



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

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

T E S I S

***Estrategias para mejorar la comprensión lectora
a través de textos literarios, con estudiantes
de 2º. Grado de la Esc. Sec. Dna. Núm. 57
“República de Guatemala”, Alcaldía Gustavo A.
Madero, Cd. de México***

Que para obtener el grado
de Maestra en Educación Básica,
con Especialidad en Enseñanza de la Lengua
y Recreación Literaria

Presenta

Lic. María Teresa Faro Resendiz

**Directora de Tesis:
Dra. Teodora Olimpia González Basurto**

Marzo, 2023

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 12 de noviembre de 2022

LIC. MARIA TERESA FARO RESENDIZ.

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:

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA, A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS, CON ESTUDIANTES DE 2°. GRADO DE LA ESC. SEC. DNA. No. 57 "REPÚBLICA DE GUATEMALA", ALCALDÍA GUSTAVO A. MADERO, CD. 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. MIREYA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO
VOCAL	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
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/jcc



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

A mis amadas princesas Lili y Sofi,
quienes siempre me han brindado su paciencia, cariño y apoyo.

A mi compañero de vida Hugo,
por su apoyo incondicional
y palabras de aliento, ¡gracias amor!

A mi madre,
a la cual le debo todo lo que soy,
pues siempre ha estado ahí en todo momento.

A mi padre y hermanos,
quienes han mostrado su apoyo
y cariño con mi familia,
así como constantes palabras de aliento en mis estudios.

A mis estudiantes:
pues gracias a su empeño y disposición,
fue posible este trabajo de investigación,
gracias a ellos me reinventé como docente.

A mi directora de tesis: Dra. Olimpia González Basurto,
a quien le debo el terminar este proceso,
aún a pesar de los inconvenientes siempre estuvo conmigo,
compartiendo su gran experiencia y conocimiento.

A mis maestros:
Mireya, Anabel, Claudia, Marín, Karla y Roberto (†)

A mis entrañables amigas:
Exza, Lety, Irma, Ivonne y July,
con quien fue muy divertida esta aventura de su mano,
gracias, chicas por su apoyo y cariño.

Finalmente, y por tenerlo siempre presente:
A Dios, por ser mi fortaleza y escucha de cada día.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. CONOCER EL PASADO PARA COMPRENDER EL PRESENTE	13
A. Referentes sobre la política educativa	13
1. Partir de un contexto ajeno	14
2. En el contexto mexicano, qué se hace	19
B. Un cambio educativo y sus participantes	21
1. ¿Qué les toca a los más pequeños?	22
2. El plan para los adolescentes	23
3. ¿Qué viven los estudiantes de primaria?	25
C. La articulación del enfoque por competencias	26
1. Los parámetros para evaluar a los estudiantes	26
2. El proceso de aprendizaje organizado y articulado	28
3. La estructura de los contenidos	29
4. La evaluación en acción	30
5. Transversalidad, tema de relevancia ¿para qué?	32
D. El docente y la Reforma Educativa	33
II. LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA	37
A. Delimitación de la problemática	37
1. Vista panorámica sobre la comprensión lectora	37
2. Los integrantes de la comunidad escolar	41
B. Referentes metodológicos: La Documentación Biográfico narrativa para la intervención pedagógica	65
1. Las bases epistémicas metodológicas en la DB-N	65
III. REVISIONES PEDAGÓGICAS PARA REPLANTEAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA COMPRESIÓN LECTORA	70
A. ¿Qué se ha hecho en comprensión lectora?	70
1. Un software educativo en apoyo a la comprensión lectora	70
2. Procesos de comprensión en estudiantes de secundaria	72
3. Las habilidades de comprensión lectora en distintos niveles de aptitud funcional con alumnos de secundaria	73
4. Los procesos cognitivos en la comprensión lectora	75
5. Estrategia didáctica en la comprensión lectora en una novela	77
B. Transformando la teoría de la comprensión lectora con la práctica de una pedagogía distinta	78
1. La enseñanza de la lengua y la comprensión lectora	79
2. Encontrar el camino desde la Pedagogía por Proyectos	91
IV. ¿CÓMO SERÁ NUESTRA AVENTURA?	108
A. Del contexto a la justificación	108
1. La Sec. No. 57 “República de Guatemala”	108

2. Los participantes: estudiantes de 2° “E”	109
3. Contemplar los espacios y tiempos para intervenir	110
4. ¿Por qué realizar esta aventura?	110
B. Desarrollo de la intervención para trabajar la comprensión lectora	112
1. Propósitos	112
2. Las acciones previstas y los recursos posibles	113
3. Las competencias a desarrollar en los jóvenes	114
4. Marcar el camino: procedimiento específico	115
5. Evaluación y seguimiento de la intervención	120
V. ENTRE SENTIMIENTOS, CARICATURAS Y EL RALLY.	126
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y FUNCIONALES	
A. Informe Biográfico-Narrativo: un camino para la comprensión lectora	126
1. Episodio 1. Nada sucede por casualidad	127
2. Episodio 2. Lo fantástico del aula	137
3. Episodio 3. Sentimientos encontrados: El cine en el aula	149
4. Episodio 4. Caricaturizando la vida: ¡hacer un museo es fácil!	165
5. Episodio 5. Rally literario: ¡Todos a jugar!	175
6. Episodio 6. Por fin ¡a jugar todos!	186
B. Informe General de Intervención Pedagógica	195
1. Metodología de la investigación	195
2. El Contexto y el Diagnóstico Específico	196
3. Sustento teórico	198
4. Metodología de la Intervención Pedagógica.	199
5. Resultados de la Intervención Pedagógica	202
6. Reflexiones finales	210
CONCLUSIONES	212
REFERENCIAS	218
ANEXOS	226

