que me organizo bien para que pueda subir, haber si no me reclamaban los demás.*
- *De hecho, mis chicos le van a escribir una carta pidiendo ese espacio y quiero pedirle de favor de que la responda—* Insistí como de costumbre, con una sonrisa para calmar las aguas.
- *Pues hasta no ver, no creer, maestra.*

Admin únicamente se mantuvo en silencio, y se limitó a observar, al final solo nos despedimos. Era notorio que la educación tradicionalista prevalecía ante todo.

Ese día fue un tanto difícil para mí, me sentí apabullada, un tanto desanimada, pues percibía que esto de tratar de llevar un proyecto relativamente diferente era muy complicado. No solo tenía que negociarlo todo, absolutamente todo, con mi compañera, la maestra Admin, sino también pedir acceso a espacios que se supone son para el uso de los estudiantes. Esto, en su conjunto, venía a ser como *la cereza que le faltaba al pastel*, en fin, lo que si era permanente en mi mente es que tenía que hacerme aliada de

los chicos de 2° “C” para poder sacar a flote los proyectos, y no se quedaran en el aire tantos planes y tantas promesas.

El día miércoles y jueves, 13 y 14 de octubre respectivamente, me dirigía a la sesión como de costumbre, la verdad, un tanto escéptica de que los estudiantes llevaran la carta para el director escolar, pues había observado que cuando tienen algunas tareas o actividades pendientes, generalmente “*se les olvidan*”, situación muy común sobre todo en los adolescentes.

Al ingresar al salón y saludar a los chicos con el *buenos días jóvenes*, y antes de incluso asignar la lista para el pase rotativo, dos estudiantes, Eve y Nohemí se acercaron a nosotras, las maestras, para mostrar las cartas que habían elaborado, eso hizo que me sintiera aliviada de mi preocupación, así que respondí: — *Oh, ¡Es cierto!, las cartas, casi se me olvida* —. La verdad era que todo el fin de semana había estado presente en mi pensamiento. Continué: — *Denme chance, escuchamos el pase de lista e inmediatamente comenzamos, ¿Les parece?* — Ellas contestaron muy emocionadas: — *Sí, esta bien maestra*—.

Después del pase de lista, anotamos la acostumbrada fecha. El tema que en esta ocasión fue *Proyecto de acción*.⁵⁵ Decidí asignar este nombre de forma provisional en lo que entre todos encontramos nombre al proyecto. Pasé a preguntarles por la carta, y cual fue mi agradable sorpresa de que la mayoría de los jóvenes la habían hecho. Eso me reconfortó enormemente, con ello, algunas dudas que tenía sobre *Pedagogía por Proyectos* se comenzaron a disipar, le fui encontrando sentido a sus principios o ejes convergentes como los nombra: la vida colectiva y democrática de un proyecto a partir de las decisiones de los adolescentes que se reflejaban en la vida del aula. Uno a uno pasaron sus cartas de atrás hacia adelante.

Al pedirles que escribieran sus nombres en la carta, de inmediato uno de los jóvenes me hizo una observación: — *Maestra, la carta ya lleva nuestro nombre y la firma--*, dije: — *¡Wow! Tienen toda la razón*—, una chica preguntó: — *Maestra ¿Cómo se va a elegir la carta ganadora que se va a entregar al director?* —, a lo que contesté: — *¿Qué les parece*

⁵⁵ En realidad este nombre es la denominación didáctica que en *Pedagogía por Proyectos* se da al proyecto que es columna vertebral de los distintos proyectos que se abren para trabajar con los estudiantes. Más adelante lo preciso.

que las revise la maestra Admin y ella nos diga cuál considera más pertinente y la revisamos todos?, digo, para no perder más tiempo.

Una vez más la presión del tiempo surgía y no daba tregua, y al no ser la docente titular y estar bajo la mirada apremiante de mi compañera Admín, más presionada me sentía, y eso hacía que yo también apresurara los tiempos con los jóvenes. Si bien ya había pensado en elegir la carta entre todos, fue necesario involucrarla de esta manera, pues de un tiempo para acá la había observado un tanto ausente durante el desarrollo de las clases, y solo se dedicaba a sellar al final de la clase las actividades. Todos estuvieron de acuerdo.

En esta clase estructuramos nuestro *proyecto de acción*,⁵⁶ cuya dimensión es colectiva para definir lo que todos necesitamos aprender, apoyados con el *contrato colectivo*,⁵⁷ en el que desarrollamos el plan de acción en cada uno de los bloques de estudiantes. Este proyecto, que en un principio estaba planeado para dos semanas, todo pintaba que duraría mínimo tres. El complemento de este contrato colectivo es que ellos asumían las responsabilidades que a cada quien le corresponden para lograrlo, así que yo les facilité un ejemplo de *contrato individual*,⁵⁸ también con la intención de que se fueran familiarizando con este.

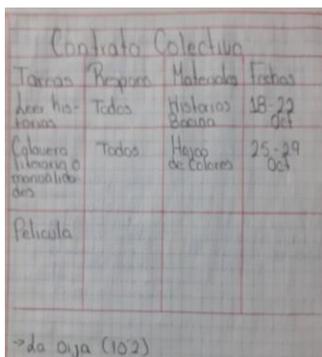
Las actividades que conforman este plan de acción para los dos contratos colectivos comprendieron definir tareas, responsables, materiales, las fechas cuando se llevarían a cabo y la forma de evaluación, aunque cada uno tuvo sus particularidades.

⁵⁶ Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso, estos proyectos son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje, además de ser fundamental para construir un proyecto colectivo, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias. Se visualiza lo que se va a hacer las próximas semanas, definiendo el proyecto, planificando y repartiendo las tareas y los roles, la forma de socializarlo y evaluar los resultados del mismo, además todo proyecto de acción contribuye de forma explícita a la construcción de competencias (Jolibert & Sraïki, 2009).

⁵⁷ Estos permiten decidir en conjunto los progresos por realizar, en función y las necesidades del proyecto.

⁵⁸ Este da prioridad a que surja un pensamiento original y recorridos individuales siempre dentro del marco cooperativo y estimulante que brinda el proyecto colectivo, cuyo fin es realizar un balance final de lo aprendido en el transcurso del proyecto colectivo y de formular los procesos logrados (Jolibert & Sraïki, 2009).

En el bloque I, se pactó; compartir historias de terror “en específico leyendas”, escribir una calavera literaria o hacer alguna manualidad con arcilla con la temática del día de muertos y ver una película, aún en se momento no se decidían por cual película, fue difícil establecer acuerdos en este bloque porque cada uno de los miembros de los equipos daba argumentos válidos.



A

Contrato Colectivo				
Tareas	Respuestas	Materiales	Fechas	Evaluación
Leer historias	Todos	Textos Bocina	18-22 oct.	
Calavera literaria manualidades	Todos	Hojas de colores	25-29 oct.	Lista de cotejo
Película	Pendiente	Lista de cotejo

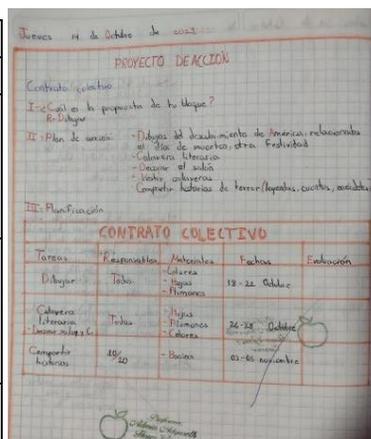
diferencia del bloque II, donde

se acordó realizar dibujos de cualquier temática, escribir una calavera literaria o decorar una calavera, compartir historias de terror (leyendas o mitos) e incluso anécdotas que nos hayan compartido en la familia, en este bloque resaltaba la emoción al compartir con sus compañeros algunas historias con temáticas del día de muertos, no cabe duda que la expresión oral es el *as bajo la manga* de la comunicación pues se pretende desarrollar la competencia comunicativa⁵⁹ en los estudiantes en una sociedad hiperconectada y en constante

cambio y que ayuda a aminorar los estragos a consecuencia del analfabetismo funcional que tanto aqueja a los estudiantes: .

⁵⁹ Entendida como la capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes para comprender y producir enunciados adecuados a las diversas intenciones de comunicación, es decir, todo aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz según su contexto (Cassany, 2003).

Contrato Colectivo				
Tareas	Responsables	Materiales	Fechas	Evaluación
Dibujar	Todos	Colores, hojas, plumones	18-22 oct	Lista de cotejo
Calavera literaria	Todos	Hojas, plumas de colores	26-28 oct.	Lista de cotejo
Compartir historias	10/20	Bocina	03-05 nov.	



En general, se establecieron las tareas, los responsables, materiales, las fechas. Cuando abordamos este aspecto, en todo momento se le pidió autorización a la maestra Admin, ella asintió haciendo hincapié en que tomáramos en cuenta que estamos en la clase de español, y en respetar los viernes de exposiciones. Respecto a la evaluación, ese apartado lo dejamos pendiente ya que se nos terminaba el tiempo.

Casi al finalizar la clase, la maestra Admin mencionó cuál era la carta que se tenía que entregar al director. Recuerdo perfectamente la cara de la estudiante al saber que era ella quien entregaría su carta, con emoción, una sonrisa y un ligero tambaleo impregnado de nerviosismo, me dijo: — *Maestra, pero ¿Qué le digo al director?* —. Inmediatamente Rodrigo le contestó: — *Pues fácil, lo saludas, no como a nosotros, sino como si fueran los papás de tu novio, con respeto* —. La mayoría del grupo soltó una soberana carcajada. Sin darme cuenta, había logrado introducir a los estudiantes al mundo de los textos reales, pero también de la iniciativa, de la autonomía.

Cual ráfaga de viento, llegó a mi memoria una charla en la que fui partícipe con el reconocido investigador, lingüista y didacta Cassany, en la que recalca la importancia del objetivo de la educación no solo para enseñar a leer y escribir, sino para asegurar las condiciones para que se entienda lo que se está escribiendo y se ponga en práctica.

También cobraron mayor sentido esas palabras tan significativas de Lomas,⁶⁰ en cuanto a la enseñanza de la lengua, donde afirma que el lenguaje es una herramienta de adquisición de conocimientos, y que la comprensión lectora es una condición indispensable para la construcción de esos conocimientos, pues afirma que no hay aprendizaje sin conocimiento y no hay conocimiento sin comprensión. También menciona que por eso cada vez se pone mayor énfasis en la importancia de desarrollar saberes, destrezas, habilidades y actitudes que hagan posible un comportamiento comunicativo adecuado, coherente, correcto y eficaz en los diversos contextos y situaciones de la comunicación humana. Concluye esta disertación expresando que por tanto, las enseñanzas lingüísticas no deben orientarse en forma prioritaria a la enseñanza de un saber sobre la lengua, esto es, lo gramatical, sino sobre todo y ante todo a la enseñanza de un saber hacer cosas con las palabras, es decir, de un saber hablar, saber escuchar, saber escribir y de un saber entender.

Yo, confirmando las palabras de su compañero, agregué: — *Tranquila, solo le dices la razón: maestro Arturo, a nombre del grupo de 2° “C” y del bloque II le traigo esta carta con una propuesta que tenemos para usted, espero que la pueda leer y contestar, que tenga un excelente día y no se preocupen, aquí las espero para que me cuentes cómo les fue*— Contesté, con el afán de darle ánimo y seguridad.

Ella salió del salón en compañía de su mejor amiga, fueron a la dirección, al cabo de dos minutos regresaron mucho más emocionadas y comunicando: — *Maestra, ¡Sí nos recibió en la dirección!, nos la aceptó y dijo que la leería y pronto nos contestaría.* Tomaron sus cosas y se dirigieron a sus talleres.

Lo significativo de esta experiencia me remontó a una frase de Jolibert y Sraïki que en su momento fue toda una revelación, y que hoy le encuentro sentido: *leer/escribir es una actividad de resolución de problemas... para construir el sentido del texto el lector debe*

⁶⁰ Carlos Lomas, doctor en Filología hispánica y catedrático de educación secundaria, nos refiere conceptos como competencia comunicativa que incluye una serie de competencias de tipo lingüístico, gramatical, textual o discursivo, sociolingüístico, estratégico, literario y mediático, saberes y destrezas complejos que no se adquieren de la noche a la mañana, que no se adquieren en un solo grado, que requieren de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y desde luego durante la escolaridad obligatoria y que implican a todo el profesorado. *En Carlos Lomas Virtual magisterio* <https://www.youtube.com/watch?v=BlfjQQ2bsOY> consultado el 18 de noviembre del 2021.

*relacionar (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.), y lo mejor con destinatarios reales.*⁶¹

Se atravesaba el viernes, era el día intocable pues bien sabíamos que los viernes eran de exposiciones planificadas por la maestra Admin, entonces me propuse un nuevo reto: invitar a esta compañera de la aventura pedagógica a visualizarse en un nuevo rol docente: ser una mediadora entre los gustos e intereses de nuestros estudiantes, sabía que esto no sería nada fácil, pero como bien dice el dicho: *No hay peor lucha que la que no se hace.*

⁶¹ Lo que viene a revolucionar en gran medida el rol no solo del docente sino también del estudiante, redireccionando el comprometerse en el proceso dinámico de la construcción cognitiva ligado a la necesidad de actuar y en la cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes (Jolibert y Sraïki, 2009).

Episodio 5. Como el agua y el aceite

El lunes 18 de octubre camino a la escuela pensaba en la gran aventura que representaría iniciar un *Proyecto de acción*,⁶² en complicidad de los estudiantes. Me encontraba sumamente emocionada, sobre todo porque tendría los 50 min. para trabajar abiertamente con los chicos, pues después de tantas negociaciones con Admin, terminó accediendo, eso sí, advirtiéndome que solo de lunes a jueves porque *los viernes eran suyos*. Aunque las cosas pueden cambiar en el momento en el que menos uno menos se lo espera...

Al ingresar al salón de clases y saludar a los chicos, como de costumbre, noté que murmuraban entre ellos con un interés e intriga muy particulares respecto a una situación compleja. Se inició el pase de lista rotativo, y al tratar de iniciar con la clase según lo que previamente habíamos establecido como grupo en nuestro *contrato colectivo*⁶³, noté que algunos de los estudiantes no dejaban de cuchichear entre ellos⁶⁴ e incluso dos chicas me preguntaron:

- *¿Maestra ya se enteró de lo que pasó con dos de nuestros compañeros?*
- *No, ¿todo bien?* — Contesté muy intrigada
- *¡Ah! Es que les cacharon enviándose “su pack”*⁶⁵

La gran mayoría soltó soberana carcajada, Admin intervino rápidamente pidiendo que guardaran silencio e inmediatamente contesté:

- *Haber chicos, eso es algo sumamente serio y delicado, además no entiendo a lo que se refieren con “el pack”.*
- *¡Ah! pues a enviar fotos intimas* — contestaron en un dos por tres.
- *Pero chicos tranquilos, haber vamos a...* —, yo interferí, tratando de contener la situación tan delicada.

⁶² Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso, estos proyectos proveen situaciones de aprendizaje y generan diversos aprendizajes multidisciplinares, en la escuela todo proyecto de acción contribuye de forma explícita a la construcción de competencias (Jolibert y Sraïki, 2006:32).

⁶³ Herramienta para planificar el proyecto de acción en la que se plasman; tareas, responsables, calendario, recursos y materiales (Jolibert y Sraïki, 2006:49).

⁶⁴ Frase coloquial para referirse al hablar en voz baja o muy cerca del oído de alguien, con la intención de que no se enteren los demás.

⁶⁵ Modalidad potencializada del sexting (fotografías eróticas) que en ocasiones son difundidas en redes sociales sin el consentimiento de la persona que las compartió. *Eluniversal.com.mx*. Consultado el 25/10/2024.

Justo en ese instante llegó la subdirectora escolar muy enojada a pedir la salida de los dos estudiantes involucrados, y a recalcar que no quería de ninguna manera que anduvieran comentando *la situación tan bochornosa*. En ese momento me quedé atónita ante tal sugerencia, pero ahora después de escribir y reescribirlo, cobra sentido una frase que Amparo Tusón sostenía en una entrevista sobre que: *en el aula la enseñanza en es ocasiones muy rígida y no tiene nada que ver con lo que se habla en el patio o en la escuela, y la escuela es parte de la vida, de una sociedad diversa y que resulta una barbaridad reducir el aula a una sola realidad*,⁶⁶ ahora me hace reflexionar lo contrario. Por supuesto que esto es parte de la problemática que gira en torno al analfabetismo funcional de la comprensión y no solo en cuanto a la comprensión lectora sino incluso de comprender a ese otro, con quien compartimos no solamente momentos en el aula sino experiencias de vida trascendentales para el sujeto.

La maestra Admin después de escuchar la indicación de la subdirectora escolar decidió cambiar la dinámica en ese preciso momento, dando la espalda a los acuerdos que previamente habíamos establecido como grupo. Los chicos se quedaron con cara de: “¿What?”⁶⁷

Ella de inmediato me dijo:

— *Sabe qué maestra, vamos a trabajar el día de hoy con cita textual y paráfrasis*

Yo me quedé absorta y no tuve de otra más que aceptar dicha imposición al ser ella la titular de la asignatura —. Me dijo: —*¿Me ayuda maestra?* —. Escribimos: tema cita textual, subtema: paráfrasis y comenzó a dictar una serie de definiciones. Solo Ari se atrevió a preguntar: — *Maestra ¿Y lo que habíamos dicho que íbamos a hacer?* — *Haber señorita, ¿Sí me escuchó? ¿Ya anotó el tema?* — Contestó muy seria, e inmediatamente se produjo un silencio muy incómodo y desolador.

⁶⁶ Amparo Tusón, lingüista y filóloga, especializada en los procesos de aprendizaje de la lengua castellana y en la formación permanente de docentes, habla de la importancia del lenguaje en las aulas y de crear escenarios comunicativos para empoderar a la infancia y fortalecer su aprendizaje. “*En el aula no usamos la lengua sino que reflexionamos sobre ella como si fuera un cadáver que se disecciona*” <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/07/09/en-el-aula-no-usamos-la-lengua-sino-que-reflexionamos-sobre-ella-como-si-fuera-un-cadaver-que-se-disecciona/> consultado el 20 de junio del 2022.

⁶⁷ Anglicismo que manifiesta asombro e incertidumbre de tal manera que dejan sin palabras al sujeto respecto a lo que sucede en ese momento.

El hecho de reescribirlo me produce hoy un nudo en la garganta pues era evidente que ese pequeño camino que estamos iniciando como grupo, rumbo a una vida democrática y cooperativa se trastocó, y temía lo peor: que se diera una fractura tal que no se pudiese remendar. Obviamente no me quedó de otra que apoyar a la maestra Admin con los ejercicios solicitados y dejar pasar una valiosa situación de reflexión con el grupo sobre esa situación que seguramente hubiera dado para un buen proyecto. En ese momento me sentía como esa intrusa en el grupo, donde únicamente valía lo que las autoridades exigían en ese momento.

Después de respirar profundo y dar la espalda a los estudiantes bajo el pretexto de escribir en el pizarrón; el tema y algunos ejemplos que la mayoría copió sin objetar absolutamente nada, yo traté de esconder y disfrazar esa tristeza e impotencia por lo sucedido. El desánimo y la desilusión hallaron lugar en el grupo, así que cuando Admin preguntó: — *¿Alguien tiene alguna duda?* — Nadie, absolutamente nadie, dijo nada, ni siquiera yo emití palabra alguna, aunque pude darme cuenta que muy pocos realizaron la actividad. El silencio se aplicó, las voces se silenciaron, temí lo peor tras este incidente crítico.⁶⁸

La clase se terminó y los estudiantes se fueron a su taller, al terminar Admin me comentó que esta situación era “muy delicada” y que ella consideró necesario intervenir de esa manera para que los jóvenes no hicieran mayor eco de lo sucedido, y de paso también para que no nos llamaran la atención a nosotras como docentes.

Tuve que tragar saliva para disipar el nudito en mi garganta, y le pregunté si podía continuar con la dinámica en el siguiente bloque, ella contestó que sí, pero que en este bloque en particular debíamos ser muy cuidadosas y que estaba considerando “trabajar de forma distinta” para que los jóvenes se limitaran y no se metieran en más problemas porque en palabras de ella: *si uno les da la mano, a veces agarran el pie*. Yo asentí a su petición, pues en esos momentos me sentí desprotegida y dependiendo en todo momento de que estuviera de acuerdo en continuar con dicha intervención o no.

⁶⁸ Para Antonio Bolívar los incidentes críticos son los acontecimientos clave que marcan una trayectoria, es decir esos momentos que acentúan los diferentes cambios de rumbo sobre los que han girado la toma de decisiones respecto a lo planeado previamente. Retomado del libro *La investigación biográfico-narrativa en educación*.

Con un sabor amargo y sensación de vacío recordé una frase que leí, en un blog⁶⁹ de esos que se comparten entre maestros con el fin de enriquecer nuestra gran labor educativa, que antes me había parecido cotidiano: *la escuela debe ser un ente que eduque de forma sistémica, en sus proyectos con incidencia en la comunidad y no dar la espalda a lo que le exige su contexto*. Pero en ese momento, la realidad plasmaba todo lo contrario.

No cabe duda que al hablar de analfabetismo funcional no solo abarca a estudiantes sino también en ocasiones a nosotros como docentes pues algunos investigadores como Tohmé aseguran que *un analfabeta funcional es una persona iletrada⁷⁰ capaz de realizar actividades de lectoescritura, pero cuya comprensión e interpretación son insuficientes para activar una actitud reflexiva y crítica.*⁷¹ A mí, en definitiva me resultaba increíble que pese a esta situación del contexto real de los estudiantes, pues muchos de ellos comentaban que eso de enviar fotos subidas de tono, *lo hacían frecuentemente*, pero que a diferencia de sus compañeros a ellos no *los habían cachado*, a raíz de estos comentarios se volvía una realidad imposible de negar, me resultaba increíble que en vez de abordar dicha situación en la escuela se prefiriera guardar silencio y aplicar medidas extremas como si con esto, así de repente se borrara el problema.

Al mal tiempo, buena cara

Al siguiente día -un poco más calmada- en el bloque I de estudiantes, el cambio de actitud de Admin me sorprendió profundamente, y recordé esa frase tan común que dice que “los maestros somos actores frente al grupo”, pues permitió que la dinámica se desarrollara según lo planeado previamente.

Los estudiantes compartieron *La leyenda de la planchada*,⁷² este material lo llevaron impreso y se habían puesto de acuerdo antes de la clase para sacar fotocopias para todos. También habían enviado previamente un audio con la misma leyenda al grupo de

⁶⁹ A el diario de la educación blog. De la FUNDACIÓ PERIODISME PLURAL, “La escuela es una comunidad de aprendizaje que educa de forma global” escrito por José Palos el 21 mayo 2018, consultado unos días después.

⁷⁰ Iletrismo se refiere a saber leer y escribir, pero sin extraer una comprensión suficiente para ejercer su espíritu crítico, como resultado del trabajo de la alfabetización en los países industrializados.

⁷¹ Tohmé G. (1990) en su libro Universidad y alfabetización presentado en Barcelona, ahonda en cuestiones de alfabetización para puntualizar una definición más certera sobre el analfabetismo funcional, en todas sus dimensiones.

⁷² Es una leyenda de las más populares de México en la que se narra la historia del fantasma de una enfermera que vaga por los pasillos del hospital Juárez y que atiende a los enfermos que necesitan ayuda.

WhatsApp. Este texto fue el pretexto perfecto para aplicar el Módulo de *Interrogación de textos*,⁷³ por lo cual inicié la primera etapa denominada: “*preparación para el encuentro con el texto*” en la que se indagan los desafíos y características de la actividad y características del texto, con las siguientes preguntas: ¿Por qué crees que tienes este texto en tus manos? ¿De qué crees que trate? ¿Cómo llegó a tus manos? ¿Cuál crees que sea la finalidad? Las respuestas fueron en auditorio y pude observar que los estudiantes tenían respuestas en común como:

Eli: — *Porque nosotros queremos leer historias de terror*

Evelyn: — *Porque elegimos leyendas de días de muertos*

Ángel: — *Porque la compartimos en el grupo*

Moisés: — *Porque está más chida esta leyenda*

Benjamín: — *Es una historia de terror*

Nicolás: — *Posiblemente es una señora que hace aseo en casa*

Evelyn: — *Esta leyenda la tenemos porque decidimos trabajar con cuentos de terror por el día de muertos*

Jennifer — *La traje mi compañera Eli para leerla en el salón*

Elizabeth: — *Para trabajar con lectura y aprender más*

Marina: — *Para conocer un poco más de nuestras tradiciones*

Moisés: — *Para compartir historias de miedo por el día de muertos*

Nicolás: — *Para hacer la clase más chida, más épica.*

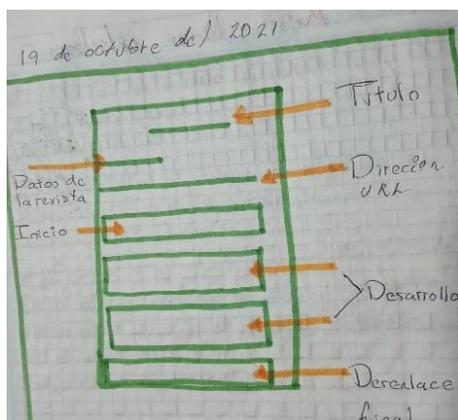
Era evidente, la participación había mejorado notablemente, aunque a decir verdad, tuve que limitar el número de participaciones por pregunta, lo acepto; hubo estudiantes quienes se quedaron con la mano levantada y no hubo oportunidad de escucharlos pues en mi afán por cumplir con los tiempos y acuerdos establecidos, no reparé en ello, hoy mirando en retrospectiva reflexiono que la premura del tiempo pesaba únicamente en mis hombros y no en la de los muchachos, y un sabor un tanto insípido embarga mi boca al saberme en esta doble realidad de docente-investigadora pues como bien lo sugirió Lomas, en una entrevista;⁷⁴ *hay quien piensa que enseñar lengua en un contexto*

⁷³ Es una estrategia constructivista, hablar de interrogar un texto en vez de solamente leerlo o leerlo comprensivamente es una manera de afianzar lo que se sabe del proceso de lectura, en pocas palabras, leer es interrogar un texto en función de un contexto. Jolibert y Jacob (2006).

⁷⁴ Conversación en la redacción con Carlos Lomas, bajo el tema: “La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas” realizada en España el 16-05-05, donde se le pregunta a Lomas ¿Cómo debemos entender el oficio de ser maestro? Y hace un análisis profundo sobre la situación del maestro hoy en día y una reflexión sobre algunos de los pesares que recaen sobre sus hombros, sobre todo al enseñar lengua. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604023.pdf> Consultado el 05 de julio del 2022

comunicativo es algo que rebaja la calidad docente y devalúa el nivel de los contenidos enseñados, y así me sentía yo, pues a pesar de que pretendía escuchar a todos mis estudiantes, algunos se quedaban con ganas de compartir su opinión.

Después de escuchar el intercambio de ideas, dimos paso a la segunda etapa: “la construcción de la comprensión del texto”, iniciando con una lectura en silencio con la intención de que cada uno distinguiera los diferentes tipos de personajes, la trama, el escenario, el mensaje y después de ello identificamos elementos básicos de la leyenda: título, autor, referencia, inicio, desarrollo, final. Realizamos la silueta en el pizarrón y en el colectivo, pude observar que existen algunas dudas entre el inicio y el desarrollo.



Titulo _____
Datos de la revista _____
_____ Dirección URL
Inicio _____
_____ Desarrollo

_____ Desenlace

_____ Final

Al lanzar la pregunta: ¿Qué diferencia hay entre mito y leyenda? Pude notar que muy pocos tienen estos conocimientos previos, pues un silencio invadió al grupo y solo cinco chicos se aventuraron a contestar:

Evelyn: — *Los mitos cuentan historias de personajes sobrenaturales mientras que en las leyendas pueden ser reales.*

Luis: — *Son lo mismo, ¿no? en las dos se cuentan historias de terror.*

Jennifer: — *Eso lo vimos con la maestra de primero, pero la verdad ya no me acuerdo.*

Nicolás: — *En las dos se cuentan historias de miedo.*

Nahomi: — *El mito es algooo creado por las personas y la leyenda es un mito que a través del tiempo crece en opiniones, en veracidad o algo así, jajajaja.*

Lo cierto es que la mayoría identificó al personaje principal y secundario además de la trama, hubo cierta confusión en los personajes incidentales, el escenario y el mensaje que transmitía la leyenda.

Al calor de la lectura, fui observando su alcances ante la comprensión lectora de un texto e hipertexto, noté que más de la mitad de los estudiantes activaban sus conocimientos previos o formular anticipaciones respecto al texto, me percaté que también era sencillo para ellos localizar la idea principal y reconocer la estructura básica del texto, esto lo confirmaba al corroborar la silueta que plasmábamos en el pizarrón al tiempo en el que ellos la realizaban en su cuaderno, aunque hubo ciertas dificultades en distinguir el desenlace del final y desde luego esto se veía reflejado en una interpretación más completa respecto al contenido del texto.

Fue evidente que mis estudiantes se encuentran en un proceso de transición entre el *componente literal y reorganizativo*,⁷⁵ aún ofrecían un bajo nivel de desarrollo en estos aspectos para llegar a otros niveles según los niveles de comprensión lectora que explica Gloria Catalá.⁷⁶

Una vez concluida esta parte, continuamos con la tercera: “sistematización metacognitiva y metalingüística” en la que Nahomi sugirió leer la leyenda en voz alta para que *todos le entendieran* a todos estuvimos de acuerdo en ello, les pedí que levantaran la mano los que querían participar y al ver que eran bastantes, les dije: —¿Qué sugieren? — Ellos comentaron que cada uno leyera un párrafo, y así se hizo.

Iniciaron con la lectura y al continuar con el segundo renglón Axel interrumpió: — ¡Me toca! —, y le contesté: — ¿A poco ya se terminó el párrafo? y dijo; — Sí maestra—. Eso dio lugar a que varios le explicaran la diferencia entre párrafo y renglón, él contestó: — ¡Ah! ¡Sí, cierto!, es que me confundí—. La lectura grupal concluyó. Revisamos en

⁷⁵ Componente de comprensión lectora literal; consiste en el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (ideas principales, datos básicos). Componente de comprensión lectora reorganizativo; sintetiza, resume, esquematiza la información con el fin de hacer una síntesis comprensiva por medio de mapas o esquemas.

⁷⁶ Catalá Agrás Gloria, profesora especialista en el tema de la comprensión lectora, ha realizado varios asesoramientos a centros de Didáctica de la lecto escritura, la ortografía y la comprensión lectora. Además de haber escrito diversos libros entorno a esta temática. <https://www.grao.com/es/autor/catala-agras-gloria-66233> consultado el 20 de junio del 2022.

colectivo nuevamente las respuestas y hubo quienes corrigieron algunas de sus respuestas.

Para finalizar (porque el tiempo se nos terminaba) Nahomi dijo: — Maestra ¿Podemos poner el audio? —. ¡Por supuesto!, contesté —. Y todos escuchamos atentos el audio de esta leyenda, al terminar, les pregunté: — ¿Es lo mismo escuchar la leyenda que leerla? Casi todos dijeron que no, algunos afirmaron que entendieron mejor al escucharla, sobre todo porque mencionaban el impacto de los efectos especiales como la música de fondo o las diferentes tonalidades del narrador al contar la historia, aunque algunos afirmaban que había algunas partes de la historia que cambiaban, aun así muy pocos prefirieron la lectura al audio.

Desde mi perspectiva, esto es efecto de los hábitos de estudio postpandemia en donde la mayoría de los estudiantes no solo de educación básica sino de todos los niveles educativos, prefieren escuchar un relato que leerlo y es que al escuchar un relato, las redes neuronales que se activan en el cerebro son las mismas que al leer,⁷⁷ aunque por supuesto las experiencias son diferentes. Y con ello, me atreví a echar la moneda en el aire y preguntar: ¿Qué es mejor, leer libros impresos o escucharlos? Con la finalidad de afianzar la comprensión lectora.

Les pedí también que reflexionaran en casa sobre la manera en la que influyen los medios audiovisuales al momento de contar una historia como la leyenda en la manera de comprenderla. La clase había terminado y la profesora de la siguiente asignatura ya nos esperaba afuera del salón, pude percatarme que Admin había anotado cada una de las actividades en su bitácora de clase.

Al final, antes de despedirnos Admin me dijo:

— Si quieres el día de mañana yo trabajo con los alumnos del siguiente bloque en lo que se les pasa lo del problema.

⁷⁷ Cristian Vázquez, en su artículo: Leer y escuchar un libro, ¿se procesa igual en el cerebro? Asegura que es el mismo proceso cerebral, como un sello universal de la adquisición de la alfabetización donde hay una convergencia de los sistemas de procesamiento ortográfico y del habla en una red común de estructuras neuronales. https://www.eldiario.es/consumoclaro/ahorrar_mejor/leer-escuchar-libro-procesa-cerebro_1_1577323.html
Publicado el 30 de abril del 2019.

- *¡Claro maestra!, de todos modos yo vengo para apoyarle en lo que necesite —*
Contesté de inmediato.
- *Como vea maestra, si quiere descanse y nos vemos el día jueves con este bloque.*

Era evidente que Admin quería retomar las riendas del grupo y el incidente crítico que había sucedido quedaba como anillo al dedo, al retirarme de la escuela la duda rondaba por mi cabeza, sentía una ambivalencia en cuanto a mis sentimientos, por un lado muy satisfecha porque en este bloque los chicos habían trabajado muy emocionados en la clase y una tristeza terrible, con ese nudo en la garganta que en ocasiones no lo deja a uno ni respirar, por lo que había ocurrido el día anterior en ese bloque de estudiantes, pero sobre todo al saberme en este papel de maestra sustituta, donde irremediamente nadie era indispensable; ni yo, ni los propios estudiantes, quienes habían sido reprendidos en la Institución educativa sin reparo ni consideración alguna.

Al compartir el incidente crítico sucedido con el bloque II y la situación en la que me encontraba como maestra sustituta, en el posgrado, la maestra Anabel, quien nos daba la clase dedicada a tratar aspectos relacionados con la mediación escolar y *Pedagogía por Proyectos*, me sugirió que no faltara a la clase y que apoyara a Admin en la dinámica que se estableciera, sin no quitar el dedo del renglón, cual niño que apenas inicia a decodificar sus primeras palabras en un inmenso texto envuelto en colores, sabores y texturas, así me sentía yo, como esa pequeña niña que trataba de conectar esos sonidos del contexto con las letras impresas que marcaba lo institucional.

Pues a pesar del inmenso mar de situaciones tan complejas que acarrea el sexting,⁷⁸ situación que desafortunadamente parecía ser tan común en los jóvenes, consideraba necesario no callarlo y mucho censurarlo, pues incluso de este podría surgir un proyecto para elaborar significativo para los estudiantes y por qué no, para mi como docente también. Al final de cuentas, nunca es tarde para aprender.

⁷⁸ Su nombre es un acrónimo de “sex” o sexo y “texting” o escribir mensajes, que consiste en enviar mensajes, fotos o videos de contenido erótico a través del móvil mediante aplicaciones de mensajería instantánea o redes sociales, correos electrónicos u otro tipo de herramienta de comunicación.

Episodio 6. Complicidad mutua y camino a la comprensión ¿lectora?

Llegué el miércoles 20 de octubre a las 8:40 am frente al salón de clases con un nudo en la garganta, en mi mente los pensamientos de incertidumbre de lo que pasaría sobre la situación tan delicada del *sexting*. Tenían mis nervios a flor de piel, Admin me saludó muy seria e ingresamos juntas al salón de clases, saludé a los chicos, la mayoría contestó con ánimo.

Después del pase de lista rotativo, Admin inició la clase mencionando que se retomaría nuevamente cita textual y paráfrasis, pues muy pocos habían entregado la actividad anterior. Said de inmediato cuestionó a la maestra Admin acerca de los acuerdos previamente establecidos, y Lucero y otros más le hicieron segunda. Se evidenciaba aún más esa *horizontalidad* que tanto se busca en toda *vida cooperativa*,⁷⁹ pues los chicos ya no tenían temor ante la opresión de un sistema totalitario, más bien iban poco a poco fortaleciendo su autonomía.

Me quedé anonadada al ver la reacción de los chicos al mencionar que llevaban sus materiales para realizar el dibujo, pues ésta había sido la propuesta que había ganado tras la tan reñida votación. A Admin no le quedó de otra, y con un “mmm”, dirigiéndose a mí, me preguntó: — *¿Cómo ve maestra?* — De inmediato respondí: — *Pues si usted nos lo permite podemos continuar con los acuerdos que habíamos establecido*—.

La voz de los jóvenes se hizo escuchar:

Atziri: — *Es que no podemos pagar todos por errores que otros cometan.*

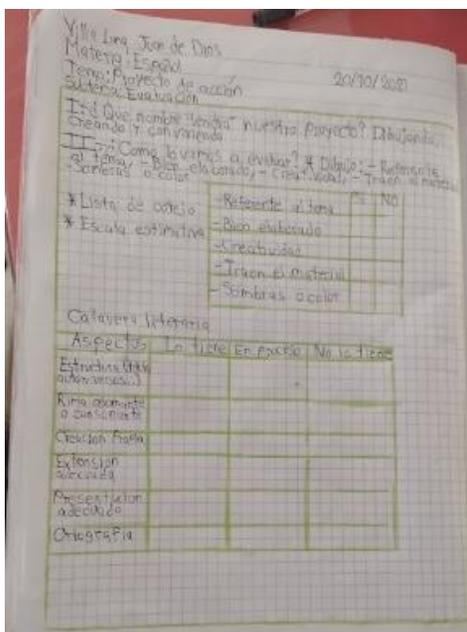
Rodrigo: — *Ya, cállate si no, no nos van a dejar hacer lo que quedamos.*

— *Miren chicos, recuerden que tenemos pendiente una parte bien importante del proyecto, y es la manera en la que lo vamos a evaluar, por lo que les sugiero que antes de iniciar veamos la forma en la que la vamos a valorar nuestros logros, para que todos sepamos, y en especial la maestra Admin sepa cómo va a registrar este proyecto. Sugerí*

⁷⁹ Es la transformación del curso desde lo tradicional donde los estudiantes están sentados y callados, a la situación en la que son éstos quienes toman la palabra, generan iniciativas, se escuchan y saben que serán escuchados en cuanto a la toma de decisiones que conciernen a la vida colectiva del curso. Jolibert y Jacob, 2006.

Todos los chicos estuvieron de acuerdo, y a la maestra Admin no le quedó de otra más que aceptar. Indudablemente Admin había dado uno de tantos pasos para dejar atrás esa visión opresora de la educación tradicional, la de “negar la palabra” en la que se restringe el pensamiento crítico de los estudiantes por iniciar un camino hacia una educación humanizada, como la sugiere Freire.⁸⁰

En esta clase, los estudiantes se hicieron partícipes y protagonistas del acto educativo, con sus pintarrones en mano, estructuraron dos listas de cotejo para las actividades que conformaban el proyecto (dibujo y calavera literaria) en la que se anotaron elementos básicos (producto de ideas de los chicos) y los aspectos que deberían tener cada una de las actividades que ellos habían planeado previamente según el calendario que cada uno tenía registrado en su cuaderno, al estructurar la lista de cotejo de la calavera literaria, pude percatarme que la maestra Admin la anotaba tal cual en su bitácora escolar.



Lista de cotejo para evaluar el dibujo		
Aspecto	Si	No
Referente al tema		
Bien elaborado		
Creatividad		
Traen el material		
Sombras o color		

Escala estimativa para evaluar la calavera literaria			
Aspectos	Lo tiene	En proceso	No lo tiene
Estructura (título, autor, versos)			
Rima (asonante o consonante)			
Creación propia			
Extensión (mínimo 8 estrofas)			
Presentación adecuada			
Ortografía			

Fue una clase donde me pude dar cuenta de la manera en la que negocian los estudiantes entre ellos para llegar a un acuerdo, la forma en la que se escuchan,

⁸⁰ Freire, habla sobre los procesos comunicativos en el aula, donde refiere que la comunicación vertical en el aula rompe la unidad del par educativo docente-estudiantes y da como alternativa el diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo como condición para una verdadera humanización, (Freire, 2005).

argumentan y contraargumentan sus ideas según los conocimientos previos o experiencias respecto a las actividades a desarrollar, pero también el modo en el que si negocian en colectivo, pueden cambiar las cosas, pues como bien dice el refrán: *las hormigas reunidas pueden vencer al león*.