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un aspecto de la lengua que es atendido de forma constante en todos los niveles educativos, si bien en los primeros años de los estudiantes, se le acerca a la lectura y se les apoya para que comprendan y disfruten de ella ¿qué pasa cuando ingresan a secundaria y hay sorpresa de que no contestan, lo que se les pregunta, en ocasiones ni de forma literal? Esto ¿a qué se debe?, ¿será que los docentes fallan con sus estrategias, y eso hace que en todos los niveles de educación básica sea un problema? ¿Los estudiantes carecen de experiencias de vida, de experiencias lectoras? ¿Será que su lenguaje es tan limitado que cuando se acercan a la lectura no logran interpretar lo que leen?, ¿qué pasa con este proceso? ¿Dónde están las fallas? Es importante atender la lectura del mundo como dice Freire.

Estas preguntas asaltan en el curso del trabajo que desarrolla todo docente. El ser maestro es algo más que una profesión, está relacionada con la vocación y el sentido de responsabilidad que se tiene con la sociedad. Esto, quizás en la actualidad, no resulta tan fácil llevarla a cabo, pues la valoración de los profesores ha cambiado, esto como resultado de las políticas educativas presentadas en las últimas décadas. Pero pese a esto, la preocupación por el aprendizaje del docente es tangible para trabajar la comprensión lectora en el último nivel educativo de educación básica: la secundaria.

Dominar la comprensión lectora no es sencillo, hay que poner en juego diversas estrategias y procesos cognitivos y esto les cuesta mucho trabajo a los chicos de secundaria, pues generalmente han aprendido el nivel literal de respuestas y así se ha aceptado. En ello, hay responsabilidad de la escuela.

La globalización económica, ha influido de manera tajante en los modelos educativos y por ende en las prácticas educativas, no es quitarle responsabilidad a las y los docentes o a la escuela, pero la carga administrativa, el seguir mandatos institucionales para responder a las reformas educativas, en donde hay exigencia

para las y los profesores, provoca dispersión y estrés por cumplir con los programas indicados. En palabras de Eduardo Galeano, la educación es “¡la varita mágica que convierte a un niño en moneda!”, pues con las propuestas de los programas de estudios se les niega a los niños el derecho de ser niños, y se les encamina a desarrollar competencias que tienen su origen empresarial.

Por otro lado, el proceso de la lectura y de la comprensión de la misma, también se han trabajado en diferentes formas en las aulas; aunque desafortunadamente su evaluación es retomada por lo que dictan organismos internacionales, como es el caso de responder al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), que no es más que un referente, ya que no corresponde a los contextos de México. El acto de la lectura es construido por el estudiante de acuerdo a lo vive, dependiendo sus experiencias, tanto en el aula como fuera de ella, y eso contribuye a que logre la competencia lectora en cualquier contexto donde se desenvuelva, de ahí que hay que propiciarlas aún en medios desfavorecidos.

A pesar de la situación deplorable en la que está sumergida la educación de México; los docentes se muestran resilientes, luchando a contracorriente por seguir construyendo un futuro mejor para y por sus estudiantes. Una forma de lograrlo es renovando su práctica docente, por medio de nuevas metodologías que respondan a las necesidades de la actualidad. En concordancia Martínez-Angoa (2020), resalta que el docente mitiga circunstancias adversas, pero siempre busca favorecer la formación académica de estudiantes, como lo es la comprensión de cualquier tipo de texto; por ello, busca crear estudiantes resilientes que en un futuro puedan ser ciudadanos productivos y profesionistas, buscando el bien común.

De ahí que, con base en el Diagnóstico Específico que se llevó a cabo para esta tesis y los fundamentos teóricos seleccionados, se creó un diseño de intervención que permitiera fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria desde un enfoque pedagógico constructivista y sociocultural, planteado por la propuesta didáctica conocida como *Pedagogía por Proyectos*, a través de la cual los chicos están en el centro y viven una vida cooperativa y democrática desde la cual fortalecen el proceso de comprensión lectora. Y como bien lo rescatan

Jolibert y Sraïki, la práctica docente implica que el educando tenga un rol dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual implica ceder el poder de decisión, pugnar por una educación democrática y sobre creer en las potencialidades de cada uno de sus estudiantes.