Cuando menos nos dimos cuenta la clase se había terminado, pero ya teníamos estructuradas las dos listas de cotejo. En esta actividad yo solo escribía y borraba las ideas de los jóvenes en el pizarrón, de hecho Said tuvo que apoyar también en la escritura. En ocasiones tuve la sensación de desaparecer en la escena,⁸¹ una sensación que lejos de ser desoladora o sentirme ignorada, fue muy gratificante el ver que entre ellos se ponían de acuerdo y todo era más rápido. En un pequeño instante escuché decir a uno de ellos este comentario: — *Así va a ser más fácil hacer las actividades porque ya sé, cómo se va a calificar porque luego ni le entiendo a los demás maestros* —, seguido de una risita. Y varios de ellos contestaron: X2, X3, X4... confirmando la misma idea.

Al finalizar la clase, Said alcanzó a decir: — *No se les vaya a olvidar el material para la siguiente clase para que ya nos pongamos a dibujar ehh*—⁸² Eso me emocionó, la autonomía de los jóvenes afloraba.

Mientras ellos salían a su taller yo me acerqué a Admin para agradecerle su apoyo con el grupo y ella muy amable me dijo:

— *¡Claro maestra!, es que así es como deben trabajar* — y me preguntó si mañana íbamos a trabajar lo mismo en el siguiente bloque.

— *Así es maestra, nos falta ver la manera en la que se va a evaluar el trabajo*.

⁸¹ Indicio principal de la autonomía de los estudiantes, donde el docente se vuelve mediador.

⁸² Aquí era evidente lo que menciona Jolibert al referirse a la importancia de consolidar la estrategia del proyecto como una estrategia permanente de formación, destinada a permitir a los jóvenes tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes.

— *Si maestra, para que sepan que estos proyectos son los que voy a tomar en cuenta para evaluar el trimestre* —, me contestó.

Nos despedimos, yo me sentí reconfortada por lo logrado hasta este momento, pero sobre todo admirada, ellos hicieron realidad el dicho “*querer es poder*”. Hoy había visto jóvenes empoderados por la manera en la que sobrellevaron la situación tan compleja que se nos había presentado la clase anterior. No cabe duda que los jóvenes son mas resilientes y “*tercos*” de lo que pensamos.

Algo que no se dio fue el que ellos pudieran reflexionar sobre las fotos íntimas, lo dejaron de lado con tal de ver realizado lo que se había planteado. Admín ni intento hizo de que se tocara el tema y yo desaproveché el momento de poder orientar al respecto.

Después de la tormenta llega ¿la calma?

Una vez superado *el trago amargo* del día anterior, en el bloque I de estudiantes estructuramos en colectivo una lista de cotejo para evaluar nuestro proyecto llamado: CINESTIC “Octubre de terror”. Pero en esta parte del grupo *no todo fue miel sobre hojuelas* pues lograr que 24 adolescentes se organicen y generen acuerdos es mucho más complejo de lo que se piensa, ya que en ocasiones es difícil ceder, y esta vez el pretexto fue: “la peli que querían ver”.

Al final de cuentas, son adolescentes, después de tantas negociaciones, y estire y afloje sin resultados,⁸³ el colectivo decidió dejarlo al azar y que en una rifa lo decidiera. Cada uno escribió en un papelito el nombre de la película que querían ver, Admin con su mano santa fue quien sacó el papelito ganador, que en este caso fue la película de “La ouija”.



⁸³ Pues llegar al consenso no es del todo sencillo, en ocasiones en el grupo se darán las condiciones para lograrlo como con ellos al decidir sobre la propuesta elegida, pero cual vida cotidiana; no siempre se pueden establecer acuerdos a la primera.

Una vez superado este reto y después de conocer la película ganadora, revisamos la manera en la que evaluaríamos dicha actividad. Los estudiantes tienen ideas brillantes solo falta escucharlos.⁸⁴ Evelyn vinculó la actividad con la asignatura de Artes dando la idea de realizar una investigación previa a la presentación de la película. Ángel sugirió escribir una carta para pedir el permiso a sus papás para ver la peli. A todos les pareció adecuado estructurar un guión para la investigación de la película y se revisaron algunos datos básicos que debía contener la carta que se entregarían en casa.

Los viernes son de la maestra Admin, y en esta ocasión se realizaron tres planas de caligrafía, el silencio imperaba en el ambiente volviéndolo frío, algunos parecían interesados en la actividad y otros más un tanto aburridos haciendo planas y planas de ejercicios de caligrafía, solo 4 estudiantes terminaron la actividad y recibieron el “tan anhelado” sello, los demás quedaron pendientes para el siguiente viernes.

La fuerza del contexto

Durante el fin de semana varios chicos textearon en el *WhatsApp* preguntado sobre ¿Qué película de la ouija era?, en este espacio la escritura trascendía mas allá de lo institucional y esto ¡por supuesto! que reflejaba el avance que se llevaba tras combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, pues los jóvenes le encontraban un sentido no solo a los textos que producían y que leían de los otros -que aunque pequeños- tenían sentido y razón de ser para toda la comunidad.

En la siguiente semana, los tabús no se hicieron esperar, pues algunos estudiantes dieron la triste noticia de que sus papás no les habían dejado investigar sobre el tema debido al sentido religioso que imperan en su familia. Además impedía de algún modo revisar el tema de calavera literaria, que aunque es una tradición mexicana, pude constatar la contrariedad del contexto, y que en algunas ocasiones determina en gran medida el éxito de un buen proyecto, como bien comparte Malaguzzi al afirmar que *para lograr un buen proyecto se deben tener en cuenta las expectativas de los niños y que esto ayuda a decidir la presencia, la intervención y sobre todo la forma de estar los*

⁸⁴ Ciuffolini y colaboradores manifiestan que la mediación será posible en la medida que el estudiante se sienta reconocido como “sujeto” activo y participante en esta construcción conjunta que hace con sus maestros (Ciuffolini et al., 2007).

*adultos en el proyecto.*⁸⁵ Aquí por supuesto que la figura de autoridad en casa limitaba por completo el espíritu investigador de los jóvenes.

Al preguntar a los estudiantes cómo les había ido con la investigación, varios comentaron que sus papás no los habían dejado investigar dicho tema, algunos otros habían investigado pero sus papás no les habían dado permiso a pesar de que habían entregado la carta formal, solo tres chicas pudieron obtener respuesta favorable de los tutores e incluso una de ellas dio una explicación sobre la metafísica y la manera en la que se vincula con los sucesos paranormales.

Al escuchar la situación, planteé a los chicos si era viable continuar con la misma película o era necesario cambiarla, casi al unísono dijeron: — *No, pues hay que cambiarla* —, a lo que respondí: — *Pero, ¿Qué película?* —.

Cual hámster dando vueltas en una rueda, caímos en regresar de nuevo a la indecisión sobre qué película elegir, no pude evitarlo e intervine diciendo:

— *Chicos, debemos tener en cuenta el tiempo, recuerden que tenemos muy poco tiempo y tenemos que ponernos de acuerdo para poder continuar.*

La verdad ahí sentía que la presión del tiempo estallaría cual globo a punto de reventar, pues debido al regreso escalonado de esta nueva normalidad, los tiempos se acortaban de formas inimaginables.

Eleuterio propuso: — *¡Entonces que sea la de Coco!*

— *¡No!* — se escuchó entre la multitud de voces — *Que sea la de intensamente.*

— *¡No! tiene que ser una relacionada con el día de muertos por el nombre de nuestro proyecto* —, refutó Nohemí.

— *¡Así es!* —, afirmó Ari.

En ese momento intervine cuestionando: — *Entonces, ¿Cómo quedamos?, díganme chicos.* Y dijeron:

⁸⁵ Loris Malaguzzi, Pedagogo, fue fundador de la filosofía educacional *Reggio Emilia*, la cual se basa en la imagen del niño como poseedor de un fuerte potencial para el desarrollo, como sujeto de derechos que aprende y crece en relación con otros.

- ¡¡Sí!! Ya la de Coco, lo importante es ver una peli y conocer por fin el auditorio—, contestó Ángel
- ¡Sí! La de Coco está bien...—. Concluyeron y así se eligió finalmente la película.

Acordamos realizar la investigación de la película y escribir nuevamente una carta para los tutores, para avisar sobre el cambio de película. Finalmente nuestro contrato colectivo ¡se había completado con la película seleccionada! y confirmaba la apuesta de García y Scarpello⁸⁶ respecto a que el conocimiento se enriquece cuando confrontamos las ideas propias con las del otro y lo mejor que todas estas actividades permiten relacionar, asociar, recordar, deducir, inferir y desarrollar la capacidad de elaborar hipótesis de trabajo, configurar problemáticas, investigar, buscar soluciones y conclusiones arribando con ello a un nivel de pensamiento más abstracto y estos, por supuesto, eran los ingredientes principales para disminuir ese analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

Interrogando calaveras

Al otro día “con las aguas más en calma” dimos inicio al tema de calavera literaria con una interrogación de textos, donde presenté un ejemplo, para dar inicio a la interrogación de textos con la primera etapa: “la preparación para el encuentro con el texto” en la que guiados por las siguiente preguntas, ¿De qué crees que trate el texto? ¿Por qué crees que lo vamos a revisar? ¿Qué elementos básicos identificas en el texto?, les pedí que escribieran sus respuestas en una hojita, y los que quisieran podían compartir sus respuestas en voz alta, algunos contestaron:

Oviedo: — *El texto es una calavera literaria*

Said: — *Es una calavera literaria y la estamos revisando porque nosotros decidimos integrar esta actividad en nuestro proyecto en esta asignatura.*

Lucero: — *Es una calavera literaria donde se cuenta la historia de María que no le gusta ir a la universidad y la vamos a trabajar por el día de muertos y nuestras tradiciones.*

⁸⁶ García Marcela, Ma. Dolores Scarpello y colaboradoras realizaron un proyecto interdisciplinario llamado el misterio de la vida, en el año 2004. Que si bien fue realizado con estudiantes de 6to. De primaria, bien puede ser un referente de trabajo en equipo que no significa que todos sean iguales, ni estén ocupados en confirmarse los unos a los otros, sino a la esencia de contar con personalidades diferentes.

Yetsie: — *Los elementos que observo son: titulo, hay párrafos, hay rima, una imagen, es muy divertida y al final los datos como la referencia.*

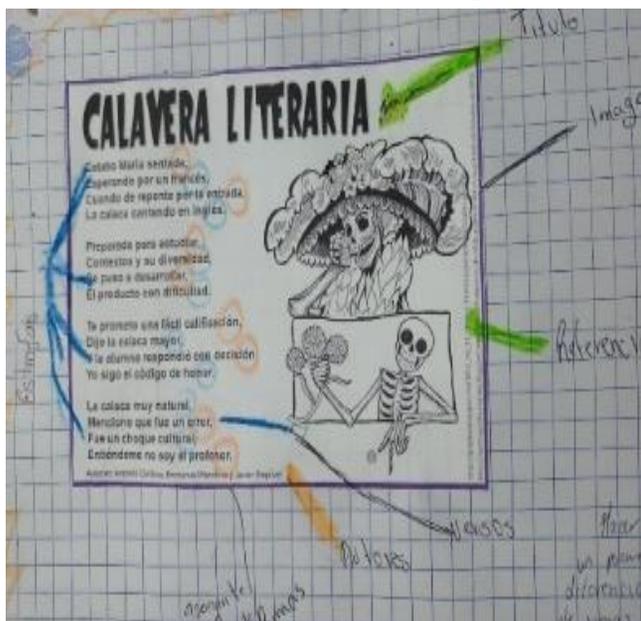
Evelyn: — *Sí, es una calavera literaria que vamos a revisar porque estamos en el mes de día de muertos y es de nuestras tradiciones.*

Jennifer: — *Tiene un tema, estrofas, imagen, referencia.*

Juan: — *Es una calavera literaria y los trabajamos por el día de muertos.*

Después de tan interesante intercambio comunicativo, se dio paso a la siguiente etapa

“la construcción de la comprensión del texto” con una lectura individual y silenciosa cuya finalidad es la negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales que ofrece un control regular de la calidad de la comprensión,⁸⁷ En esta etapa el tiempo fue breve y de inmediato dimos paso a estructurar la silueta en el cuaderno aprovechando el material compartido previamente, esto me permitió corroborar que se tienen los suficientes



conocimientos previos del texto, e identifican los elementos básicos (titulo, autor, versos, estrofas, rima, uso de sinónimos, creatividad).

Al pasar a la tercera etapa “la sistematización metacognitiva y metalingüística, realizamos una reflexión a modo personal donde contestábamos las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos en esta actividad? ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuve en este ejercicio? ¿Cómo los superamos? ¿Este texto, para qué nos servirá?, les pedí que también contestaran estas preguntas en su hojita.

⁸⁷ Jolibert y Sraïki nos presenta las fases del modulo de interrogación de textos y en especial en la segunda etapa hace énfasis en la importancia de la lectura en silencio pues brinda la facilidad de leer y releer el texto las veces necesarias para entender mejor el texto. En Niños que construyen su poder de leer y escribir, pág. 84.

De inmediato algunos de los chicos levantaron la mano para participar, era evidente que habían entrado en la dinámica del respeto para escuchar al otro mientras participaba y compartía su opinión, entre las respuestas obtenidas menciono las siguientes:

Said: — *Aprendí sobre los tipos de rima, ya lo habíamos visto antes pero no lo recordaba.*

Lucero: — *Algunos de los obstáculos que son algo así como las dificultades, ¿no? mmm fueron lo de la referencia y eso de hacerla con nuestros datos, eso aún no me quedó claro, maestra.*

Nicolás: — *Aprendí a reconocer las estrofas y los versos, porque esos si los confundía mucho.*

Juan: — *A mi me costó trabajo las rimas, y lo de las referencias aun no les entiendo bien.*

Evelyn: — *Yo siento que hacer el trabajo así entre todos es más fácil, porque nos ayudamos si tenemos dudas y así y esto pus nos sirve para entrar al concurso de calavera literaria, igual y nos ganamos algo, ¿no?*

Admin volteó a verme pues en ese momento desconocía que en la escuela año con año se acostumbraba a tener el concurso de calaveras literarias y las mejores de cada grado se llevaban un premio que proporcionaba la dirección escolar. A decir verdad, en esos momentos desconocía si se llevaría a cabo el concurso o no, por ello, al escuchar a Evelyn, solo contesté: — *¡Cierto! El concurso, déjame preguntar si se va a hacer y te confirmo la siguiente sesión, ¿Te parece bien?*

Un inicio para abatir el analfabetismo de la comprensión lectora

Aproveché este ejercicio para evaluar la comprensión lectora, para ello les había pedido que escribieran en una hojita sus respuestas y así poder evaluar con la lista de cotejo que tenía preparada en mi diseño de Intervención Pedagógica, para evaluar la comprensión lectora de un texto o hipertexto.

Si bien el propósito no era tener una clasificación de niveles lectores, sino de que se diera un proceso cognitivo y metacognitivo en la comprensión lectora, donde los chicos se apropiaran reflexivamente del contenido, eso me ayudó a confirmar que la mayoría de ellos se encuentran en el nivel de comprensión lectora reorganizativa pues era evidente que era fácil hacer una síntesis comprensiva del texto.

De acuerdo al propósito del mismo, desde la mirada de Catalá algunos podían inferir los significados no literales de las palabras, por ejemplo unieron el contenido de la primera y la tercera estrofa que dice:

Estaba María sentada
Esperando por un francés,
Cuando de repente por la entrada
Llega la calaca cantando en inglés.
Te prometo una fácil calificación
Dijo la calaca mayor,
Y la alumna respondió con decisión
Yo sigo el código de honor

Para la mayoría de los chicos fue fácil inferir que un francés se refería a una persona y no al idioma, además de deducir el escenario y ambiente de la calavera literaria, además de que asociaron “el código de honor” con el reglamento escolar y que la calaca había tratado de sobornar a María con una buena calificación, es decir se encontraban en la comprensión lectora inferencial, según la escala de Cassany.⁸⁸ Situación que resultaba esperanzadora respecto al abatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora.

La actividad fue muy *light* y los estudiantes lejos de sentirse presionados por contestar lo esperado, lo hicieron con toda honestidad, se observaron cómodos, además esto sirvió de pretexto para generar acuerdos respecto a la manera en la que se tenía que escribir la calaverita literaria, retomando la lista de cotejo que ellos mismos habían estructurado anteriormente, y que para la siguiente sesión tendrían que traer un avance o primera escritura para afinarla y compartirla. Aquí era evidente que se daba un paso adelante para encauzar a los jóvenes en la alfabetización, invitándolos a ser lectores y escritores independientes como lo sugieren Urrecheaga y Caldera,⁸⁹ No sin antes hacer hincapié en buscar un *destinatario real*⁹⁰ a quien entregar o dedicar la calavera literaria.

⁸⁸ Daniel Cassany, nos habla sobre la importancia de hacer inferencias del texto, con una propuesta psicolingüística en torno al desarrollo de herramientas cognitivas para construir un significado, en el que el estudiante debe aprender a recuperar conocimientos previos, formular hipótesis respecto al texto y elaborar una coherencia global del mismo. (Cassany, 2009)

⁸⁹ Escalante de Urrecheaga y Caldera de Briceño presentan el paradigma del lector estratégico como una metodología alejada del estereotipo de enseñanza tradicional, en el que tratan de demostrar a los estudiantes cómo utilizar exitosamente los materiales en cada una de las asignaturas, para así adquirir estrategias de lectura para estudiar (2006).

⁹⁰ Tomando en cuenta una de las premisas más importantes de Jolibert y Jacob; “escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales” (2006).

La clase terminó y los estudiantes se dirigieron a sus talleres, varios de ellos al salir se notaban un tanto entusiastas, siento que esta nueva dinámica en la que ellos son quienes toman decisiones ha contribuido a establecer un *ambiente de aprendizaje* armónico, solidario y cooperativo.⁹¹

Sin duda, se había dado ya un primer gran paso, dejando atrás ese tratamiento didáctico tradicional respecto a la lectura en la que el maestro escoge la lectura, el estudiante lee un fragmento y si en ello comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente y por último el maestro formula preguntas sobre la lectura y los estudiantes contestan individualmente, estábamos visualizando una nueva esencia en la lectura pues como bien lo asegura Cassany, ⁹² “leer significa comprender” y por medio de la comprensión lectora damos un golpe bajo al analfabetismo funcional que en la actualidad es un tema delicado y alarmante.

⁹¹ Desde la visión constructivista el ambiente de aprendizaje es el espacio de interacción activa de todos los actores en la escena educativa.

⁹² Cassany, en su libro: Enseñar lengua tiene un sub apartado destinado a la comprensión lectora en la que hace una crítica a la manera en la que se ha visualizado a la lectura a través del tiempo, además de dar conceptos específicos como alfabetización, lectura, comprensión lectora y analfabetismo funcional, de este último brinda una serie de datos duros respecto a los escandalosos índices de analfabetismo funcional que deberían avergonzarnos si (como se pretende) vivimos en una sociedad moderna, igualitaria y democrática. Pág. 194

Episodio 7. De cumple y calaveras

El 26 de octubre es mi cumple y sin imaginarlo, me esperaba una gran sorpresa, pues al dirigirme a la clase como de costumbre e ingresar al salón, *las Mañanitas* cambiaron de repente nuestra rutina escolar. Noté que había algunas frases de felicitación por mi *cumple*, como solemos decir familiarmente, en el pizarrón y entre flores de fomi y algunas golosinas. Mis ánimos se elevaron con tantos halagos y cual estrella fugaz que pasa repentinamente por el cielo, llegó a mi mente una reflexión: Si yo como adulta me siento así, ¿Cómo se sentirán mis estudiantes al reconocerles el día de sus cumpleaños? Nunca antes había implementado calendario de cumpleaños y lo que vi es que algo tan familiar crea ese ambiente afectivo tan necesario en el aprendizaje.

Mi semblante cambió por completo y en medio de un ambiente de confianza, cariño y ánimo iniciamos nuestra clase con el tema y subtema y al preguntar sobre el dibujo, pues en este bloque iban a dibujar, vi con agrado que varios de ellos llevaban ya sus bocetos y solo unos pocos eran los que no tenían ni idea de qué dibujar.

Said, el chico que había generado la propuesta en un inicio, tomó la batuta de la clase, los demás accedimos sin dudarle a la dinámica. Su talento era incuestionable, plasmó un dibujo en el pizarrón mientras explicaba brevemente la *técnica de escala de grises*,⁹³ la mayoría puso atención y algunos pocos estaban muy concentrados en sus propias creaciones.



Durante la explicación, hubo sesión de preguntas y respuestas donde se visualizaba una complicidad mutua, se preguntaban y contestaban entre ellos sin necesidad de la figura del docente que dirigiera, que fuera el centro de la acción sino como mediadora, como facilitadora para que se diera el aprendizaje. Admin y yo cruzamos miradas preguntándonos: *¿Qué está pasando?* No

⁹³ Es una herramienta de referencia que ayuda en el dibujo y pintura a dar sensación de volumen, cuando se pinta en blanco, negro y todos los grises intermedios.

eran necesarias las palabras, pues era visible nuestro entusiasmo al ver la manera en la que se transformaba el aula cual mariposa saliendo del capullo hacia una verdadera vida cooperativa en la que se apoyan unos a otros en los aprendizajes, en ese intercambio no solo de ideas sino de tips para afinar sus creaciones. Esa es otra forma de entrar a combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, y no necesariamente con textos que uno les dé para demostrarla.

Seguramente Freiré⁹⁴ me habría dicho: *tranquila -tocándome suavemente el hombro- observa cómo tus estudiantes ahora son participantes activos en la construcción de su aprendizaje, de leer el mundo.* Acordaron traer para la siguiente sesión su dibujo o creación, Admin les reconoció su dedicación y les mencionó que contestaran las siguientes preguntas: *¿Qué quieren expresar? ¿Por qué crearon ese dibujo?*. La sesión terminó, y nosotras nos despedimos de los estudiantes.

Al salir y dirigirnos a la puerta de la escuela Admin nuevamente me felicitó por mi cumpleaños y me dijo:

— *¡Que bien que hayamos coincidido maestra!, es un gusto conocerle.*

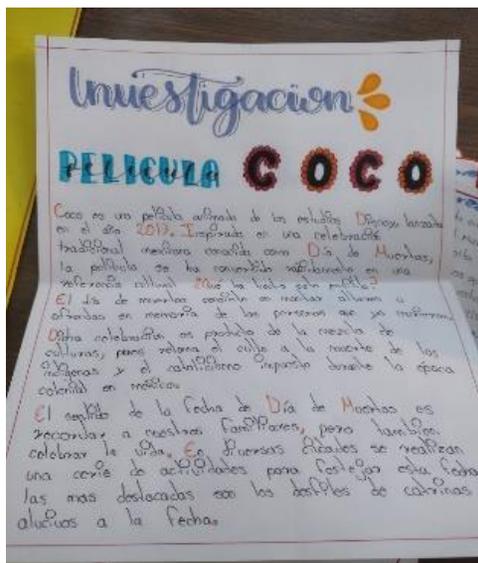
— *A mi también me da mucho gusto coincidir con usted y de verdad estoy muy agradecida por conocerla y trabajar de la mano contigo.*

Nos despedimos y yo me fui muy contenta, en definitiva se acababa de abrir una puerta que en adelante difícilmente se cerraría, había encontrado a una Admin diferente, muy sonriente y tranquila sin ese nervio, en confianza como se supone deben ser las relaciones entre docentes.

Las felicitaciones no terminaron ahí pues el siguiente bloque, también hizo lo propio para no pasar inadvertido mi cumple. Iniciamos con los mismos rituales. Los jóvenes compartieron los resultados de sus investigaciones de la peli, todos realizaron sus investigaciones con fuentes electrónicas efectos de una sociedad globalizada y digitalizada en la que con el uso de los móviles y del portátil se tiene acceso a una cantidad inagotable que superan cualquier necesidad informativa que parecen ser útiles

⁹⁴ Paulo Freire, pedagogo y filósofo defensor de la pedagogía crítica, cuya visión alfabetizadora concibe la palabra ya sea escrita o hablada transfiere conocimiento, porque todo el mundo sabe e ignora algo pues nos educamos constantemente, es decir, aprendemos todos de todos.

pero en realidad son insuficientes.⁹⁵ Algunas investigaciones únicamente mencionaban datos de la película, otras más presentaban la relación del día de muertos y manera en que se festeja e incluso unas cuantas ahondaron más sobre el origen de esta celebración vinculándolo con el propósito de la película. No obstante, al preguntar: —¿Si alguien había puesto en duda la veracidad de la fuente de información? —, nadie contestó. Me di cuenta que esto, por supuesto, era algo importante para abordar.



Investigación
Película Coco
Coco es una película animada de los estudios Disney, lanzada en el año 2017. Inspirada en la celebración tradicional mexicana conocida como Día de Muertos, esta película se ha convertido rápidamente en un referente cultural. ¿Qué ha hecho esto posible?
El día de muertos consiste en montar altares u ofrendas en memoria de las personas que ya murieron.
Dicha celebración es producto de la mezcla de los indígenas y el catolicismo impuesto durante la época colonial en México.
El sentido de la fecha del Día de Muertos es recordar a nuestros familiares, pero también celebrar la vida. En diversas ciudades se realizan una serie de actividades para festejar esta fecha, las más destacadas son los desfiles de catrinas alusivos a la fecha.

No le dieron importancia a mi pregunta, aunque con este intercambio se inició una charla en el salón de clases donde los jóvenes prefirieron compartir sus investigaciones y la manera en la que ellos celebraban dicha festividad, en lugar de cuestionar la fuente de la misma, en tiempos anteriores no hubiese permitido perder el tiempo “con tanto chisme” pero ahora concebía la clase como una actividad orientada al aprendizaje de mis estudiantes cuyo propósito era poner en práctica no solo habilidades de lectura o escritura sino también las habilidades de comunicación verbales y no verbales porque ahora miraba la clase desde un contexto más amplio, rico y dinámico y que estaba inmersa en la relación social envuelta en intercambios comunicativos, como bien lo

⁹⁵ Pues buena parte de la información que proviene de los medios de comunicación o redes sociales son tendencias o falsas que pueden ser tomadas por ciertas en lugar de indagar su veracidad o la calidad de la información.

sugiere Sanz Pinyol,⁹⁶ que por supuesto abonaban en el camino de la comprensión lectora. Decidí que iríamos un paso a la vez, sin forzar las cosas.

En el hilo de la clase, también entregaron algunas respuestas por escrito de sus tutores respecto a las cartas que ellos habían escrito y entregado en casa. Los jóvenes estaban tristes porque iban a estar sin ir a la escuela hasta la próxima semana debido al puente escolar que se atravesaría. Yo les mencioné que era el pretexto perfecto para convivir con sus familiares y varios de ellos respondieron:



— *Maestra, ¡si todo el tiempo estamos solos!*

— *¡Mi mamá tiene que ir a trabajar!*

— *Tengo que cuidar a mis hermanos*

— *A mí me gusta mas venir a la escuela porque así no estoy solo todo el tiempo*

— *Yo tengo que hacer todo el quehacer y cuidar a mis sobrinos*

— *Si no vengo a la escuela no me dan dinero pa´ mi gasto*

Comentarios que lamentablemente me hicieron recordar datos del contexto social que se reflejaron en el *Diagnóstico específico*⁹⁷ llevado a cabo al inicio de la maestría que me encuentro cursando, en el que los estudiantes oralizaban que se quedan a cargo de sus hermanos menores, que se quedan solos porque sus papás tienen que salir a trabajar a la CDMX, que no les gustaba estar en su casa, en definitiva como adultos en ocasiones damos por sentadas muchas cosas que desconocemos por el simple hecho de no

⁹⁶ Sanz Pinyol en su libro “Comunicación efectiva en el aula” nos habla sobre la importancia de la interacción verbal en el aula desde el modelo constructivista del aprendizaje, haciendo una diferenciación entre el modelo academicista cuya metodología principal es la clase expositiva y el constructivismo que privilegia las actividades realizadas por los estudiantes, afirmando que no se aprende a través de lo abstracto sino a través de acciones, invitando al docente a construir conocimientos a través del dialogo con sus estudiantes (2005).

⁹⁷ El Diagnóstico Específico, parte medular de la metodología del proyecto de intervención que permitió identificar y delimitar la problemática del analfabetismo funcional de la comprensión lectora, con elementos del método de Investigación-acción de Stenhouse, Latorre y Elliot (2012).

escuchar a nuestros jóvenes, eso también es parte de la comprensión del mundo, el detenerse a escuchar y entender lo que transmiten desde formas aparentemente sencillas como en una charla.

De muertos y tragones están llenos los panteones

El jueves “la ESTIC se vistió de gala” pues era el festejo del día de muertos, en el ambiente impregnaba la nostalgia, el olor a incienso, a cempasúchil, la alegría se desbordaba los chicos estaban muy emocionados decorando sus calaveras, armando la ofrenda escolar, dejando huella en el periódico mural con sus calaveras literarias, compartían golosinas y anécdotas respecto a sus creaciones, con esto pude constatar que a pesar de la etapa en la que se encuentran, *la adolescencia*, hay una búsqueda constante de la mirada del otro.

Pero como bien dice el dicho *un ojo al gato y otro al garabato*, hicimos *migas*⁹⁸ Admin y yo, y así empoderadas, nos presentamos ante el director escolar para pedir nuevamente el auditorio y poder ver la película del proyecto de CINESTIC, pues no aun no entregaba la carta con su respuesta. Afortunadamente el director escolar aceptó la petición, no sin antes recalcar que tenía presente las cartas que le habían entregado los estudiantes, estaban *justo* en su escritorio, y solo mencionó: — *¡Hay maestras!, hasta los alumnos me han preguntado sobre su respuesta, díganle que no se me ha olvidado.*

Al finalizar toda la hazaña semanal, y platicando más en confianza con la maestra Admin me comentó sobre algunas dudas que tenía a cerca del anteproyecto que piden aquí en la MEB, la verdad esto me sorprendió muchísimo, al instante pensé: “*¡Ah! Con que nos está investigando... que bonito*”. Y le expliqué que para esta línea podía ser de algún problema que ella identificara en los jóvenes: lectura, comprensión de textos o producción escrita. Y me dijo: — *Maestra, si tengo dudas respecto a la estructura ¿Puedo preguntarle?* —. Contesté: —*¡Por supuesto maestra! Aquí estoy para lo que usted necesite* — una vez más me sentí muy halagada por el comentario.

⁹⁸ Modismo que procede del latín *míca* se refiere a la acción de ponerse de acuerdo en materia de opiniones o pretensiones entre dos o más personas o acceder a algo que se le propone, es un verbo coloquial que significa avenirse bien en su trato y amistad.

Un regreso tenebroso



Después de tan largo puente y festividades que acostumbramos como buenos mexicanos, regresamos a las aulas entre nuestros pendientes estaba: “ver la función de CINESTIC” con la película de *Coco* que previamente los estudiantes habían elegido, investigado e incluso llevar a cabo todos los requerimientos institucionales para tener ese espacio y permiso con todos los demás maestros, pues te recuerdo mi querido lector que las clases en secundaria duran 50 min. y la película tiene una duración de 1 hora 45 minutos, por lo que los estudiantes tuvieron la necesidad de gestionar con sus demás maestros, sobre todo de taller, el permiso para poder disfrutar de la función.

Afortunadamente no hubo objeción alguna de parte de mis compañeros docentes, lo que sí les manifestaron fue:

—¿De qué privilegios gozan?.



—¿A poco van a ver una película y en el Auditorio?.

Nicolás y Ángel argumentaban: — *Es que nos organizamos en grupo, investigamos, escribimos una cuantas cartas y todo lo demás...*

Este proyecto fue decisivo para todo el grupo, pues aquí se pudo constatar que cada una de las decisiones y propuestas bien estructuradas y argumentadas pueden llevarse a cabo incluso en una escuela como la nuestra donde no se tiene tan fácil acceso a determinadas instalaciones o que los profesores cedan el valioso tiempo de sus clases⁹⁹ para fines diversos.

⁹⁹ La duración de cada asignatura o periodo lectivo en secundaria es de 50 min. Según la organización de la institución escolar, los docentes deben respetar el tiempo de asignado a cada una de las asignaturas.

Eso sí durante la función estuvimos acompañados de la subdirectora escolar, quien ingresó al auditorio casi a inicio de la función, y del director escolar, quien se incorporó poco después de media película, *cual panóptico disciplinario, controlador y vigilante*.¹⁰⁰ Esto no detuvo el entusiasmo y asombro de los estudiantes al conocer el auditorio, lo cual fue muy notorio, además de que en definitiva disfrutaron de la película.

En el transcurso de la semana algunos de mis compañeros docentes hicieron comentarios respecto a la facilidad con la que habíamos conseguido la autorización para la usar el auditorio, sin embargo el director al escucharlos mencionó:

— *No fueron las maestras las que me pidieron el espacio, fueron los alumnos los que lo pidieron, ustedes maestras, pueden tener hacer uso de los mismos espacios siempre y cuando los gestionen.*

Admin y yo nos quedamos al final para ponernos de acuerdo respecto de la siguiente semana, pues eran fechas de evaluación y ella me pidió que dejáramos ese espacio para cerrar completamente las evaluaciones, a lo que desde luego accedí, pues bien sé lo que es ese espacio de tiempo institucional.

Y así fue la siguiente semana fue el famosísimo “*corte de caja*”,¹⁰¹ es decir, el concentrado de las calificaciones de los estudiantes. No está por demás mencionar que esta semana fue un tanto caótica para todos, pues cambiar la dinámica establecida para evaluar a cada uno de los estudiantes y en tiempos de pandemia, con muchas inasistencias y falta de trabajo debido a problemas de salud es la constante hoy en día.

Esta semana me dediqué a ser observadora y auxiliar de clase, se aplicó el examen trimestral diseñado por Admin,¹⁰² el cual fue exactamente el mismo para los demás grupos, a pesar de ofrecer mi apoyo para evaluar de forma diferente en este grupo tuve

¹⁰⁰ Es una idea del filósofo inglés Bentham que consiste en generar una idea de observación continua como “el ojo que todo lo ve” con el objeto de controlar y vigilar a las personas para que actúen de modo correcto. *En el panóptico en la escuela.* <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/el-panoptico-en-la-escuela#:~:text=El%20pan%C3%B3ptico%20es%20una%20idea,ellas%20act%C3%BAen%20de%20modo%20correcto>. Consultado el 24 de junio del 2022.

¹⁰¹ Esta frase coloquial la utilizo para referirme a las evaluaciones trimestrales que marca el calendario escolar.

¹⁰² Cuya estructura era básicamente localizar ideas principales y secundarias, memorización de las diferentes referencias y la comparación entre lenguaje formal e informal, el examen constaba de 15 preguntas de opción múltiple.

como respuesta un rotundo no, pues yo no era la maestra titular y evaluar de forma (homogeneizadora) al grupo resultaba “más rápido, objetivo y eficaz”.

En cuanto a los resultados de esa prueba, la mayoría de los estudiantes tuvo resultados satisfactorios “arriba de 11 aciertos” de los 15 reactivos que tenía el examen, aunque en ocasiones daba la sensación de que se contestaba con el clásico “*de tñ Marín*”, pues al observar sus expresiones se mostraban dudosos al momento de rellenar el ovalo con la respuesta correcta, en lugar de regresar a la pregunta y reflexionar sobre las opciones que se ofrecían. En esta evaluación lejos de buscar una lectura de comprensión únicamente se limitaba al estudiante a una lectura mecánica en el afán de encontrar la respuesta correcta, situación que abona al déficit de comprensión lectora en el mismo, orillándolo a leer deprisa, a trompicones, buscando interpretar solo lo que vehiculaban las letras impresas sin incitarlo a construir un significado nuevo en su mente a partir de lo que percibía en el texto, es decir se daba la espalda a lo que desde la mirada de Cassany es básicamente leer.¹⁰³

Y como *no hay rosas sin espinas*, en los días posteriores se realizó el conteo de cada una de las actividades que se realizaron en el salón de clases donde fue inevitable *la evaluación sumativa*¹⁰⁴ a pesar de haber empleado *una evaluación formativa*,¹⁰⁵ en la que valorábamos el avance en los aprendizajes de forma individual y colectiva en el desarrollo de cada uno de los proyectos.

Con la necesidad de “mantener el orden” mientras se realizaba dicho concentrado, Admin dejó una actividad de caligrafía, aunque la realidad era que la mayoría de los estudiantes lo que querían era continuar con los proyectos. No me quedó de otra más que apoyarla y mencionar que si todos entregaban dicha actividad entonces, la siguiente semana continuaríamos con nuestra secuencia.

¹⁰³ Daniel Cassany en su libro “Enseñar lengua” en específico en el apartado de comprensión lectora, hace un análisis profundo sobre la concepción de leer y comprender donde afirma que leer es comprender leamos lo que leamos, además de enriquecer este tópico con una clasificación de la lectura y un modelo de comprensión lectora, además de que presenta una serie de técnicas, recursos, planificación y evaluación que son de gran ayuda para los docentes.

¹⁰⁴ Tiene como función determinar el grado de consecución que ha obtenido en relación con los objetivos fijados para un área o etapa, se vincula principalmente a las decisiones de promoción o calificación.

¹⁰⁵ También conocida como evaluación para el aprendizaje, ocurre en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje, cuyo propósito es mejorar una intervención en un momento determinado.

Y al son de *no hay atajo sin trabajo*, algunos de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la moción y realizaron la actividad de caligrafía rápidamente con diversos colores para que se viera “más bonito”, otros con un “pues ya qué” cumplieron con la actividad. Al escuchar los resultados de las evaluaciones trimestrales, me acerqué a la maestra Admin para compartir algunas inquietudes respecto éstas, pues no habían sido tan favorables para la mayoría de los chicos. Sin embargo, sentí esa diferencia latente entre ser la maestra titular y solo una docente que apoya a la maestra titular.

Tuve algunos sentimientos encontrados, pues de cierta forma había notado que Admin aplicaba las mismas estrategias y proyectos con los demás grupos, pero no con la mirada de la filosofía de *Pedagogía por Proyectos*, para ella eran dinámicas que ajustaba a evaluar desde una posición tradicionalista. Pero bueno, finalmente en la posición que me encontraba como “practicante”, algún costo se tenía que pagar en un sistema educativo donde hay que sujetarse a la normatividad para poder seguir estudiando.

Episodio 8. Ningún mar en calma hizo experto a un marinero

Después de la tormentosa semana de evaluaciones, regresamos a la normalidad. Mientras entrabamos al salón de clases y saludaba a los chicos con el tan conocido “buenos días jóvenes” Rodrigo y sus cuates nos abordaron a Admin y a mi, cuestionando insistentemente:

— *Maestra ¿hoy vamos a seguir poniéndonos de acuerdo o ya no?* —

— *Claro que sí chicos, solo dennos chance de pasar, por fis*— Contesté con una sonrisa picarona

— *Sí jóvenes, permítanos entrar* — confirmó Admin.

Aprovechando que los chicos estaban decididos a continuar con la dinámica de *Pedagogía por Proyectos* y como previamente había compartido con Admin las características del proyecto anual¹⁰⁶ que si bien es cierto se da al inicio del ciclo escolar y es fruto de la conversación con los estudiantes sobre lo que quieren hacer durante el año, donde se compagina la exigencia de los contenidos de formación del curso que generalmente solo preocupa a los profesores con el interés de los estudiantes, nunca es tarde para dar oportunidad a los chicos de proyectar y expresar lo que quieren hacer de su tiempo en la clase.

Iniciamos escribiendo la fecha en el cuaderno, con el tema: toma de decisiones y el subtema; plan anual. Al ver el tema los algunos jóvenes mencionaron inmediatamente:

—*¡No, maestra! No queremos tomar decisiones, queremos ponernos de acuerdo con lo que vamos a trabajar, eso de toma de decisiones ya chole*¹⁰⁷ —

Asocio esta respuesta a que es un tema que se aborda continuamente en Formación Cívica y Ética, y, Orientación.

— *Haber jóvenes, ¿qué está pasando?* — Contesté de inmediato tratando de estar en sintonía con ellos — *Vamos a decidir lo que queremos hacer ¿no?* —.

¹⁰⁶ Jolibert y Jacob presentan en su libro: “Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula” las características y los distintos tipos de proyectos clasificándolos según la duración y los objetivos. En el caso del proyecto anual, el profesor solicita a los estudiantes, a través de una lluvia de ideas, que propongan proyectos que ellos quisieran realizar durante el año. El profesor sirve de secretario pero también contribuye aportando ideas y se encarga de insertar las “necesidades del programa”. Pág. 40.

¹⁰⁷ Este modismo se emplea para expresar fastidio por alguna situación o persona, significa “ya basta” o “ya es suficiente.”

—*Sí, vamos a decidir lo que vamos a hacer, no les haga caso maestra* — Adri me hizo segunda.

— *Te agradezco mucho Adri, pero aunque no lo crean chavos* — Dirigiéndome a todo el grupo — *Nos interesa a la maestra Admin y a mí lo que ustedes piensan y quieren hacer, sus intereses pero sobre todo que podamos lograr grandes cosas juntos porque somos un equipo* —

— *Sí, ya hay que iniciar porque luego se acaba la clase y nos tenemos que ir a taller* — Intentó mediar Juan.

Al observar las aguas más calmadas continué: “el día de hoy vamos a decidir qué y cómo vamos a trabajar durante este ciclo escolar”, bajo la siguiente pregunta: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante este ciclo escolar?* ¹⁰⁸

Hubo una objeción en el grupo, pues Melanie mencionó: — *Maestra pero ya queda poco del ciclo escolar, ¿no?* — y nuevamente se soltó el bullicio en el grupo — *¿A poco ya casi se acaba el ciclo escolar? ¿segurooooooss?* — los cuestioné.

Algunos mencionaron que aun faltaban dos trimestres e incluso hubo tres estudiantes que contaron los meses y revisaron el calendario, Admin verificó lo dicho con el calendario oficial y llegamos a la conclusión que aún nos quedaban 8 meses del ciclo escolar. Al ponernos de acuerdo en esta moción, Lucero dijo: — *Pero hay que participar todos, porque la opinión de todos también vale* —. Era evidente que desde la mirada de Freiré ¹⁰⁹ nos adentrábamos cada vez más en la transformación social hacia una democracia.

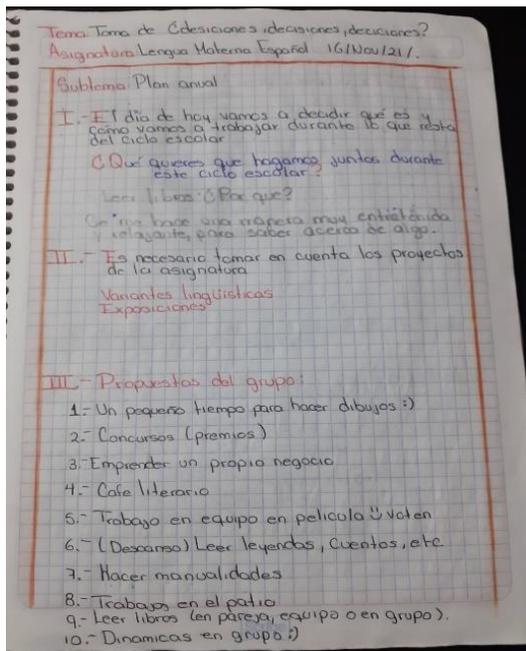
En este bloque Said, tomó la palabra y propuso que cada uno de sus compañeros escribiera primero en su cuaderno “¿Qué les gustaría hacer?” Y que cada uno pasara al pizarrón para anotar cada una de sus ideas para que así todos participaran como un verdadero equipo, la idea era integrar a todos. Y así fue, cada uno de los estudiantes después de escribir en su cuaderno, pasaron al pizarrón a plasmar sus intereses. La

¹⁰⁸ Pregunta abierta con la que se da inicio a un proyecto para desarrollar en determinado lapso de tiempo.

¹⁰⁹ Freiré presenta un modelo educativo que nos conduce a una educación de la cual se definirán las condiciones necesarias para una transformación social en la que todos podamos participar democráticamente; “una educación liberadora basada en la democracia participativa”.

escena era simplemente fascinante: jóvenes activos en un medio que ellos mismos administraban.¹¹⁰

El plan anual en el segundo bloque se estructuró con 10 propuestas quedando de la siguiente manera:



Plan anual

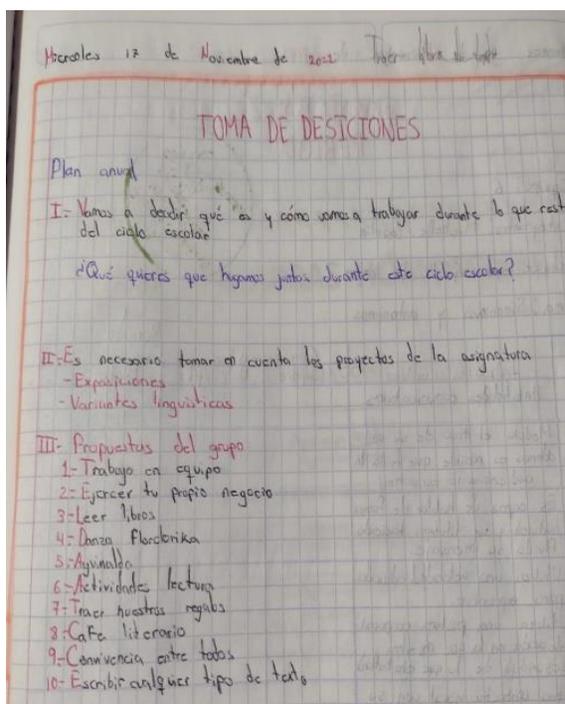
16/nov./ 22

Propuestas del grupo:

1. Un pequeño tiempo para hacer dibujos :)
2. Concursos con premios
3. Empezar un propio negocio
4. Café literario
5. Trabajo en equipo
6. Leer leyendas, cuentos, etc.
7. Hacer manualidades
8. Trabajos en el patio
9. Leer libros (en pareja, en equipo o en grupo).
10. Dinámicas en el grupo

Mientras que en el bloque I aunque las propuestas eran relativamente semejantes, situación que me asombró, pude comprobar que en ocasiones los jóvenes tienen gustos e intereses similares, por supuesto con algunos toques diferentes.

¹¹⁰ Jolibert en su artículo “Cómo crear las condiciones permitiendo un autoaprendizaje activo” presenta algunas recomendaciones para lograr el aprendizaje, la primera de ellas es la organización de la clase de tal manera que exista una *vida cooperativa* y una *Pedagogía por Proyectos*.



Toma de decisiones	17/nov./22
Plan anual	
Propuestas:	
1. Exposiciones	
2. Variantes lingüísticas	
3. Trabajo en equipo	
4. Ejercer tu propio negocio	
5. Leer libros	
6. Danza folclórica	
7. Aguinaldo	
8. Actividades de lectura	
9. Traer nuestros regalos	
10. Café literario	
11. Convivencia entre todos	
12. Escribir cualquier tipo de texto	

Al ver la enorme lista de propuestas que habían salido en el bloque, Jennifer preguntó si nos daría tiempo de hacer todo lo que estaba, Rodrigo sugirió unir las propuestas para formar una sola, me pareció muy atinado y todos estuvieron de acuerdo con la moción. Anotaron todas las propuestas en sus cuadernos para que no se les olvidaran y solo dos pidieron permiso para sacar sus celulares y tomar la fotografía del pizarrón, ya que ellos esconden su dispositivo móvil pues en la escuela está prohibido el uso del celular.¹¹¹

Los truenos y el mar, enseñan a rezar

En las siguientes sesiones ya con el plan anual estructurado, la toma de decisión fue relativamente más fácil, en cada bloque elegimos y estructuramos nuestro *proyecto global de aprendizaje*¹¹² donde el colectivo planifica un aprendizaje razonado y se priorizan algunos aprendizajes, por supuesto según los intereses y motivaciones de los

¹¹¹ En el reglamento institucional está prohibido el uso de dispositivos móviles dentro de la escuela, y solo a excepción de alguna situación en particular que así lo requiera se puede autorizar el uso del mismo.

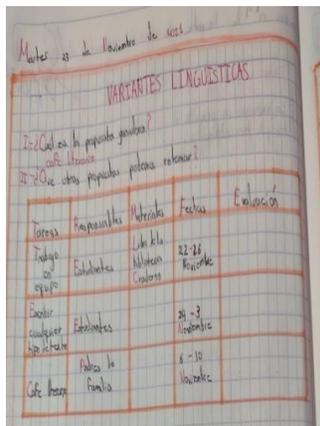
¹¹² Es uno de los tres tipos de proyectos que se presentan en la estrategia de Pedagogía por Proyectos, cuyo objetivo principal es el trabajo en cierto periodo y compaginarlo con el contenido de las instrucciones oficiales permitiendo en todo momento que los estudiantes tengan el total conocimiento de la causa. Jolibert y Sraïki (2009).

integrantes, haciendo un encuadre en el tiempo, pues éste en época de pandemia y regreso escalonado se esfumaba como el humo.

En el primer bloque, la propuesta que se retomó fue la de Mariana hacer un café literario que se compaginó con la propuesta de Admin abordar “las variantes lingüísticas” aquí la decisión se obtuvo por consenso. Pues al observar esta propuesta en el plan anual no dudaron en votar por ella, Admin también convenció de una forma sorprendente a los estudiantes sobre las variantes lingüísticas que existen, esta clase fue muy especial pues me permitió conocer su faceta negociadora.

Estructuramos el contrato colectivo en el que se agregaron otras propuestas como: leer libros de la biblioteca, las variantes lingüísticas del español en un cuento y para cerrar con broche de oro ¡un café literario!. Los chicos tienen contacto entre bloques, por medio del grupo de *WhatsApp* y se cuentan “el chisme” de lo que pasa en cada una de las clases, pues en el bloque I se enteraron que en el bloque II se realizaría un café literario y propusieron algo similar, obviamente con dinámicas diferentes.

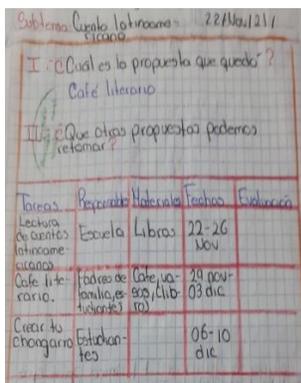
Los contratos colectivos quedaron de la siguiente manera, en el primer bloque se acordó que se trabajaría en equipo, se escribirían un texto libre y se haría un café literario.



Contrato colectivo				
Tareas	Responsables	Materiales	Fechas	Evaluación
Trabajo en equipo	Estudiantes	Libros de la biblioteca	22-26 nov.	
Escribir cualquier tipo de texto	Estudiantes	Hojas de colores, recortes.	29-03 de dic.	Lista de cotejo
Café literario	Estudiantes Padres de familia	Vasos, café, galletas, fichas	06-10 de dic.	Lista de cotejo

Mientras que en el bloque

II el contrato colectivo se estructuró de la siguiente manera, en este bloque la intención principal era que los jóvenes se volvieran independientes económicos, ¿Crees que lo lograron?:



Contrato colectivo				
Tareas	Responsables	Materiales	Fechas	Evaluación
Lectura de cuentos latinoamericanos	Maestras	Libros, copias	22-26 nov.	
Café literario	Padres de familia, estudiantes	Café, libros	29-03 de dic.	Lista de cotejo
Crear tu changarro	Estudiantes	Según el negocio	06-10 de dic.	Lista estimativa

Nadar contra corriente, no siempre es de valientes

Después de lo acordado en el contrato colectivo, al iniciar la clase, los jóvenes comenzaron a cuestionar:

—Maestra ¿Qué pasó con la carta que le escribimos al director?, ¿no le ha dicho, cuando entramos a la biblioteca? —

Al escucharlos sentí miedo pues en una escuela donde uno “está acostumbrado a obedecer las reglas para no tener problemas”, el observar a los chicos empoderados y en búsqueda de respuestas, me trajo una serie de sentimientos revueltos entre felicidad, incertidumbre y miiiiiedo. Si leyera esto Fabio Jurado,¹¹³ posiblemente me daría una palmadita en la espalda, como diciendo: “tranquila, Roma no se construyó en un día”.

En ese preciso momento, les contesté:

— Chicos, la carta se entregó, de hecho fueron sus compañeros a entregarla, ¿cierto o falso?

— Sí, pero no nos han dado respuesta y ya pasó mucho tiempo—, cuestionaron

— La maestra Admin y yo hemos ido en varias ocasiones a la dirección para que nos autoricen ciertos espacios como el auditorio, la biblioteca, algunos materiales...¿verdad maestra? —, respondí volteando la mirada a Admin.

¹¹³ Fabio Jurado coautor del libro “las máscaras de la educación y el poder del lenguaje” nos incita a hacer visible el rostro ético de la educación y arrebatarle las máscaras que ocultan sus defectos indeseables, desde una pedagogía del lenguaje que contribuya a una verdadera emancipación comunicativa del alumnado, al ejercicio del pensamiento crítico para lograr una educación democrática e igualadora.

— *Así es, de hecho nos dijeron que nos podían prestar algunos libros en lo que se organiza bien lo de las instalaciones de la biblioteca y el inventario de los libros, pero ya estamos trabajando en ello*—, contestó Admin como “para calmar las aguas”.

Rodrigo muy insistente y en tono irónico continuó:

—*¿Entonces nos prestan los libros pero no podemos subir a la biblioteca? ¡Así que chiste!, yo quiero conocer la biblioteca ya casi vamos a salir de la escuela y no la conocimos toda.*

Yetsi, una chica un tanto reservada, propuso de inmediato:

— *Pues que nos presten los libros maestra, nosotros nos organizamos y si nos preguntan les decimos que lo decidimos en grupo desde la semana pasada yo puedo ir y hablar con la maestra Ceci* —la subdirectora escolar— *Si están de acuerdo .*

Varios estuvieron de acuerdo, algunos más se acomodaron a acompañar a Yetsi a la oficina de la subdirectora escolar.

Efectivamente, en nuestro contrato colectivo una de las tareas era leer cuentos en el grupo pero en pequeños equipos para identificar las variantes lingüísticas, en ese momento la escena se alentó como en cámara lenta, pues yo siempre había sido “la maestra que siempre había seguido las reglas al pie de la letra”, y ahora estaba emocionada por empoderar a sus estudiantes para llevar a cabo un proyecto que ellos mismos habían estructurado y lo mejor: en ese proyecto ¡ellos iban a leer! Sin tener que incitarlos u obligarlos a hacerlo.

Hizo click en mí la insistencia de Isabel Solé,¹¹⁴ en cuanto a la importancia de la interacción con los textos para fortalecer la comprensión lectora. Y así se hizo, los jóvenes designaron a los responsables de ir por los libros, sacarlos del anaquel, contarlos, llevarlos al salón, repartirlos, verificar que no los maltratasen, recogerlos, sanitizarlos pues cada uno de ellos lleva su kit sanitizante a la escuela, para después de

¹¹⁴ Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas de distintos niveles, de tal forma que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un *inup* para el siguiente nivel.

la clase; contarlos nuevamente, ir a la oficina de la subdirectora escolar y entregarlos sanos y salvos.

Cuando Yetsie y Oviedo llegaron al salón con los 25 libros en sus brazos, los aplausos invadieron el salón pues era *un gran logro*, presenciar la emoción y el asombro de los chicos al tener el libro entre sus manos fue algo muy significativo, cual niño pequeño que recibe sus regalos en navidad.

Rodrigo, no aguantó la emoción y aseveró:

— *¡Hay maestra estos libros parecen como nuevos!*

— *Así es, estos libros hay que cuidarlos mucho porque son libros muy especiales, por eso los cuidan mucho en la dirección.*

De inmediato continué: — *Haber chicos vamos a revisar los datos básicos del libro título, autor, editorial* —, mientras los repartían.

Con paciencia y caña, todo se pesca

El libro elegido era “el llano en llamas” de Juan Rulfo,¹¹⁵ después de revisar el índice elegimos el cuento: Paso del Norte y dimos paso a la interrogación de textos, primero reflexionando sobre el nombre del cuento, con la siguiente pregunta: —*¿De qué creen que trate este cuento?* —. Varios levantaron la mano, algunos aludieron que era un cuento de miedo, otros más dijeron que no era así, se escucharon voces sobre: —*“Ha de ser de los Estados Unidos”, porque dice el norte... ¡Sí! igual y habla de lo que hay en Estados Unidos.* La mayoría estaba de acuerdo.

Jennifer mencionó que su papá vivía en Estados Unidos y que les mandaba dinero para ir a la escuela a ella y a sus hermanitos, agradecí la confianza de compartir algo tan personal y compartí que también tenía familiares que vivían en Estados Unidos, de inmediato pregunté si alguien más tenía familiares allá y varios compartieron algunas experiencias similares, pude darme cuenta de que casi un 60 % de mis estudiantes tiene familiares que se fueron *pa' l norte* en busca de una mejor vida.

¹¹⁵ El llano en llamas, libro de cuentos del escritor mexicano Juan Rulfo, publicado el 01 de septiembre de 1953.

Si bien es cierto, cada uno de nosotros es diferente al lector que se tiene al lado y somos distintos en función del texto que se tiene por leer, había un interés genuino que le daba sentido al texto. Desde la mirada de Solé,¹¹⁶ estos eran los conocimientos previos el ingrediente principal para el alcance del aprendizaje significativo. Y como bien lo sustenta Ausubel, que afirmaba “la comprensión lectora se logra cuando un estudiante relaciona los conocimientos con los anteriormente adquiridos”.¹¹⁷

Con ello dábamos en el clavo: estábamos interesados en la lectura, al enfrascarnos más ella, más nos involucrábamos y esto nos daba más posibilidades de poder ir a fondo, es decir, dábamos un paso más para dejar de lado la comprensión lectora superficial en la que solo importan las respuestas correctas sin encontrarle sentido. Abonando así a nuestra lucha en torno al analfabetismo funcional.

Sin darnos cuenta la clase se nos terminaba, pero antes de entregar el libro a los compañeros comisionados, acordaron en colectivo que la siguiente sesión trabajaríamos con el mismo libro para darle continuidad.

En la siguiente sesión, al ingresar al salón de clases y saludar con el tan característico “buenos días jóvenes”, me percaté que Yetsi y Oviedo esperaban en la puerta para ir por los libros. Después del pase de lista rotativo, y en lo que traían el material, dimos inicio con nuestro rituales de clase anotar la fecha, el tema y subtema respectivos, según nuestro contrato colectivo, pero como bien dicen “no tienes que sufrir para ser poeta”, de repente Rodrigo tuvo una idea brillante: leer en el patio en equipo y “el mar en calma de repente soltó soberana marea”, respiré profundo, y les dije: —*Haber espérenme tantito, déjenme aclaro mis ideas*—. De momento no tenía ni idea de cómo realizar una interrogación de textos fuera del salón, pues las circunstancias y condiciones cambiaban completamente, y la verdad estuve a punto de decir que no.

¹¹⁶ Al referirse a sentido se alude al saber lo que se está haciendo, porque se está leyendo, situación que coincide con lo que nos sugiere Jolibert en la primera parte en la interrogación de textos,

¹¹⁷ David Ausubel, en su libro psicología educativa desde la visión cognoscitiva menciona que para lograr una comprensión lectora es necesario anclar los conocimientos previos con los nuevos, además de que lo fundamental es el interés y motivación de los estudiantes (1983).

No obstante, pensé ¿cómo le hubiera hecho Jolibert a tan seductora propuesta?, obvio terminé accediendo, pues bien dicen que “el dolor del adolescente radica en ser rebelde y conformarse al mismo tiempo”. Algo era claro, los estudiantes estaban convencidos de cumplir con lo estipulado, no tuve mayor remedio que lanzar mi propósito investigador de realizar una interrogación de textos al pie de la letra al saber que se tendría que realizar en primer momento una lectura silenciosa, lo arriesgamos todo: la calidez, el orden y el silencio que nos brinda el aula y nos aventuramos a salir al patio, un lugar donde las condiciones cambian completamente y es más fácil “distraerse”.

La condición era “leer en silencio” el cuento preseleccionado, lo podían hacer en equipos, en parejas o de forma individual, como se sintieran más cómodos, no pude evitar hacer hincapié en que nos estarían observando los demás maestros y estudiantes, generalmente nadie sale del salón y mucho menos a leer al patio de la escuela. Los chicos solo se limitaron a contestar: — *Tranquila maestra, usted solo confíe en nosotros* —. Cuando escuché eso, voltee a ver a Admin y ambas asentimos con la cabeza diciendo: — *Ok. Chicos ¡vamos pues!*

Los jóvenes se pusieron cómodos en la cancha escolar, estuvieron muy calmados y concentrados en el texto, como era de esperarse hubo un equipo que solo platicaba y fingía leer, no obstante, al ver que la mayoría estaba leyendo en silencio el texto no les quedó de otra que realizar lo propio, delimitaron su espacio, el respeto imperó en ello, en ese momento Admin solo me dijo: —*¡Qué arriesgada, maestra! Pero mire, si están leyendo.*

Pensé es ahora o nunca, y decidí que era el momento para implementar una lista estimativa para evaluar la argumentación,¹¹⁸ instrumento que había planeado con anticipación para seguir y evaluar la Intervención Pedagógica, pero que ahora me era útil para que ellos vieran que se les evaluaría después de la lectura silenciosa. A pesar de dar la indicación de regresar al salón para continuar con el trabajo, la mayoría de los

¹¹⁸ Pues los argumentos además de ser un razonamiento que demuestra un saber, también son parte fundamental del intercambio de ideas en una conversación, en este caso de los hechos narrados en el cuento Paso del Norte en la búsqueda de que los jóvenes vallan más allá del estilo u orden narrados en el texto situación que tiene estrecha relación con la comprensión lectora.

estudiantes propusieron que se trabajara ahí en el patio, no nos quedó de otra más que acceder a dicha petición y forzar la garganta para que todos escucharan lo mejor posible, pues con el cubrebocas y espacios abiertos es todo un esfuerzo lograr que te escuchen claramente.

La idea era que los estudiantes comentaran lo que les llamó la atención o les había interesado del cuento, sin embargo Eli sugirió que mejor, hiciéramos preguntas del texto porque “así era más fácil”. Entonces Michelle propuso que jugáramos *verdad o reto* sobre el cuento, todos accedimos emocionados porque parecía un juego en lugar de un ejercicio y porque en esta ocasión no tendrían que escribir ni contestar ninguna pregunta.



La primera en iniciar fue Yetsi, preguntándole a su compañero Rodrigo ¿Quién era el personaje principal?, la respuesta fue acertada, Rodrigo preguntó a Nicolás ¿Quién era la esposa? Ahí hubo una confusión pues nunca se dice el nombre de la esposa pero sí se mencionaba su apodo, a esta conclusión llegó Melanie al ver que varios se confundieron en la respuesta de Nicolas, Nicolás preguntó sobre el oficio del personaje principal y así sucesivamente, pude percatarme que solo se remontaban a identificar solo lo que estaba en el texto sin ir más allá, lo que en mi prendió el foco rojo pues únicamente se quedaban en el primer componente de comprensión lectora, el componente literal.¹¹⁹ A pesar de que utilizábamos el habla como herramienta constructiva del conocimiento como lo sugiere Cassany, era necesario dar un empujoncito más a la dinámica.¹²⁰

¹¹⁹ El componente o nivel literal de la comprensión lectora consiste en el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, haciendo hincapié en los datos básicos e ideas principales.

¹²⁰ Daniel Cassany (2009) nos habla sobre la importancia de hacer inferencias del texto, como una propuesta psicolingüística para el desarrollo de herramientas cognitivas en la construcción del significado, en el que el estudiante debe aprender a recuperar conocimientos previos, formular hipótesis respecto al texto para elaborar una coherencia global del mismo. Da el tip de leer el texto en silencio e individualmente pero la elaboración de significados requiere de un intercambio en pareja o grupo.

Los invité a reflexionar sobre el contexto, haciendo énfasis en la situación socioeconómica del personaje principal y la manera en la que acude a su padre para que cuide de sus cinco hijos y de su mujer, aquí Said compartió: —*Sí maestra, eso si pasa, porque por ejemplo mi tío se fue a los Estados Unidos y dejó a mi tía con mis primos*—. Aquí era evidente que se añadía información que enriquecía el contenido del texto volviéndolo significativo y esto por supuesto que abonaba a la comprensión lectora. Los chicos no repararon en comentarios y anécdotas familiares.

Lucero hizo una crítica objetiva:

— *Yo en verdad no entiendo, porque se van de “mojados” a los “United States” si los tratan bien mal, hay mucha discriminación, si aquí en México se puede encontrar trabajo o si no, pues pones un negocio y con eso ya la “armas”.*

Jennifer al escuchar esto de inmediato parafraseo una parte del cuento donde balacean en la frontera a los que quieren entrar como inmigrantes:

—*Sí, como en el cuento, cuando el hijo regresa con su padre y le dice: “padre, nos mataron” al intentar pasar el río, y eso si sucede la migra luego los agarra, los encarcela o hasta dicen que los secuestran y que si bien les va los deportan como al del cuento.*

—*De hecho hay muchas películas de eso, en Netflix luego sale que los secuestran y se los llevan a trabajar con el narco*—, afirmó Nicolás.

Era evidente que los chicos estaban muy adentrados en el texto y que éste les había impactado de manera significativa. Los resultados de la lista estimativa arrojaron que los jóvenes se encontraban en el nivel inferencial de comprensión lectora, pero cada vez más cerca del nivel crítico pues analizaban y vinculaban el texto de acuerdo a su contexto, añadían información para enriquecerlo, parafraseaban algunas partes del cuento, juzgaban e interpretaban el contenido del mismo, y además eran capaces de formular juicios propios a partir de lo que les presentaba el texto. Esto, por supuesto, se veía reflejado en los argumentos formulados. Estoy segura de que Gloria Catalá¹²¹

¹²¹ Gloria Catalá, máster en intervención psicopedagógica, ha realizado diversas investigaciones entorno a la didáctica de la lectoescritura, la ortografía y la comprensión lectora. Se ha especializado en el tema de la comprensión lectora, sustentado los modelos del proceso lector comprensión lectora, entre los cuales está el

hubiera celebrado con aplausos este análisis tan significativo del texto, afirmando que este es un proceso lector interactivo.

Sin darnos cuenta, el tiempo se había terminado, la actividad estaba aun inconclusa y los jóvenes preguntaron si la siguiente sesión podríamos continuar con esta actividad. El trato se cumplió y en la siguiente sesión continuamos trabajando con el texto, aunque como bien dicen por ahí “amistad por interés hoy es y mañana no es” los chicos estaban impacientes por iniciar pero con la organización para el café literario, no pude evitarlo y fui un tanto directiva al dictar algunas preguntas para concluir la actividad.

Entre ellas estaban: la referencia bibliográfica tipo APA, pude corroborar que identificaron bien los datos básicos del libro, los personajes, aquí no hubo mayor dificultad pues lo asocio a la reflexión realizada con anterioridad, respecto al ambiente y escenario aun había debilidades al identificar el ambiente del cuento, y ¿cómo lo vincularían con la situación actual de México? Desde mi perspectiva vincularon de forma adecuada el cuento con sus vivencias familiares, sus reflexiones eran por mucho enriquecedoras.

La actividad la realizaron muy rápido pues lo que ellos querían era iniciar con la organización del café literario, Admin selló la actividad a todos.

Al son de “vísteme despacio que tengo prisa” comenzamos a organizar el café literario, aquí llovieron las propuestas para realizarlo, desde llevar los insumos, café, vasos, hasta llevar fichas para hacer una postal, pues los chicos querían hacer de todo desde postales hasta escuchar historias de terror, de amor, de suspenso, lo que se les ocurriera. Los ánimos estaban que desbordaban el salón pues esta actividad ya estaba contemplada en el contrato colectivo, ya hasta habían negociado con sus tutores quienes se ofrecieron a llevar y donar el café para todo el grupo, y así nos organizamos para que todo saliera impecable en la siguiente. Aunque en el bloque I, la historia fue muy diferente...

modelo del proceso lector interactivo en el que el lector utiliza conocimientos previos y conocimientos del texto para comprender el significado de lo que lee.

Episodio 9. Los tiburones del “C”

Los estudiantes de este bloque son “más bisneros”, así se describen, porque al lanzar la “pregunta mágica”, como ellos llaman a la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos que hagamos juntos las siguientes tres semanas?, surgieron ideas que se transformaron no solo en propuestas, sino en hechos.

Andrick fue el primero en tomar la palabra:

— *Hay que hacer algo que nos deje “una lana”*

Abel haciéndole segunda dijo:

— *¡Sí! Algo que nos deje dinerito*

De inmediato uno de sus compañeros con voz temerosa dijo:

— *Ellos solo quieren hacer sus “business”,¹²² no cambian.*

Aunque después Eleuterio contestó:

— *Pues no es tan mala idea, así podremos comprarnos cosas sin pedirle “money”^{123a} a nuestros papás.*

Josgar agregó diciendo, con una sonrisa picarona:

— *Eso si me late*

Y así uno a uno apoyaron dicha propuesta, entonces pregunté nuevamente:

— *¿Chicos entonces qué es lo que quieren que hagamos juntos las siguientes tres semanas?*

La respuesta fue unánime: ¡un negocio!, ¡un business!, ¡un changarrito!, ¡sacar para la papa! entre otras respuestas que desembocaban en lo mismo: crear un negocio.

Al escuchar esta propuesta mi cara de asombro fue inevitable, pues pensé y les pregunté:

— *Haber y ¿cómo le vamos a hacer para llevar a cabo este proyecto? —.*

— *Ah pues eso es bien fácil maestra, solo hay que decidir ¿de qué vamos a poner nuestro negocito? y ¿de a cómo vamos a vender las cosas? —* Respondió de inmediato Ándrick, quien estaba decidido a no quitar el dedo del renglón.

¹²² Anglicismo que se usa de forma coloquial para referirse a un negocio o trabajo.

¹²³ Anglicismo muy común que se utiliza para referirse a dinero. Como efecto de la globalización que ha catapultado al idioma inglés por encima, incluso del español.

Elizabeth, quien siempre se ha caracterizado por ser una chica muy ordenada al momento de hacer las cosas, dijo:

— *Primero hay que hacer una guía sobre lo que queremos hacer ¿no? porque se tienen que ver varias cosas, por ejemplo: ¿quién nos va a dar dinero para comprar las cosas?*

Ándrick interrumpió de inmediato: — *¡Pues nuestros papás!*

Eli: — *Sí, ¿pero con qué pretexto les vas a pedir el dinero?, haber ¿qué les vas a decir cuando te pregunte, para qué lo quieres?*

Ándrick: — *A mi no me preguntan eso, jajajajajaj*

Sin embargo, ese fue el pretexto perfecto para que ellos planearan sobre ¿cómo querían hacer su negocio? y ¿si iba a ser un producto o un servicio? y ¿cuál era la diferencia entre estos?.

La clase ya había terminado, pues la profesora de la siguiente asignatura estaba en la puerta, al salir me saludó y me dijo:

— *Hay maestra Eli, usted siempre tan ocurrente con los jóvenes, ¡mire como los tiene!, bien animados en el chisme, y se ve que a la maestra Admin ya le esta gustando juntarse con usted, ¿verdad? Haber cuando me invitan maestra, ya me hace falta platicar un poco.*

— *¡Claro maestra!, usted puede venir cuando guste—, contesté.*

Era evidente que hacíamos uso de la palabra-creadora¹²⁴ que es propia de los jóvenes y de los adultos que hacen de la palabra una herramienta creativa, en un juego placentero no en singular sino en plural, y esto abonaba a la comprensión lectora en todas sus aristas, aunque mis compañeros no se dieran cuenta de ello.

En la siguiente sesión, durante el pase de lista rotativo, Admin y me preguntó:

— *Maestra ¿vamos a seguir trabajando con lo del negocio?*

¹²⁴ Carlos Silveyra en su artículo: “el uso total de la palabra para todos” diferencia entre la palabra como herramienta de un lenguaje práctico y utilitario y de la palabra-creadora que es propia de los niños como herramienta creativa como el pintor que utiliza sus pinceles, telas o pinturas, donde ésta no es unívoca sino ambigua, no es precisa sino sugerente, va más allá de lo institucional con un espacio para una creatividad dirigida cuyos resultados casi siempre son esperables.

—*¡Claro!, los jóvenes lo decidieron y hay que cumplirles—*, contesté firmemente

Los chicos ya estaban hablando sobre su negocio y Nohemí me dijo:

— *Maestra, ¿Puedo anotar la fecha y el tema?*

—*¡Por supuesto!* —, respondí con una sonrisa.

En ese momento me senté en una butaca como una estudiante más y contemplé la forma en la que se desarrollaba la clase, los chicos comenzaron a organizar la clase escribiendo el tema: nuestro changarro, subtema: ¿cómo le vamos a hacer?. Nuestros rituales de estudio ya estaban bien cimentados.

No pude evitar incidir con la pregunta: ¿Ya decidieron cómo y de qué va a ser su negocio? Pues desde mi papel como mediadora, también estaba modelando el proceso de comprender al otro de manera explícita, como lo explica Marengo,¹²⁵ o como dijera Bruner¹²⁶ estaba cumpliendo con mi tarea docente creando andamiajes que posibilitaban el aprender. Cada uno de los chicos plasmaron en su cuaderno su respuesta, después en consenso se decidió trabajar de forma individual o en equipos, según el tipo de negocio.

Del colectivo surgió la duda de cómo llamar este proyecto, por lo que Nohemí quien había adoptado el rol de mediadora preguntó a todo el grupo: —*Haber, primero hay que ver ¿cómo se va a llamar nuestro proyecto?* —. Las propuestas no se hicieron esperar:

— *Algo así como los tiburones de shark—*,¹²⁷ contestó inmediatamente Ángel

— *¿Cómo?* — Pregunté nuevamente y me explicó de forma breve la dinámica del programa de tv.

— *¡No! mejor que se llame el changarro chido* —, sugirió Mariana

¹²⁵ Marengo, I. en su artículo: “La lengua oral en el aula” rescata diversas situaciones áulicas en las que el maestro hace cosas y al mismo tiempo señala con el lenguaje: qué cosas se realizan, con qué recursos se cuentan, cuáles son los objetivos que se persiguen, en pocas palabras es el adulto quien llama la atención sobre aspectos significativos de la actividad.

¹²⁶ Bruner, Jerome psicólogo de profesión escribió el libro “El habla del niño” en el que describe el desarrollo temprano de los niños respecto al habla, en dos fases la primera cuando se adopta la oralidad y la segunda fase donde el lenguaje facilita el aprendizaje y por ende la comprensión.

¹²⁷ Shark Tank es un programa de televisión, cuya temática central son los negocios, en el que un emprendedor se disputará el apoyo en inversión de los expertos “los tiburones” quienes además de ser inversionistas muy exitosos también enriquecen las ideas de los nuevos emprendedores con sus conocimientos en el mercado.

— *El de los tiburones está chido* —, refutó Moisés

— *Sí, porque tiene que ver con propuestas de negocios y es lo que estamos haciendo, pero que se llame “los tiburones del C” para darle nuestro toque—*
Concluyó Ándrick

— *¡¡¡Sí!!!* — la unanimidad imperó en el grupo.

Después de elegir el nombre, Mariana sugirió que se organizaran para continuar estructurando su negocio según sus intereses mercadológicos, se juntaron en equipos y comenzaron a visualizar los alcances del negocio: sus objetivos y propósitos. Al observar la manera en la que se organizaban y la manera en la que alternaban varios temas en la misma charla, recordé que en años anteriores no permitía que los estudiantes platicaran de otras cosas para que “no se distrajeran” del objetivo, ahora veía lo equivocada que estaba.

Hubo intercambio de ideas entre Admin y yo con cada uno de los equipos según los planes para realizar en cada uno de los negocios, como el tiempo era fugaz, daba la impresión de que estas clases terminaban muy rápido por ello, sugerí:

— *Chicos, en la siguiente sesión nos van a compartir sus propósitos del negocio que van a implementar, es necesario que anoten en su cuaderno las ideas que compartieron para que no se les vaya a olvidar.*

La cabeza me daba vueltas, pues no tenía ni la más remota idea de cómo hacerle con este proyecto que era relativamente nuevo para mí, Admin por su lado me dijo: — *Maestra, hubiera estado más fácil trabajar el otro tema del bloque II pues ya tenemos los materiales y todo—*. Respondí: — *Pero maestra, es emocionante ver cómo le vamos a hacer ahora* — y ella solo contestó: — *Para usted maestra, a nosotros nos pidieron los balances de los chicos, reportes de los que ese encuentran en el semáforo amarillo y rojo¹²⁸ y vamos a comenzar a citar a los tutores para que nos apoyen con el trabajo—*.
¡Tenía toda la razón!

¹²⁸ Una medida institucional para medir y clasificar a los estudiantes según los resultados de las evaluaciones trimestrales, en la que el rojo significa riesgo eminente o que ha reprobado alguna asignatura y amarillo significa en riesgo de reprobación alguna asignatura.

El sistema educativo satura al docente con un sin fin de requerimientos institucionales que lo único que hace es aquejarlo y saturarlo llevándolo al límite, imposibilitando con ello la capacidad de escuchar incluso a sus estudiantes, en esos momentos recordé todo lo que se hace cuando estamos en activo y la necesidad del control en la práctica para poder tener todo desde un plano más objetivo y concreto, afianzando el espíritu capitalista en la escuela. ¹²⁹

Negocio que no deja, se deja

Durante el fin de semana me la pasé indagando sobre cómo apoyar a los estudiantes en caso de encontrarnos en un laberinto sin salida respecto a este proyecto, por lo que en la siguiente sesión, al ingresar al aula, después del pase de lista rotativo y de saludarlos, Andrick nos abordó a Admin y a mí con la noticia de que ya le había dicho a sus papás que le prestaran una “lanita” para su negocio y que ahora estaba pensando en cambiar de giro pues primero quería vender chicharrones preparados pero como no había pensado en que debía prepararlos y después de preguntar en el mercado por los chicharrones y chetos sueltos, estos le dejarían mayor ganancia.

Estaba tan emocionado e involucrado en su plan de negocio que sentí feo decirle: — *Andrick, dame un momento, deja que iniciemos con la clase y ahorita checamos todo eso va!* —, pues temía que de no hacerlo, todo el grupo se iba a desbordar en plática, juego y risas. Nuevamente sin quererlo desdeñaba las cualidades y ventajas de la conversación en el contexto escolar,¹³⁰ y además la forma en la que ésta abonaba a la comprensión lectora.

¹²⁹ Fernando Álvarez Uria hace un análisis sobre la relación existente entre escuela y capitalismo se observa cuando la escuela se ve atravesada por presiones cada vez más fuertes que recaen principalmente sobre los profesores y estudiantes, por ello es conveniente mantener viva la memoria de los avances y los retrocesos pero sobre todo reflexionar y ensayar nuevas vías alternativas para construir una nueva ética individual y social que promueva una cultura alternativa de solidaridad.

¹³⁰ Para Sánchez Cano, la conversación en el contexto escolar se distingue de la conversación espontánea, pues hay una actividad que propone la mejora de las competencias pragmáticas de la lengua oral, donde los participantes se autorregulan y solucionan encabalgamientos, termina convirtiéndose en una actividad social que refuerza de manera significativa la comprensión no solo lectora sino la comprensión del otro, (2005).

Más de la mitad estaban emocionados por su changarro, e iniciamos anotando el tema: crear nuestro propio negocio, subtema: mi propuesta. Les dicté una serie de preguntas con la finalidad de encauzar todas las ideas brillantes que en ese momento estaban en el aire.

- 1) ¿De qué giro va a ser tu negocio?
- 2) ¿Dónde vas a poner tu negocio?
- 3) ¿Cuáles serían tus herramientas y materiales?
4. ¿Con qué asignaturas vinculas este proyecto?
5. ¿Quiénes van a trabajar contigo?

En equipo respondieron estas preguntas, se organizaron en el patio de la escuela, después de

15 minutos regresaron al salón de clases, para compartir sus respuestas en colectivo, a decir verdad, algunos negocios estaban muy bien pensados y otros rayaban en la fantasía.

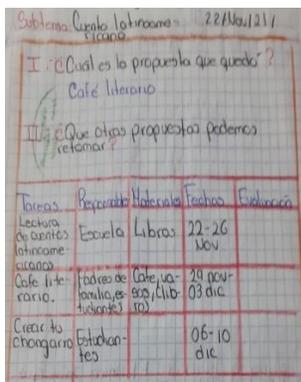
Karla y Mariana, quienes estaban trabajando juntas, preguntaron sobre si se iba a realizar el contrato colectivo, y dirigiéndome a todo el grupo les contesté con asombro: — *¡Cierto! Tienen toda la razón, se nos está olvidando el contrato, chavos. Ya ven como no ponemos atención, no hemos estructurado nuestro contrato colectivo—*. Josgar propuso: — *¿Maestra y si esta vez lo hacemos pero con nuestro equipo? es que como cada uno va a trabajar de forma diferente, para organizarnos mejor, ya sabe no—*. Benjamín quien trabajaba con él completó rápidamente: — *Sí maestra, mejor lo hacemos cada uno—*. Eve y Eli apoyaron la noción diciendo: — *Sí maestra, además ya estamos grandecitos como para saber hacerlo nosotros solos.*

Ellos querían hacer el contrato colectivo pero sin la mediación de la docente, el efecto dominó había comenzado, los jóvenes estaban decididos respecto a ello, me pregunté ¿Estará bien hacerlo así?, ¿Y si no sale el proyecto? Sabía que Jolibert y Jacob siempre había hecho contratos colectivos con el grupo completo, lo dudé por un momento pero



como bien dicen: “No se puede nadar contra corriente” y ésta era una corriente muy cálida llena de pequeñas olas que se unían capaces de dar armonía a todo un mar.