De esta manera, el actuar del docente dentro del aula es fundamental para lograr que dicho proceso lector resulte agradable y significativo para el estudiante; llevando consigo la comprensión lectora. Por ello, el o la docente requiere conocer una diversidad de estrategias para llevar a cabo en el aula y encaminar al estudiante hacia la comprensión de los textos, sin dejar de lado que debe conocer los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Por lo tanto, la investigación deja ver la práctica reflexiva y sistemática, del docente de secundaria desde la metodología de la Documentación biográfico-narrativa que hace que se resignifique esa práctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria.

El presente trabajo e investigación e intervención se organiza de la siguiente manera: En el capítulo I, se da a conocer un contexto problematizador de la educación en México, en específico de la comprensión lectora; desde en análisis crítico de la política educativa internacional y nacional, con la finalidad de comprender a Reforma Integral de la Educación Básica, sus antecedentes, enfoque pedagógico, la organización curricular y sobre todo la situación actual de la práctica docente por la reforma Educativa y cómo ha repercutido en el trabajo en el aula.

El capítulo II muestra el proceso metodológico para obtener el Diagnóstico Específico, se da cuenta del método, la técnica y los instrumentos aplicados para recabar datos que permitan identificar y comprender la problemática de los estudiantes de segundo año de la secundaria “República de Guatemala” en cuanto a la comprensión lectora. Continuando con el análisis de resultados para el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Además, se explica el referente metodológico en el que se da a conocer la intervención pedagógica a través de la Documentación Biográfico-narrativa.

El capítulo III recoge algunos elementos teóricos y empíricos relacionados con la comprensión lectora, conceptualizándola, y exponiendo algunas estrategias del aula, así como el proceso cognitivo que se tiene; sin dejar de lado la propuesta de evaluación que se ha realizado y la importancia de ésta en la enseñanza de la lengua. Así mismo, se describe la estrategia pedagógica de *Pedagogía por Proyectos* como la base didáctica de la intervención pedagógica.

De igual forma, se precisan los elementos del diseño de intervención en el capítulo IV, tomando como base la problemática de los estudiantes de secundaria, delimitando un diseño de intervención en seis fases, considerando los espacios, recursos, procedimiento y evaluación, así como los elementos metodológicos de la intervención.

Por último, en el capítulo V se da a conocer el informe Biográfico-narrativo a través de un relato sobre las experiencias tanto de los estudiantes como de la docente de lo vivido en los proyectos de intervención. Este informe se organiza en cinco episodios dando cuenta de la vida en el aula y su relación con el objeto de estudio de esta investigación.

Finalmente, se da cuenta de las reflexiones y las conclusiones de la práctica educativa vivida, así como las referencias y anexos que soportan la investigación.

I. CONOCER EL PASADO PARA COMPRENDER EL PRESENTE

México vive una crisis educativa, no sólo por la infraestructura y la deserción de los estudiantes, sino por las decisiones de política educativa tomadas por los países bajo las “recomendaciones” hechas por los organismos internacionales a los cuales están integrados. Tal es el caso del enfoque por competencias y las evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas, que determinan la dirección de los planes y programas de estudio.

Para el interés de esta tesis, se hace un análisis de las políticas educativas internacionales y nacionales con relación a la comprensión lectora y el proceso de aprendizaje que se gesta para formar a los estudiantes, así como las estrategias que tienen implícitas los planes y programas. En este sentido, se aportan elementos y se analiza el contexto internacional y nacional que están implícitos en las reformas educativas llevadas a cabo a partir de 2004, y su relación con la comprensión lectora.

A. Referentes sobre la política educativa

En primer término, se señala que una política educativa es entendida como un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, la cual establece los objetivos y procedimientos para llevarla a cabo; pues, no sólo son marcos legales sino también ideológicos, que a su vez son acordes a las políticas internacionales neoliberales (Caponi y Mendoza, 1997). Desde esta idea, un país en su política educativa, no sigue líneas propias, se orienta por la política que esté aplicándose en el ámbito internacional. Por ello, la globalización es una directriz que determina las políticas públicas en un marco económico. Es el resultado de la innovación humana y el progreso tecnológico que abarca aspectos culturales, políticos y económicos.

En este sentido, el estar inmersos en la globalización implica adoptar conceptos con un lenguaje empresarial, de tal forma que en los discursos educativos se hace

referencia a la eficacia, eficiencia y calidad, siendo éstos los ejes para alcanzar los niveles de desarrollo deseables que plantea la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). Por lo cual, se considera que la política educativa, no ha sido creada para garantizar el pleno ejercicio de derecho a la educación, sino que se centra en la definición de planes y programas, con la intención de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, para que los estudiantes adquieran las capacidades que les permitan ser competentes en el ámbito laboral y social. Por ello, es necesario analizar la influencia de organismos internacionales en la política educativa de cualquier país.

1. Partir de un contexto ajeno

En un mundo globalizado se habla de las competencias, éstas cobran relevancia al considerarse como un conjunto de habilidades, aptitudes y actitudes que posee el individuo para ser competente, moviliza sus saberes en cualquier asignatura o proyecto a realizar (SEP, 2011). Así, los gobiernos internacionales impulsan proyectos que les permitan evaluar la capacidad de los sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la globalización.

La reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo se manifestó en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), donde se discutieron temas relacionados con la educación, ante una convocatoria de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, el objetivo de la conferencia consistió en una educación pertinente y eficaz, los participantes acordaron impulsar una educación para todos, dentro y fuera de la escuela, logrando erradicar el analfabetismo en los adultos. Cabe mencionar que la principal preocupación de esta conferencia no fue la educación básica como tal, sino las necesidades de aprendizaje básicas. Hace hincapié en que cada niño y adulto tenga las herramientas necesarias para el aprendizaje como lo son la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas.

Por otro lado, Jacques Delors en 1996, en el informe de la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, menciona que la escuela inculque el gusto y el placer por aprender, la capacidad de aprender a aprender. El informe orienta la educación a lo largo de la vida, basada en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Sacristán, et al., 2000).

Posteriormente, en la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* en Barcelona (1998), establece las normas para evitar que las comunidades lingüísticas desaparezcan; en ella, se precisa que los pueblos indígenas tienen derecho a la enseñanza en su lengua materna y que la educación debe estar al servicio de las comunidades lingüísticas de todo el mundo y así mediante la educación adquieran conocimientos del patrimonio cultural o de otra cultura que deseen conocer (SEP, 2009).

Más tarde, en el *Foro Mundial sobre Educación*, en el 2000, donde se reunieron 164 países en Dakar, Senegal, con el propósito de presentar los resultados globales de la evaluación de la década de “Educación para Todos” y aprobar el nuevo Marco de Acción. La intención era hacer un llamado a los gobiernos para que asumieran plenamente sus responsabilidades y velen por la aplicación de los objetivos; además, de responsabilizar a la UNESCO para ir y coordinar la acción llevada a cabo en el plano mundial. Los objetivos estratégicos señalados en este Foro fueron: el fomento de la educación preprimaria, alfabetización y educación en situaciones de crisis y la función de la tecnología de la comunicación y la información de la educación. Se reafirmó el compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de calidad.

En ese mismo año, en la *Cumbre del Milenio* (2000), los dirigentes del mundo se reunieron en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, en esta cumbre se adopta la *Declaración del Milenio*, la cual establece puntos de interés mundial con relación a los retos que el mundo afronta, reconoce ciertos valores fundamentales como: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y responsabilidad en común, éstos valores son considerados esenciales para las

relaciones internacionales en el siglo XXI. En la misma reunión se establecieron los objetivos de desarrollo del Milenio: alentar la paz, la seguridad y el desarme, lograr el desarrollo y la erradicación de la pobreza. En cuanto a educación, destaca la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, eliminando las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria.

De igual forma, en el ámbito educativo internacional aparece el *Proyecto Tuning-Europa*, que emerge de las necesidades planteadas en la Declaración de Bologna en 1999, donde expresaban como necesidades prioritarias estudios en el extranjero y tener títulos de grado. El trasfondo político y económico de esta región y que luego se extiende a otros países, es la necesidad de orientar hacia una metodología de resultados en el aprendizaje y competencias de las universidades. Por eso se dice que fue un proyecto de y para las universidades. Sin embargo, no quedó ahí, pues al paso del tiempo sus fines y objetivos tienen alcance a más países y más regiones, y con ello, hasta los primeros años de educación al implantar el enfoque por competencias a otros niveles educativos.

La misma línea sigue la IV reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe en Córdoba (España) en octubre 2002, los representantes de América Latina participaron en un encuentro, donde se expuso la inquietud de llevar un proyecto similar en América Latina. Surge el *Tuning- América Latina* con cuatro grandes líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas.

El desarrollo de estos proyectos internacionales también incide en lo particular hacia la enseñanza de la lengua, y desde luego en lo que se quiere para desarrollar la comprensión lectora, pero buscando su competencia hacia lo necesario, funcional y socioeconómica. Mientras que autores como Bruner, 1990; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991 Binkley & Linnakylä, 1997, hacen hincapié en el carácter interactivo y constructivo de la lectura, puesto que como proceso es de carácter individual, pero por ser parte de los dominios de la lengua es social. La comprensión lectora es la

capacidad que poseen los individuos para aplicar estrategias de pensamiento de carácter cognitivo y metacognitivo cuando se enfrenta a un texto escrito para entenderlo.

Ya en el campo de las competencias, la competencia lectora incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que como seres humanos se desarrollan a lo largo de la vida y la capacidad de emplear estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad. En el mundo actual, el lector contemporáneo requiere de ambas para su desarrollo social.

En este marco, es importante conocer cómo el proyecto Tuning, define la competencia:

Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo a lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo (Bravo, 2007: 13).

Cabe decir que uno de los objetivos del proyecto, fue desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluida la lengua. Lo que pone de manifiesto los intereses políticos, económicos y sociales se imponen a las formaciones educativas, siendo un parámetro para los perfiles de egreso de los profesionistas y de los estudiantes en los planes y programas de estudio. Esto significa que, para las organizaciones internacionales y los grupos hegemónicos empresariales, vean garantizado que la materia prima humana, los estudiantes, que llegan al campo laboral, sean competentes para insertarse de manera eficaz a éste, sin que haya interés por esperar que tengan acceso a la cultura.