Tuve que ceder y bajo la premisa de ¡a ver que pasa!, les contesté: — *Ok. Pero estructuren bien su contrato, no quiero enterarme que hay equipos que solo pierden el tiempo, ehh*—. Se organizaron entre ellos y plasmaron el cuadro para el contrato colectivo en su cuaderno, apoyándose en los contratos anteriores, en definitiva sabían muy bien lo que querían, entre ellos mismos se autorregulaban pues dentro de los equipos había quienes incitaban a apurarse con el proyecto, Admin únicamente selló la actividad, pues últimamente se la pasaba inmersa en el celular.



Contrato colectivo				
Tareas	Responsables	Materiales	Fechas	Evaluación
Lectura de cuentos latinoamericanos	Maestras	Libros, copias	22-26 nov.	
Café literario	Padres de familia, estudiantes	Café, libros	29-03 de dic.	
Crear tu changarro	Estudiantes	Según el negocio	06-10 de dic.	

La evaluación quedó pendiente, el tiempo para planear este proyecto fue de tres semanas en el que la primera semana era leer un cuento latinoamericano, en la segunda semana realizar un café literario a la par que decidían y organizaban su plan de negocios, en la tercera semana tener ya estructurado su changarro como debe de ser para llevarlo a la práctica.

La demanda de atención en este proyecto era tal que los chicos se acercaban incluso fuera de clase, por ejemplo; Juan tenía la idea de vender plumas pues había encontrado una promoción en la bodega Aurrera donde costaban solo \$1.00 y que al venderlas en \$5.00 podría sacar muy buenas ganancias, pero estaba preocupado por que su mamá no lo iba querer acompañar a la bodega y mucho menos prestarle dinero para invertir. Le contesté: — *No te preocupes, Juan hay que estructurar bien el negocio y si quieres yo le digo a tu mamá para que nos apoye ¿va?, pero ya ve a tu taller que si no, ¡en la que nos vamos a meter!*—. Él se fue más tranquilo a su taller y pensé: los adultos en

ocasiones no confiamos lo suficiente en los chicos y ¡menos si son adolescentes! Aunque tengan ideas brillantes como esa.¹³¹

Al finalizar la clase, Admin me comentó: — *Maestra hay que ver la manera en la que metemos el tema de variantes lingüísticas pues estoy pensando muy seriamente en que este tema va a estar en el examen, pues decidí retomarlo para los demás grupos—*. Contesté: —*¡Por supuesto maestra!*

Hoy por ti, mañana por mí

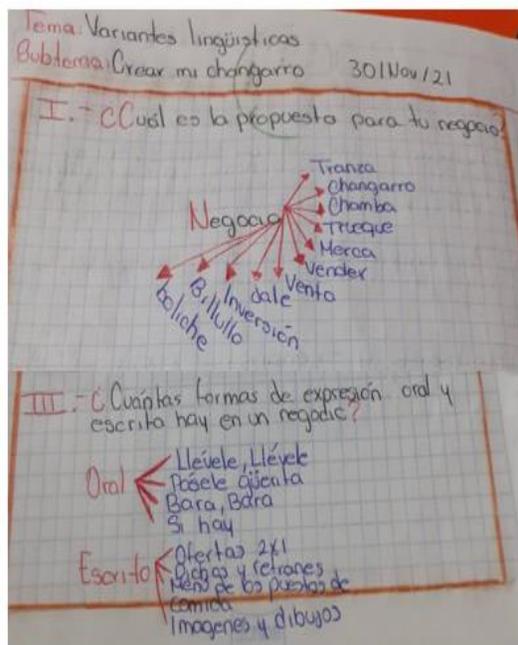
Hice caso a la petición y en la siguiente clase iniciamos con las variantes lingüísticas pero respecto al negocio, después de anotar el tema y subtema, inicie con la siguiente pregunta:

1) ¿Cuántas formas de expresión oral y escrita hay en un negocio?

La pregunta no fue clara para ellos y contestaron: —*¿Cómo maestra?*—. Les dije: — *Sí, de qué manera se le dice a un negocio, ¿qué palabras utilizamos?*—. Los ánimos cambiaron: —*¡¡Ahhh!!*, *pues depende de si es en el tianguis, en el mercado o en una plaza comercial*—. Con esto quedaba clara la competencia comunicativa en los diferentes escenarios comunicativos,¹³² que reflejaba una comprensión no solo lectora sino una comprensión del otro según las características del contexto en el que se encuentre — *¡Exacto!* —Contesté— *haber vamos a anotarlas:*

¹³¹ Posiblemente sea porque el pensamiento del adolescente difiere del pensamiento del niño, pues los adolescentes pueden razonar sobre hipótesis porque pueden imaginar múltiples posibilidades. El nivel más elevado del pensamiento que se adquiere en la adolescencia es el pensamiento formal y está marcado por la capacidad para el pensamiento abstracto.

¹³² Un escenario comunicativo desde la mirada de Amparo Tusón, son microcosmos que son parte de la sociedad donde hay actores y actrices que van ensayando y representando las relaciones sociales con ciertas normas y pautas de comportamiento según los requerimientos de estos, es decir “saber cómo comportarse y comunicarse”.



Tema: Variantes lingüísticas 30/11/21

Subtema: Crear mi changarro

I. ¿Cuál es la propuesta para tu negocio? ¿Cómo le decimos al negocio?

Tranza, changarro, chamba, trueque, merca, vender, venta, jale, inversión, billullo, boliche.

II.- ¿Cuántas formas de expresión oral y escrita hay en un negocio?

Oral: ¡Llévele, llévele!, Pásele güerita, Bara bara, ¡Si hay!

Escrito: ofertas 2X1, Dichos y refranes, Menú en los puestos de comida, imágenes y dibujos en los carteles.

Cada uno escribió en su cuaderno las diversas formas de expresión oral y escrita que podemos encontrar en un negocio y de ahí diferenciamos las variantes lingüísticas léxicas y fonéticas que encontrábamos aquí tomando en consideración la temática de la clase, compartí aspectos teóricos referentes a este tema con los jóvenes. Di una explicación breve y concisa sobre el tema, en ese instante Admin dejó su celular, se cambió de lugar a una butaca con los jóvenes y tomó el apunte que todos estábamos realizando, me sentí rara de saber que le había dado justo al clavo respecto a su petición.

Lo importante de esto es que le vieron la funcionalidad al tema, pues antes de terminar con la explicación Andrick sugirió: — *Maestra, pues podemos hacer un cartel con alguna de esas palabras (variantes) para que sea mas llamativo nuestro negocio*— mi semblante había cambiado y dije: — *¡Claro!, tienes razón podemos hacerlo.*

Continuamos a revisando lo del negocio y les pregunté: — *Este proyecto, ¿con qué otra materia se llevaría perfecto?*— Varios contestaron: — *¡Con matemáticas!, obvio maestra*—. De hecho Juan nos comentó que ya le habían contado a la maestra de Mate para que le ayudara en lo de la inversión pero que ella le había contestado que primero lo checaría con nosotras, las maestras de español, para ver cómo lo estábamos trabajando.

Pero como los chicos se adelantan a todo, entre ellos se pusieron para pedirle asesoría a la maestra de “Mate”.¹³³

Interrogando en la virtualidad

Quedamos que en la siguiente sesión trabajaríamos con la estructura del plan de negocios, para que fueran pensando cómo lo haríamos y les compartí material hipermedia¹³⁴ de un plan de negocios, sacado del portal de YouTube: ¿Cómo hacer un plan de negocio?¹³⁵ del cual nos aventuramos a hacer la respectiva interrogación de textos pues además de que en la actualidad la principal fuente de información es el internet donde la escritura y la lectura tienen nuevas formas de prácticas sociales que autonomizan la actividad y las hacen mucho más accesibles, según las palabras de Cassany.¹³⁶

En este caso, también queríamos analizar un texto que permitiera tener una idea más clara de lo que podíamos lograr, además de que fue el pretexto perfecto para implementar una lista estimativa que previamente había diseñado para la Intervención Pedagógica donde se evalúa la inferencia respecto a un texto o hipertexto, pues Vidal Abarca¹³⁷ asegura que ante lo difícil de comprender un texto, las inferencias son la respuesta.

¹³³ Así es costumbre decirle a la maestra de asignatura de Matemáticas.

¹³⁴ Conjunto estructurado de diversos medios, como textos, gráficos, imágenes y sonidos, unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas para la transmisión de una información. Recuperado de: <https://learndigital.withgoogle.com/activate/course/web-development-l/module/1330/lesson/1332>

¹³⁵ Video informativo ¿Cómo hacer un plan de negocio? (ejemplo práctico). Canal: Procem Consultores, publicado el 09 de junio del 2021, donde se explican algunas características básicas del plan de negocios, además de que presenta algunos tipos de formatos (tradicional o ágil) para el plan de negocios y la manera en la que se puede presentar a los inversionistas iniciales, en este caso a los padres de familia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tTvfzqu422w>

¹³⁶ En una entrevista a Daniel Cassany se le hacen una serie de cuestionamientos respecto a la forma de leer y escribir en tiempos de internet, donde menciona que los modos de utilizar la lectura y la escritura han cambiado con el tiempo bajo la premisa del aprovechamiento de la tecnología de la escritura desde muy variadas formas. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>

¹³⁷ Eduardo Vidal-Abarca afirma que si los estudiantes tienen dificultades para comprender un texto es porque les faltan conocimientos sobre el tema o no tienen buenas estrategias de comprensión (distinguir lo superficial de lo importante), menciona que la causa de esto no hay que buscarlo en el lector o en el texto por separado sino en el proceso donde se conjuntan ambos elementos, es decir, las inferencias. En su artículo ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son las respuestas.

Se tuvieron que crear las condiciones necesarias para que los chicos tuvieran el acceso a dicha información, pues las condiciones no eran las optimas debido a la infraestructura de la escuela, solo contábamos con un cañón de “uso rudo” para usarlo en el salón, tuve que llevar una bocina para amplificar el sonido, aunque también envié el video al grupo de *WhatsApp* para que lo vieran cuando fuera necesario, esta es una de las ventajas del internet; tener acceso en cualquier momento y lugar a dichos materiales.

Dimos inicio con la primera etapa: “la preparación para el encuentro con el texto” con las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos; ¿Cómo llegó el video a tus manos? ¿De qué crees que trate el video? ¿Por qué crees que lo vamos a revisar? ¿Qué elementos básicos identificas en el texto?, las respuestas brotaron como en una lluvia de ideas:

Eli: — *la maestra nos envió el video para verlo en el grupo y que nos sirva de guía para lo que vamos a hacer.*

Andrick: — *Es una guía para hacer nuestro plan de negocios*

Moisés: — *Sí, es un ejemplo para hacer nuestro proyecto del changarro*

Julieta: — *Es un video informativo donde nos hablan de los tipos de plan de negocios para tener más claro lo que queremos hacer.*

Mariana: — *Lo vamos a revisar para poder hacer nuestro plan y presentarlo a nuestros papás para que nos presten el “billullo”*

Nohemí: — *Tiene sonido, video, una referencia electrónica y las diferencias entre los diferentes planes de negocios que existen.*

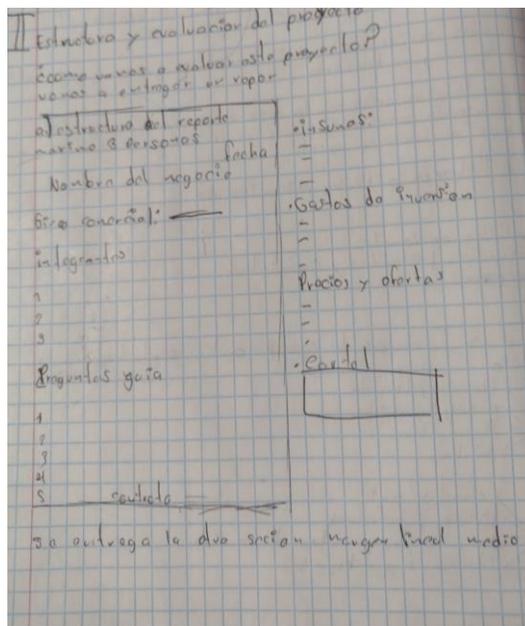
Karla: — *Aunque es muy largo el video, la información nos puede servir para lo que estamos haciendo, ósea para darnos una idea de cómo hacer las cosas.*

Después del intercambio de ideas, dimos paso a la siguiente etapa “la construcción de la comprensión del texto” aquí únicamente nos limitamos a ver y poner atención al video, algunos hicieron anotaciones, otros más únicamente atendieron el video. La finalidad de esta etapa era que elaboraran un conjunto de significaciones del texto para saber qué y cómo hacer nuestro plan de negocios y esto por supuesto que reflejaba la comprensión del texto.

El video tiene una duración de 13 minutos y observé que a partir del minuto 10, los chicos dejaron de prestar atención y comenzaron a platicar entre ellos, era evidente que la inmediatez de los textos vuelve de la lectura superficial¹³⁸ el mejor aliado que acrecienta el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, pues todo parece indicar que la web debilita la capacidad de concentración y contemplación según las palabras de Carr.¹³⁹

Al terminar de ver el video en colectivo, dimos paso a estructurar una silueta para nuestro plan de negocios, corroboré que tenían conocimientos fuertes y sólidos respecto a sus intereses particulares, la silueta quedó de la siguiente manera:

Estructura del reporte	fecha
Nombre del negocio	
Giro comercial: _____	
Integrantes:	
1.	
2.	
Preguntas guía:	
1. ¿De qué giro va a ser tu negocio?	
2. ¿Dónde vas a poner tu negocio?	
3. ¿Cuáles serían tus herramientas y materiales?	
4. ¿Con qué asignaturas vinculas este proyecto?	
5. ¿Quiénes van a trabajar contigo?	
Contrato: _____	
Insumos: _____	
Gastos de inversión: _____	
Precios y ofertas: _____	
Cartel: <input type="text"/>	



Con el entusiasmo de los jóvenes en este proyecto fue fácil recabar los conocimientos previos, identificar el propósito comunicativo del video y vincularlo con el propósito de

¹³⁸ Para Murillo Marielos, investigadora de la Universidad de Costa Rica, la lectura en la era digital responde a la necesidad de la inmediatez en contraposición a lo que sucede con la lectura tradicional, la cual exige un esfuerzo de concentración para quien la realiza, por ello es necesario relacionar lo que está percibiendo con sus conocimientos previos, aunque en la inmediatez no hay tiempo para profundizar, ahondar en lo presentado o incluso confrontar el texto.

¹³⁹ Nicholas Carr investigador sobre lectura digital, con la metáfora: en el pasado fui un buzo en un mar de palabras, ahora me deslizo por la superficie como un tipo sobre moto acuática" explica al confesar cómo pasó de ser un gran lector basado en la lectura de libros impresos, a un investigador que pasaba horas y horas conectado a la red buscando información, situación que se asemeja a la realidad de nuestros jóvenes.

cada uno de ellos, la actividad fue muy rápida, posiblemente Lomas,¹⁴⁰ hubiera confirmado que en esos momentos el lenguaje era ese cuerpo en acción que hace cosas cuando se mueve, que hace cosas con las palabras. Se determinó en colectivo que todos entregarían su plan de negocios y que con esto se evaluaría la primera parte de este proyecto.

La inferencia respecto a la lectura de textos o hipertextos estaba en construcción pues más de la mitad de los chicos identificaba la relación causa-efecto del video, y suprimían la información trivial que les presentaba, además de reorganizaban la información de acuerdo a sus propósitos en el proyecto, analizaban la intención del video aunque solo una minoría se atrevió a cuestionarlo, llevándome a la conclusión era urgente potencializar las habilidades comunicativas en los chicos, incitándolos a hacer inferencias del texto y al desarrollo de herramientas cognitivas para construir un significado del texto como lo sugiere Cassany, aunque de acuerdo a los niveles de comprensión lectora de Gloria Catalá la mayoría se ubicaba en el nivel inferencial,¹⁴¹ pues activaban conocimientos previos y formulaban anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del video.

Si algo odian los chicos es la tarea, por ello decidimos de forma unánime que la siguiente clase se realizaría la actividad en el salón, pero eso sí, era necesario llevar los materiales necesarios para realizarlo.

¡Llévele, llévele! Que no le digan, que no le cuenten

En la siguiente clase los estudiantes trabajaron con sus respectivos equipos estructurando su plan de negocios, con cada una de sus propuestas y también la forma

¹⁴⁰ Al referirse Carlos Lomas al lenguaje como un cuerpo, desecha por completo la idea de la lingüística forense que concibe al lenguaje como un cadáver que hay que diseccionar de manera absolutamente formal, apostando por el enfoque comunicativo y sociocultural de la educación lingüística y literaria como esa manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos de orientarlos a la apropiación significativa de saberes y de destrezas que permitan que permitan a las personas una conducta comunicativa adecuada, coherente, eficaz y correcta en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana.

¹⁴¹ En el componente inferencial o interpretativo sustentado por Gloria Catalá (2007) hay una interacción constante entre el lector y el texto, donde el vínculo principal son los conocimientos previos, el maestro es quien estimula al estudiantes para que infiera resultados o formule hipótesis de la lectura.

en la que se evaluaría cada uno de sus planes. La maestra de matemáticas nos abordó en el salón de clases y nos dijo:

— *Maestra, mis niños están muy emocionados con un negocito que quieren hacer, algunos me han pedido que les apoye con los números para la inversión.*

— *Gracias maestra, es que estamos armando un plan de negocios según el interés y necesidades de cada uno, además si está en sus posibilidades darles el visto bueno respecto a los cálculos de inversión, ganancias y todo lo relacionado a las matemáticas, claro sin que usted se sobrecargue de trabajo le agradeceríamos bastante—, respondí.*

— *A la orden Miss, ya sabe que para eso estamos, para apoyar a los muchachos en lo que se pueda—* Con una sonrisa se retiró a su siguiente clase.

No cabe duda que en este proyecto, no solo se entretrejan redes de apoyo entre los jóvenes sino también entre nosotros los maestros, era indudable que estaba cambiado la ubicación del profesor desde la mirada ecológica, entendiendo a la escuela como un ecosistema en el que todos estamos interrelacionados como lo sugiere Cassany, ¹⁴². Que también coincide con la idea del docente que se vuelve mediador tomando en cuenta las motivaciones individuales de sus estudiante para alcanzar el aprendizaje y desarrollar estrategias de meta comprensión respecto al texto, según la propuesta de Escalante y Caldera. ¹⁴³

Algunos chicos llevaron a cabo sus negocios en casa con sus familiares, de hecho enviaron algunas fotos al grupo de *WhatsApp*, otros no tuvieron la misma fortuna pues sus papás firmaron el plan de negocios pero no había manera de solventar la inversión correspondiente y solo el equipo: “Army



¹⁴² Cassany apuesta por el cambio del rol del profesor tomando como punto de partida lo revolucionario del internet y la manera en la que éste influye en la dinámica escolar. 25 de noviembre del 2010. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=QvFQ5cTRsbA>

¹⁴³ En el artículo: “todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico” Escalante y Caldera hacen una reflexión en torno a la alfabetización académica como herramienta para aprender contenidos de áreas específicas del conocimiento. Publicado en diciembre, 2009.

Queen” integrado por Karla y Mariana trajeron su negocio al salón de clases, quienes para poder tener el éxito necesario, gestionaron el implementar un café literario, como en el otro bloque, pero aquí la finalidad además de compartir experiencias o anécdotas sobre algunos la experiencia lectora, aquí era poder vender sus galletitas, hechas por la mamá de Karla y ella, las cuales fueron un verdadero éxito.

Sin duda alguna estábamos tejiendo las redes para una comprensión lectora crítica producto de adaptar la lectura de textos impresos, hipertextos o hipermedia según la intención comunicativa enhebrando nuestros intereses y conocimientos previos con las ideas nuevas que nos presentaban los diferentes medios de comunicación para construir un significado como lo sugiere Cassany,¹⁴⁴ es decir, algo que tenga sentido que sea coherente y en ocasiones palpable como ahora.

¹⁴⁴ Daniel Cassany en su artículo “lectura crítica en los tiempos de desinformación” asegura que un lector crítico además de poner atención a lo implícito también se adapta según la intención y busca interpretaciones sociales.

Episodio 10. Más exámenes, ¡No!

Después de las merecidas vacaciones decembrinas, y a pesar de que los estudiantes mencionaban que se sentían cansados en la primer semana de enero de este 2022, no pararon los requerimientos institucionales pues, como dice el dicho, *para acabar de amolar*, en la escuela se implementó la evaluación diagnóstica de MEJOREDU,¹⁴⁵ en las siguientes dos semanas. Su fin era saber con precisión, debido al carácter de prueba estandarizada, los aprendizajes y habilidades adquiridas en cuanto a lectura, comprensión lectora y conocimientos básicos en matemáticas, además de pretender identificar puntualmente las debilidades de cada estudiante.

Bajo el pretexto de obtener “mayor objetividad”,¹⁴⁶ fue asignado en cada grupo un docente en específico que abordaría esta prueba. En el caso de 2° “C” el maestro encargado de dicha comisión fue el orientador, quien tomaría la lectura a cada uno de los estudiantes, verificará que contestaran cada una de las preguntas del cuestionario de comprensión lectora y por supuesto respondieran el examen de matemáticas.

De alguna forma, este examen fue para mí un indicador del avance de los jóvenes del grupo de intervención sobre la comprensión lectora. Así que nació en mí la curiosidad por saber cuáles eran los resultados al respecto, éstos arrojaron que la mayoría de los estudiantes pasaron del primer nivel que requiere apoyo al que se encuentra en desarrollo,¹⁴⁷ situación que resultaba esperanzadora para todos los miembros de la institución educativa. Por ello, una de las estrategias que desembocó estos resultados fue que en colectivo cada uno de los docentes y en específico de la asignatura de

¹⁴⁵ Es una propuesta desarrollada por la SEP a través de la Dirección General de Análisis y Diagnóstico de Aprovechamiento Educativo (DGADAE) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la educación, bajo el formato de prueba estandarizada, diseñada específicamente para obtener información acerca del impacto que generó la pandemia por Covid-19 en las habilidades de comprensión lectora y conocimientos básicos de matemáticas, cuya finalidad es proporcionar al personal docente una estrategia de evaluación que permita llevar un seguimiento para verificar si las estrategias aplicadas han fortalecido los aprendizajes que se requieren en cada nivel.

¹⁴⁶ Generalmente las pruebas estandarizadas se manejan bajo ciertos estándares y normas para su aplicación que dan cuenta de la objetividad que ofrecen.

¹⁴⁷ Los reactivos de lectura evalúa los siguientes procesos cognitivos; localizar y extraer información, integrar información y realizar inferencias (pero con preguntas de opción múltiple, situación que desvirtúa el hilar el contenido con los conocimientos previos del lector) y analizar la estructura de los textos.

Español diseñaran y compartieran una estrategia para afianzar la comprensión lectora en los estudiantes.

Estas dos semanas yo estuve acompañando a la maestra Admin, a quien le tocó con el grupo de 1° “B”, le apoyé tomando lectura a cada uno de los chicos, y observé que existe un verdadero problema al leer e incluso al oralizar lo que está en el texto pues la mayoría de los chicos cambiaban palabras o el sentido del texto; en cuanto a el ejercicio de comprensión lectora, la mayoría contestaba al azar las respuestas, sus actitudes y gestos denotaban que el texto no era de su interés, además de que estar frente a un examen de comprensión lectora que contenía diez diferentes textos con sus respectivas preguntas bajo una duración de más de tres horas seguidas, lo cual “no es de Dios” pues solo se saturaba a los jóvenes atiborrándoles de información que lo único que ocasionaba era que terminaban cansados, aburridos y con dolor de cabeza, situación que fragmentaba por completo cualquier indicio de comprensión.

Más tarde me enteré que eso dio por resultado que en matemáticas, un 80% de los estudiantes de este grupo ni siquiera alcanzaron un 30% de los aciertos. En cuanto a comprensión lectora si bien era cierto que había cierto avance respecto a los niveles que maneja la prueba, aun así era evidente que la mayoría de los jóvenes únicamente se quedaban en el nivel literal de comprensión lectora, pues al tratarse de preguntas de opción múltiple en algunos casos daba la impresión de que se contestaba al *ahí se va*, pues al analizar los resultados encontrábamos respuestas que no tenían relación ni con el texto ni con la pregunta, además de que éstos resultaban desconocidos y nada interesantes para ellos.¹⁴⁸

En fin, una vez terminadas estas dos semanas, regresamos a las dinámicas habituales, y como era de esperarse, los jóvenes estaban ávidos de compartir sus experiencias no solo de estas dos últimas semanas sino en todos los aspectos. Sus expresiones del 26 de enero al ingresar al salón de clases dieron cuenta de no pasar una etapa agradable. Los jóvenes nos abordaron inmediatamente diciendo: —*¡Qué bueno que ya no vamos a*

¹⁴⁸ Esto lo comprobé porque días después me di a la tarea de preguntar a los chicos cómo se habían sentido en dicha evaluación y algunos afirmaban que solo contestaron al azar.

estar en examen! ... ¡Sí! Eso era muy aburrido, además ni le entendíamos a lo de mate... Ni a nada, ¡la verdad! ...

Aprovechando los comentarios, fue el momento de saber por ellos en cuanto a la comprensión lectora, así que les pregunté:

— *¿Cómo se sintieron con el ejercicio de lectura y comprensión lectora?*

Hubo un gran bullicio, algunos mencionaron:

— *El texto fue muy largo y aburrido.*

— *Yo casi no le entendí a las preguntas, pero era fácil encontrar las respuestas porque venían en la misma lectura.*

— *Además casi no podíamos hablar porque el maestro nos regañaba.*

— *Las lecturas eran muy largas, casi no se entendía y además nos dieron un buen de copias que salieron bien caras.*

— *Lo único chido era que ya no hacíamos nada y salíamos más temprano.*

— *No, yo me aburro en mi casa... luego nada mas me ponen a hacer quehacer o cuidar a mis hermanitos.*

— *Bueno maestra, ¿Ya vamos a comenzar a trabajar o qué? Es que si no se nos va a terminar la clase.*

Después de escuchar dicha sugerencia, no me quedó de otra y continué:

— *Tienen razón chicos, haber díganme: ¿Qué es lo primero que hacemos?*

No hemí contestó inmediatamente: —*¡Anotamos la fecha, el tema y el subtema!*

Y en ese momento Evelyn, sacó su marcador y dijo: —*¡Yo lo anoto en el pizarrón!*

Justo en ese momento observé como entre ellos se ponían de acuerdo, era como si yo me hubiese camuflajeado en el grupo y como un miembro más, lejos de las etiquetas, me senté en una butaca de hasta atrás y disfruté la escena; estaban socializando el hábito de la lectura permitiéndose escuchar las diferentes voces, puntos de vista y pareceres que despiertan y movilizan los textos como lo plantea Calandra, de esta manera la escuela, en lugar de ser “la destructora” se presentaba como un sitio ideal para construir una identidad colectiva abierta a las transformaciones necesarias para el crecimiento.¹⁴⁹



Después de que todos anotaron la fecha y el tema y subtema, Eli intervino diciendo: — *Pero vamos apenas vamos a ver que es lo que vamos a hacer, entonces hay que hacer la gran pregunta,¹⁵⁰ ¿no maestra?* —, y volteó la mirada para conmigo, yo contesté: — *Adelante chicos, ¡La clase es toda suya!* —, y me recargué cómodamente sobre el respaldo de la butaca. La autonomía y la iniciativa de los y las estudiantes brilló en todo su esplendor.

Antes de especificar el tema, ellos lanzaron la pregunta: ¿Qué queremos hacer las siguientes tres semanas?

Juan intervino aclarando: — *No, así no va la pregunta, hay que checar bien en el cuaderno*

De inmediato el sonido del ojeado de los cuadernos se hizo presente.

¹⁴⁹ Silvana Calandra en su artículo: *Recursos para Proyectos* comparte una ficha correspondiente a la promoción de lectura y comprensión superficial, donde sugiere pensar a la enseñanza como una experiencia de lectura y puesta en juego de saberes que permitan interpelar los textos, apropiarse de ellos a través de una reflexión, hipótesis de interpretación, descripciones y producción de redes de relaciones.

¹⁵⁰ Los jóvenes se referían a la pregunta abierta que se usa para iniciar un proyecto desde la estrategia didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, pero como ya estaban familiarizados la volvían suya envolviéndola en inmensidad de significados.

Jennifer contestó: — *Cierto! La pregunta es ¿Qué quieres que hagamos juntos las siguientes tres semanas?*

Eli, remató diciendo: — *Es lo mismo, pero bueno.*

No dije nada, pero ahora creo que sí hubiera valido la pena aclarar que sí hay diferencia, en la primera expresión quien yo está fuera, y la segunda es incluyente, pero me doy cuenta hasta ahora que estoy en este análisis retrospectivo como lo sugiere Bolívar,¹⁵¹ ahora en el silencio me brinda ese espacio para reconstruir lo vivido que en ocasiones resulta inconcebible ante la jovialidad y demanda de atención que requieren los jóvenes.

Ocio para algunos, negocio para otros

Los chicos procedieron a anotar “la gran pregunta”, las propuestas surgieron como un cascada, entre ellos, pero como bien dicen por ahí “cuando joven de ilusiones, cuando viejo de recuerdos” no quitaron el dedo del renglón de lo que teníamos pendiente: llevar acabo su negocio.

Andrick propuso: — *¿Por qué no hacemos un comercial para nuestro changarro? Y así poder vender más.*

Ángel contestó: — *¿Un comercial?, o sea ¿Cómo?*

Andrick: — *Sí, para tener “más jale”.*¹⁵²

La mayoría se comenzó a reír, y en medio de la algarabía se escuchó un murmullo: — *¡Ya se sienten los tiburones de Shark!*¹⁵³—, algunos rieron.

Pero la propuesta no fue del todo ignorada, y Karla, quien se sienta en la fila de la ventana, dijo: — *Pues no es tan mala idea, así puedo vender más galletas*—. Sin imaginarlo, este comentario sirvió para unir ideas y llegar al consenso.

¹⁵¹ Esto permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción pues al contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que se narran se convierte en una *perspectiva* peculiar de la investigación. Retomado del libro: La investigación biográfico-narrativa en educación de Bolívar et al. (2001).

¹⁵² Este término se ocupa coloquialmente para referirse a dinero o negocio.

¹⁵³ Negociando con tiburones (en inglés: Shark Tank) es una serie estadounidense en la que se muestran emprendedores realizando presentaciones de negocios a un panel de inversionistas, cada uno denominado «tiburón», quienes luego deciden si invierten en ellos o no.

Después de un inesperado alboroto con ideas fluyendo del colectivo donde proponían trabajar en equipo, actividades al aire libre, leer libros y por supuesto; continuar con el negocio, finalmente acordaron que trabajarían con comerciales para sus negocios con la finalidad de captar más clientes y tener mayores ingresos. Nuestro proyecto había surgido de entre los escombros.

En el calor del asunto, anotaron el tema: toma de decisiones y subtema: el changarro.

Prosiguió Evelyn: — *Ahora vamos a ver cómo lo vamos a trabajar.*

Algunos propusieron trabajar en equipos, otros con un ¡No! firme, apostaban por el trabajo de forma individual, hasta que se escuchó un: — *Mejor cada uno que lo decida—*. No pude evitar intervenir invitándolos a que anotaran su respuesta en el cuaderno bajo la pregunta: ¿Con quién van a trabajar este proyecto?

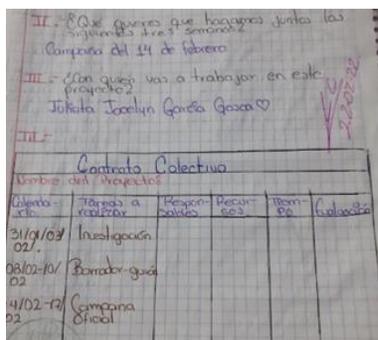
Se formaron los equipos sin necesidad de cambiarse de lugar, pues con la mirada y ademanes con las manos bastó para que se organizaran. Una vez formados los equipos, Eli, quien siempre se ha caracterizado por llevar un orden y registro de las clases, dijo: — *Ahora hay que escribir nuestro contrato colectivo* —. Eve apoyando lo dicho, contestó: — *Sí, es cierto haber todos hay que escribirlo en nuestro cuaderno, como una tabla, como las otras—*. Tonatiuh interrumpió con un: — *¿Ya de una vez?* —. Eve contestó: — *Pues sí, acuérdense que esta semana solo venimos dos días y mejor hay que apurarnos—*.

Mientras dibujaban la tabla en su cuaderno, apoyándose de sus apuntes anteriores, una sonrisa invadía mi rostro al constatar que ellos podían tomar las riendas de la clase y organizarse, una sonrisa que ahora tenía producto de la formación y re-formación de mi rol con la que ahora veía y comprendía el rol de mis estudiantes como productores y no como consumidores y esto por supuesto que redefinía el rol que tenía, como lo recomienda Malaguzzi.¹⁵⁴ Era evidente que habían comprendido el uso y la función de

¹⁵⁴ Loris Malaguzzi, sugiere romper con los esquemas y supuestos de la escuela tradicional y voltear la mirada a niños comprendiendo que ellos no solo son receptores sino también pueden ser autónomos en su aprendizaje pues asegura que “hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos”. En *la práctica, el éxito de la teoría*, (2001).

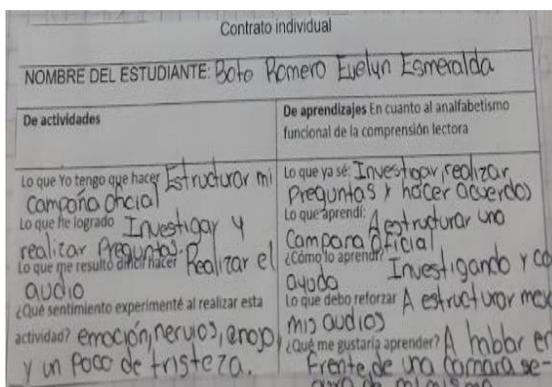
los contratos, sin necesidad del reforzamiento constante. Yo les facilité un formato de contrato individual cuya función era reflexionar individualmente sobre lo logrado y

aprendido en este proyecto. Algunos se cambiaron de lugar, y entre broma y charlas amenas, se organizaban entre ellos para estructurar su contrato colectivo, aquí era evidente que estaban en la dinámica de la comprensión no solo lectora sino del otro, pues esto se puede observar desde en una simple charla hasta generar acuerdos entre pares. Admin me dijo que era muy aventurado que los chicos hicieran un comercial, pero que confiaba en que haríamos un buen proyecto y se limitó solo a firmar la actividad.



Contrato colectivo					
Nombre del proyecto: campaña del 14 de febrero					
Calendario	Tareas	Responsables	Recursos	Tiempo	Evaluación
31-01-22	Investigación	Jennifer y Julieta	Hojas, fichas, investigación	1 semana	
08-02-21	Borrador-guion	Jennifer y Julieta	Hojas	1 semana	
14-02-21	Campaña oficial	" "	Celular, guion, info.	1 semana	

Contrato individual	
De las actividades	De aprendizajes en cuanto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora
Lo que Yo tengo que hacer: Estructurar mi campaña oficial Lo que he logrado: Investigar y realizar preguntas Lo que me resultó difícil hacer: realizar el audio ¿Qué sentimientos experimenté? Emoción, nervios, enojo y un poco de tristeza	Lo que ya sé: Investigar, realizar preguntas y hacer acuerdos Lo que aprendí: A estructurar una campaña oficial ¿Cómo lo aprendí? Investigando Lo que debo reforzar: a estructurar mejor mis audios ¿Qué me gustaría aprender? A hablar frente a una cámara segura de mi misma



En la siguiente sesión, después del ya habitual saludo y pase de lista rotativo, ahondé en lo importante de generar acuerdos sobre cómo íbamos a estructurar los comerciales. La mayoría ya llevaba su plan de negocios previamente estructurado y solo unos cuantos lo habían olvidado. Les presenté los elementos básicos de un anuncio publicitario y salimos al patio en búsqueda de ejemplos cotidianos, encontraron un anuncio que estaba

pegado afuera de la cafetería e identificamos los elementos básicos: slogan, lenguaje iconográfico, algunos recursos retóricos y público al que va dirigido.

Utilizando de pretexto este ejercicio, sugerí que imaginaran la forma en la que estructurarían sus comerciales, que se organizaran con su compañero o compañera para tomar decisiones al respecto y que trataran de hacer un primer boceto del mismo. Eso nos llevó a organizarnos en el patio y generar acuerdos respecto a lo que querían transmitir con su anuncio publicitario.

¿Textos Iguales pero diferentes?

La experiencia popular bien dice: “Uno propone y Dios dispone”, en la siguiente semana y después de enterarse los estudiantes de lo que estábamos haciendo en el otro bloque, debido en primer lugar a que es común que se compartan ciertos materiales para complementar las clases en el grupo de *WhatsApp*, y por otro, que entre ellos, bajo sus formas de comunicación comenten lo que hace uno y otro bloque, surgió la idea de darle un giro al proyecto; no solo hacer un comercial de su negocio sino abordar a la par, un problemática detectada por ellos para crear una campaña que generara consciencia, tal como lo que surgió en el otro bloque.

Eve: — Maestra, estuve viendo los videos que compartió en el WhatsApp y quiero ver si mejor puedo trabajar con ese tema, es que hacer un comercial de un negocio, como que ya no.

Algunas otras estudiantes se animaron a expresar que también tenía ganas de trabajar con la campaña, pues en ella podían investigar un tema y dar la posible solución para el mismo. A mi me sonó a cliché,¹⁵⁵ pues en el otro bloque así se estaba abordando, y desde mi perspectiva no quería predisponer al grupo, pero al ver que estaban decididos, les pedí que me ejemplificaran, develándose como por arte de magia sus intereses, sus razones:

Julieta: — Maestra, por ejemplo, mi papá sufrió un accidente muy feo hace un año, y a mi me gustaría presentar ese tema para que los demás puedan evitarlo.

¹⁵⁵ Término coloquial que se utiliza para referir una idea o expresión que se repite o que son coincidentes.

Mariana: — *A mi me gustaría hablar sobre el cuidado de los animales, porque luego la gente no los respeta y los maltrata, sobre todo a los animalitos callejeros*

Jennifer: — *Yo quisiera trabajar con el tema del ciberbullying,¹⁵⁶ pues es algo en lo que nosotros estamos muy expuestos, y es importante que estemos informados.*

Moisés: — *¡Nah!¹⁵⁷ A mi si me gustaría hacer un comercial para sacar barito.¹⁵⁸*

Julietta: — *No, es que no solo se trata de tener más dinero, la vida de mi papá y de toda la familia cambio después de su accidente, ahora yo tengo que acompañarlo a sus terapias, y vamos muy lejos, y a veces son accidentes que se pueden prevenir.*

Y así cada uno de los miembros del bloque fueron compartiendo sus opiniones y llegando a acuerdos entre ellos, al final volví a preguntar, temerosa de volver a iniciar desde cero:

— *Entonces chicos, ¿qué hacemos?*

Mariana: — *Pues escuchando a mis compañeros, y la verdad como a mí si me interesa más el tema, podemos hacer una campaña informativa o algo así.*

Andrick: — *No, ya habíamos quedado en algo y se tiene que cumplir.*

Ángel: — *Además nosotros si trajimos nuestro plan de negocios.*

Dulce: — *Nosotras también traemos nuestro plan, pero creo que es más importante hacer algo para el bien de todos.*

Evelyn: — *Sí, yo estoy de acuerdo en que cambiemos el tema.*

Julietta: — *¡Yo también estoy de acuerdo!*

Juan: — *Como sea, de todos modos tenemos que hacer algo porque ya casi se acaba la clase.*

Nahomi: — *¿Por qué mejor no investigamos primero para después llegar a un acuerdo?*

Tadeo: — *¡Cálmate!, más tarea ¡no por favor!... jajajajaja.*

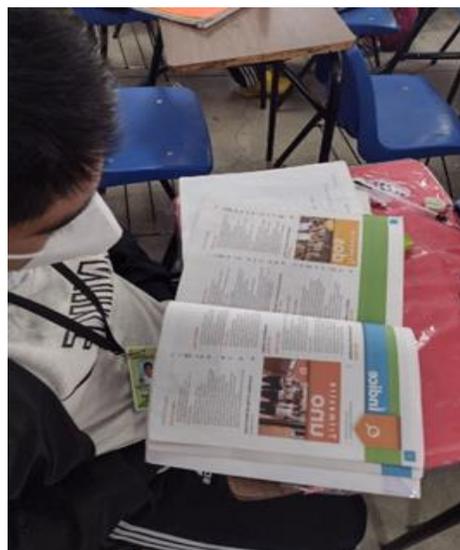
¹⁵⁶ Es una adaptación de las palabras en inglés cyber y bullying; que en español lo conocemos como ciber abuso o violencia entre iguales, este término se utiliza para describir cuando un niño o adolescente es molestado, amenazado, acosado, avergonzado o abusado por otro niño o adolescente a través de la red.

¹⁵⁷ Esta expresión es un sinónimo de “mejor no” o “me da igual” lo que refleja en gran medida la actitud que adoptan algunos jóvenes al tomar decisiones.

¹⁵⁸ Populismo con el que se hace énfasis al dinero.

Y el bullicio inundó el salón, para calmar las ansias y al ver que no se ponían de acuerdo todos, les comenté que lo más prudente era averiguar la diferencia entre campaña publicitaria y campaña oficial para ver cuál de las dos nos convencía más.

Entonces Mariana propuso revisar el libro para ver si venía ahí la diferencia, su sugerencia fue atendida y como la mayoría llevaba su libro de texto, situación que me sorprendió bastante ya que casi no lo utilizábamos,¹⁵⁹ revisaron el índice para corroborar que en efecto en el libro se abordaba el proyecto de campaña oficial y decidieron darle lectura en voz alta a la presentación. Una vez realizado lo anterior, en consenso decidieron retomar ambas campañas y complementarlas unas con otras.



Cual balde de agua fría sintiéndolo caer sorprendidamente sobre mí, les pregunté: — *¿Están de acuerdo chicos?* — Algunos no querían ceder, pero en esos momentos la clase estaba terminando y decidimos continuar la siguiente sesión.

Indagando la diferencia

En la siguiente sesión decidí compartir varios ejemplos de campaña oficial y de campaña publicitaria para analizarlos en grupo, y con ello realizamos una interrogación de textos, iniciando la primera etapa con las siguientes preguntas: *¿Cómo llegaron estos textos a ti? ¿Por qué crees que tienes estos textos en tus manos? ¿De qué crees que traten? ¿Cuál crees que sea la finalidad?*

De inmediato las respuestas comenzaron a fluir en el aire, casi no daban oportunidad a escribirlas, obligando con ello a que la memoria capturara lo mejor posible sus respuestas y matices:

Mariana: — *Nos los trajo la maestra para ver qué es lo que vamos a hacer.*

¹⁵⁹ En Pedagogía por Proyectos se apuesta por echar mano de las propuestas de los jóvenes pues ellos son quienes diseñan y eligen lo que quieren hacer, aunque también al formular el plan anual se puede utilizar esta herramienta para que sea más fácil la elección respecto a sus aprendizajes.

Jennifer: — Yo creo que es para que nosotros decidamos de una buena vez lo que queremos hacer si comercial o campaña, aunque yo digo que campaña.

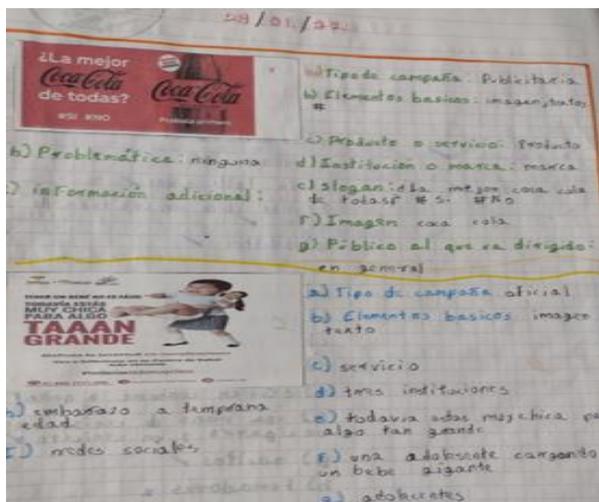
Tonatiuh: — *Pu's son ejemplos de comerciales, como esos carteles que encontramos en la tienda, pero también hay de los que encontramos en el centro de salud, donde llevan a vacunar a mi hermanito menor, lo digo por estos — señalando con el dedo índice los de evitar la violencia, no fumar y el uso del cubrebocas —, porque si se ven igualitos.*

Eve: — *La finalidad, depende ¿no maestra? — dirigiendo la mirada hacia mí, buscando mi apropiación, pues aunque es una joven que aporta argumentos sólidos, en ocasiones duda de ello,— Es que si es comercial pues va a ser el que se compre lo que está vendiendo, pero si es social entonces solo va a buscar generar consciencia en nosotros.*

Nicolás: — *Yo pienso que la finalidad es que nosotros además de conocer los elementos importantes, también darnos una idea para que nosotros los apliquemos a nuestro proyecto.*

Nahomí: — *Yo más bien creo que además de informarnos, podemos tomarlo como ejemplo para poder desarrollar el nuestro.*

Al finalizar la intervención de Nahomi, les dije que todas las ideas eran valiosas, pero habiendo escuchado este intercambio comunicativo, pasáramos ahora a una lectura en silencio para aclarar más nuestras ideas. De esa forma di paso a la segunda etapa de la interrogación de textos: la construcción de la comprensión del texto, como lo llama la estrategia de *Pedagogía por Proyectos*.



La intención de esta lectura en silencio era que cada uno de los jóvenes elaborara un conjunto de significaciones que ofreciera un control regular de la calidad de la comprensión,¹⁶⁰ en la que no solo distinguiera los elementos básicos de cada una de las campañas: tipo de campaña, producto o servicio, institución o marca,

¹⁶⁰ Jolibert y Sraiki nos presenta las fases del módulo de interrogación de textos y en especial en la segunda etapa hace énfasis en la importancia de la lectura en silencio pues brinda la facilidad de leer y releer el texto las veces necesarias para entenderlo mejor. En Niños que construyen su poder de leer y escribir, pág. 84.

slogan, imagen, público al que va dirigido, información adicional, sino también ahondara en la problemática que aborda e identificara la manera de persuadir al público respecto a su cometido.

Posterior a ello, realizamos en colectivo la silueta¹⁶¹ en la que vi afianzadas estos nuevos conocimientos, sin dejar de reconocer que había ciertas discrepancias entre identificar el lugar adecuado para colocar el slogan, por ello sugerí que más que el lugar para ponerlo, era necesario buscar las palabras adecuadas para generar el impacto esperado en el público.

Por último, pasamos a la tercera etapa de la estrategia de interrogación del texto: La sistematización metacognitiva y metalingüística. Cada uno de los jóvenes reflexionó de forma personal sobre estas cuatro preguntas: ¿Qué aprendimos en esta actividad? ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuve en este ejercicio? ¿Cómo los superé? ¿Este texto, para qué nos servirá?. Algunos estudiantes compartieron sus opiniones:

Moisés: — *Aprendí a diferenciar entre campaña oficial y campaña publicitaria porque antes yo pensaba que era lo mismo, jejejeje.*

Benjamín: — *Yo aprendí sobre los elementos básicos que deben de llevar cada una pero aun se me hace difícil distinguir lo del slogan.*

Nicolás: — *Aprendimos sobre las diferencias que existen entre ambas y sobre todo nos va a ayudar para aplicarlo en nuestro proyecto; para plasmar nuestras ideas de forma más clara.*

Nohemí: — *Sí, yo pienso lo mismo que Nicolás — quien curiosamente siempre contestaba después de Nicolás haciéndole “segunda” —Nos va a ayudar a crear nuestro proyecto.*

Nahomi: — *La verdad a mi me convenció más la idea de hacer campaña oficial.*

Estaban decididos a trabajar campaña oficial como en el otro bloque, pero uniendo las campañas para generar un verdadero cambio, pues con una campaña oficial se puede incidir en las personas e invitarlas a lograr algún cambio para erradicar ese problema. Estas decisiones hicieron que se le diera un giro radical a nuestra campaña.

¹⁶¹ Esta se lleva a cabo para ver el texto y su organización espacial y lógica.

Episodio 11. ¡Claro que sabemos!

Ya encarrilados, en la siguiente semana estructuraron los pasos para continuar con la investigación a fondo del tema elegido, como ya estaban organizados con su compañero o compañera, se guiaron con el planteamiento de las siguientes preguntas que les hice, decidí encauzar las ideas de los chicos con la finalidad de formar lectores y escritores estratégicos como nos lo sugiere Solé,¹⁶² por ello, cada equipo dio respuesta a las siguientes cuestiones:

1. Elegir la problemática
2. ¿Por qué elegiste esta problemática?
3. ¿Qué quieres transmitir en tu campaña?
4. ¿Cómo vas a estructurar tu campaña?
5. ¿Dónde y qué vas a investigar?
6. ¿Con quién vas a trabajar?

Ellos propusieron trabajar en el patio, pues ya estaban familiarizados con las actividades al aire libre, a decir verdad me asombró la manera en la que se organizaron en el patio; entre risas, conversaciones alternas y armonía, establecieron acuerdos, los plasmaron de forma individual y colectiva en su contrato, sin necesidad de estar detrás de ellos como la docente celador que antes era. Al terminar la clase, regresamos al salón y acordaron que para la siguiente sesión era necesario que llevar la primera parte de su investigación, y así lo hicieron.



¹⁶² Isabel Solé afirma que para formar escritores y lectores estratégicos se requiere ciertas propuestas en las que leer y escribir sean realmente necesarias para cubrir objetivos que atiendan al aprendizaje significativo ya que la lectura y la escritura son instrumentos poderosos para pensar, modificar y transformar el propio conocimiento. (Solé y Teberosky, 1999).

Cada uno de ellos eligió la fuente de información, la mayoría verificó la veracidad de ésta y se organizaron según sus propósitos comunicativos, en colectivo decidieron rescatar de los textos investigados los siguientes puntos:

- a) Tres Ideas principales.
- b) Plasmar tres opiniones o argumentos tomando como referencia su investigación
- c) Cómo se iban a organizar para estructurar su campaña

Con la volatilidad que permea a la vida, con altas y bajas, pues había estudiantes que se ausentaban por cuestiones de salud, todo fluía con armonía y respeto. Esa semana abordamos la forma en la que evaluaríamos dicho proyecto y cómo llamaríamos, pues estas eran decisiones que las tomamos en colectivo. Aquí surgieron un sin fin de ideas, algunos compartían frases alusivas a su tema como “cuidemos al medio ambiente”, “juntos lo lograremos”, “los animales también valen” “2° C los más chídotes”, otros decían que se quedara así como campaña oficial, unos cuantos decían que no, que pensarán en otras ideas más claras y en fin, al ver que no se ponían de acuerdo, decidí lanzar la siguiente pregunta:

—*Chicos, considero que es importante rectificar el cómo y qué vamos a aprender, además de que se nos está pasando algo super importante: ¿cómo vamos a evaluar este proyecto?*

Aprovechando que previamente habíamos analizado algunos ejemplos de campañas oficiales y publicitarias, Eve propuso volver a revisar lo que decía el libro, y que así podían tener las cosas más claras. Ante ello, Mariana agregó: — *Me parece buena la idea y así para que no nos tardemos tanto porque luego dejamos las cosas a medias*—. Entonces algunos sacaron su libro de texto y buscaron el proyecto de campaña oficial que venía en el libro, fueron directamente al aprendizaje esperado del proyecto y al releerlo en voz alta increpó críticamente una de las chicas:

Mariana:— *Pero maestra, nosotros hemos hecho y aprendido mucho más que eso*

Eve: — *Sí maestra, aquí solo dice que tenemos que diseñar una campaña y nosotros ¡hemos hecho mucho más!*

Los jóvenes habían descubierto que el saber es móvil y que también cuentan los procedimientos que los construyen, ósea estaban entrando a la dimensión regeneradora y emancipadora del saber.¹⁶³

Intervine afirmando: — *Así es jóvenes yo también considero lo mismo, pero quiero ver si todos piensan igual o consideran: ¿Con lo que viene aquí en el libro es suficiente?*

Juan: — *¡Nooo maestra! Nosotros hemos hecho mucho más, desde elegir el problema que queremos resolver, ponernos de acuerdo, investigar...*

Benjamin, con una sonrisa picarona mencionó rápidamente: — *¡Ay, ya! Así hay que dejarlo, de todos modos nosotros sabemos lo que hemos hecho.*

Moisés: — *Pero ¿por qué? ¡No! ¡Si nosotros hemos hecho más cosas hay que anotar! ¡Maestra, no le haga caso a Benja! Él porque no lo quieren sus papás, ja ja ja ja.*

Aquí, aproveché la oportunidad que se me presentaba, y anoté en el pizarrón lo que en el libro decía, pues tenía la intención de que los jóvenes logran una reflexión metacognitiva y reconstruyeran el aprendizaje esperado según sus experiencias, invitándolos a que me dijeran qué le faltaba o qué le sobraba al aprendizaje esperado incitándolos a generar ideas a partir de lo vivido como lo propone Favio Gallego.¹⁶⁴ Conjuntar y ordenar todas las ideas en lo anotado anteriormente no fue en absoluto nada fácil porque todos hablaban al mismo tiempo, unos decían:

Nicolás: — *Nosotros tuvimos que investigar, ¡hay que anotar que investigamos!*

Mariana: — *Pero antes de eso elegimos un tema, eso es más importante.*

Nohemí: — *¡No! yo digo que lo más importante es la investigación que hicimos y ponernos de acuerdo entre todos.*

Moisés: — *Además de ponernos de acuerdo, tuvimos que hacer nuestra campaña y utilizar la computadora.*

¹⁶³ Malaguzzi sugiere que el docente debe conseguir que los niños *no tomen forma* de la experiencia, sino que sean ellos los que *den forma* a la experiencia. Con ello, se abre la ventana a la experiencia en la que los niños entran en acción y corroborar que son capaces de desarrollar sus estrategias de pensamiento y de acción.

¹⁶⁴ Favio Gallego en su artículo: *Aprender a generar ideas* aborda de una forma simple algo muy complejo respecto a la comprensión: explícame algo y lo olvidaré, muéstrame algo y quizá lo recordaré, haz que participe en algo y quizá lo comprenderé, esto último, por supuesto que se veía reflejado en los jóvenes.

Andrick: — ¡Nah! Eso no es difícil, lo de la compu fue lo más papita.

Benjamín: — Para tí, porque tú tienes computadora, nosotros tuvimos que pedirle el celular a mi mamá y no se podía cargar la aplicación entonces lo hicimos en power point en el ciber de la esquina.

Eve: — Considero que todo lo que hicimos es importante, por ello hay que anotarlo todo junto, solo hay que ponernos de acuerdo bien.

Entre alguna otras ideas, entonces revisaron todo lo que habían hecho hasta el momento y decidieron estructurarlo de la siguiente forma:

Aprendizaje esperado (oficial)	Aprendizaje esperado (reconstruido)
Diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de la escuela.	Decide un tema, formula preguntas, investiga, redacta fichas de apoyo y establece acuerdos para crear una campaña oficial en la que propone soluciones a problemas sociales, de salud e integrales.

Antes de cerrar la clase, les mencioné la importancia de decidir cómo se evaluaría dicho proyecto. Pero ahora al escribir estas líneas me doy cuenta que dejé de lado el nombre del proyecto.

En cuanto a la evaluación, en primer lugar decidieron pedir a la maestra Admin que pudiera asentar tres puntos para el proyecto, aportaron argumentos muy interesantes como: que ellos tendrían en primer lugar, que investigar a profundidad el tema, formular argumentos, estructurar un guion para la campaña, buscar y adecuar materiales audiovisuales y digitales, pedir permiso a sus tutores de llevar los materiales a la escuela, grabar la campaña y que todo esto requería un gran esfuerzo.

Sustentaron sus ideas para la evaluación:

1. Autoevaluación y coevaluación, donde ellos mismos crearon su lista de cotejo para ser evaluados.
2. Heteroevaluación realizada por la profesora y los padres de familia, también crearon una lista de cotejo para esta evaluación.

La maestra Admin después de escuchar la propuesta, aceptó los tres puntos en una escala de 10 como calificación máxima para dicho proyecto, para los jóvenes que con un “Sí, se pudo” celebraron esta victoria tan significativa.

Al salir de clase y despedirme de Admin me dijo: —*Estos jóvenes quieren un buen de puntos por un solo proyecto y dejan de lado que el examen es más importante*—,¹⁶⁵ no pude evitarlo e intervine diciendo: —*Maestra, es el esfuerzo de ellos y considero que este proyecto es más significativo que el examen*— Una cara de desacuerdo confirmó que nuevamente la evaluación sería un tanto difícil.

Pese al desacuerdo evidente con Admín, constaté que este proyecto mostraba el proceso tan profundo al que había llegado los estudiantes, y que ella no miraba, el propósito al igual que la competencia se había logrado en la mayoría de ellos. Para esto además de a apoyarla en su convencimiento de evaluar con un examen, aporté una herramienta de seguimiento donde se valoraba una evaluación formativa,¹⁶⁶ que ella integró a la evaluación sumativa.¹⁶⁷

Al no tener injerencia respecto a la evaluación formal pues me encontraba solo en la figura de practicante, fui insistente en que se tomaran en cuenta los procesos y no solo el producto final pues estos daban cuenta de la autonomía, la capacidad de hacer vida cooperativa, democrática y crítica, la iniciativa, un fuerte cúmulo de aprendizajes de prácticas sociales del lenguaje, el cumplimiento con el programa, el que los estudiantes desarrollaron sus actividades bajo una disciplina del propio trabajo. El proceso tan arduo y positivo no podía sujetarse a la calificación de un examen, sin embargo, aún faltaba que mi compañera Admín rompiera con ese esquema.

Anonimato ¡NO!

En la siguiente semana, trabajaron con los guiones para la grabación de las campañas oficiales previamente investigados. Pude corroborar que la principal fuente de

¹⁶⁵ Hoy gracias a este análisis retrospectivo me doy cuenta que aún se le da mucho peso a los exámenes desvirtuando por completo procesos que son fundamentales para el alcance de los aprendizajes.

¹⁶⁶ En ésta más que medir se trata de valorar el avance en los aprendizajes cuya función es mejorar la intervención respecto a la enseñanza y aprendizaje.

¹⁶⁷ Esta se encarga de medir lo realizado por el estudiante, sumando todos los productos realizados.

información en estos tiempos digitales es el internet, aunque previamente habíamos trabajado con las características de los hipertextos,¹⁶⁸ aun así hice la invitación de que también podían hacer uso de los libros, revistas o periódicos impresos. Esto soltó un debate inesperado, pues en mayoría los jóvenes argumentaba que investigar en internet con el uso de hipertextos es mas fácil de entender para ellos que si lo leían en un libro o revista impresa. Estas afirmaciones me sorprendieron y sin querer un: —*¿Cómo creen jóvenes?*—, en conjunto con una risa nerviosa salieron espontáneamente de lo profundo de mi ser, pues yo estaba un tanto incrédula ante tales aseveraciones. Hoy pienso que la pregunta, no debió ser en tono de increpación y desaprobación sino haberles dicho: *¿Por qué piensan eso?*

Posterior a la inicial pregunta, no pude evitar indagar:

— *Haber vamos a ser mas claros están ustedes diciéndome que ¿Es más fácil para ustedes entender un hipertexto que un texto impreso?* — Insistí nuevamente

Se soltó el escandalo en el salón de clases, pues los jóvenes trataban de convencerme que así era, estaban haciendo algo con sus palabras:¹⁶⁹ argumentaban su postura al respecto:

Andrick: — Eso de leer en libros ya pasó de moda profa. Lo de hoy es investigar en internet

Eve: — Sí, además si no le entiendes a alguna palabra, luego luego le das click a la palabra y sale su significado.

Julieta— También porque tiene imágenes o videos con los que puedes entender mejor lo que estas investigando.

Nicolas: — No te tardas buscando tanto la información, solo es cuestión de escribirla y ya sale.

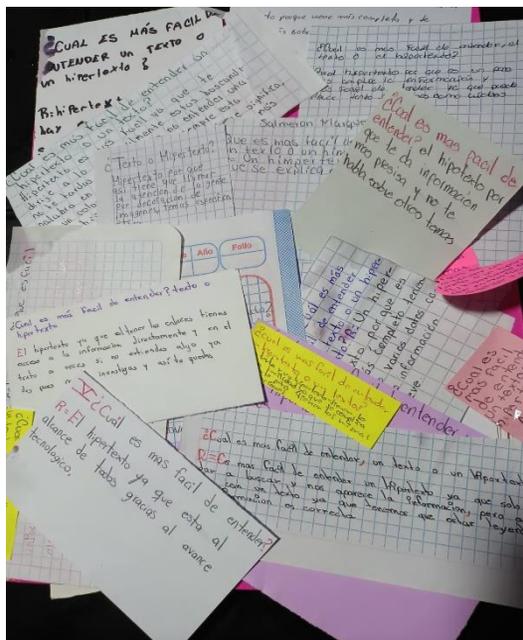
¹⁶⁸ Un hipertexto es un texto que se encuentra en sitios web, contiene conceptos que se encuentran vinculados a otra localización en el mismo o diferente documento o sitios web, es una herramienta con estructura no secuencial que permite navegar, crear, agregar, enlazar y compartir información de diversas fuentes.

¹⁶⁹ Carlos Lomas afirma que lo importante en la clase de lengua es incitar a que nuestros jóvenes hagan cosas con sus palabras cuidando la intención y el contexto, como intervenir en un debate, expresar de forma adecuada sus ideas, emociones o sentimientos, descubrir el universo ético que connota un anuncio publicitario, entre otras lo que potencializa las habilidades expresivas y comprensivas en los intercambios verbales.

Nohemi: — Por ejemplo, si yo tengo dudas vuelvo a investigar y así me queda más claro.

Al ver tal situación y valorar la importancia de sus ideas, opté por pedirles que mejor me anotaran su argumento u opinión en un pedacito de hoja, como en el bloque II y si se sentían mas cómodos lo hicieran de forma anónima. Ellos rechazaron la idea del anonimato y dijeron que querían anotar también su nombre porque sostenían sus ideas, ya que para ellos esto era algo verídico.

Después de unos dos minutos aproximados. Llovieron una inmensidad de papelitos de colores que llegaron a mis manos con sus argumentos sobre la comprensión lectora en textos e hipertextos, de los cuales incorporo aquí los más significativos, sin que por ellos no todos sean valiosos.



Karla: — El hipertexto ya que está al alcance de todos gracias al avance tecnológico

Eve: — El hipertexto porque llama la atención de la gente porque tiene decoración de la gente, temas específicos, etc.

Julieta: — El hipertexto porque es más completo, tiene información más precisa y no te habla sobre otros temas.

Elizabeth: — El hipertexto porque explica claramente lo que estamos investigando y nos presenta fotos o videos para entenderlo mejor.

Angel: — El hipertexto porque no es tan aburrido y así es más fácil de entender.

Ni callamos, ni otorgamos

Y finalmente; ¡Se grabaron las campañas! El camino no fue fácil, estuvo lleno de retos no solo para mí como docente investigadora sino también para los jóvenes quienes negociaron en todo momento para echar a andar *su* proyecto no solo con los adultos quienes finalmente son los que autorizan si prestaban o no los materiales para

grabarlo,¹⁷⁰ sino también aprender a escucharse para organizarse, intercambiar ideas y afán respecto a lo que querían hacer, investigar el tema elegido, delegar roles y responsabilidades para estructurar un guion que ellos mismos en colectivo consensaron.

Cada equipo con matices diferentes pues algunos le dieron más peso al planteamiento de la problemática y sus posibles soluciones, otros más decidieron dar más peso a la manera en la que presentaban sus temas en cuanto a la oralidad (un discurso articulado, coherente y claro), otros más apostaron por dar énfasis a el lado cómico de la situación para persuadir mejor al publico, pero había algo evidente; en esta ocasión la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, la cual desde la mirada de Morera y Villardell¹⁷¹ es el objetivo fundamental de la enseñanza secundaria obligatoria se había cumplido y que por supuesto abona en gran medida a disminuir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora pues los jóvenes entendían el propósito comunicativo de los mensajes orales coloquiales y formales aptos para un canal de YouTube.

Eso sí, en todo momento observé jóvenes seguros, contentos y decididos a impactar al público con sus proyectos, quienes organizados en binas, triadas o cuartetos sacaban a flote el trabajo anhelado, era evidente que dominaban el tema pues a pesar del guion que previamente habían estructurado, comprendían no solo el texto que estaban creando sino también visualizaban los alcances del mismo por ello, los chicos consideraron necesario pedir autorización a los directivos y orientación para traer el celular o cámara de video pues esto está prohibido en la escuela a excepción de que sea por fines educativos, en esta ocasión no fue necesario realizar ningún documento para justificar dicha acción pues nuestras acciones hablaban por si mismas lo que le dio un toque de armonía y confianza a nuestra dinámica.

En lo personal, me sorprendió el hecho de que los jóvenes detectaron la necesidad de contextualizar cada una de las campañas, situación que ahora a la distancia asocio con los estragos que deja la estrategia de la *interrogación de textos*; la importancia de

¹⁷⁰ Recordemos que al tratarse de videos es necesario contar con materiales como celular, cámara de video y pedir estas herramientas a quienes en ocasiones ponen en tela de juicio sus creaciones: los tutores.

¹⁷¹ Morera y Villardell en el 2005 publican un artículo titulado: *Lengua oral en las aulas multiculturales y plurilingües*, invitan al docente a reflexionar sobre la dificultad de llevar a cabo actividades didácticas que provoquen una reflexión lingüística sobre la adecuación de los mensajes y los procesos de preparación y revisión.

contextualizar el texto antes de presentarlo al público para facilitar la comprensión del mismo, invitando al lector o receptor a hilar los conocimientos previos con el contenido del texto o material hipermedia que en este caso ellos mismos crearon, varios autores así lo sugieren, entre ellos, me atrevo a mencionar a Daniel Cassany, Isabel Solé, Enrique Lepe García, Gloria Catalá, y algunos otros que no menciono para evitar saturar al lector, quienes apuestan por contextualizar los textos para que como en este caso; los padres de familia y miembros de la comunidad escolar, entendieran e interpretaran lo más cercano posible el propósito comunicativo de cada una de la campañas por lo que sugirieron realizar dípticos informativos al igual que sus compañeros del otro bloque.

Por lo que puedo concluir orgullosamente que en este proyecto involucraron todos los aspectos de la lengua: lengua hablada, desde compartir expectativas, generar acuerdos,



oralizar lo recopilado, entablar conversaciones formales y ¿por qué no? informales que resultaron ser tan significativas como lo escrito donde plasmaron en un escrito no solo los productos que ellos mismos investigaron, en fuentes electrónicas, sino también detallaron no solo contratos que dan cuenta de lo acordado en colectivo, además un guion que sirvió de apoyo al momento de grabar cada una de las campañas, hicieron un uso activo de la lectura silenciosa con la interrogación textos y también en colectivo al buscar o cotejar resultados de análisis de campañas que encontraban en la cotidianidad y por

supuesto en lo literario al diseñar frases de cierta connotación de acuerdo al propósito comunicativo de cada uno. Aunque recordemos que una misma moneda no tiene una sola cara, sino dos...Imagina cómo se desarrollo el proyecto en el otro bloque.

Episodio 12. Jóvenes del Bloque 2 en acción

Los dedos de la mano son diferentes entre sí, esto lo confirmé al trabajar con el segundo bloque del mismo grupo: intereses, motivaciones y matices diferentes. Aunque tenían algo a mi favor: los chicos mantenían contacto entre ellos por medio del grupo de *WhatsApp*, aquí fui yo quien lanzó la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos las siguientes tres semanas?,¹⁷² como era de esperarse el bullicio desató los ánimos, e iniciamos con la asamblea:

Oviedo: — *Pus, hay que hacer comerciales como los del otro bloque.*

Said: — *¡Sí! está chida la idea pero nosotros podemos hacer algo más, algo que genere un cambio en el mundo.*

Eve: — *Lo mismo estaba pensando, podemos hacer un comercial pero para disminuir algún problema como del maltrato animal, por ejemplo.*

Melanie: — *O podemos hacer carteles en lugar de comerciales donde se aborden temas de la contaminación y el cuidado del agua.*

Rodrigo: — *¡No! yo digo que carteles no, porque son aburridos mejor hay que hacer un comercial como dice Oviedo, uno así que se vea bien chidote y rifado.*

Oviedo: — *Pero, pus es lo mismo al fin de cuentas, ¡yo quiero hacer comerciales! la neta.*

En ese momento Adri interrumpió con un rotundo: — *¡¡Nooooo!! Estamos hablando de cosas diferentes porque los comerciales que vemos en la tele o en el face,¹⁷³ solo quieren que compremos cosas y no nos invitan a cuidar al medio ambiente--.* Said apoyó el argumento de Adri: — *Sí, porque por ejemplo; si te das cuenta no es lo mismo un comercial donde te dicen que fumar es malo o donde te invitan a comprar cigarros, por qué crees que se preocupen más ¿por vender o por la salud?* Varias chicas más expusieron sus puntos de vista:

Yetsie: — Yo opino que primero hay que investigar cual es la diferencia y ya con eso decidimos lo que vamos a hacer.

¹⁷² Pregunta abierta con la que se da pauta a la creación de un nuevo proyecto desde la visión de *Pedagogía por Proyectos*.

¹⁷³ Término coloquial que usan los jóvenes para referirse a Facebook, uno de los principales medios de comunicación postpandemia.

Melanie: — Sí, pero también hay que ver cómo lo vamos a trabajar, podemos revisar el libro de texto para ver si viene algo parecido.

Dulce: — Primero hay que ver si todos están de acuerdo con trabajar este proyecto, hay que preguntarles.

En ese momento Dulce se levantó de su lugar, caminó hacia el pizarrón y preguntó si todos estaban de acuerdo con la idea de trabajar con los comerciales o como se llamara, pero que la idea era “esa”, no buscar vender algo sino buscar una solución a un problema que detectaran.

Era evidente que estábamos haciendo del aula un escenario comunicativo como nos sugiere Tusón,¹⁷⁴ todos estaban de acuerdo con hacer un comercial pero aquí a diferencia del bloque anterior era sin fines de lucro porque ellos apostaban por una campaña que mejorara al mundo. A simple vista ambos bloques estaban en la misma autopista pero en carriles con sentidos diferentes, por lo que me di a la tarea de buscar material para poder apoyarlos a clarificar sus intereses en este proyecto.



Al igual que en el bloque anterior, les llevé algunos ejemplos de campañas oficiales y publicitarias de las cuales realizamos la interrogación de textos en grupal, yo los encaucé a generar inferencias respecto al propósito de cada una de estas, pues ellos a diferencia del bloque anterior estaban decididos a realizar una campaña oficial, aquí las clases transcurrieron muy rápidas. Los jóvenes compartieron sus ideas que eran muy coincidentes:

Iniciamos la primera etapa bajo los siguientes cuestionamientos: ¿Qué son estos textos? ¿Cómo llegaron estos textos a ti? ¿Por qué crees que tienes estos textos en tus manos? ¿Cuál crees que sea la finalidad?. Una vez que los jóvenes saben que tienen el poder

¹⁷⁴ Amparo Tusón afirma que toda la educación se basa en procesos de comunicación o incomunicación y que el aula es un escenario comunicativo, en el que hay actrices y actores que desarrollan un papel a través de las palabras y los elementos no verbales y esto por supuesto que tiene que ver con la comprensión del otro desde ceder la palabra y al saber cuando hablar y cuando no interrumpir al que está hablando.

de la palabra para compartir sus opiniones con los demás, uno como docente debe ser muy sagaz para captar la mayoría de las ideas que fluyen en el torrente comunicativo.

Oviedo: — *Son ejemplos de carteles que nos enseñan en la tele o en la escuela*

Melanie: — *Son campañas, ¿no maestra? Son como lo que vamos a hacer para acabar con el maltrato animal como es mi tema.*

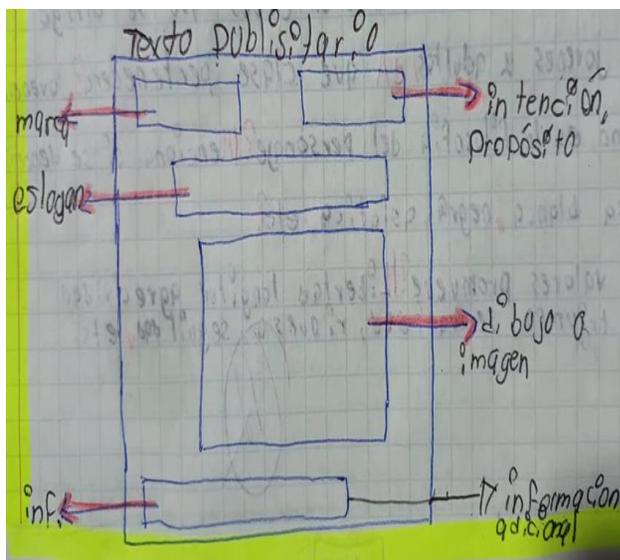
Jennifer: — *La maestra nos trajo estos ejemplos para que sepamos cómo vamos a trabajar.*

Said: — *La finalidad depende del ejemplo que tengas, en algunos se parecen a los comerciales y otros es como para cambiar algunas acciones que hacemos.*

Lucero: — *Yo creo que son ejemplos para que tengamos más claro lo que queremos hacer y hacerlo lo mejor posible.*

Rodrigo: — *Son campañas para que nos ayuden a crear las nuestras.*

Entre algunas otras aportaciones de los estudiantes, posterior a ello dimos paso a la segunda etapa de la interrogación de texto: la construcción de la comprensión del texto, en la que con una lectura silenciosa cada uno de los chicos enlazaba conocimientos



previos con el contenido de los textos para crear un significado del texto, esta etapa brinda la oportunidad de leer y releer el texto las veces necesarias para entenderlo mejor.

Para cerrar con broche de oro esta segunda etapa, en colectivo realizamos la silueta del texto con la que se consolidaron nuevos conocimientos y se disiparon algunas dudas respecto a los elementos

básicos de este tipo de texto publicitario,¹⁷⁵ en el que cada uno de los estudiantes señalaron; la marca, intención o propósito, el dibujo o imagen e información adicional que presenta según la finalidad de dicha campaña.

¹⁷⁵ El texto publicitario es una forma de comunicación en la que se intenta llamar la atención de los receptores y convencerlos de realizar una determinada acción. Estos resultan ser el principal atractivo de los jóvenes.

Al llegar a la tercera etapa de la interrogación del texto “la sistematización metacognitiva y metalingüística” cada uno de los jóvenes compartieron una reflexión respecto a los cuatro cuestionamientos ¿Qué aprendí en esta actividad? ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuve en este ejercicio? ¿Cómo los superé? ¿Este texto, para qué nos servirá? Entre las aportaciones que realizaron encontramos:

Rodrigo: — *Aprendí que no es lo mismo una campaña oficial y campaña publicitaria pues tienen metas diferentes.*

Yetsie: — *Aprendí que los elementos o partes de las campañas son muy parecidos y que el slogan es muy importante.*

Said: — *Me di cuenta que es bueno elegir imágenes o frases que sean del interés del público para que capten la atención y logremos convencerlos de cambiar sus ideas.*

Lucero: — *Pero no solo el uso de las imágenes sino también el de los colores o de los sonidos (como el de nuestra voz) tiene que ser claro para que nos presten atención y nos entiendan en lo que queremos transmitirles — Completó de inmediato, pues ella estaba muy enfocada en su propósito comunicativo respecto a este proyecto.*

Melanie: — *Que es más importante hacer cosas buenas por nosotros porque en situaciones de salud el dinero no importa tanto, lo más importante es la salud y el cuidado de los seres vivos como los animales o las plantas que nos dan oxígeno y alimento.*

Finalmente después de escuchar las opiniones respecto a la actividad realizada, en consenso decidieron que se trabajaría con campaña oficial.

Ellos por su parte enviaron videos informativos al grupo de *WhatsApp* para afianzar las diferencias sustanciales entre las campañas y además de enfatizar el propósito comunicativo de estas. Los jóvenes eligieron problemáticas que detectaron en su contexto más cercano, en todos los ámbitos familiar, social, escolar, de salud, se organizaron en equipos según la problemática elegida e iniciaron con una investigación a cerca de la temática.

Estructuraron el contrato colectivo donde asignaron cada una de las tareas por realizarse y a diferencia de los jóvenes del bloque anterior aquí se enfocaron más en la importancia

de investigar el tema. De igual manera, ellos utilizaron el contrato individual con el que previamente habíamos trabajado para afianzar sus avances en lo personal.

Contrato colectivo					
Nombre del proyecto: Campaña sobre la obesidad					
Calendario	Tareas	Responsables	Recursos	Tiempo	Evaluación
31/01-2022	Investigación	Nicolas y Benja	Hojas, fichas, investigación	1 semana	Lista de cotejo
08-02-21	Borrador	Benjamin	Hojas	1 semana	Lista
14-02-21	Campaña	Los 2	Celular, internet	1 semana	Lista de cotejo

Contrato individual	
Nombre del estudiante: Elizabeth jazmín Ramírez Roque	
De las actividades	De aprendizajes en cuanto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora
Lo que Yo tengo que hacer: Presentar a mi papá Lo que he logrado: No tener tanta pena a la cámara Lo que me resultó difícil hacer: el guion y grabarme ¿Qué sentimientos experimenté? Me sentí nerviosa porque me iba a grabar	Lo que ya se: las campañas Lo que aprendí: diferenciar entre campaña oficial y publicitaria ¿Cómo lo aprendí? Viendo ejemplos Lo que debo reforzar: hablar más fuerte ¿Qué me gustaría aprender? Mejorar mi edición

Contrato individual	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Elizabeth Jazmín Ramírez Roque	
De actividades	De aprendizajes en cuanto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora
Lo que Yo tengo que hacer: Presentar a mi papá Lo que he logrado: no tener tanta pena a la cámara Lo que me resultó difícil hacer: el guion y grabarme ¿Qué sentimiento experimenté al realizar esta actividad? pues me sentí nerviosa por que me iba a grabar	Lo que ya sé: que son las campañas Lo que aprendí: la diferencia entre campaña oficial y publicitaria ¿Cómo lo aprendí? viendo ejemplos Lo que debo reforzar: hablar más fuerte ¿Qué me gustaría aprender? mejorar mi edición

Los jóvenes con el poder de la palabra en sus manos, decidieron investigar el tema que elegido, establecieron indicadores de logro, para ello formularon preguntas guía según sus propósitos comunicativos respecto al tema y con esto dimos paso a la formulación de inferencias¹⁷⁶ respecto a textos que ellos mismos llevaron a clase de fuentes electrónicas.

Interrogando en la virtualidad

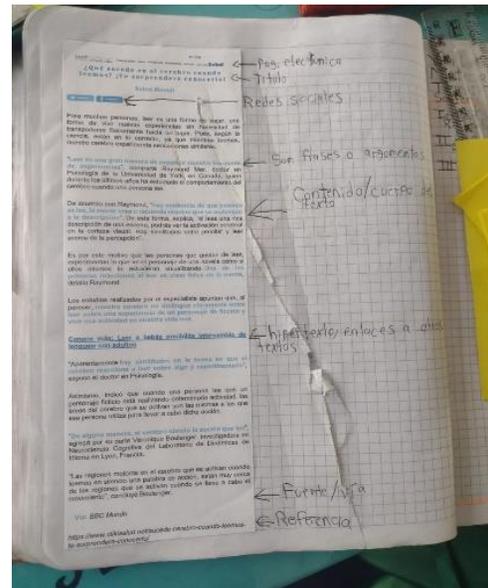
A este bloque en específico le gustaba investigar en internet, lo que tiene sus ventajas pero también resultaba un desafío, pues es cierto que en internet se accede a infinidad de textos, hipertextos e hipermedia y como dice Cassany:¹⁷⁷ la tecnología actual también

¹⁷⁶ En la propuesta psicolingüística de Cassany se pone acento en el desarrollo de herramientas cognitivas para construir el significado donde el estudiante debe recuperar conocimientos previos, formular hipótesis e inferir los significados no literales para elaborar una coherencia global del texto (Cassany, 2009).

¹⁷⁷ Daniel Cassany presenta el capítulo VII "Lectura crítica en tiempos de desinformación", donde aborda su interés por la lectura crítica relacionándolo con el crecimiento de la desinformación fruto del poder desmedido que ofrece el internet y la manera en la que este incide en la forma de comprender e interpretar el texto o hipertexto. Ahondado en los niveles inferencial, literal y crítico del proceso de comprensión lectora.

permite propagar la desinformación de manera mucho más masiva e inmediata que antes, pues en esta manera de persuadir, convencer o manipular es a través de los medios de comunicación masivos como las redes sociales o los sitios web más usuales, y también me era claro lo que expresa Chomsky:¹⁷⁸ la propaganda es a la democracia lo que la violencia es para la dictadura, resultaba ser la premisa para discernir entre la información falsa de la verídica y cual favorecía más en la comprensión del texto.