Desde este panorama cabe mencionar el estudio (International Reading Literacy Study) financiado por IEA (*Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo*), realizado en 1991 que da lugar diez años después al actual *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (PIRLS), 2006,¹ con

¹ Progress in International Reading Literacy Study en inglés.

diversas modificaciones (Leodoncel, S/A). Este estudio se ha realizado en 60 países, incluido México que se incorporó desde ese año. Participa en su segunda edición en el 2011. Este organismo se financia con las cuotas de los países integrantes, con aportaciones del Banco Mundial y de Estadísticas Educativas del Departamento de educación de los EE.UU.

Se realiza en cuarto de primaria entre distintos países considerando su contexto educativo y familiar que permite interpretar datos sobre la adquisición no de la comprensión lectora que es el proceso, sino de la competencia lectora. Eso indica que trabajan por puntos de rendimiento y se ocupan de forma relativa, pues se basan en la medida convencionalmente acordada: 500 puntos. Precisa que la competencia lectora es: la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona. Destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales (Ina, et al., 2006).

Este estudio, responde y colabora con la prueba que surge de acuerdo al innegable requerimiento de necesidades económicas que se manifiesta en el enfoque por competencias, mejor conocida por sus siglas: PISA (Programme for International Student Assessment, en español Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), dirigida a estudiantes de 15 años. Evalúa las competencias genéricas y específicas y precisa que la *Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad OCDE (2015)*. Se menciona el saber hacer, pero no el proceso que es la comprensión lectora. Interesa el fin, pero no el medio.

El panorama anterior hace ver que los organismos internacionales tienen un papel regulador del desarrollo humano con respecto a las decisiones educativas de cada

país, en el entendido que las políticas educativas deben tomar en cuenta las necesidades que demanda la sociedad. En México, la política educativa se ha orientado a la calidad del proceso educativo, calidad que garantice la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que permitan al individuo una vida personal, política y familiar, pero sobre todo laboral que responda a las exigencias de la globalización, sin importar su contexto y cultura.

2. En el contexto mexicano, qué se hace.

En México, a partir de la promulgación del Artículo 3° en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la educación y el sistema educativo se transformaron con el objetivo de impulsar el desarrollo de la sociedad mexicana. Los gobiernos posteriores se comprometieron a mejorar las condiciones educativas, al realizar diferentes propuestas para lograrlo, las cuales se describen a continuación.

Durante el gobierno de López Portillo (1976-1982) se elaboró el *Plan Nacional de Educación (PNE)*, el cual consistió en un diagnóstico y en un conjunto de programas tocando el tema del rezago educativo. Posteriormente, en el gobierno de Miguel de la Madrid, se presentó en 1983 el *Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte*; entre las políticas se mencionó ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad y descentralizar la educación.

A partir de los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1988) se inicia el impulso de la política neoliberal y de Carlos Salinas (1988-1994) que ya de forma más directa reorganiza el sistema educativo nacional, con la expedición del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* en 1992, se orienta bajo tres puntos: 1) impulsar la descentralización, 2) reformar los planes y contenidos y 3) establecer un sistema de incentivos, que servirían de control para los maestros. El principal reto consistía en incrementar la permanencia en el nivel primaria y la cobertura de nivel preescolar y secundaria, fortalecer la capacitación y actualización de los maestros, consolidar el federalismo educativo (SEP, 2011).

En secundaria se reorganizó el currículum por asignatura y la distribución de algunos materiales a los docentes, esto provocó un esfuerzo adaptativo para los estudiantes, pues enfrentar 11 asignaturas y 11 maestros, generó en los estudiantes priorizar la apropiación de los conocimientos o la supervivencia con la adaptación.

El *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, en 2002 con el propósito de la transformación del sistema educativo nacional en lo económico, político y social. Entre sus propósitos están: alcanzar los más altos estándares de aprendizaje sin distinción de género, etnia o condición social, formar docentes que propicien la capacidad de aprendizaje independiente de los educandos, garantizar mecanismos de participación social para mejorar la calidad educativa y propiciar el incremento de los recursos económicos destinados al sistema educativo nacional (Arias y Bazdresch, 2003).

Por otro lado, en el 2008 se realiza la *Alianza por la Calidad de la Educación*, en la que se establecen diversas acciones, divididas en cinco ejes: 1) la modernización de los centros escolares con el fin de fortalecer la infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles, ampliar la gestión y participación social; 2) la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, y la promoción de incentivos y estímulos; 3) el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos en cuanto a salud, alimentación, nutrición condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno de los estudiantes; 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) evaluar para mejorar favoreciendo la rendición de cuentas (SEP, 2011).