Por ello, me vi en la necesidad de ahondar sobre la importancia de investigar en fuentes digitales de información confiables y realizamos una interrogación de un hipertexto titulado: ¿qué sucede en el cerebro cuando leemos? De la fundación Carlos Slim. Al iniciar con la primera etapa: “la preparación para el encuentro con el texto” en la que guiados por las siguientes preguntas, ¿De qué crees que trate el texto? ¿Por qué crees que lo vamos a revisar? ¿Qué elementos básicos identificas en el texto?, les pedí que escribieran sus respuestas en una hojita, y los que quisieran podían compartir sus respuestas en voz alta, algunos contestaron:



Said: — *Es un texto sacado de internet, o como le dice la maestra; un hipertexto*

Lucero: — *Sí es un hipertexto porque tiene en las letras azulitas los datos de la página web y la verdad no lo sé, yo creo que es porque estamos investigando o bueno, la idea es esa.*

Yetsie: — *Los elementos que observo son: titulo, las redes sociales, referencia, no tiene imagen, tiene el link.*

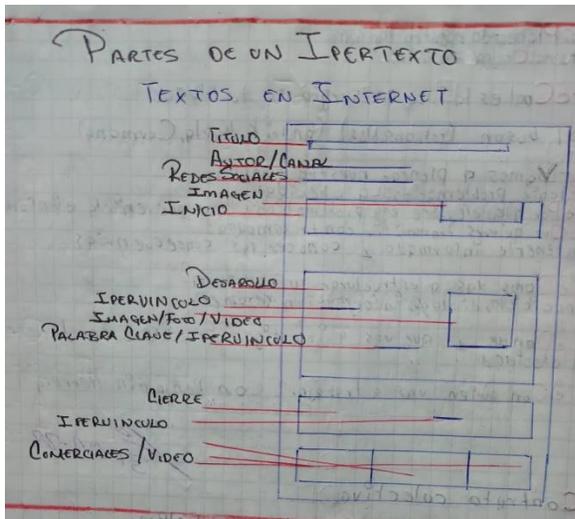
Evelyn: — *Además de lo que ya dijo Yetsie, también observo que tiene frases que están entre comillas, las letras tienen diferentes colores y tamaños y hay muchos párrafos es un hipertexto.*

¹⁷⁸ Noam Chomsky lingüista y activista norteamericano desarrolló un modelo de propaganda de los medios y control del pensamiento donde hace un análisis crítico sobre los efectos negativos de la propaganda en el sujeto y la manera en la que inciden en él.

Juan: — *Porque estamos haciendo nuestra investigación para nuestra campaña.*

Después de algunos otros comentarios semejantes que bordaban sobre ello, continuamos con una lectura silenciosa, dando paso a etapa: “La construcción de la comprensión del texto” cuya finalidad es la negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales que ofrece un control regular de la calidad de la comprensión.

¹⁷⁹ Los jóvenes tardaron un poco en leerlo pues la letra era muy pequeña y noté que algunos se esforzaban mucho elección de los materiales, posterior a ello, estructuramos la silueta en el cuaderno aprovechando el material compartido previamente, esto me permitió corroborar que identifican los elementos básicos (titulo, autor, dirección URL, redes sociales, enlaces e información adicional).



Partes de un hipertexto (Textos en internet)	
Titulo	
Autor/canal	
Redes sociales	
	Imagen
	Inicio
Desarrollo	
Hipervínculo	
Imagen/foto/video	
Palabras clave/ hipervínculo	
	Cierre
	Hipervínculo
Comerciales/video de productos	

Al pasar a la tercera etapa: “La sistematización metacognitiva y metalingüística”, realizamos una reflexión a modo personal donde contestaron las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos en esta actividad? ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuve en este ejercicio? ¿Cómo los superamos? ¿Este texto, para qué nos servirá?, y la pregunta del millón: ¿cuál es más fácil de entender un texto o un hipertexto?

En esta última pregunta se descocieron como hilo de media, sus respuestas me desconcertaron bastante pues yo esperaba que dijeran que era más fácil comprender un

¹⁷⁹ Jolibert y Sraïki nos presenta las fases del modulo de interrogación de textos y en especial en la segunda etapa hace énfasis en la importancia de la lectura en silencio pues brinda la facilidad de leer y releer el texto las veces necesarias para entender mejor el texto. En Niños que construyen su poder de leer y escribir, pág. 84.

texto impreso así como para mí, pero ¡oh sorpresa! Resultaba todo lo contrario, para los chicos resultaba más sencillo entender un hipertexto, algunas de sus respuestas fueron:

Melanie: — *El hipertexto ya que está al alcance de todos gracias al avance tecnológico.*

Jennifer: — *El hipertexto, ya que al tener los enlaces tienes acceso a la información directamente y en el texto a veces si no entiendes algo ya después no lo investigas y así te quedas.*

Juan: — *El hipertexto porque hay palabras que no sabemos y en internet sale lo que significa.*

Elizabeth: — *Es más fácil de entender un hipertexto ya que solo tenemos que dar a buscar y nos aparece la información, pero aprendemos más con el texto ya que tenemos que estar leyendo para ver si la información es correcta.*

Ana: — *El hipertexto es más fácil pues te dirige a lo que realmente estas buscando, no te tardas, en caso de no entender una palabra en un hipertexto siempre en un color diferente para meterte y saber su significado, además de que está subrayado lo más importante.*

Entre el estupefacto de sus respuestas y la rapidez con la que ellos lo compartían, Lucero sugirió que mejor cada uno las anotara en un papel para que así yo pudiera conocer bien sus argumentos y así saber bien lo que cada uno pensaba porque todo era válido de inmediato el sonido de las tijeras o sus dedos cortando las hojas inundó el salón y de repente un sin fin de papelitos llegaron a mis manos con sus argumentos sólidos respecto a la pregunta. “Aún quedaban cabos sueltos”, pensé y después de tan despampanante controversia, les pregunté nuevamente:

— *Haber ¿Cómo se dan cuenta que la información que ustedes están revisando es confiable?*

Algunos se quedaron pensando y solo Melanie:

— *Pues no ve que nos dieron el año pasado la información sobre las páginas confiables*

— *¿A poco existe eso?* — cuestionó de inmediato Rodrigo

Esta respuesta me llevo a la reflexión de que aun faltaba trabajar respecto a las fuentes confiables en internet y cómo poder identificarlas. Pues como bien nos dice Umberto

Eco,¹⁸⁰ en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos en dos categorías; aquellos que son capaces de solo recibir imágenes y definiciones preconstituidas del mundo sin capacidad crítica de elegir entre la información recibida y aquellos que saben entender y usar el ordenador porque tienen la capacidad de cuestionar la fuente de información.

Tenían razón: estas circunstancias, provocaban que las prácticas de leer y comprender hoy en día eran totalmente diferentes a las de décadas anteriores, lo que afianzaba el tópico de Ferreiro,¹⁸¹ en el cual afirmaba que las formas de leer y escribir están situadas en contextos espaciotemporales y socioculturales, permeando la comprensión lectora al cambiar la profundidad por la inmediatez, o como bien lo sustenta Murillo,¹⁸² *la lectura en pantalla es superficial y responde al nivel más básico pues no hay tiempo de profundizar, confrontar y devolverse para ahondar en lo que texto nos está diciendo.*

En la siguiente clase Melanie compartió que había encontrado en el libro de texto un proyecto similar al que estábamos trabajando nosotros, por ello invitó a sus compañeros a dar lectura de la presentación en voz alta, yo sugerí que revisáramos el aprendizaje esperado que presentaba el libro, después de revisarlo y leerlo en voz alta, les pregunté: — Chicos, ¿ustedes creen que aprendieron solo eso? —.

De inmediato Yetsie dijo: — *No maestra, hemos aprendido más cosas.*

¹⁸⁰ Umberto Eco (2006) citado por Carlos Lomas en el artículo “Leer para transformar el mundo” nos invitan a reflexionar sobre la importancia de visualizar una nueva destreza crítica que aun es desconocida pero que es necesaria para seleccionar la información, por ello Lomas sugiere que la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos, estrategias, habilidades y técnicas posibiliten un uso adecuado y competente de la lectura y la escritura.

¹⁸¹ Emilia Ferreiro en su artículo “leer y escribir en un mundo cambiante” retoma la polémica del *fracaso escolar*, donde cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben “no saben leer y escribir” y afirma que estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza comprender en su totalidad el contenido de los textos.

¹⁸² Marielos Murillo, investigadora de la Universidad de Costa Rica: afirma que la lectura en la pantalla es superficial y responde al nivel más básico pues la persona no relaciona lo que está leyendo con sus diálogos previos y tampoco dialoga con el texto, porque lo que hacen los aparatos es dejar clara la disponibilidad y en esa inmediatez no hay tiempo para profundizar. Consultado en: [https://webdelmaestrocmf.com/portal/francisco-mora-el-internet-esta-generando-un-problema-atencional/#::~:~:text=navegar%20en%20internet%20necesita%20de,a%20la%20que%20llaman%20digital](https://webdelmaestrocmf.com/portal/francisco-mora-el-internet-esta-generando-un-problema-atencional/#::~:~:text=navegar%20en%20internet%20necesita%20de,a%20la%20que%20llaman%20digital.). 10/08/22.

Eve: — Considero que sí y no, si porque estamos diseñando nuestra campaña oficial y no porque hemos aprendido muchas más cosas como por ejemplo: hemos investigado, trabajado con nuestros compañeros, escrito preguntas de cada uno de nuestros artículos que investigamos.

Said quien siempre se ha caracterizado por incitar a generar acuerdos con todo el grupo recalcó: — *Pues nosotros podemos anotarle ahí en el libro que no solo hemos echo eso.*

Lucero le contestó a Said: —*Pero los libros no se rayan, yo digo que mejor en la libreta, ahí si no nos pueden decir nada, ¿verdad maestra?* — volteó la mirada hacia atrás buscándome.

— *Así es, considero que todos tenemos razón y la verdad no pasa nada si lo anotamos en el libro, total para eso son, aunque considero que en el cuaderno estaría mejor porque luego no todos traen sus materiales.*

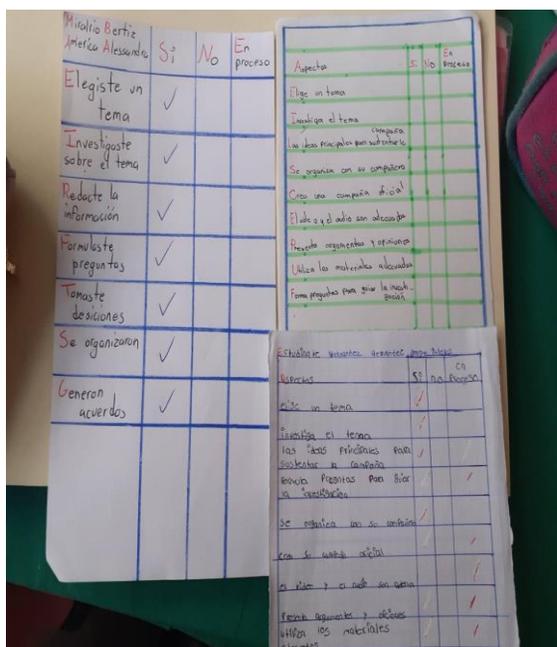
Y bajo este pretexto, reconstruimos el aprendizaje esperado,¹⁸³ algo que yo jamás me hubiese siquiera imaginado realizar, estábamos haciendo currículum, y ese era el real, superamos el currículum preescrito.

Aprendizaje esperado (oficial)	Aprendizaje esperado (reconstruido)
Diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de la escuela	Elije, investiga, formula preguntas, redacta y establece acuerdos para crear una campaña oficial para proponer soluciones a problemas sociales de salud e integrales.

Dicho todo esto, aun nos faltaba algo importante; la forma en la que nos evaluaríamos, por ello en el grupo después de un intenso intercambio de ideas y negociaciones con Admin quien era la persona encargada de asentar las calificaciones del trimestre,

¹⁸³ Es lo que marca el curriculum oficial de lo que se espera que el alumno aprenda durante el proceso de enseñanza.

apostamos por una evaluación formativa,¹⁸⁴ y formadora¹⁸⁵ que no está concebida como una calificación final, sino como una reflexión que acompaña a los chicos; esta consistía en tres aspectos: autoevaluación, apoyándonos en un formatito del contrato individual cuya finalidad es revisar el grado de avance respecto a lo afianzado en cuanto a la comprensión lectora, una coevaluación con una lista de cotejo diseñada por cada uno de los estudiantes¹⁸⁶ en la que evaluarían lo consolidado en el proyecto, y también visualizaron una heteroevaluación que realizaría Admin y los padres de familia al observar la campaña de cada uno de ellos.



Aspecto	Si	No	En proceso
Elegí un tema			
Investigué el tema			
Elegí las ideas principales para sustentar la campaña			
Se organiza con su compañero			
Crea su campaña oficial			
El video y el audio son adecuados			
Presenta argumentos y opiniones			
Utiliza materiales adecuados			
Formula preguntas para guiar su investigación			

¹⁸⁴ Como lo sugiere Pimienta (2008): Una evaluación que contemple a los actores principales en el acto de enseñanza-aprendizaje donde se planea y se construye todo lo que se quiere lograr.

¹⁸⁵ Jolibert y Jacob (2015) Sugieren replantear la manera de evaluar e invitan al docente a que los niños también se evalúen pues esta es parte del proceso mismo del aprendizaje, donde los niños son capaces de construir criterios para evaluar sus logros e identificar lo que les falta aprender para lograr lo que quieren hacer.

¹⁸⁶ Jolibert y Sraiki (2006) Apuestan por una evaluación formadora integrada en los proceso de aprendizaje y necesidades con instrumentos de evaluación y seguimiento contextualizados y qué mejor manera en la que los sean los estudiantes quienes hayan diseñado dichos instrumentos.

Listos, cámara, ¡Acción!

Con un objetivo en común: persuadir al público a generar cambios o crear conciencia según lo elegido por cada uno de ellos, lo que por supuesto evidenciaba la comprensión de lo investigado y la manera de utilizar argumentos para lograr su cometido.

Los jóvenes iniciaron las grabaciones de sus videos en la escuela, pero esto no fue nada



fácil, tuvieron que gestionar la posibilidad de sacar sus celulares sin temor pues habían planeando previamente sus campañas. En la escuela no les quedó de otra que aceptar dicho proyecto en donde los chicos hacían un uso razonado no solo de la tecnología sino también de sus palabras, pues ahora estaban generando contenido con sus propias palabras que eran fruto de argumentos solidos respecto a una problemática que para ellos era urgente atender,

esto mi querido lector abonaba significativamente a erradicar el analfabetismo funcional,¹⁸⁷ no solo de la comprensión lectora, sino en todos los aspectos, pues hacían uso del hipertexto,¹⁸⁸ y creaban material en hipermedia,¹⁸⁹ cuidando que fuera fácil de divulgar.

¹⁸⁷ Me refiero a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla, donde la comprensión lectora está intrínsecamente relacionada no solo con un proceso escolarizado, sino también con un proceso democrático, pues mediante ésta se puede acceder al conocimiento y la interpretación de la realidad de acuerdo a la perspectiva de lo político, económico y social.

¹⁸⁸ Zayas y Pérez (2014) menciona que el hipertexto debe ser objeto de atención en el ámbito escolar. Por su parte Godina (2000) define al hipertexto como un documento electrónico compuesto por unidades textuales interconectadas.

¹⁸⁹ Pérez (2007) Asegura que la hipermedia es la convergencia entre el hipertexto y multimedia, en pocas palabras es información electrónica como videos, que hoy en día son las principales fuentes de información y han revolucionado la manera de percibir y comprender el mundo. Inhibiendo al estudiante del siglo XXI de cuestionar lo que recibe.

El proyecto no solo se quedó en el video, los jóvenes también consideraron la necesidad de contextualizar a sus familiares sobre el tema que abordaban, por ello decidieron también realizar dípticos informativos mediante los cuales difundirían la información adecuada para incentivar al público a crear consciencia o cambiar ciertos hábitos que no resultaban tan benéficos para ellos o para la comunidad.



Ante la incertidumbre de compartir la información con el público en general,

Melanie propuso crear un canal en el portal de YouTube para que todas las personas interesadas tuvieran fácil acceso a cada una de las campañas que habían creado, a decir verdad este canal tardó varias semanas en tener el banderazo verde y poderlo difundir con la comunidad pues en la escuela tuvieron que verificar que todos y cada uno de los videos ahí subidos no pusieran en riesgo a ningún estudiante desde su integridad física hasta moral.

Era evidente que el objetivo esencial de la enseñanza de las leguas había sido afianzado en este proyecto, como sugiere Lomas, pues en ambos bloques se echó mano de las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que posibilitaban un intercambio comunicativo entre los chicos ya que convergían el saber hablar, el saber escuchar, saber escribir, saber leer y el saber entender (que son los procedimientos expresivos y comprensivos) y que también hacían uso de diversas estrategias de persuasión utilizadas en sus campañas para lograr su cometido como nos lo propone Cassany, apostando por un lector pleno y no un simple descifrador de contenido donde estábamos dando batalla a esta lucha contra el analfabetismo funcional de la comprensión lectora que menciona Ferreiro, con jóvenes inmersos en la digitalidad que no solo se quedaban como consumidores de textos sino que ahora eran productores de textos con sentido con un propósito común como lo recomienda Jolibert y Zayas.

Este proyecto enriqueció las ideas del grupo y afianzó un trabajo cooperativo, pero ahora nos enfrentaríamos a otra forma de trabajo, surgió una nueva noticia: “Por fin, después de dos años de confinamiento y de dividir el grupo para mantener una sana distancia, los jóvenes se reencontrarían por primera vez en el aula como un solo grupo consolidado,” que se conoció gracias a las redes sociales y ahora después de tanto tiempo se conocerían en persona.

Mie pregunté si después de ese reencuentro, los jóvenes se acoplarían como un verdadero grupo o sería necesario comenzar desde cero con esta estrategia. El dicho de “Ojos que no ven, corazón que no siente” asaltaba mi pensamiento. Ahora sí se iban a ver y por supuesto que iban a sentir algo... La moneda estaba echada al aire, ¡que inicien las apuestas!.

Episodio 13. Maestra ¡Confíe en nosotros!

Bajo el dicho popular: “caminante no hay camino, se hace camino al andar” en estos momentos el camino construido se había fortalecido pues bien dicen que una vez abierta la puerta a la vida cooperativa y democrática en las aulas, no hay vuelta atrás. Y así sucedió con los chicos de este grupo, ahora integrados como un solo grupo, dejando en el olvido el regreso escalonado¹⁹⁰ como medida preventiva ante la pandemia¹⁹¹ que aún nos aquejaba, estábamos en el intento de regresar a la normalidad con grupos completos sin fragmentarlos en bloques.

Ante este nuevo panorama yo me sentía con un pie en el abismo ante la incertidumbre por lo que se avecinaba, pues lo que habíamos logrado consolidar en el grupo no había sido para nada fácil; de mi parte era el resultado de la perseverancia, la negociación y el amor a mi labor docente, de parte de los jóvenes era el haber aprendido a escucharse, a compartir intereses en común, crear ambientes de confianza, respeto e igualdad pero sobre todo visualizar un espacio en el que ellos dejaban de ser parte de la estadística para volverse los protagonistas de su historia como estudiantes, al menos en nuestra clase.

Y es que como bien dicen por ahí no es lo mismo *de lejitos* que estar *frente a frente* y así sucedió de repente como suele suceder con las situaciones o normas burocráticas se apostó por el regreso a las aulas con grupos completos, una vez más, como es la costumbre sin preguntarle su postura u opinión al respecto a los maestros.

El juego ahora consistía en continuar con los acuerdos afianzados en el grupo, pues a pesar de que teníamos canales de comunicación virtuales, gracias a algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*¹⁹² que se habían acordado desde el inicio de esta *Intervención Pedagógica* como el grupo de *WhatsApp* cuya función era la del

¹⁹⁰ Llamado así a la flexibilización escolar, en el marco de la reapertura gradual, progresiva y segura que hacia énfasis a la reorganización de los grupos de estudiantes, que en este caso fue por el número de lista que se alternaba la asistencia a la escuela.

¹⁹¹ Pandemia del Covid-19 ocasionada por el virus del Sars-Cov-2 que ocasionó la adecuación de las rutinas escolares como una medida de prevención del contagio.

¹⁹² Estas condiciones favorecen un aprendizaje exitoso y se retoman los conocimientos previos, así como la importancia de contextualizar los aprendizajes, para transformar a profundidad la eficacia de los aprendizajes. Retomado del libro: Niños que construyen su poder de leer y escribir de Jolibert y Sraiki (2006).

diario mural ¹⁹³ y otras más como el pase de lista rotativo, el pase del baño y cuadro de cumpleaños que consolidaron un ambiente de solidaridad, cooperación y comprensión del otro.

Cuando los jóvenes ingresaron al salón de clases, éste cambió por completo pues Admin y yo estábamos acostumbradas a ver butacas vacías que en un dos por tres estaban repletas de estudiantes imposibilitando en gran medida un fácil desplazamiento dentro del mismo salón pues éste era un salón que en esos momentos daba la impresión de haberse encogido en tamaño y dimensiones. La cara de sorpresa de los chicos al encontrarse en el mismo salón fue indescriptible, se sorprendían y vacilaban entre ellos:

José: — *¿Tú eres Said?, No manches yo pensé que eras más alto, jajajajaja.*

Said: — *Sí carnal, el mero mero*— se presentó haciendo un movimiento con las manos como si fuera a tomarse un refresco.

Rodrigo: —*¡Chale! Ahora sí vamos a estar todos en el salón, eso está chido.*

Julieta: — *Ah mira, tú de seguro eres Melanie, bien inteligente la muchacha.*

Oviedo: — *Hay que jugar Free Fire*¹⁹⁴ *saliendo, ¿También juegas verdad?*— Le preguntó a su compañero Andrick con una sonrisa picarona.

Melanie: — *¡Qué bueno que por fin nos conocemos!* — aseveró de inmediato.

Eli quien era una chica que siempre se anticipaba a las situaciones nos preguntó de inmediato:

— *Maestra, vamos a seguir trabajando igual, ¿verdad?*

Rápidamente contesté:

— *¡Por supuesto!, claro si todos están de acuerdo.*

De inmediato los chicos que siempre tomaban la batuta levantaron la mano para externar sus opiniones:

¹⁹³ En el diario mural, los jóvenes producían textos para comunicarse y compartir diversos materiales de apoyo respecto a sus proyectos con sus compañeros sin importar el bloque al que pertenecían. En cierto momento la virtualidad traspasaba lo presencial, pues este espacio era funcional para la expresión de la vida colectiva.

¹⁹⁴ Es un juego de acción y aventura, es un juego violento que consiste en que los jugadores (hasta 50) que caen desde un paracaídas en una isla en busca de armas y equipo para matar a los demás.

Melanie: — *Yo digo que sí, además considero que hemos hecho cosas interesantes con las que hemos aprendido mucho.*

Lucero: — *Yo también pienso lo mismo, hay que continuar como estábamos, además no creo que sea tan difícil ponernos de acuerdo entre nosotros.*

Evelyn: — *Sí, a mi me ha gustado mucho la manera en la que hacemos las actividades, la verdad Español es una de mis materias favoritas.*

Rodrigo: — *¡Sí! Además está chido que podamos decidir sobre lo que queremos hacer y como organizarnos.*

Said: — *Además, estaría bien que nosotros compartiéramos así entre todos lo que hemos estado haciendo para ver qué más podemos hacer porque el último proyecto que hicimos fue muy parecido.*

Entre algunas otros comentarios que surgieron de la cotidianidad, esta clase decidimos que fuera de integración, donde los jóvenes compartieran algunas anécdotas y expectativas respecto a lo que se avecinaba. Yo me sentía como si de repente estuviera frente a un nuevo grupo pero ellos daban la impresión de conocerse de tiempo atrás y así era; algunos se conocían entre ellos. Indudablemente habíamos hecho de la escuela un espacio de expresión libre, verbal e incluso en momentos artística dejando de lado el silencio muchas veces impuesto como lo sugiere Pérez Rocha.¹⁹⁵

Cada uno de los chicos llevaba su kit de sanitización el cual usaban en cada cambio de clase, siempre con cubrebocas que continuaba como medida prioritaria para la prevención del contagio, consideramos necesario retomar el uso del personalizador con el nombre de cada uno de los estudiantes pues a pesar de que para Admin y para mí era fácil identificarlos por la familiaridad del tono de voz o por que



¹⁹⁵ Manuel Pérez Rocha en su artículo “propuestas de acción para la transformación educativa” nos habla de el derecho que tienen los jóvenes de protestar, de hablar, de expresarse para el desarrollo de la comprensión lectora visualizando la construcción de un sistema educativo democrático en el que la alfabetización universal debe entenderse no simplemente como el logro de la capacidad de leer y escribir de manera elemental sino como la incorporación de la lectura y escritura en la vida cotidiana.

llevábamos trabajando poco más de seis meses, entre ellos, había quienes aún no se conocían. Con todo esto hicieron su mayor esfuerzo para continuar con los canales de comunicación y acuerdos que se habían consolidado.

Fue necesario reajustar acuerdos previamente establecidos con los jóvenes como el uso del grupo de *WhatsApp*, fusionar ambos calendarios de cumpleaños y que los chicos estuviesen de acuerdo con la dinámica, redireccionar el pase de lista pues ahora el grupo estaba conformado por el doble de los estudiantes. Afortunadamente hubo disposición por ambas partes para continuar con nuestros pasos, y pues como la vida está llena de sorpresas en mi mente rondaba la idea de una actividad en la que los jóvenes tendrían que compartir lo vivido a lo largo de este tiempo respecto a la *Intervención Pedagógica*, por ello, les planteé a los chicos la posibilidad de realizar alguna actividad en específico para compartir lo que habíamos logrado, aprendido y cómo nos habíamos sentido como colectivo, con mis compañeros y maestras de la línea Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de esta maestría, por lo que comencé diciendo:

— *Chavos, tengo algo muy importante que decirles, y la verdad es que es muy muy importante porque es una actividad que me encomendaron en la universidad donde estoy estudiando, ¿si lo recuerdan no? que les conté que ese es el motivo por el cual he estado aquí con ustedes apoyando a Admin en todo lo que necesite—* les comenté, con un tono de voz un tanto nervioso pues estaba a la expectativa de su respuesta.

Julieta quien fue la primera en levantar la mano me contestó certeramente:

— *Sí maestra, usted está estudiando por eso no le da clase a los demás grupos como el año pasado.*

Aprovechando la atención que los chicos habían centrado en mi comentario, decidí lanzar mi propuesta:

— *Así es y pues aunque no lo crean a mí me dejan mucha más tarea de que se pudieran imaginar en la vidaaaa...*

Este último comentario surgió de lo más profundo de mi ser para generar empatía con los jóvenes y que se sintieran motivados a apoyarme ya que temía que no quisieran participar porque no era una actividad escolar de ellos, más bien era una actividad mía, aún así decidí arriesgarme y lanzar todo el fuego al asador:

— *Y pues es una actividad en la que les pediría algo facilísimo: ustedes solo tienen que compartir de viva voz lo que hemos logrado y pues estaba pensando que ya que les gustó mucho el último proyecto en el que grabaron sus campañas, pensaba en la posibilidad de que grabáramos un video donde platicáramos lo que hemos logrado en colectivo.*

Nicolas de inmediato cuestionó con voz un tanto seria:

— *O sea que solo vamos a contar lo que hemos hecho ¿Y lo vamos a subir al canal de YouTube? Donde están nuestras campañas.*

De inmediato aclaré este último punto para evitar tergiversar la información:

— *No, ese video yo lo presentaría en mi grupo con mis compañeros y maestras para que se enteren de todo lo que hemos logrado y cómo lo hemos hecho. Por la situación de pandemia pienso compartir el video en una reunión de Google meet¹⁹⁶ y les pasaría el link por si alguno de ustedes quiere acompañarme para que no esté solita—* Concluí lanzando la propuesta de hacer un video que hasta ese momento me había parecido lo más adecuado.

Elizabeth de inmediato dio una propuesta que terminó sorprendiendo a todo el grupo pero sobre todo a mí:

— *Maestra, pero si es en línea ¿porque mejor no participamos nosotros?, nos conectamos y compartimos lo que hemos hecho, para no grabar el video porque como que se pierde la emoción.*

Al escuchar esto, me quedé helada. Una parte de mi estaba feliz porque hubiese surgido una propuesta tan seductora y la otra parte dudaba muy en el fondo de que se pudiera cumplir su cometido, mi temor era que me dejaran a medias o como dicen por ahí como “novia de pueblo vestida y alborotada” con la actividad porque tenía presente la situación de mi comunidad: un municipio marginado, con condiciones no idóneas para una conexión a internet estable, pues muchos de los estudiantes al no tener un paquete de teléfono e internet en casa tenían que conseguir datos por medio de recargas telefónicas al celular de alguno de sus familiares y en ocasiones en casa únicamente tenían un dispositivo que compartían con toda su familia.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Es una aplicación que brinda la página electrónica Google Meet para hacer videoconferencias y videollamadas en línea y que afortunadamente los jóvenes estaban familiarizados por las clases en línea que habían tenido el año pasado.

¹⁹⁷ Esto se pudo constatar en el estudio socioeconómico que se realizó en la primera parte del trabajo de investigación para este posgrado que forma parte del Diagnóstico Específico.

A pesar de todo esto, la respuesta fue simplemente avasalladora:

Rodrigo: — *Tranquila profra. Usted solo confíe en nosotros, nos organizamos entre nosotros, ¿verdad compañeros?* — Volteando la mirada para con sus compañeros.

Evelyn: — *Maestra ¡Confíe en nosotros!, la vamos a sorprender ya verá* — lo expresó con una sonrisa y emoción tales que contagiaba a los demás.

Said: — *¡Yes! Nosotros nos ponemos de acuerdo y vemos cómo vamos a participar.*

Lucero: — *¿Les parece si de una vez lo hacemos?* —, se dirigió nuevamente al grupo para consensar.

La mayoría estuvo de acuerdo, pues ellos lo que querían era reconstruir lo vivido en este tiempo, esto por supuesto que daría cuenta de las destrezas mentales o procesos cognitivos necesarios para construir significados o a lo que Daniel Cassany llama alfabetización funcional,¹⁹⁸ pero como era de esperarse Melanie quien siempre se ha caracterizado por llevar un orden en las acciones increpó:

— *Sí estoy de acuerdo, pero considero que estaría mejor que nos organizáramos por bloques porque lo que hemos hecho son proyectos diferentes, ¿verdad maestras?* — Volteó la mirada para con Admin y conmigo.

Admin de inmediato contestó:

— *Así es, considero que la mejor opción es que se organicen según el bloque en el que estaban y hay que ver si podemos hacer un guión que le hayan dado a la maestra Ana en su escuela para que lo sigan y no se vayan a equivocar.*

Rodrigo quien siempre se ha caracterizado por tener ideas que fluyen como el agua en una cascada del pensamiento interrumpió a Admin:

— *No profra. Usted denos chance de organizarnos entre nosotros.*

Lucero intervino diciendo:

— *Pero primero que nos diga la maestra Ana si le dieron algún guión o indicación especial, no vaya a ser que la vayan a regañar en su escuela o peor aun que le vayan a bajar calificación.*

¹⁹⁸ Daniel Cassany en su libro “tras las líneas” refiere que para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales como anticipar lo que dirá el escrito, aportar conocimientos previos, formular hipótesis, verificarlas, elaborar inferencias para comprender y construir significados y que esto en conjunto es la esencia de una alfabetización funcional; es decir la capacidad de comprender y producir un texto.

Con una sonrisa de nervios, no me quedó de otra que aclarar que no tenía ninguna indicación en específico, que era todo lo contrario que me habían dado solo la indicación de que era tan libre como el aire, pero que era importante que participaran contando lo vivido. Aunque a pesar de que yo no había pensado en la posibilidad de realizar un guión de apoyo, esto último fue muy tentador de mi parte y pregunté a los chicos:

— *No hay un guion como tal, pero si ustedes quieren lo podemos estructurar entre todos.*

— *¡Ahhhhh entonces es más fácil!* —Gritó de inmediato Elizabeth — *No se preocupe maestra, nosotros nos organizamos... ¿Les parece bien compañeros?* — Y volteó la mirada a sus compañeros.

Aquí se evidenciaba con claridad que los chicos habían trascendido del iletrismo¹⁹⁹ y se habían configurado como interpretes productores de textos propios como lo apuesta Jurado para afianzar la interpretación de textos a profundidad.²⁰⁰

Todo está fríamente calculado

A los chicos les encantaba salir al patio para organizarse, además de que era mucho más cómodo porque el salón estaba ahora más que nunca más lleno y era difícil mover las butacas o desplazarse de un lado a otro. Finalmente salieron al patio, se organizaron y entre chisme y chisme observé que muy pocos tomaban anotaciones en su cuaderno, situación que me hizo sentirme un tanto incrédula ante tal decisión pero no me quedaba de otra más que confiar y creer en ellos.

¹⁹⁹ Para Fabio Jurado es el iletrismo: los sujetos que están alfabetizados pero no tienen resistencias para penetrar en el universo semántico del texto, que exige una reconstrucción discursiva o simplemente no crean que sea necesario leer si no es por obligación o indicación de la escuela.

²⁰⁰ Para dar este gran paso es necesario entender la interpretación de un texto (oral o escrito) no es más que un juego en el que el lector puede recuperar el conocimiento que ha integrado en la memoria a largo plazo para ponerlo en diálogo con el conocimiento que el texto contiene, en un horizonte siempre social.



La clase terminó muy rápido y al salir del salón Admin me volvió a insistir en la posibilidad de hacer un guión para que los chicos supieran cómo hablar en la reunión y más porque esto era para mi escuela, yo le dije que no se preocupara que como bien dice el chapulín colorado:²⁰¹ “Todo estaba fríamente calculado”. Pero a decir verdad, la incertidumbre y la duda rondaban en mi mente como dos abejas sobre una misma flor.

En la siguiente clase no tuve de otra que iniciar con un recuento de todos los proyectos que habíamos realizado y les sugerí a los jóvenes que tomaran notas de lo que consideraran necesario, Julieta de inmediato dijo:

— *Maestra, es que nosotros ya nos pusimos de acuerdo desde ayer y trajimos materiales porque vamos a hacer un fichero como el de biología y ahí vamos a anotar lo más importante de cada uno de los proyectos.*

No pude evitar mi cara de sorpresa, pues esto si que no me lo esperaba, les volví a proponer la posibilidad de grabar un video, pero ellos nuevamente dijeron que no, que querían participar. De inmediato cuestioné:

—*Pero ¿Cómo se van a organizar o qué?, ¿necesitan que les ayude en algo?.*

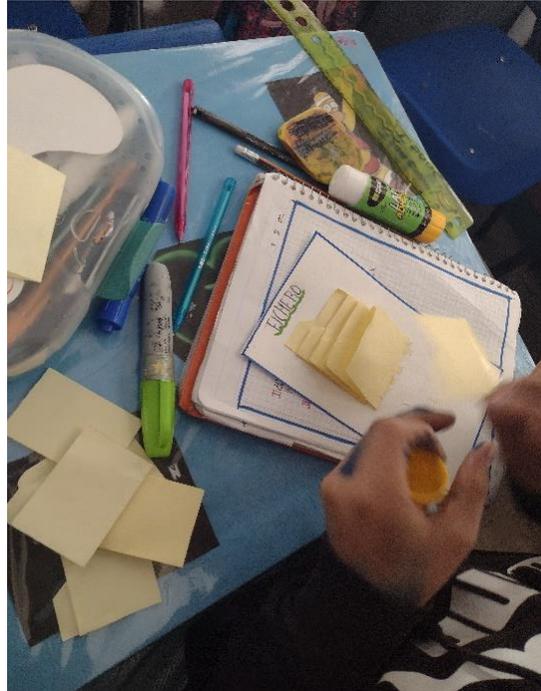
Melanie con la voz tranquila que tanto la caracteriza me contestó:

—*Tranquila “profa” Nosotras sabemos lo que hacemos, usted solo déjese consentir*

²⁰¹ Famoso superhéroe mexicano de una serie clásica muy reconocida en la cultura hispanohablante dirigida a toda la familia. Este personaje aparece al rescate cada vez que alguien se encuentra en una situación difícil como era mi caso.

No me quedó de otra más que respirar profundo y ceder, salieron al patio y otros más se quedaron en el salón a hacer su fichero, nunca había visto un fichero tan curioso pues era muy pequeño, casi diminuto y a mi parecer se demoraban mucho al armarlo pero el tiempo fue bien invertido, quedó dividido ese fichero.

En la siguiente sesión antes de que iniciaran con la actividad para el encuentro, les entregué una copia de la invitación para que todos la tuvieran en su cuaderno y no olvidaran la actividad pues ésta se realizaría el sábado y estaba temerosa de que no se conectaran por



alguna situación, Nohemí me pidió tres invitaciones más para entregarlas al orientador y sus primos para que la vieran participar. Le entregué solo dos para sus familiares y le dije que yo invitaría a los maestros de la ESTIC. Esto último no lo hice por temor a represalias o por el simple hecho de que no tenía la certeza de lo que los estudiantes compartirían, aunque quien diría que se conectaría la subdirectora administrativa al encuentro e incluso hasta participaría.

Un encuentro en línea

Era la mañana del sábado 19 de marzo en punto de las 9:00 am, estaba conectada a la reunión en la plataforma de Google Meet, cuando de repente el celular no dejaba de sonar: ¡eran los jóvenes quienes mencionaban que ya estaban en espera para conectarse!, otros más solo avisaron que se conectarían minutos antes de su participación pues habían contratado saldo para el celular, otra chica más me avisó que estaba trabajando en el tianguis con su papá, pero que se conectaría en el momento exacto de la participación.

Me sentía nerviosa ante la expectativa de mis chicos, contemplé y quedé anonadada ante los videos que compartieron mis compañeros de clase quienes habían decidido

grabar videos con sus chicos, una parte de mí se sentía en desventaja porque desconocía la organización de mis chavos pues con un “maestra usted solo déjese consentir” ellos habían sido muy herméticos en la forma de organizarse, dejando en claro algo: en este proceso de búsqueda de significados, ellos eran sujetos activos del proceso y que se habían tomado su tiempo en la construcción y reconstrucción del mensaje a compartir,²⁰² según su propósito comunicativo.



Les había tocado participar al último, como los “grandes que dan el ejemplo” tenían que inspirar a sus compañeritos y así lo hicieron, yo no me quedé con las ganas y les hice un video de un minuto para presentarlos, después uno a uno iniciaron:

Nicolas fue quien presentó a su grupo, posteriormente uno a uno fueron presentando cada uno de los proyectos realizados, algunos únicamente con su voz y quienes podían encendían la cámara, me sorprendió verlos y oírlos en la video llamada, relataron cada uno de los proyectos no a fondo pero si lo más relevante para ellos, entre lo que destacó fueron la manera de organizarse por

medio de contratos colectivos, la manera en la que negociaron cada una de sus propuestas y llegaron al consenso, la forma de visualizar una evaluación diferente y cómo se sintieron en el camino andado, evidenciando que lo realizado llevaba implícitas acciones de leer, entender lo leído y producir textos eran acciones lingüísticas, cognitivas

²⁰² Escalante de Urrecheaga en su artículo “Todo docente es un maestro de lectura, el paradigma del lector estratégico” nos habla de la relación leer-escribir-aprender en la cual el propósito de la alfabetización es crear lectores y productores de textos en las diferentes áreas que deben proporcionarles satisfacción de lo aprendido realmente en la escuela.

y socioculturales que habían trascendido lo académico para insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social como lo apuesta Lomas.²⁰³

Para cerrar con broche de oro, Admin participó al final para compartir su experiencia de trabajo con los muchachos y por supuesto de la mano conmigo aunque en todo momento ella recalcó que era “la docente titular” dejando muy clara la situación jerárquica en la que se encontraba, aunque reconoció el trabajo realizado y destacó la participación de los jóvenes en todo este proceso.

Algunos padres de familia compartieron algunos comentarios respecto a lo observado con sus hijos y abonaron que habían visto un avance respecto a los hábitos de lectura y que en algunos de sus hijos se había encendido el espíritu investigador y participativo.

Al finalizar cuando se abrió las participaciones para los chicos, al escuchar a Melanie no pude evitar sentir ese nudo en la garganta que muchas veces incita a salir algunas lagrimas:

Melanie: —Yo quiero agradecer a la maestra Ana porque con ella además de que aprendí mucho, aprendí a escuchar a mis compañeros pues yo estaba acostumbrada a ser siempre la “líder y representante del grupo” y con ella aprendí a escuchar a todos porque la opinión de todos es igual de valiosa que la mía.

Eve: —Yo era muy tímida para participar y con la maestra Ana me animé y ahora nadie me calla

Eleuterio: —A mi me gustaron mucho las clases porque ya no eran tan aburridas, más porque nosotros decidíamos lo que hacíamos y en ninguna otra clase podemos hacer eso.

Luis: — Quiero felicitar a la maestra Ana por siempre creer en nosotros y por enseñarnos que aprender y sobre todo leer no tiene que ser aburrido o estresante.