Es importante señalar que los propósitos de cada uno de los cambios descritos, han sido el resultado de las observaciones que se le han hecho a México, por parte de diversas organizaciones internacionales y una de ellas es la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*, donde México es miembro desde 1994. Esta organización promueve la evaluación PISA, su propósito es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, han adquirido los conocimientos y las habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual. Se

centra en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura. Se evalúa cada tres años (Andere, 2013).

En 2012, el área evaluada con mayor amplitud fue matemáticas, pero en los resultados relacionados a la lectura de comprensión, aspecto que interesa en la presente tesis, de los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México quien obtuvo 424 puntos en 2012 y 492 puntos en 2016, lo cual refleja una vez más, que el país ocupa uno de los últimos lugares en cuanto a desempeño en lectura (México en PISA, 2012; PISA, 2016).

En consecuencia y desde que éste tipo de evaluaciones arrojan resultados desalentadores, México ha optado por aplicar diferentes proyectos en apoyo a la lectura como: PALE (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita), IPALE (Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita), PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica) y PNL (Programa Nacional de Lectura); los cuales en los últimos años sólo han cambiado de nombre y con pocos cambios o resultados en los alumnos.

No hay resultados favorables los diferentes programas de lectura, pues en las evaluaciones estandarizadas el país está en los niveles más bajos con respecto a otros países. Esto motiva que se cuestione la labor pedagógica de los docentes y no de los enfoques en los planes y programas de estudio adaptados o ajustados de otros países distintos a México, lo que provoca descontextualización a través de las reformas implantadas.

B. Un cambio educativo y sus participantes

La educación básica en México está conformada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, mismos que han pasado por una serie de reformas curriculares que determinan de manera directa el tratamiento de la comprensión lectora en la formación de generaciones de estudiantes de los diferentes niveles educativos. Por ello, se hace necesario e importante realizar un

recorrido crítico y analítico de la implementación de cada reforma realizada a lo largo de tres décadas.

1. ¿Qué les toca a los más pequeños?

El 12 de noviembre de 2002, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la obligatoriedad de la educación preescolar, quedando la educación básica conformada por 12 grados de escolaridad. Entonces, el Estado asume la responsabilidad de impartir este nivel escolar, y los padres o tutores de llevar a sus hijos a que cursen la educación preescolar, siendo éste un requisito para el ingreso a la educación primaria (SEP, 2004).

En cuanto al *Programa de Educación Preescolar 2004*, establece una formación integral de los niños, garantizándoles experiencias educativas que les permitan desarrollar competencias, afectivas, sociales y cognitivas. Así “la función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee” (SEP, 2004: 22).

Este programa está organizado en campos formativos y competencias a desarrollar. Propone el trabajo por proyectos, orientando a la educadora sobre el modo de trabajo que considere adecuado y eficaz, lo que le da flexibilidad de acuerdo a las condiciones y contexto de sus estudiantes. También se plantea una evaluación de carácter formativo, centrada en logros, que exige la observación constante por parte de la educadora, el registro de la información amplia y confiable (evaluación inicial, intermedia y final), mediante la elaboración de un expediente por cada estudiante (SEP, 2006a).

La acreditación se obtiene por el hecho de cursar los tres grados, con la expedición de la constancia correspondiente (certificado de preescolar). Sin embargo, se tiene presente que los niños se están formando con base en las competencias, las cuales están incluidas desde este nivel.

Con relación a la lectura en este nivel *el Programa de Educación Preescolar 2004*, establece en su campo formativo de lenguaje y comunicación, el desarrollo de

diversas competencias de los estudiantes, relacionadas con la lectura como: conocer diversos portadores de texto e identificar para qué sirven, interpretar e inferir el contenido de textos, identifican algunas características del sistema de escritura y conocen algunas características y funciones propias de los textos literarios. Y son estos contenidos los que también se trabajan en el nivel secundaria, siguiendo con el enfoque por competencias.

2. El plan para los adolescentes

El 5 de marzo de 1993 con las modificaciones a los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza de la secundaria adquiere el carácter de obligatorio para todos los ciudadanos. En consecuencia, el Estado debe impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los individuos; además de que los padres asumirán la responsabilidad de mandar a sus hijos a este nivel educativo.

Durante el gobierno de Vicente Fox Quezada, la Secretaría de Educación Pública plasma en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria; donde se plantea una profesionalización de los maestros y directivos, nuevas formas de organización y gestión escolar; además de la renovación del plan y programas de estudio (SEP, 2006b).

Cabe resaltar, que durante el ciclo escolar 2005-2006 se desarrolló la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo. “El 26 de mayo de 2006, mediante el acuerdo secretarial 384 se hizo oficial el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria” (Miranda y Reynoso, 2006: 1441).

La propuesta curricular planteó el desarrollo de las competencias para lograr el perfil de egreso, el cambio de enfoque propuesto en los programas de estudio, abandonando las áreas y se organiza por asignaturas. La jornada semanal se estableció de 35 horas y las sesiones con una duración de 50 minutos, se realizó una distribución y una carga horaria como puede verse en el anexo1.

De los cambios anteriores, surgieron críticas a la reforma, como el compactar los contenidos de Historia (de tres cursos a sólo uno) al excluir la enseñanza de las culturas prehispánicas, compactación de los contenidos de educación cívica y ética, en geografía se le disminuía la importancia de la enseñanza de la geografía nacional, priorizando la mundial. Una vez más se imponía una formación globalizada para los estudiantes, impulsando la formación de competencias que los organismos internacionales plantean en las evaluaciones estandarizadas y como respuesta de ello, se tiene la formación de individuos con poca identidad democrática y nacional.

Por otro lado, se presenta una contradicción en cuanto al desempeño de los docentes, Cruz (2010), menciona que los maestros consideran esta reforma, “un cambio sin cambio”, pues sólo representa un momento sexenal que busca modificar las cosas, pero lo único que se modifica es el nombre.

Con respecto a la lectura, el propósito del programa de español para la educación secundaria está dirigido a acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje entendidas éstas como “...pautas o modos de interacción...” (SEP, 2006c: 11). Los propósitos de la enseñanza del español relacionados con la lectura son: que los estudiantes utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y los utilicen para comprender y producir textos, interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de los propósitos (SEP, 2006c).

Con las reformas de preescolar (2004) y secundaria (2006), se establece el perfil de egreso de educación básica y la articulación de la misma mediante la revisión del currículo de educación primaria, para articular el último año de preescolar y el primer grado de secundaria; al tiempo que se busca incorporar mecanismos de innovación educativa y de gestión escolar.

3. ¿Qué viven los estudiantes de primaria?

Para la definición del currículo de educación primaria se consideraba sustancial la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

El *Plan de estudios 2009* tuvo un enfoque por competencias que contribuye al logro del perfil de egreso del estudiante y estas competencias se desarrollan desde todas las asignaturas; son las competencias para la vida: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

El plan y programa de educación primaria da continuidad al plan y programas de secundaria 2006, con relación a tres elementos: "...la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura" (SEP, 2009: 44).

Por su parte, el Plan de Estudios 2009 de Primaria, presenta una orientación por competencias mixta, pues se manejan competencias para la vida (denominadas genéricas) y competencias por asignatura (competencias disciplinarias), los programas de estudio presentan los aprendizajes esperados que son la descripción de conocimientos y habilidades con las que los estudiantes deben contar al finalizar el bloque.

En tanto, en los programas de asignatura no se tiene una unidad estructural; es decir, en español se trabaja por ámbitos y en matemáticas por ejes temáticos. Por tanto, los procesos de ejecución son distintos (Andere, 2012); pero debe ser hábil el docente para trabajar con proyectos de manera que se establezca una vinculación con la mayoría de las asignaturas, sin dejar fuera los temas de transversalidad.

Finalmente, y no menos importante, están los de español, en cuanto a la lectura, se refieren en las prácticas sociales del lenguaje, busca el desarrollo de competencias

lingüísticas y comunicativas en los proyectos, donde como competencias para el estudiante prescribe:

Emplea diversos tipos de textos:

- Puede leer y comprende diferentes tipos de texto de mediana dificultad.
- Identifica distintos tipos de información provista por un texto.
- Puede inferir información implícita en un texto.
- Puede restablecer el orden el orden de los eventos, aun cuando el texto no siga un orden cronológico y ocurran eventos simultáneos en la narración.
- Puede resumir información de maneras variadas.
- Puede diferenciar entre hechos y opiniones al leer diferentes tipos de textos (SEP, 2009b: 25).

Una vez realizado el análisis de los cambios en los diferentes niveles educativos, se retoman en la comprensión de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) siendo esta una política pública que busca una formación integral de los estudiantes, 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 y del desempeño docentes. Así, en el 2011 se estableció el *Acuerdo 592*, por el que se establece la articulación de los tres niveles de educación básica.

C. La articulación del enfoque por competencias

Para 2012, el *Acuerdo 592*, que establece la articulación de los tres niveles educativos, en el artículo 1° se considera a los tres niveles de preescolar, primaria y secundaria, determinando el trayecto formativo organizado en un Plan y programas de estudio, por ello, es adecuado realizar un análisis de su contenido.

1. Los parámetros para evaluar a los estudiantes

Los estándares curriculares son descriptores de logro y expresan lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer al concluir su educación básica. También son comparables con estándares internacionales y junto con los aprendizajes esperados forman referentes para las evaluaciones nacionales e internacionales, éstas sirven para conocer el avance de la educación Básica (SEP, 2011).

Además, establecen el tipo de individuos que se pretende formar, acorde con los estándares internacionales; con el fin de que el país se integre al grupo de naciones que fincan su desarrollo y bienestar en el progreso educativo, como lo señala Torres (2007: 19)

A través de instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y la Organización Mundial del Comercio dictan a los gobiernos las líneas maestras que obligatoriamente tienen que seguir, sino quieren quedar al margen o considerarse enemigos... de tales estructuras mundialistas.

En este sentido, en el *Plan de Estudios 2011* se establecen estándares por asignatura, relacionados con los cinco estándares que corresponden a la asignatura de español están: 1. Procesos de lectura e interpretación de textos; 2. Producción de textos escritos; 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; 4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y 5. Actitudes hacia el lenguaje. Estos integran los elementos que permiten a los estudiantes usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo.