Se evidenciaba una vez más ese gran salto que habían dado respecto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora, entendida como la incapacidad de la comprender esos textos que no siempre son escritos, pues habían logrado construir significado

²⁰³ Carlos Lomas en su artículo “Leer para entender y transformar el mundo” nos habla sobre que enseñar a leer y entender es una tarea colectiva en la que se debe tener en cuenta la casi infinita diversidad de textos escritos y los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades y que a través de éstos los adolescentes y jóvenes expresan sentimientos, fantasías e ideas encauzando al descubrimiento de ese saber leer, saber entender y saber escribir es algo de gran utilidad en todos los ámbitos de la vida.

uniendo las ideas nuevas con la encomienda que teníamos respecto a esta actividad ²⁰⁴ hacían cosas con sus palabras, apropiándose de su voz y logrando una mejora en las capacidades expresivas y comprensivas como lo apuesta Lomas ²⁰⁵ que lo compaginaban con esta nueva competencia en hipermedia de la que tanto apuesta Perez.²⁰⁶

Entre algunos otros comentarios que se quedan dentro de la memoria del corazón y que me han impulsado ahora más que nunca a dar la palabra a los chicos, a creer en ellos, a aprender de ellos y con ellos pero sobre todo porque ahora la “maestra Ana” como ellos me dicen es una maestra diferente a la que hubiese sido de no haber entrado aquí en la maestría, pues había logrado esa transformación en mi rol docente como lo sugiere Jolibert²⁰⁷ al pasar de un simple transmisor de conocimientos a transformarme realmente en mediadora y facilitadora de aprendizajes y que ahora lo entiendo gracias a este proceso de escritura que me permite reelaborar y reposicionarme respecto a mi labor docente.²⁰⁸

Hoy algunos meses después de la *Intervención Pedagógica* me encuentro en los pasillos a los chicos que ahora cursan el siguiente grado escolar y que están pidiendo a gritos ser escuchados y tomados en cuenta, que proponen y cuestionan con argumentos válidos lo que quieren aprender, pero sobre todo que continúan como un grupo fuerte, unido y con ganas de comerse el mundo no en un solo bocado como en un inicio sino a bocados lentos, que deleitan incluso a paladares más exigente.

²⁰⁴ Daniel Cassany nos habla que un analfabeta funcional es aquella persona que pudiendo oralizar lo escrito es incapaz de entender lo que quiere transmitir, y en esta ocasión los jóvenes no solo habían interpretado la consigna sino también habían creado significado de lo vivido.

²⁰⁵ Lomas nos invita a apostar en la mejora del dominio de las destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) ya que aprender a leer y entender permite el acceso a la cultura.

²⁰⁶ Apuesta por una nueva competencia en la que convergen las destrezas comunicativas y las nuevas redes telemáticas que conectan al mundo digital.

²⁰⁷ Josette Jolibert y Chistine Sraïki en su libro “Niños que construyen su poder de leer escribir” hacen énfasis en lo importante del cambio del rol docente en el que uno se vuelve mediador y facilitador de aprendizajes sin que por ello deje de ser un informador sagaz y con criterio.

²⁰⁸ Daniel Suarez afirma que cuando el docente autor (narrasus) propias experiencias descubre sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, de ahí lo significativo de documentar narrativamente sus vivencias profesionales.

B. Informe general

En este subcapítulo se da cuenta de lo realizado en la Intervención Pedagógica respecto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora, en los estudiantes de segundo grado de secundaria. En este se presentan varios puntos, entre ellos: la metodología que sustenta la intervención y los resultados obtenidos, el contexto específico y características de los participantes. Se evidencian algunos proyectos de acción que los estudiantes construyeron de acuerdo a sus intereses y necesidades, lo que facilitó a combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora en cierta medida pues éste aún es un camino muy largo por recorrer.

1. Metodología

El proyecto de Intervención Pedagógica es de corte cualitativo, cuyo análisis es descriptivo, interpretativo y holístico desde la cotidianeidad de la práctica docente. Se realizó en dos etapas. En la primera, se realizó un Diagnóstico Específico con elementos del método de *Investigación-acción* de Stenhouse, Latorre y Elliot (2012), el cual permitió identificar y delimitar la problemática del analfabetismo funcional de la comprensión lectora que se presenta en los estudiantes de segundo grado de secundaria.

En la segunda etapa para el análisis e interpretación de lo realizado en la Intervención Pedagógica se tomó como metodología la Documentación Biográfica-Narrativa cuyo soporte epistemológico descansa en elementos del enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar & otros (2001), y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, Ochoa & Dávila (2007), cuya técnica es la de relato único dando voz y voto al docente-investigador como sujeto activo del quehacer educativo. Y el diseño e implementación de instrumentos contruidos por la propia docente de acuerdo al Objeto de Estudio: el diario autobiográfico, listas estimativas y de cotejo, rúbricas, evidencias y fotografías que dan cuenta del trabajo individual y colectivo realizado con los estudiantes.

2. Contexto específico

La Intervención Pedagógica se lleva a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial, ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena” turno matutino, en el municipio de Valle de Chalco, Solidaridad en el Estado de México, conformada por 12 grupos en general (cuatro primeros, cuatro segundos y cuatro terceros), en la actualidad la Institución Educativa se encuentra en el regreso a clases presencial escalonado como consecuencia de la Pandemia derivada del SARS-CoV-2 que actualmente se vive.

Con una matrícula de 780 estudiantes, en su mayoría de bajos recursos, en un contexto social considerado como marginado pues se carece de oferta educativa para la educación media superior y superior aunando a ello la inseguridad y la falta de empleo son una característica importante de la comunidad en la que se encuentran inmersos, debido a ello se tomó la decisión de intervenir con el grupo 2° “C”.

3. Caracterización de los participantes

Para conocer a los estudiantes de esta Intervención Pedagógica respecto al Analfabetismo funcional de la comprensión lectora se realizó un Diagnóstico Específico el cual permitió delimitar el panorama planteado éste se aplicó en la virtualidad debido al confinamiento que se tenía a causa de la pandemia. En el presente ciclo escolar 2021-2022, con el regreso a clases presenciales se inició con la Intervención Pedagógica en el 2° “C” y se corroboró con ello que son estudiantes entusiastas, creativos y a pesar de los problemas de comprensión lectora que son muy evidentes, un punto a favor es que una gran mayoría tiene el interés por la lectura aunque los padres de familia por su parte no fomenten el hábito lector debido a la situación económica y laboral actual, lo que repercute en los estudiantes a que no entiendan lo que leen o lo entiendan mal.

4. Problema, Propósitos y competencias

Con base en el análisis de los resultados que se obtuvieron del DE se estructuró el siguiente planteamiento del problema: Los estudiantes del 2° de la ESTIC N°111 “Ing. Guillermo González Camarena” presentan problemas de comprensión lectora ya que le

dan mayor peso a la memorización de datos antes que cuestionar o argumentar dicho texto, provocando que no entiendan lo que leen, limitando la interpretación de la lectura a una repetición textual de la misma, impidiendo con ello establecer la relación entre el texto y el contexto del estudiante. A pesar de los esfuerzos docentes para que los estudiantes generen opiniones argumentadas respecto al texto, la mayoría de ellos toman como referentes de logro los niveles que se presentan en evaluaciones estandarizadas para abatir dicha problemática. Los padres de familia consideran que la comprensión lectora es apremiante, a pesar de que no realizan actividades para fortalecerla.

Del planteamiento del problema surgió una pregunta de indagación general y cuatro específicas, de las cuales la principal es: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 2do. de secundaria? Cuyo supuesto teórico general es: La comprensión lectora se fortalece al aplicar estrategias de inferencias y de posición crítica argumentada, según los componentes de comprensión lectora de Catalá sobre el contenido de diversos textos como novelas, poemas y ensayos bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos* con los estudiantes de segundo grado de secundaria.

El propósito general de la IP se definió de la siguiente manera: Que los estudiantes de 2° de secundaria logren: la interrogación de diversos textos literarios como novelas, poemas y ensayos bajo una posición crítica y argumentada. Basada en inferencias con el apoyo del uso de diversas herramientas tecnológicas y digitales. Tomando como referencia esto último se diseñaron una serie de competencias e indicadores cuya finalidad es erradicar dentro de lo posible el analfabetismo funcional de la comprensión lectora en los estudiantes para lograrlo se llevaron a cabo proyectos y actividades diseñadas y organizadas por los estudiantes pues de esta manera se convierten en los protagonistas que toman decisiones lo que repercute de forma significativa en la comprensión lectora.

5. Sustento teórico

El sustento teórico que da fundamento a esta investigación, se compone de tres ejes básicos: el primero, un breve estado del arte de cinco investigaciones mexicanas que promueven un acercamiento al Objeto de Estudio al igual que brindan algunas estrategias que se implementaron al respecto, también se ofrece un sustento teórico detallado y profundo respecto a este nuevo concepto del analfabetismo funcional de la comprensión lectora tomando en cuenta el contexto sociocultural actual impregnado de textos, hipertextos e hipermedia.

Para fortalecer las habilidades de comprensión lectora se utilizó la interrogación de textos, que se retoma de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert & Sraiki (2009) que dan la base didáctica del trabajo de la IP pues en esta se toma como verdaderos protagonistas a los estudiantes en el fortalecimiento de habilidades básicas para el sujeto en una sociedad globalizada como la nuestra.

6. Intervención Pedagógica

La intervención tiene una duración de 8 meses aproximadamente a partir del día 12 de agosto con el acercamiento oficial para abrir el espacio de intervención hasta el 31 de marzo del año en curso.

Se inició pidiendo el espacio a dirección escolar debido a que se logró obtener la prestación del Periodo sabático, de igual manera se tuvo que negociar los espacios y tiempos con la maestra titular de la asignatura, la profesora Admin. En este inter se implementaron las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* que se llevaron a cabo a lo largo de toda la *Intervención Pedagógica*. Facilitando ambientes agradables y en armonía que daban paso a una verdadera vida cooperativa y democrática dentro y fuera del grupo.

Después de lograr el espacio completo de la clase, se lanzó la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas? Para dar inicio con el primer proyecto de acción; los jóvenes estaban entusiastas en su mayoría, sin embargo hubo

quienes presentaron cierta incredulidad ante tal pregunta. No obstante, se mostraron motivados y llenos de ideas que se volvieron propuestas que a su vez se transformaron en acciones. Los proyectos que se realizaron aquí fueron:

BLOQUE	PROYECTO DE ACCIÓN	FORMA
I	Dibujando, creando y conviviendo	Votación
II	CINESTIC: Octubre terrorífico	Consenso

Si bien en los primeros proyectos I y II, los estudiantes se familiarizaron con los contratos colectivos e individual y con las fases del proyecto de acción, al final complementaron su evaluación con una lista de cotejo que ellos mismo elaboraron para evaluar el proyecto. Un gran aliciente observado en el desarrollo de estos proyectos fue: si lo prometes, lo cumples, lo que afianzó significativamente la confianza en el grupo.

Una vez afianzada la vida cooperativa y democrática dentro del grupo, en los siguientes proyectos, III y IV, con estudiantes ya empoderados que se apropiaron de su escuela e hicieron uso de las diferentes instalaciones para organizarse, tomar decisiones y llegar al consenso. Se interrogaron varios textos, entre ellos el texto narrativo “Pa’l Norte” de Juan Rulfo y un video sacado del portal de YouTube: ¿Cómo hacer un plan de negocio? este último muy inspirador y fácilmente vinculable con el contexto actual de la comunidad escolar. Durante este proyecto identificaron y eligieron los aprendizajes medulares, de igual manera se realizaban balances intermedios para ver el grado de avance y diseñaron la forma de evaluarse según las actividades planificadas y plasmadas en el contrato colectivo y la forma de apropiarse del aprendizaje según el contrato individual.

Con estos proyectos se logra realizar el Proyecto específico de construcción de competencias, que consistió en que ellos identificaran lo podrían lograr hacer. Decidieron trabajar parejas o de forma individual, eligieron una problemática detectada en su comunidad, estructuraron sus propios contratos colectivos e individual y la forma de evaluarse (autoevaluación y heteroevaluación), reestructuraron el aprendizaje esperado.

En este proyecto se hizo presente la participación de los tutores en la realización del café literario. Y en el caso del bloque I, éste fue el aliciente para que los estudiantes llevaran a cabo su negocio dentro de la escuela.

PROYECTOS	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS	FORMA
¡Llévele, llévele! Marchantita	Estructuro un plan de negocios según mis expectativas y necesidades. Interpreto los textos que leo y los vinculo con mi realidad.	Individual y en parejas
Jóvenes en acción	Elige, investiga, formula preguntas, redacta, establece acuerdos para crear una campaña oficial para proponer soluciones a problemas sociales, de salud e integrales. Interpreto y entiendo los textos que leo.	Individual, parejas y en trinomios

Se interrogaron hipertextos de acuerdo a su tema de estudio, diseñaron una investigación de la problemática elegida, estructuraron una campaña oficial o campaña publicitaria (según sea el caso) para compartirla con su comunidad en la virtualidad. En este proyecto, los estudiantes se organizaron de acuerdo a sus propósitos en común, en un ambiente de respeto y colaborativo, lograron formular argumentos sólidos tomando como referente investigaciones realizadas en fuentes electrónicas.

7. Resultados

Para el recaudo de los resultados obtenidos de esta investigación respecto a combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora con los estudiantes de 2° “C” se utilizaron diversos instrumentos que permitieron un análisis e interpretación para tener una mirada holística de lo realizado en la intervención pedagógica, así como hacer balances entre lo logrado y lo que falta por consolidar respecto a las competencias y propósitos diseñados en esta investigación.

a. Diario autobiográfico

Este instrumento fue indispensable a lo largo de toda la Intervención Pedagógica, en este se lleva el registro de lo sucedido dentro y fuera del aula en cuanto a las actividades realizadas. Sirvió también como apoyo para realizar una triangulación teórica de lo sucedido respecto al analfabetismo funcional de la comprensión lectora. Lo plasmado en este instrumento permite dar cuenta de lo vivido, por ejemplo; de la manera en la que se fue consolidando poco a poco una vida cooperativa y democrática en el grupo, también la forma en la que se abordaron temas esenciales de la comprensión lectora como: diferencias entre textos e hipertextos, en el que fue fácil percatarse que los estudiantes están cada vez mas familiarizados con materiales electrónicos.

También deja huella de lo logrado con los estudiantes, como el grado de avance respecto a la inferencia de textos argumentativos y a la manera de apropiarse gradualmente de argumentos para refutar o sostener alguna posición respecto a alguna problemática detectada en su contexto.

Este instrumento fue útil para reflejar el papel de la docente-investigadora, como mediadora entre los intereses y motivaciones de sus estudiantes, las expectativas de la docente titular, el apoyo de los padres de familia y las demandas institucionales, durante la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, el desarrollo de cada uno de los proyectos y todo lo realizado con la finalidad de combatir el analfabetismo funcional de la comprensión lectora, entre los cuales están: se puede vincular las demandas institucionales con los intereses de los estudiantes para sacar a flote algún proyecto, los padres de familia a pesar de no estar involucrados completamente con lo realizado en clase, en su mayoría apoyan a sus hijos con los materiales necesarios y por último pueden trabajar de forma cooperativa dos maestras dentro del aula, en la misma asignatura si se generan acuerdos, (véase figura 41).

Figura 41. Ejemplo de diario autobiográfico

 <p>ESTIC 111 "Ing. Guillermo González Camarena" Col. Santa Cruz, Valle de Chalco, Solid. Edo. De Méx. Grado y grupo: 2° C Profesora/investigadora: Elizabeth A. Herrera Tapia</p> 	
<p>Tema de estudio: Comprensión lectora en hipertextos (interrogación de textos) Fecha: 23-feb.-22 Hora: 8:40-9:30 am.</p>	<p>Sesión presencial o a distancia: PRESENCIAL Tiempo de observación: 50 MIN.</p>
<p>Narración secuencial de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> Inicio: La maestra comparte un hipertexto con sus estudiantes y pregunta: ¿Por qué crees que este texto llegó a tus manos? ¿De qué crees que se trate? ¿Qué elementos conoces? ¿Cuál crees que sea su fuente? ¿Por qué? Las respuestas se comparten en plenaria, con la finalidad de darle mayor fluidez y dinámica a la clase. Desarrollo: los estudiantes aplican la lectura silenciosa del hipertexto, posteriormente cada estudiante señala la silueta del mismo en su cuaderno de notas para identificar los elementos básicos del mismo. Después de la lectura silenciosa, realizamos la silueta en el pizarrón en colectivo donde los jóvenes comparten sus respuestas en plenaria, se autoevalúan y evalúan el desarrollo de cada uno. Una vez terminado este intercambio, los estudiantes revisan que los hipertextos que investigaron previamente contengan todos los elementos necesarios, de no ser así se anotan los elementos faltantes. Cierre: antes de cerrar, la profesora lanza la pregunta a todos: ¿Cuál es más fácil de entender, un texto o un hipertexto? Se suelta inmediatamente una lluvia de ideas al respecto en las que defienden los hipertextos mencionando que son más fáciles de entender, no se conforman con solo oralizarlo, lo anotan en un papelito que entregan directamente a su profesora para que quede registro de su argumento. <p>Actitud de los estudiantes: Participativa</p>	<p>Reflexión: Me sorprende la forma en la que los jóvenes argumentaron que es más fácil de comprender un hipertexto que un texto impreso, esto me invita a entender que en definitiva somos generaciones diferentes, con hábitos de estudio y estructuras cerebrales que posiblemente han cambiado con el tiempo y la tecnología.</p> <p>Diálogo interno: No cabe duda que los estudiantes de hoy en día si se sienten en confianza pueden compartir fragmentos de su cotidianeidad y pueden conformar un argumento con base en los mismos, viene a mi memoria una frase de Cassany: los niños de ahora son posiblemente más inteligentes de lo que nosotros éramos en su momento.</p> <p>Diálogo con los demás: A la maestra Admin también le resultó interesante esta dinámica de tal manera que la va a implementar con sus demás grupos haber si todos piensan igual.</p>

b. Listas estimativas

Se presentan las listas estimativas que se utilizaron al final de cada uno de los proyectos colectivos. Estos instrumentos permitieron evaluar el grado de avance hacia la argumentación, entre los datos generales respecto a esto están:

- El internet es su principal fuente de información y más de la mitad de los estudiantes identifican la relación causa-efecto aunque solo una minoría suprime la información trivial reorganizándola de acuerdo a sus propósito. A pesar de que más de la mitad identifican la referencia correspondiente, solo algunos cuestionan la veracidad e intención del hipertexto lo que repercute en la interpretación del mismo.

- Menos de la mitad analiza y vincula el texto de acuerdo al contexto, sin embargo tratan de añadir información adicional empleando la paráfrasis, aunque aun falta afinar las diferencias entre dato u opinión dentro del texto e hipertexto.
- Aún así, más del 50% de los estudiantes reconocen la funcionalidad del texto y emplean buscadores confiables pues prefieren materiales audiovisuales (hipermedia) que textos e hipertextos completos, casi un 90% de los estudiantes argumenta que es más fácil comprender un texto en línea que uno impreso.
- Así mismo la gradualidad respecto a la formulación de inferencias y el nivel de comprensión lectora en textos e hipertextos, mejoró significativamente pues al inicio menos del 25% de los estudiantes realizaba ejercicios para formularlas y únicamente se enfocaban en identificar las ideas principales en el texto.

Estos resultados dan cuenta del proceso que se ha implementado, no obstante, en ambos bloques ha sido un proceso lento pues se observa que más de la mitad de los estudiantes en algunas ocasiones activa los conocimientos previos y localiza la idea principal del texto, de igual forma reconocen la estructura básica y poco a poco le encuentran sentido a las palabras con múltiple significado, sin ayuda de la profesora lo que abona a la interpretación autónoma del texto.

De forma específica, la primera Lista estimativa (Véase figura 36) que corresponde a la A del grupo, pues por la pandemia se trabajaba con ellos en subgrupos, deja ver que se puede identificar que aun existen debilidades al diferenciar entre dato u opinión, falta ahondar más en la conformación de un argumento e incentivar a los estudiantes a indagar sobre las palabras que no conozcan lo que genera una utilización casi nula de nuevas palabras, aunque en su mayoría tratan de realizar un análisis del texto de forma individual y colectiva.

Esto da cuenta de que aun falta mucho camino para llegar al acto interpretativo del texto pues la mayor parte de los estudiantes no distingue entre dato u opinión (que resultan ser elementos indispensables para llegar a la competencia argumentativa) pues dicha capacidad argumentativa pertenece al denominado pensamiento de orden superior

(García, 2015). No obstante, al incluirse en el análisis de los textos de forma individual o colectiva da cuenta de ese protagonismo del estudiante que tanto se busca para que la lectura sea un verdadero instrumento del aprendizaje significativo (Villaseñor, 2007). Es evidente que aun falta trabajar en los conceptos específicos y revisar vocabulario y las variaciones de éste de acuerdo al contexto, aunque como lo sugieren Urrecheaga & Caldera (2006) “el significado del texto no está en las palabras sino en el lector”, (véase figura 42).

La segunda lista estimativa, que corresponde a la otra parte B del grupo, ofrece que hay una mayor claridad en las diferencias entre dato y opinión, la mayoría identifica las características de un argumento, deducen e investigan el significado de palabras relativamente nuevas al tratar de utilizarlas en un discurso propio, se integran en el análisis individual y colectivo del texto.

Esto informa lo avanzado hacia el acto interpretativo del texto, la mayoría de los estudiantes distingue entre dato u opinión (elementos indispensables para llegar a la competencia argumentativa). No obstante, al incluirse en el análisis de los textos de forma individual o colectiva transmite ese protagonismo del estudiante, entera que el aprendizaje es un proceso social y aumenta cuando los estudiantes colaboran entre sí, Urrecheaga y Caldera (2006), (véase figura 43).

Figura 42 Lista estimativa para evaluar el grado de avance hacia la argumentación 2° “C” Bloque I

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																																	
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR EL GRADO DE AVANCE HACIA LA ARGUMENTACIÓN																																	
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																															
		Diferencia entre dato y opinión				Identifica las características del argumento				Deduce el significado de las palabras				Busca en el diccionario o fuentes electrónicas las palabras según su contexto				Utiliza el significado de las palabras según el propósito comunicativo				Analiza el texto de forma individual				Se incluye en el análisis colectivo del texto o hipertexto				Realiza una interpretación de dos o más textos analizados previamente			
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N
01	Jennifer	X				X				X				X					X		X				X								
02	Axel			X				X				X		X				X				X					X						
03	Luz			X				X		X				X			X			X				X					X				
04	Evelyn	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
05	Elizabeth	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
06	Tonatiuh			X			X			X			X			X			X			X			X				X				
07	Pilar		X				X			X			X			X			X			X			X								
08	Moisés	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
09	Josgar		X				X			X			X			X			X			X			X				X				
10	Nohemí			X			X			X			X	X			X			X			X			X							
11	Julieta		X				X			X			X			X	X			X			X			X							
12	Mariana	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
13	Karla	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
14	Ángel		X				X			X			X	X			X			X			X			X			X				
15	Jorge			X			X			X			X	X			X			X			X			X			X				
16	Benjamín			X			X			X			X	X			X			X			X			X			X				
17	Dominik			X			X			X			X	X			X			X			X			X							
18	Nahomi			X			X			X			X	X			X			X			X			X			X				
19	Magda	X				X			X			X	X			X			X			X			X				X				
20	Juan	X				X			X			X	X			X			X			X			X				X				
21	Luis	X				X			X			X	X			X			X			X			X				X				
22	América	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
23	Nicolas	X				X			X			X			X			X			X			X			X						
24	Samantha			X			X			X			X			X			X			X			X				X				
25	José	X				X			X			X			X			X			X			X			X						

Figura 43 Lista estimativa para evaluar el grado de avance hacia la argumentación 2° “C” Bloque II

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																										
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR EL GRADO DE AVANCE HACIA LA ARGUMENTACIÓN																										
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																								
		Diferencia entre dato y opinión		Identifica las características del argumento		Deduce el significado de las palabras		Busca en el diccionario o fuentes electrónicas las palabras según su contexto		Utiliza el significado de las palabras según el propósito comunicativo		Analiza el texto de forma individual		Se incluye en el análisis colectivo del texto o hipertexto		Realiza una interpretación de dos o más textos analizados previamente										
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	
26	Oviedo		X			X			X			X			X			X			X			X		
27	Yetsye	X				X			X			X			X			X			X			X		
28	Said	X				X			X			X			X			X			X			X		
29	Dulce	X				X			X			X			X			X			X			X		
30	Evelyn	X				X			X			X			X			X			X			X		
31	Uziel		X			X			X			X			X			X			X			X		
32	Ana	X				X			X			X			X			X			X			X		
33	Lucero	X				X			X			X			X			X			X			X		
34	Melanie	X				X			X			X			X			X			X			X		
35	Elizabeth		X			X			X			X			X			X			X			X		
36	Yamilet	X				X			X			X			X			X			X			X		
37	Jennifer	X				X			X			X			X			X			X			X		
38	Adriana	X				X			X			X			X			X			X			X		
39	Rodrigo	X				X			X			X			X			X			X			X		
40	Michelle	X				X			X			X			X			X			X			X		
41	Tadeo		X			X			X			X			X			X			X			X		
42	Andrés		X			X			X			X			X			X			X			X		
43	Guadalupe		X			X			X			X			X			X			X			X		
44	Alemir		X			X			X			X			X			X			X			X		
45	Ari	X				X			X			X			X			X			X			X		
46	Juan	X				X			X			X			X			X			X			X		
47	Aidee	X				X			X			X			X			X			X			X		

A lo largo de los proyectos III y IV se aplicó otra lista estimativa para evaluar la elaboración de inferencias respecto a textos e hipertextos que los jóvenes consultasen pues la principal fuente de información es el internet, entre los resultados obtenidos encontramos que no tienen claridad entre la relación causa-efecto que les presenta el texto y a pesar de que identifican la información trivial no la suprimen (en su mayoría) pocos son los que cuestionan la veracidad y la intención del hipertexto lo que repercute en la interpretación del mismo.

El irreversible cambio o transformación de textos impresos a hipertextos o hipermedia constituye un factor que provoca nuevas necesidades en cuanto a la comprensión lectora en las que se vuelve una necesidad urgente que los estudiantes diferencien entre la

variedad de información que reciben para poder suprimir y reorganizar el texto, para ello es necesario desarrollar las competencias receptoras crítica en el lector, como bien lo sugiere Cassany. Aunque hay avance de acuerdo con los niveles de comprensión lectora ubicándolos en el inferencial pues la mayoría activa conocimientos previos y formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del hipertexto según Catalá, (véase figura 44).

En la segunda lista estimativa, es notable el avance respecto al manejo, organización e interpretación de la información de hipertextos según las necesidades del estudiante están afianzadas las competencias receptoras crítica en el lector (situar el texto en el contexto, calcular los efectos de este en el lector) como bien lo sugiere Cassany. Hay un buen avance de acuerdo con los niveles de comprensión lectora ubicándolos en el inferencial pues la mayoría activa conocimientos previos y formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del hipertexto según Catalá. Observando con ello, cierto avance para contribuir a la disminución del analfabetismo funcional de la comprensión lectora, (véase figura 45).

Figura 44. Lista estimativa para evaluar la inferencia respecto al texto e hipertexto, 2º “C” Bloque I

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																									
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR LA INFERENCIA RESPECTO AL TEXTO O HIPERTEXTO																									
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																							
		Identifica la relación causa-efecto en el texto				Suprime información trivial				Reorganiza la información según sus propósitos de investigación				Cuestiona el contenido del texto				Analiza la intención del autor o pág. Web.				Interpreta el contenido del texto o hipertexto.			
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N				
01	Jennifer	X				X				X				X				X							
02	Axel			X				X				X			X			X			X				
03	Luz		X				X				X			X			X			X					
04	Evelyn		X				X			X				X			X			X					
05	Elizabeth	X				X				X			X			X			X						
06	Tonatiuh			X			X			X			X			X			X		X				
07	Pilar		X				X			X			X			X			X						
08	Moisés	X				X				X			X			X			X						
09	Josgar		X				X			X			X			X			X						
10	Nohemi		X				X			X			X			X			X						
11	Julieta		X				X			X			X			X			X						
12	Mariana	X				X				X			X			X			X						
13	Karla	X				X				X			X			X			X						
14	Angel		X				X			X			X			X			X						
15	Jorge		X				X			X			X			X			X						
16	Benjamin		X				X			X			X			X			X						
17	Dominik		X				X			X			X			X			X						
18	Nahomi			X			X				X			X			X			X					
19	Magda			X			X				X			X			X			X					
20	Juan	X				X				X			X			X			X						
21	Luis		X				X			X			X			X			X						
22	America	X				X				X			X			X			X						
23	Nicolas	X				X				X			X			X			X						
24	Samantha		X				X			X			X			X			X						
25	José		X				X			X			X			X			X						

Figura 45. Lista estimativa para evaluar la inferencia respecto al texto e hipertexto 2° “C” Bloque II

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																									
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR LA INFERENCIA RESPECTO AL TEXTO O HIPERTEXTO																									
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																							
		Identifica la relación causa-efecto en el texto				Suprime información trivial				Reorganiza la información según sus propósitos de investigación				Cuestiona el contenido del texto			Analiza la intención del autor o pág. Web.				Interpreta el contenido del texto o hipertexto.				
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N
26	Oviedo			X			X				X				X							X			
27	Yetsye		X				X				X				X							X			
28	Said	X				X				X				X							X				
29	Dulce	X				X				X				X							X				
30	Evelyn	X				X				X				X							X				
31	Uziel			X			X				X				X					X				X	
32	Ana	X				X				X				X						X					
33	Lucero	X				X				X				X						X					
34	Melanie	X				X				X				X						X					
35	Elizabeth	X				X				X				X						X					
36	Yamilet		X				X				X				X					X				X	
37	Jennifer		X				X				X				X					X				X	
38	Adriana		X				X				X				X					X				X	
39	Rodrigo		X				X				X				X					X				X	
40	Michelle	X				X				X				X						X				X	
41	Tadeo			X			X				X				X				X			X			X
42	Andrés			X			X				X				X				X					X	
43	Guadalupe			X			X				X				X				X					X	
44	Alemir			X			X				X				X				X					X	
45	Ari	X				X				X	X	X			X				X			X			
46	Juan	X				X				X				X					X			X			
47	Aidee	X				X				X				X					X			X			

En el ultimo proyecto “jóvenes en acción” desarrollado en ambos bloques, al finalizar se utilizó la siguiente lista estimativa para evaluar el grado de argumentación en los estudiantes, los resultados obtenidos en el bloque I señalan que más de la mitad de los estudiantes no analiza el texto de acuerdo al contexto del mismo, no añaden información nueva y solo una minoría juzga el contenido del texto, hay debilidades al distinguir entre dato u opinión, sin embargo identifican la referencia correspondiente.

A pesar de lo implementado, este bloque se encuentra en el nivel reorganizativo de comprensión lectora, dando pie al inferencial pues algunos activan conocimientos previos y es necesario que la docente estimule al estudiante para inferir y formular hipótesis para comprobarlas o refutarlas según el texto, lo que hace más lenta la formulación de

argumentos (Catalá). Desde la propuesta psicolingüística de Cassany los estudiantes se encuentran en el desarrollo de las habilidades cognitivas para construir un significado del texto. Se encuentran en desarrollo la capacidad para comprender y producir de forma adecuada argumentos (orales o escritos) que se resume en la competencia textual según Lomas, (véase figura 46).

En cambio, en el bloque II, los resultados arrojan que la mitad de los estudiantes citan la referencia correspondiente, analizan el texto de acuerdo al contexto y vinculan dicho contenido, sin embargo algunos tratan de añadir información adicional empleando la paráfrasis y distinguen entre dato u opinión.

En este bloque, los estudiantes se encuentran en el nivel inferencial de comprensión lectora, cada vez más cerca del nivel crítico o profundo pues son capaces de formular juicios propios con respuestas de carácter subjetivo de acuerdo al contenido del texto, lo que favorece a la creación de argumentos (Catalá). Desde la propuesta psicolingüística de Cassany los estudiantes ordenan afirmaciones y recuperan inferencias del texto, lo que favorece la interpretación del mismo. Se encuentran en desarrollo la capacidad para comprender y producir de forma adecuada argumentos (orales o escritos) que se resume en la competencia textual según Lomas, (véase figura 47).

Figura 46. Lista estimativa para evaluar la argumentación, 2° “C” Bloque I

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora Investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																											
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR LA ARGUMENTACIÓN																											
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																									
		Analiza el texto de acuerdo a su contexto			Vincula el contenido del texto a su contexto social			Añade información al texto, enriqueciéndolo significativamente			Emplea la paráfrasis como técnica para su aprendizaje			Juzga el contenido del texto desde un punto de vista objetivo			Distingue un dato de una opinión			Interpreta el sentido del texto en función de su interés comunicativo			Cita la referencia correspondiente				
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C
01	Jennifer		X				X				X				X				X							X	
02	Axel			X				X			X			X			X			X					X		X
03	Luz		X			X			X				X			X			X					X		X	
04	Evelyn	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
05	Elizabeth	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
06	Tonatiuh		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
07	Pilar	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
08	Moisés	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
09	Josgar	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
10	Nohemi		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
11	Julieta		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
12	Mariana	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
13	Karla	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
14	Angel		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
15	Jorge		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
16	Benjamin		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
17	Dominik		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
18	Nahomi		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
19	Magda		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
20	Juan	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
21	Luis		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
22	America	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
23	Nicolas	X			X			X			X			X			X			X				X		X	
24	Samantha		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
25	José		X			X			X			X			X			X			X			X		X	

Figura 47. Lista estimativa para evaluar la argumentación, 2° “C” Bloque II

ESTIC N° 111 “Ing. Guillermo González Camarena”, Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																											
LISTA ESTIMATIVA PARA EVALUAR LA ARGUMENTACIÓN																											
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																									
		Analiza el texto de acuerdo a su contexto			Vincula el contenido del texto a su contexto social			Añade información al texto, enriqueciéndolo significativamente			Emplea la paráfrasis como técnica para su aprendizaje			Juzga el contenido del texto desde un punto de vista objetivo			Distingue un dato de una opinión			Interpreta el sentido del texto en función de su interés comunicativo			Cita la referencia correspondiente				
		S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C	E	N	S	C
26	Oviedo		X			X			X			X			X			X					X		X		
27	Yetsye	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
28	Said	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
29	Dulce	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
30	Evelyn	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
31	Uziel		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
32	Ana	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
33	Lucero	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
34	Melanie	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
35	Elizabeth		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
36	Yamilet		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
37	Jennifer	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
38	Adriana	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
39	Rodrigo	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
40	Michelle		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
41	Tadeo		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
42	Andrés		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
43	Guadalupe		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
44	Alemir		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
45	Ari		X			X			X			X			X			X			X			X		X	
46	Juan	X			X			X			X			X			X			X			X		X		
47	Aidee		X			X			X			X			X			X			X			X		X	

c. Lista de cotejo

Las listas de cotejo fueron instrumentos recurrentes en la IP, de acuerdo con las necesidades de cada proyecto emprendido. En cuanto a la primera lista de cotejo en la que se evalúa la comprensión lectora en un texto o hipertexto, se obtuvieron los siguientes resultados: hay un avance en los niveles de comprensión lectora pues casi la mitad activan conocimientos previos del texto e identifican ideas principales en el mismo, reconocen la estructura del mismo con apoyo de la profesora.

Según el análisis de los resultados la mayoría de los estudiantes se encuentran en el proceso de transición entre el componente literal y reorganizativo según Catalá (2007) pues es evidente que reconocen la figura del texto (ideas principales y datos básicos) dando pie a esquematizar la información con la finalidad de hacer una síntesis comprensiva, y solo una minoría ha logrado ascender a el nivel inferencial de comprensión lectora, por otro lado, menos de la mitad de los estudiantes infiere los significados no literales de las palabras lo que constituye un obstáculo en el alcance de la comprensión lectora inferencial según Cassany (2009), no obstante desde el paradigma del lector estratégico de Urrecheaga & Caldera (2006) la mayoría algunas veces activan conocimientos previos, localizan ideas principales y una minoría ahonda en el vocabulario lo que significa que aun falta un largo camino hacia una comprensión de textos funcional, (véase figura 48).

En cuanto al segundo bloque, los resultados dan cuenta de que más de la mitad activa sus conocimientos previos y localiza la idea principal del texto, reconocen la estructura básica y la estructura de acuerdo al tipo de texto encontrándole sentido, uso y funcionalidad lo que repercute de manera directa en la interpretación del mismo.

Aquí se evidencía una disparidad en comparación con el bloque anterior, se puede identificar se encuentran el nivel de comprensión lectora reorganizativa (en su mayoría) sintetizan, resumen o esquematizan la información con el fin de hacer una síntesis comprensiva y solo algunos han podido saltar al nivel inferencial o interpretativo (activar conocimientos previos y formular anticipaciones o suposiciones del texto) desde la mirada de Catalá (2007).

Por otro lado, menos de la mitad de los estudiantes infiere los significados no literales de las palabras lo que constituye un obstáculo en el alcance de la comprensión lectora inferencial según Cassany (2009), no obstante desde el paradigma del lector estratégico de Urrecheaga & Caldera (2006) la mayoría activan conocimientos previos, localizan ideas principales y solo algunos revisan el vocabulario lo que significa que aun se encuentran en el camino hacia una comprensión de textos funcional, (véase figura 49).

Figura 48. Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en un texto o hipertexto, Bloque I

ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																	
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO O HIPERTEXTO																	
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS															
		Activa los conocimientos previos y formula anticipaciones del texto			Localiza la idea principal			Reconoce la estructura básica del texto			Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado			Interpreta el contenido del texto, va más allá de la literacidad			
		S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	
01	Jennifer			X			X			X			X			X	
02	Axel			X		X			X			X			X		
03	Luz			X			X			X			X			X	
04	Evelyn	X			X			X			X			X			
05	Elizabeth	X			X			X			X			X			
06	Tonatiuh			X			X	X		X			X			X	
07	Pilar			X			X	X					X			X	
08	Moisés	X			X			X			X			X			
09	Josgar			X			X	X					X			X	
10	Nohemi			X			X			X			X			X	
11	Julieta			X			X			X			X			X	
12	Mariana	X			X			X			X			X			
13	Karla	X			X			X			X			X			
14	Angel			X			X	X			X					X	
15	Jorge			X			X			X			X			X	
16	Benjamin			X			X			X			X			X	
17	Dominik	X					X			X		X			X		
18	Nahomi			X			X			X			X			X	
19	Magda			X			X			X			X			X	
20	Juan			X			X			X			X			X	
21	Luis			X			X			X			X			X	
22	America			X			X	X			X			X		X	
23	Nicolas	X			X			X			X			X			
24	Samantha		X				X			X			X			X	
25	José	X					X			X			X			X	

Figura 49. Lista de cotejo para evaluar la comprensión lectora en un texto o hipertexto, Bloque II

ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																	
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO O HIPERTEXTO																	
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS															
		Activa los conocimientos previos y formula anticipaciones del texto			Localiza la idea principal			Reconoce la estructura básica del texto			Encuentra el sentido a palabras de múltiple significado			Interpreta el contenido del texto, va más allá de la literacidad			
		S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	
26	Oviedo			x	x				x				x				x
27	Yetsye	x			x				x				x				x
28	Said	x			x				x				x				x
29	Dulce	x			x				x				x				x
30	Evelyn	x			x				x				x				x
31	Uziel			x			x				x				x		x
32	Ana	x					x				x			x			x
33	Lucero	x			x				x			x			x		x
34	Melanie	x			x				x				x		x		x
35	Elizabeth	x			x				x				x		x		x
36	Yamilet	x			x				x				x				x
37	Jennifer	x					x				x			x			x
38	Adriana	x					x				x			x			x
39	Rodrigo			x			x				x			x			x
40	Michelle			x			x		x					x			x
41	Tadeo		x			x			x				x			x	x
42	Andrés			x			x			x			x				x
43	Guadalupe			x			x			x				x			x
44	Alemir			x			x			x				x			x
45	Ari			x			x			x				x			x
46	Juan	x			x					x		x					x
47	Aidee			x			x			x				x			x

Por último se presenta la siguiente lista de cotejo (recurrente) que se utilizó cada vez que fue necesario evaluar el manejo de información en los hipertextos pues éstos son la principal fuente de información en una sociedad hiperconectada. En el primer bloque los resultados arrojaron: más del 50% de los estudiantes reconocen la funcionalidad del texto e identifican el tipo de referencia, al realizar una investigación la mayoría de ellos emplea buscadores confiables y verifica la información que recupera del mismo.

Citando a Lomas hay un avance en la mejora de las competencias comunicativas de los estudiantes pues hay mejoras en las destrezas de leer y entender lo que se lee en textos audiovisuales e hipertextos pues identifican los elementos básicos y la funcionalidad al realizar una investigación donde se vislumbra ese hacer cosas con las palabras. De igual manera se destacan las habilidades en la multi lectura (concepto acuñado por Cassany) en el que los formatos cambian y van tomando relevancia frente a la biblioteca de papel lo que resulta ser significativo al momento de abordar la comprensión lectora del texto, donde se navega, se teclea un término y se hace clic para encontrar el significado de una palabra, si bien es cierto hay cierto avance en cuanto al manejo de la información de los hipertextos, aun falta mucho por hacer, (véase figura 50).

Respecto al segundo bloque, se observa que más del 70% de los estudiantes reconocen la funcionalidad del texto e identifican el tipo de referencia, del mismo modo visualizan los enlaces, realizan un guión para una investigación la mayoría de ellos emplea buscadores confiables y verifica la información que recupera del mismo modo prefieren materiales completos aunque no todos corroboran dicha información.

Aquí se percibe un avance en la mejora de las competencias comunicativas de los estudiantes disminuyendo el analfabetismo funcional de la comprensión lectora pues son evidentes las habilidades de lectura e investigación en hipertextos e hipertextos pues identifican elementos básicos y funcionalidad al investigar un tema (Lomas). De igual manera las habilidades en la multi lectura son adecuadas a las demandas de una sociedad hiperconectada lo que resulta ser significativo al momento de abordar la comprensión lectora del texto. Es evidente que hay un buen avance en el alcance de una lectura funcional, (véase figura 51).

Figura 50. Lista de cotejo para evaluar el manejo de información en los hipertextos, Bloque I

ESTIC N° 111 "Ing. Guillermo González Camarena", Valle de Chalco, Edo. De Méx. Profesora investigadora: Elizabeth Anayeli Herrera Tapia																										
LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL MANEJO DE INFORMACIÓN EN LOS HIPERTEXTOS																										
NL	ESTUDIANTE	CRITERIOS																								
		Identifica las características de los hipertextos						Planifica la búsqueda de información de textos e hipertextos						Profundiza en el contenido del hipertexto de forma responsable												
		Reconoce funcionalidad			Ubica la Referencia			Visualiza los enlaces			Realiza un guión de investigación			Emplea buscadores educativos			Verifica la fuente de información			El material que elige es completo			Investiga en dos o más hipertextos			Corroborar la información
		S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	
01	Jennifer	X			X		X				X				X			X			X				X	
02	Axel		x			x		x				x				x			x				x			x
03	Luz		x			x		x				x				x			x				x			x
04	Evelyn	X				X				X				X			X			X				X		X
05	Elizabeth	x				x				x				x			x			x				x		X
06	Tonatiuh		x				x			x	X				x			x			X			x		x
07	Pilar			X			X				x	X			X			X			X			X		X
08	Moisés			x	x			x			X				x			x			x				X	
09	Josgar	X				X				X			X			X			X			X			X	x
10	Nohemi	X				x				x			X			X			x			x		X		X
11	Julieta	X				X				X				X			X			X			X		X	
12	Mariana	X				X				X				X			X			X			X		X	
13	Karla	X				x				x				x			x			x			x		X	
14	Angel	x				x	x			x				x	x			x			x			x		x
15	Jorge			x						x				x				x			x			x		x
16	Benjamin			x						x				x				x			x			x		X
17	Dominik		x			x				x			x			x			x			x		x		X
18	Nahomi		x			x				x				x			x			x			x		X	
19	Magda	x				X				X				X			X			X			X		X	
20	Juan	x				X				X				X			X			X			X		X	
21	Luis	X				X				X				x			X			X			x		X	
22	America	X				X				X					X	x		X			X			X		X
23	Nicolas	X				x				X					X			X			X			X		X
24	Samantha		x			x				x					x			x			x			x		x
25	José	x				x				x					x			x			x			x		x

argumentación pues deducen el significado de las palabras, contextualizan el texto, infieren sobre el contenido del texto y adoptan una postura respecto al mismo.

Ya que leer en internet no es fácil, y los jóvenes al estar inmersos entre hipertextos e hipermedia gran parte de su tiempo, resulta necesario vislumbrar el desarrollo de competencias receptoras críticas en el lector pues con éstas se busca que los estudiantes sepan diferenciar entre información precisa de la falsa, distinguir entre dato y opinión, además de que puedan suprimir la información que no les sirve según el propósito comunicativo del estudiante como bien lo sugiere Cassany.

A pesar de que los estudiantes de 2° “C” se encuentran en la última fase de la educación básica se encuentran en el nivel de comprensión lectora inferencial según el modelo de Catalá; pues la mayoría activa conocimientos previos y formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del hipertexto (aunque algunos estudiantes aun necesitan de la mediación de la profesora para lograrlo).

Una forma de combatir al analfabetismo funcional de la comprensión lectora es que los estudiantes cuestionen y discernan entre la fuente y el contenido de información en textos e hipertextos a los que recurren con una finalidad investigadora ya sea por cuenta propia o por una tarea a realizar y que estos sean el pretexto para formular argumentos propios basados en el análisis de estos, en el sentido de crear y recrear ideas y no solo consumirlas.

Cuando se da apertura a que los estudiantes elijan los textos con los que quieran trabajar se logra que indaguen sobre el propósito comunicativo del mismo, vinculan el contenido del texto con los conocimientos previos, contextualizan el artículo en cuestión e infieren sobre el texto para con ello formular argumentos facilitando el aprendizaje significativo.

Si se parte de la premisa que leer es construir un significado, entonces observamos que los estudiantes relacionan sus conocimientos previos con lo que aporta el texto, decodifican sin mayor problema, pero aun falta ahondar en la importancia de recuperar el significado de las palabras desconocidas, aun así, tratan de relacionar lo que presenta el texto e hipertexto con las ideas que tienen en mente para así construir algo que tenga sentido, sea coherente y se ajuste a su contexto e interés particular.

CONCLUSIONES

A los estudiantes de segundo grado de secundaria se les dificulta comprender lo que leen a pesar de que puedan oralizarlo, pues los textos que les presentan son ajenos a sus intereses, aburridos o son textos incompletos, además de que para ellos es más interesante abordar hipertextos o material hipermedia por la facilidad de acceso que estos presentan; aunque al aplicar la estrategia de Interrogación de Textos que propone Pedagogía por Proyectos ha permitido un encuentro diferente con los textos escritos y con material audiovisual ya que estos también son textos en un formato diferente que brindan un aprendizaje significativo para los jóvenes quienes en tiempos de pandemia se han refugiado en el cobijo del internet.

- Las formas de leer y escribir cambian con el tiempo, en la actualidad nos encontramos inmersos en un mundo digital con pantallas y teclados en uno solo, con acceso a internet al alcance de un click, por ello el hipertexto e hipermedia deben ser objeto de atención en el ámbito escolar.
- Hacer uso de textos, hipertextos o hipermedia del interés de los jóvenes facilita la lectura y promueve la movilización de conocimientos previos como pieza clave para afianzar las habilidades de comprensión lectora.
- El aprendizaje de la lectura y escritura a lo largo de la educación básica, no garantiza el alfabetismo funcional, por ende, es necesario dejar de lado los resultados de evaluaciones estandarizadas como evidencia de ello y voltear la mirada a presentar textos completos, contextualizados y del interés de los estudiantes.
- El objetivo de la alfabetización no solo debe ser enseñar a leer y escribir sino asegurar las condiciones para que los jóvenes no solo lean y escriban, sino entiendan y pongan en práctica dichas habilidades.

- Cuando hay dificultades de comprensión, la causa no hay que buscarla en el lector o en el texto por separado, sino en la inadecuación entre ambos, pues la comprensión lectora no es inherente a los símbolos gráficos presentes en el texto, sino al significado que tanto el autor como el lector atribuyen a dicho texto.
- Abordar la primera fase del módulo de Interrogación de Textos “Preparación para el encuentro con el texto” fue muy significativa y enriquecedora para los jóvenes, pues además de permitir un intercambio significativo entre el texto y el lector, también facilitó una primera construcción de aproximación personal, autónoma y de construcción global del texto, de tal manera, que la incluyeron de forma autónoma en el último proyecto que realizaron pues en palabras de ellos es importante contextualizar los textos para entenderlos mejor.
- Trabajar la tercera fase del módulo de Interrogación de Textos “Sistematización metacognitiva o metalingüística” permitió que los estudiantes se familiarizaran con la construcción de siluetas de los textos favoreciendo de forma directa el proceso de comprensión lectora gracias a las bondades del retorno reflexivo de dicha actividad.
- Para comprender a profundidad un texto no basta con procesar la información, se necesita generar inferencias pues éstas generan conexiones o crean nuevas ideas, por ello, una de las estrategias para afianzar una comprensión lectora crítica es incitar al estudiante a que genere inferencias anclando sus conocimientos previos con lo que le presente el texto, hipertexto o hipermedia.
- Emplear diversas estrategias como la construcción de significado a partir de la recuperación de conocimientos previos, formular hipótesis sobre lo que se va a encontrar en el texto, inferir los significados no literales y a reformular las hipótesis permite elaborar una coherencia global del texto.

- Si partimos de la idea que “leer y escribir cambian con el tiempo” en la actualidad se necesita incentivar a los estudiantes a echar mano del uso de las TIC para crear significado partiendo de lo leído, esta es una excelente herramienta para iniciar con hábitos lectores necesarios y encaminarlos al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.
- Es apremiante invitar a la reflexión a nuestros estudiantes a cerca de lo importante de discernir entre las fuentes de información verídicas que ofrece la digitalidad, cuestionar lo que se presenta en el texto o incluso la fuente del mismo pues el texto además de ser cultural tiene un propósito social.
- La utilización de estrategias de lectura: de forma grupal e individual y silenciosa motivan y enriquecen las actividades de cada proyecto colectivo; además de que permiten al estudiante hacer un análisis y regresar al texto las veces que sean necesarias para comprenderlo en su totalidad.
- La lectura es un proceso de búsqueda de significado, donde el lector es un sujeto activo de ahí la importancia de que los textos sean de interés de los jóvenes e incitarlo a la formulación de argumentos como prueba fehaciente de que se ha logrado una interpretación de significados respecto a lo que presenta el texto al lector.
- Para llevar acabo la Intervención Pedagógica con los estudiantes de segundo grado de secundaria, se consideró el contexto en el que se encuentran inmersos, los recursos con los que se cuentan y principalmente la situación de pandemia del Covid-19 derivada del virus Sars-Cov-2 que redireccionó y encauzó de forma significativa la forma de ir a la escuela y de comunicarse dentro y fuera de las aulas.
- Conocer el contexto nacional e internacional, respecto a la educación básica y en específico la manera en la que se ha abordado la comprensión lectora, permite

dimensionar y redireccionar la labor docente para afianzar estas habilidades en el estudiante y no estar a expensas de los resultados estandarizados que manejan las diferentes pruebas como ENLACE, PISA, PLANEA, SisAT, COMIPEMS, MEJOREDU, pues la comprensión lectora va más allá que una simple respuesta “acertada”.

- La aplicación de un Diagnóstico Específico, permitió conocer elementos importantes relacionados con la comprensión lectora, evidenciando el contacto con la lectura por medio de fuentes digitales como consecuencia directa de la pandemia y el resguardo en casa obligado de dos años seguidos lo que trastocó por completo la creación de significados del texto, acrecentando una especie de analfabetismo funcional de la comprensión lectora.
- La Estrategia Didáctica de Pedagogía por Proyectos permitió conocer las necesidades e intereses de los estudiantes y partir de ello para potencializar la autonomía, participación y trabajo colaborativo entre ellos, consolidando la capacidad de expresar ideas, sentimientos y negociar con sus compañeros las diferentes propuestas de trabajo y tomar decisiones respecto a ello.
- Crear Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje no solo respecto al encauzamiento de la comprensión lectora sino a crear ambientes favorables, armónicos y de confianza dentro de la escuela permitió dar el primer paso hacia una vida cooperativa.
- Lograr una vida cooperativa y democrática hoy más que nunca era apremiante pues nos encontrábamos en una situación difícil situación de rezago escolar, problemas de salud física y secuelas emocionales difíciles de borrar por ello, abrir la puerta a que todos externáramos opiniones de manera oral y escrita fue la mejor decisión tomada.

- Algunos de mis estudiantes y compañeros docentes aprendieron a vivir con la experiencia de la pérdida de seres queridos muy cercanos y con secuelas graves a causa del contagio del virus Sars-Cov-2 que ocasionó la pandemia del Covid-19.
- Después de la emergencia sanitaria, del aislamiento social y la crisis generada por el Covid-19, la capacidad de resiliencia y adaptación ante la incertidumbre fue nuestra mejor arma para resistir ante la adversidad y reconstruirnos en ella. La escuela ya no fue la misma.
- Conseguir la transformación en mi rol docente de pasar de un simple transmisor de conocimientos a ser mediadora o facilitadora de aprendizajes permite que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas del acto educativo lo que da muchas ventajas respecto a las dinámicas de clase.
- El camino no fue fácil, pues admitir aciertos y reconocer errores en el trayecto de mi labor docente en un inicio no fue sencillo pero me permitió valorar fortalezas y debilidades para enriquecer mi práctica de ahora en adelante. Esto gracias al proceso de resignificación de mi práctica docente efecto logrado gracias a la metodología aplicada; la Documentación Biográfica Narrativa.
- Aprendí a la par de mis compañeras y con el acompañamiento de mis maestras del colegiado de cada uno de los bloques de la maestría, conocí algo que me cambió por completo: la Estrategia Didáctica de Pedagogía por Proyectos que sin duda alguna me ha brindado aprendizajes significativos, no solo en el aspecto laboral sino ha trascendido a todos las aristas de la vida.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Andere, E. (2013). Capítulo 6, *las políticas públicas en educación en el México del siglo XXI en La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI.

Brenner, M. (2010). *Rebelión. innovación educativa: "el neoliberalismo" pedagógico político*.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001) *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La muralla

Buisán & Marín (2001). *Conceptualización del diagnostico pedagógico*. México: UPN.

Carr, W. (1999). *Educación y democracia: ante el desafío posmoderno. En volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* España: Ed. Morata.

Cassany, D. & Aliagas, C. (2009). *Para ser letrados*. España: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (2002). "Expresión escrita" en *Enseñar lengua*, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Núm. 117. 8a, Edic. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. México: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. México: Paidós.

Chomsky, N. & Dieterich, H. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Contrapuntos.

Colomer, T (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. México: Signos

Gayou, J. & Juan, L. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

González, O. (2006). *Las estrategias de los docentes de español, en las practicas de expresión oral, que contribuyen a consolidar la competencia oral en los estudiantes de primer año de secundaria*. Tesis inédita para obtener el grado de maestría en UPN Ajusco, México: UPN

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

Jolibert, J. & Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: CINVESTAV.

- Jurado, F. y otros autores (2017). *Las mascararas de la educación y el poder del lenguaje*. México: Castellanos editores.
- Kauffman, A. & Rodríguez M. (2003). *Hacia una tipología de textos. colección biblioteca para la actualización del maestro*. México: Santillana.
- Labarca, C. & Umce, A. (2003). *Técnicas del muestreo para la educación*. Chile: Facultad de Filosofía y educación.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción*. España: Grao.
- Lomas, C. (1999). *Teoría de la educación lingüista*. Barcelona. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1 México: Paidós.
- Lomas, C & Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Capítulos 1 al 3. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, A. (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México*. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. México: Perfiles educativos.
- Mendoza, F. (2012). *El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para una reflexión sobre la comprensión lectora*. España: Universidad de Barcelona.
- Moya, C. (1996). *Análisis y diagnostico de la situación, en Proyecto educativo: herramienta para el diseño del trabajo escolar, en Apuntes para el proyecto de Intervención Educativa CPU*. España: PUV
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Varios autores: México:
- Ocampo, A. (2022). *Educación lectora y justicia social: Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. Chile: CELEI.
- Pampillo, G. (2005). *La araña en un zapato*. Argentina: Libros de la araucaria.
- Pérez, J. (2002). *De la escritura al hipermedia, en El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Tusón, A. (1991). *Las marcas de la oralidad en la escritura, signos teoría y práctica de la educación*. México: UAB.
- Tusón, A. (1996). *Iguals ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*. España: Teoría y práctica de la educación.

UNESCO (2013) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: ONU

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objetivos de la Didáctica de la Lengua*, UPN. Documento inédito, p.7.

Zayas, F. & Pérez, P. (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. España: Alianza editorial.

Hemerográficas

Ayora, M. (2017). *La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de sumersión lingüística*. Universidad de Granada: Facultad de Educación.

Castillo, J (2004). *Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional*. En revista de educación. Número 338. España. Pp. 273-294.

Escalante, D & Caldera, R. (12/2009). *Todo docente es un maestro de Lectura. El paradigma del lector estratégico*. Acción pedagógica N° 15. México. Pp. 112-119.

Coll, T. (2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. *El cotidiano* núm. 179 UAM-Azcapotzalco. México. Pp. 43-54.

Fregoso, G. & Aguilar, L. (2013). *Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal*. Revista de educación y desarrollo. México. Pp. 55-66.

Gil, A. (2018). *La reforma educativa. Fracturas estructurales*. En revista mexicana de investigación educativa, VOL. 23, núm. 76. México. Pp. 303-321.

Kalman, J. (2004). *¿Se puede hablar en clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas*. En revista Hojas, CINVESTAV No. 51. Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. México. Pp. 1-8.

López, M. (2010). *Experiencias de formación desde un enfoque hermenéutico*. En revista entre maestros. N° 32. México: UPN.

Lugo, K. (2005). *El proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer?*. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.30 Venezuela. nd

Suárez, D. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*. En Revista Entre maestros. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Vol. 4, núm. 16. México. Pp. 73-87.

Tusón, A. (03/04/1991). *Las marcas de la oralidad en la escritura*. En signos, teoría y práctica de la educación, núm. 3. España. Pp. 14-19

Vallés, A. (2005). *Reading comprehension and psychological processes*. Universidad de Alicante - España, Departamento de Psicología de la Salud.

Velázquez, L. (2018). *Formación y evaluación docente como mercancía del complejo cultural*. México, Otras voces en Educación

Velázquez, L. (13/02/2019). *Los poderes extremos de la evaluación y la calidad*. En La jornada. México

Electrónicas

Alida, C. & Martín, M. (2005). *El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf> Consultado en marzo del 2022.

Catalá, G. & Catalá, M. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=rVQVUCVwMoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false> Consultado en abril 2021.

Cassany, D. (23/09/2021). *Charla-taller; Elementos colonizadores del lenguaje desde el ecosistema digital, vía ZOOM*. España: UNAM. Consultada en octubre del 2021.

DW Español (04/21). *¿Por qué los niños y adolescentes no entienden lo que leen?*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4xTzgiFEhgg> Consultado en junio 2021.

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. Recuperado de: https://inscastelli-cha.infod.edu.ar/sitio/upload/Leer_y_escribir_en_un_mundo_cambiante.pdf Consultado en junio del 2022.

Hernández, L. (2020). *No habrá recreo (contra reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. Recuperado de: http://rosalux.org.mx/docs/reforma_educacion.pdf Consultado en abril 2021. Consultado en enero 2021.

Jurado, F. (2020). *Tras la pandemia la educación debe ser una simbiosis entre la presencialidad y la virtualidad*. Recuperado de: <http://ieu.unal.edu.co/en/medios/noticias-del-ieu/item/tras-la-pandemia-la-educacion-debe-ser-una-simbiosis-entre-la-presencialidad-y-la-virtualidad-fabio-jurado> Consultado en junio 2022.

Lomas, C. (11/2013). *Entrevista realizada por Virtual Magisterio*. Recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=BlfjQQ2bsOY> Consultada en enero del 2022.

Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf Consultado en julio 2022.

Martín, M. (2017). *Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje*. Recuperado de: <https://www.unilim.fr/trahs/476#:~:text=De%20ah%C3%AD%20que%20la%20alfabetizaci%C3%B3n,mediante%20su%20utilizaci%C3%B3n%2C%20se%20puedan>

Muñoz, M. (2017). *Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje*. Recuperado de: <https://www.unilim.fr/trahs/476> Consultado en octubre 2020 Consultado en abril 2021.

Pérez, M. (2017). Propuestas de acción para la transformación educativa. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1oRc9IxiOjWzllug4Asr7JCvnmxDaGh1/view> Consultado en enero 2021.

Sánchez, A. (2020). *El uso del diario escolar en el aula*. Recuperado de <https://docplayer.es/15174379-El-uso-del-diario-escolar-en-el-aula.html> Consultado en diciembre 2020.

Tusón A. (17/06/2013). *La comunicación, la lengua y la comunicación*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WEMv1EIKOsw> Consultado en enero 2021.

Tapia, J. (02/04/21). *Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*. Recuperado de: <http://orcid.org/0000-0001-8528-6332>. Consultado en febrero, del 2022.

ANEXOS

Anexo 1. Formato que se utiliza en el diario de campo

Escuela Localidad Profesor/investigador Tema de estudio		Fecha Plataforma virtual Tiempo de observación
Descripción de la actividad	Análisis (reflexión sobre los hechos)	Asunto

Anexo 2. Estudio socioeconómico

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA INDUSTRIAL Y COMERCIAL NO. 111
"ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA"
MUNICIPIO: VALLE DE CHALCO
CCT. 15ESTO802Z

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

Sr (a) padre/madre de familia, se invita a contestar el siguiente estudio con la finalidad de considerar la situación actual de los estudiantes, para que mejore mi práctica docente. Los datos proporcionados son confidenciales.

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

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

FECHA DE LA APLICACIÓN: _____

NOMBRE: _____

FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

SEXO: MASCULINO () FEMENINO () EDAD: AÑOS ___ MESES ___

DOMICILIO: _____

COLONIA

MUNICIPIO

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DOMICILIARIA

Nombre de la madre: _____

Nombre del padre: _____

Estado civil de los padres: Casados () Divorciados () unión libre () Viuda/o ()

Madre soltera ()

En caso de estar separados o divorciados, ¿Establece relación y atención con su hijo (a)?

Si () No () ¿De qué tipo? _____

Teléfono fijo de casa _____ Teléfono celular _____

Medios de transporte para llegar al domicilio: _____

En presencial cuánto tiempo que tarda para llegar de su casa a la escuela: _____

Cuánto tiempo está en la plataforma zoom

3. CONTEXTO FAMILIAR DEL (A) ADOLESCENTE

Horas en promedio que duerme _____

¿Qué horario de comida tiene al día?

Desayuno: _____ Comida: _____

Cena: _____ Entre comida o colación: _____

¿Qué tipo de alimentos consume en estas comidas? _____

Se alimenta antes de las clases en línea? Si () No ()

¿Cuántas horas al día se conecta a la red? De 1 a 2 () De 3 a 4 () De 5 a más ()
 De el tiempo que dedica a la red, ¿Cuánto tiempo dedica a las tareas escolares? De 1 a 2 () De 3 a 4 () De 5 a más ()
 ¿Sus programas favoritos? _____
 ¿Usa videojuegos? _____ ¿Cuáles? _____
 ¿Cuántas horas al día ve televisión? De 1 a 2 () De 3 a 4 () De 5 a más ()
 Personas que viven con el (la) adolescente: Padre () Madre () Hermanos () Abuelos maternos () Abuelos paternos () Tíos () Primos () Otros _____
 Tiempo que dedica el padre, madre a su hijo (a) al día _____
 ¿Cuánto tiempo juega?
 ¿Con quién y a qué? _____

4. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA

a) Nivel académico de los padres de familia:

PADRE	<input type="checkbox"/>	MADRE	<input type="checkbox"/>
Primaria	<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>
Secundaria	<input type="checkbox"/>	Secundaria	<input type="checkbox"/>
Carrera técnica o	<input type="checkbox"/>	Carrera técnica o	<input type="checkbox"/>
Preparatoria	<input type="checkbox"/>	Preparatoria	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Posgrado	<input type="checkbox"/>	Posgrado	<input type="checkbox"/>

b. Ocupación de los padres de familia:

PADRE	<input type="checkbox"/>	MADRE	<input type="checkbox"/>
Obrero	<input type="checkbox"/>	Obrera	<input type="checkbox"/>
Empleado	<input type="checkbox"/>	Empleada	<input type="checkbox"/>
Profesionista	<input type="checkbox"/>	Profesionista	<input type="checkbox"/>
Comerciante	<input type="checkbox"/>	Comerciante	<input type="checkbox"/>
Hogar	<input type="checkbox"/>	Hogar	<input type="checkbox"/>

c. Ocupación del estudiante:

a) se dedica únicamente al estudio

b) ayuda a sus padres en el trabajo

c) trabaja si () en que : _____ no()

d. Cantidad de ingreso económico (mensual) en la familia tomando en cuenta todos a todos los integrantes de la misma *

\$4,000.00 a \$ 5,000.00

\$6,000.00 a \$8, 000.00

\$9,000.00 a \$10, 000.00

Mayor a \$10,000.00

e. Cantidad de egresos económicos (dinero que se gasta al mes) en la familia tomando en cuenta todos a todos los integrantes de la misma *

\$4,000.00 a \$ 5,000.00

\$6,000.00 a \$8, 000.00

\$9,000.00 a \$10, 000.00

Mayor a \$10,000.00

5. DATOS DEL ENTORNO FÍSICO FAMILIAR

a) Datos de la vivienda:

Prestada

Propia

Alquilada

Cedida

b) Número de habitaciones en la vivienda, sin contar la cocina y el baño ¿Cuántas habitaciones tiene?

Menos de tres

Entre 4 y 6

7 habitaciones o más

c) ¿Tiene una habitación específica para el estudio?

Si

No

d) Para las reuniones de las asignaturas o la elaboración de tareas escolares, ¿Qué habitación de su casa utiliza?

e) ¿Cuenta con libros de consulta en su vivienda? (independientemente de los libros de texto)

Si

No

f) ¿Cuántos?

Menos de 10

Entre 10 y 20

Más de 21

f) Estos libros de ¿Qué género son?

Diversos

Científicos

Desconozco

De entretenimiento

6. ELECTRODOMÉSTICOS E INSTRUMENTOS DIGITALES Y DE COMUNICACIÓN CON QUE CUENTA LA FAMILIA

a) ¿Herramientas tecnológicas con las que cuenta?

Computadora

Tableta electronica

Lap top

Celular

Televisión

b) De estas herramientas ¿cuáles usa su hijo para las clases?

9. SITUACIÓN FAMILIAR GENERAL

a) Estado civil de los padres

Casados

Unión libre

Separados

Divorcio

Padre o madre soltera

b) SITUACIONES QUE SE PRESENTAN EN LA FAMILIA

Alcoholismo

Violencia

Drogadicción

Otros:

Agradezco de antemano la atención que usted puso en este estudio socioeconómico

Anexo 3. Cuestionario para estudiantes

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA INDUSTRIAL Y COMERCIAL NO. 111
"ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA"
MUNICIPIO: VALLE DE CHALCO
CCT. 15ESTO802Z

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Mi querido estudiante, te invito a contestar el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer su pensar respecto al tema de la comprensión lectora, ya que es importante conocer tu opinión respecto al tema y con ello para que mejore mi práctica docente. Los datos y respuestas proporcionadas son confidenciales.

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

1. ¿Te gusta leer?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

2. ¿Crees que sea importante para tu vida leer y comprender diversos textos?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

3. Para ti, ¿Leer y comprender es lo mismo?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

4. Para ti, una persona que es "bueno" en lectura siempre:

- a) Entre más rápido lea es mejor
- b) No importan la velocidad en la que se lea, lo que interesa es entender lo que dice el texto.
- c) Nunca lo había pensado.

5. Si te dieran a elegir algún texto para leer y analizar, ¿Qué textos elegirías?

- a) Textos científicos (revistas científicas, monografías, artículos científicos)
- b) Textos literarios (poemas, poesía, leyendas)
- c) Textos narrativos (cuentas, novelas, fábulas)

6.- ¿Qué técnicas utilizas para entender un texto?

- a) subrayado de palabras, resumen, identificar palabras clave.

c) Esquemas, dibujos, platicar el tema con alguien más.

d) No lo sé, solo lo entiendo y ya.

7. Cuando buscas información en internet, generalmente:

a) Leo detenidamente los textos antes de elegir uno.

b) Solo escribo en el buscador mi tema, corto y pego la información.

c) Leo el texto pero no entiendo nada.

8. Para ti, ¿Es lo mismo leer un libro o artículo impreso que un texto electrónico en la computadora o dispositivo digital?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

9. ¿De cuál de los dos artículos impreso o digital se te facilita más comprender dicha lectura?

Impreso <input type="radio"/>	Digital <input type="radio"/>
Ambos <input type="radio"/>	Ninguno <input type="radio"/>

10. ¿Qué recomendación le harías a tu profesora de Español para implementar y que con ello pueda mejorar tu comprensión lectora?

11. ¿Recuerdas algún libro o texto que haya marcado su vida? ____¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

Anexo 4. Cuestionario para docentes

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA INDUSTRIAL Y COMERCIAL NO. 111
"ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA"
MUNICIPIO: VALLE DE CHALCO
CCT. 15ESTO802Z

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado compañero (a) maestro (a), se le invita a contestar el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer su pensar respecto al tema de la comprensión lectora, ya que es importante conocer su concepción respecto al tema. Los datos y respuestas proporcionadas son confidenciales, además de que este cuestionario se realizará de forma anónima.

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

1. Grado: _____

2. ¿Para usted es lo mismo leer y comprender?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

3. ¿Conoce con claridad la diferencia sustancial entre los diferentes tipos de texto que hay (descriptivo, expositivo, argumentativo, narrativos, literarios, entre otros)?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

4. De las siguientes definiciones ¿cuál es la que más se acerca al concepto que usted tiene respecto a la comprensión lectora?

a) Es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje en el que se reconocen letras, palabras y frases.

b) Es un proceso en el que se identifican palabras y significados de alguna frase o texto.

c) Es una interacción entre el lector y el texto, a fin de que éste interprete lo que vinculan las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente.

5. Según su experiencia profesional ¿Cuáles son los diferentes niveles de comprensión de textos?

a) literal, inferencial y crítica.

b) Requiere apoyo, En desarrollo y Nivel esperado.

c) Analiza, Sintetiza y utiliza la información.

6. ¿Considera que la comprensión lectora es apremiante para la asignatura que imparte?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	Me resulta indiferente <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------	--

7. ¿Cuál considera que sea la finalidad de comprender un texto?

a) Aprobar una evaluación estandarizada (PISA, COMIPEMS, SisAT)

b) Comprender diversos textos y con ello comprender el mundo.

c) Construir un nuevo saber reconociendo que la lectura es un proceso cognitivo socialmente mediado.

8. ¿Qué tipo de ejercicios utiliza usted para ejercitar la comprensión lectora en sus estudiantes?

9. ¿Recuerda algún libro o texto que haya marcado su vida? ____¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

Anexo 5. Cuestionario para padres de familia

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA INDUSTRIAL Y COMERCIAL NO. 111
"ING. GUILLERMO GONZALEZ CAMARENA"
MUNICIPIO: VALLE DE CHALCO
CCT. 15ESTO802Z

CUESTIONARIO

Sr (a) padre/madre de familia, se invita a contestar el siguiente estudio con la finalidad de conocer su pensar respecto al tema de la comprensión lectora, ya que es importante conocer su opinión respecto al tema y con ello para que mejore mi práctica docente. Los datos y respuestas proporcionadas son confidenciales.

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

1. ¿Considera relevante el tema de la comprensión lectora en la vida adulta?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

2. Para usted, ¿leer es lo mismo que comprender?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

3. ¿Realiza el acompañamiento necesario con su hijo en las actividades escolares?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

4. ¿Invierte dinero en la adquisición de materiales impresos libros, revistas, historietas (independientemente de los materiales que se piden en la escuela) con la finalidad de invitar a su hijo al mundo lector?

Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
--------------------------	--------------------------

5. ¿Cuánto tiempo destina a la lectura compartida con su hijo (a), independientemente de las tareas escolares?

a) de 1 a 3 horas por semana	b) de 4 a 8 hrs. por semana	C) ninguna
------------------------------	-----------------------------	------------

6.- Al hablar de la asignatura de Lengua Materna ¿cuál de los siguientes aspectos considera más importante?

a) lectura fluida	b) comprensión de textos	c) escritura
-------------------	--------------------------	--------------

7. ¿Cuál cree que sea la finalidad de la escuela secundaria para su hijo

(a)? _____

8. ¿Recuerda algún libro o texto que haya marcado su vida? ____¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

Anexo 6. Ejercicio empleado para aplicar la EEAMOE al objeto de estudio 1º C

I.- Lee detenidamente el siguiente texto y contesta las preguntas que se te presentan:

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. PRIMER GRADO

CUENTO EN FORMA DE CARTA

Santa Fe de Bogotá, de un día muy largo de un año muy corto.

Señor Ogro en su cuento.

Apreciado señor don Ogro:

No quise creer que en mi vida tuviera que servir de consejero sentimental y menos que intercedería por alguien que no me cae bien.

Anoche, cuando terminaba de leerle a mi hija Eliana el cuento de Blancanieves, oí unos golpecitos suaves, que salían del libro de Cuentos de Hadas.

La verdad, don Ogro, me asusté mucho; pero pensando que mi hija pudiera haber tramado una de sus conocidas bromas y me viera la cara de pájaro enjaulado que puse, tomé el libro y lo abrí con afán. Y... ¿sabe qué, señor Ogro?, justo lo abrí en la página de donde salían los golpecitos.

Y adivine quién era... ¡Nada menos que Blancanieves, la niña dormilona que tanto le gusta a Eliana!

-¡Señor –me dijo casi gritándome–, haga el favor de escucharme un momento! Yo sé que usted no me quiere, porque piensa que soy una inútil, perezosa y dormilona niña mimada. Pero usted es el único que puede ayudarme a borrar esa mala imagen. La verdad, señor, mi problema es de incompatibilidad de sentimientos.

Yo le aseguro, señor Ogro, que del susto no le dije nada y la seguí escuchando.

-Señor –continuó diciéndome–, si usted mira en la página 187, verá que ahí vive el cuento del Ogro. ¿Ya lo vio? Bueno, pues como usted tiene cara de comprensivo, le voy a contar la verdad: estoy locamente enamorada de él.

Es cierto, señor Ogro, Blancanieves está enamorada de usted. ¡Ni el espejo de la bruja lo podría creer! Y ésta es la razón, don Ogro, por la que le estoy escribiendo: me pidió que lo hiciera para interceder por ella, pues ha intentado llegar hasta usted por todos los medios sin conseguirlo; resulta que ella está en la página 8 y usted en la 187, y dentro de todas esas páginas, entre otros inconvenientes, hay un bosque que no cruza porque le tiene miedo a los lobos; además, tampoco sabe cómo atravesar un país llamado de las Maravillas. El vecino de la página 27 le ofreció unas botas mágicas ¿pero sabe qué me dijo?

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. PRIMER GRADO



-Yo sé que usted pensará que... ¡claro!, una consentida como yo, qué se va a poner unas botas de hombre; pero es que... señor, así esté con el corazón a punto de estallar por él, una no debe perder su feminidad, ¡pase lo que pase!

¿Sabe qué, señor Ogro? Esa niña lo adora. Me contó que lo ha amado toda su vida, que cuando está despierta se traspasa pensando; y cuando está dormida, soñándolo. También me mandó decirle que, aunque usted quiere parecer un insensible, debajo de esa apariencia de Ogro malo hay un niño grandote que tiene miedo de decir "te quiero".

Por último, Ogro (de ahora en adelante le voy a decir Ogro a secas, pues creo que este secreto nos acerca muy especialmente), la dulce niña enamorada me pidió que le demos una oportunidad para demostrarnos a los dos que ella es un típico caso de manipulación, pues dice que en el fondo es trabajadora, hacendosa y un poquito traspasadora.

Ogro: si quiere contestarle a través mío no olvide dar tres golpecitos mañana apenas mi Eliana se duerma después de que le haya leído otro cuento de hadas.

Silva Vallejo, Fabio, *Cuentos para leer antes de dormir*, Panamericana Editorial, Colombia, 2000, pp.15-22.

Nombre completo: _____ Edad: _____

Correo electrónico: _____ Fecha: _____

II.- Una vez que hayas terminado la lectura, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿De qué trata la lectura?

2. ¿Por qué el papá de Eliana le escribe esta carta al señor Ogro?

3. ¿Por qué el papá de Eliana al final de la carta ya no trata al Ogro como lo hizo en el principio?

4. ¿Qué otros cuentos clásicos son mencionados en la carta por el papá de Eliana?

5. ¿Qué final le darías tu a este cuento?

Anexo 7. Ejercicio empleado para aplicar la EEAMOE al objeto de estudio 2º C

I.- Lee detenidamente el siguiente texto y contesta las preguntas que se te presentan:

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. SEGUNDO GRADO

grisáceo, que se da exclusivamente en ese lugar de la isla, es un tipo de ceniza compacta con incrustaciones de basalto.

Se iniciaba el tallado desde un costado de la imagen, enfrentando la pared vertical, o hacia abajo, donde existieran superficies horizontales o incluso bastante inclinadas, con la cabeza hacia arriba o hacia abajo. Los maestros talladores esculpían la piedra con cincelos de basalto u obsidiana llamados "toki"; se calcula que un equipo de escultores podría tardar hasta dos años en terminar un moai grande.

Uno de los misterios sin resolver es saber por qué no extrajeron los grandes bloques en bruto y los llevaron a un lugar más accesible, para que los escultores pudieran trabajar de manera más cómoda, y en cambio, ascendían hasta la parte más alta y difícil del volcán para tallar cada detalle de los moais, incluso los finos rasgos de la cara y las manos, en su lugar de origen.

¿Cómo los movieron?

Aunque muchas teorías se han planteado al respecto, el traslado de estas enormes y pesadas estatuas es todavía el mayor misterio sin resolver de la Isla de Pascua. Sin embargo, descartando algunas ideas fantásticas, existe una serie de hipótesis serias y experimentos que han permitido demostrar que el transporte es factible con los recursos humanos y materiales con que contaban los antiguos isleños.

Según la tradición, los moai "caminaban". De hecho, desde la cantera del volcán salían varios caminos destinados al transporte de las estatuas. Aún hoy es visible la ruta que seguían por la costa sur, en donde se hallan varios moai caídos hacia adelante.

Se ha probado que es factible hacer "caminar" un moai de unos tres metros de altura, haciéndolo bascular alternativamente al mismo tiempo que se tira de cada lado de la base hacia adelante. Otro experimento exitoso muestra el traslado de un moai recostado sobre una plataforma de maderos como trineo, que se tira con cuerdas sobre troncos transversales. Probablemente desarrollaron distintas técnicas a lo largo del tiempo, en función del tamaño y peso de los moai, y de los recursos disponibles.

Adaptado de: <http://imaginaiadepascua.com/la-isla-de-pascua/cultura-ropa-nui/moais/>

Consulta: 31 de agosto 2018.

TOMA DE LECTURA

SECUNDARIA. SEGUNDO GRADO

LAS ESTATUAS DE LA ISLA DE PASCUA



Los **moai**, las gigantescas estatuas de piedra de la **Isla de Pascua**, constituyen la expresión más importante del arte escultórico **Rapa Nui** y se han convertido en su señal de identidad. No obstante, a pesar de su fama mundial y la multitud de estudios realizados sobre ellos, todavía quedan muchas preguntas sin resolver en torno a estos gigantes de piedra.

¿Qué es un moai y qué representa?

El nombre completo de las estatuas en su idioma local es **Moai Aringa Ora**, que significa "rostro vivo de los ancestros". Estos gigantes de piedra fueron hechos para representar a sus ancestros, gobernantes o antepasados importantes, que después de muertos tenían la capacidad de extender su "**mana**" o poder espiritual sobre la tribu, para protegerla.

Los reyes poseían este poder de manera innata; otros podían adquirirlo en el transcurso de sus vidas. Para ello tenían que realizar una serie de hazañas extraordinarias, y estaban obligados a demostrarlo constantemente para no perderlo.

Los clanes más prósperos ordenaban construir un moai como una manera de honrar al hombre difunto con mana. Después de meses de duro trabajo, el moai recorría su camino hasta llegar al **ahu**, o altar de piedra preparado para recibirlo, acompañado de grandes celebraciones.

¿Cómo los fabricaron?

Las estatuas de Isla de Pascua fueron esculpidas, en un principio, en basalto, traquita y escoria roja, pero poco después los talladores se fijaron en el volcán **Maunga Eo** (que significa "cerro aromático"), la piedra volcánica de color amarillo

Nombre completo: _____ Edad: _____

Correo electrónico: _____

Fecha: _____

II.- Una vez que hayas terminado la lectura, contesta las siguientes preguntas:

1. ¿De qué trata el texto?

2. ¿Cuál consideras que fue el propósito del autor para escribir este texto?

3. ¿Con qué fin fueron hechos estos gigantes de piedra?

4. ¿De dónde se obtenía el material para fabricar los monolitos?

5. ¿De qué manera llegaron las estatuas al lugar en que hoy se ubican en las costas de la Isla de Pascua?

6. ¿Cuál es tu opinión respecto al texto?