En lo referente a los jóvenes en el nivel secundaria, deberán desarrollar las habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales para que puedan contribuir de manera positiva y eficiente con la sociedad mexicana, y también para el resto del mundo, pues algunos estudiantes seguirán su formación académica a nivel bachillerato y otros se insertarán en el mundo laboral.

Al formar México parte de la OCDE, se aplican las pruebas estandarizadas como lo es PISA que es la base para otras pruebas que surgen a partir de 2005, como ENLACE (Exámenes nacionales del logro académico en centros escolares) y EXCALE (Exámenes de la calidad y el logro educativos), que es sustituida por PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes, 2015), son el marco de referencia Internacional, que permite conocer el nivel de desempeño de los estudiantes que concluyen la Educación Básica y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarias que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad.

Respecto a PISA los estudiantes de secundaria son evaluados en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias; por consecuencia dentro del Plan de Estudios 2011, en cuanto a lectura se establecen estándares nacionales de habilidad lectora, aunque sólo se menciona que la lectura debe ser considerada una práctica cotidiana basada en la capacidad de observación, atención, concentración, análisis, reflexión y diálogo. Surge la implementación de la velocidad lectora, bajo la aplicación de un cuadro con la cantidad de palabras por minuto que debe leer un estudiante, según el grado y nivel que curse. Por tanto, la lectura es valorada por velocidad, contradictorio a los indicadores de logro de la propia prueba PISA. Atender velocidad lectora hace que los bajos resultados en estas evaluaciones no cambien en cuanto a lectura.

2. El proceso de aprendizaje organizado y articulado

Es necesario tomar en cuenta los *campos de formación*, que se presentan en el mapa curricular de Educación Básica 2011. Son el eje de la articulación de la educación básica, dichos campos interactúan entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y el perfil de egreso; así en cada campo de formación se plasman los procesos de aprendizaje de forma gradual e integral. Estos campos de formación son: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

En el nivel de preescolar los ejes que guían el PEP' 2011 son campos formativos:

Denominados así porque en sus planteamientos no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participan las niñas y los niños construyan sus experiencias educativas (SEP, 2011b: 39).

Estos *campos formativos* son seis: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y expresión y apreciación artísticas. Permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los estudiantes estarán

en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar hacia primaria y secundaria.

3. La estructura de los contenidos

La organización de los campos de formación en el mapa curricular de la Educación Básica (ver anexo 2), permite visualizar de forma gráfica, la secuencia y gradualidad de las asignaturas (primaria y secundaria) y de los campos formativos (preescolar). En los campos de formación: *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y *el de Desarrollo Personal y para la Convivencia*, se describen las asignaturas que abarcan en el anexo 2.

En el campo de formación: *lenguaje y comunicación*, en el nivel preescolar se propone el campo formativo con el mismo nombre, y como segunda lengua: inglés; para los estudiantes de lengua indígena, la segunda lengua es el español; pero en los niveles de primaria y secundaria la asignatura que continúa con el estudio del lenguaje es español.

El resultado de esta formación concluye con el cumplimiento del perfil de egreso del estudiante de Educación Básica, que es capaz de responder a las demandas y exigencias de un mundo globalizado, esto solo se logra si los estudiantes tienen una formación integral, donde los docentes ponen en marcha proyectos innovadores y alternativos para responder a las necesidades de sus estudiantes, pues no basta lo prescrito. Una propuesta curricular bajo este enfoque requiere definir con claridad los aprendizajes esperados, una secuencia didáctica adecuada, que posibilite un papel protagónico por parte del estudiante, en la construcción de su aprendizaje; donde el papel mediador del docente es fundamental (Fierro, Fotoul y Rosas, 2005).

El docente en la RIEB, funge como mediador pedagógico entre el conocimiento, el contexto y el estudiante, eso lo lleva a desarrollar una serie de competencias docentes, que permitan cumplir con el nuevo perfil docente basado en competencias (Perrenoud, 2004).

Los perfiles de desempeño, presentados en el documento del *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación profesional para maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*, presentan las competencias con las que el docente debe contar:

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje, e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- Trabaja en forma colaborativa y crea redes semánticas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes (SEP, 2010: 14).

El *Plan de Estudios 2011*, también señala que la intervención docente debe estar centrada en: el aprendizaje de los estudiantes, el generarles condiciones de inclusión, tomando en cuenta su contexto tanto familiar como cultural; sin dejar fuera sus estilos y ritmos de aprendizaje, aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos y promover ambientes que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes en los estudiantes.

4. La evaluación en acción

Tomando en cuenta la acción educativa en el desarrollo de competencias, se consideran los procesos de planificación y evaluación; los cuales requieren ser trabajados de manera sistemática e integrada.

La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente, ya que contribuye a planear las acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias que de acuerdo al plan de estudios exige centrar la atención en el estudiante, seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, contemplar la diversidad de materiales y recursos educativos como acervos bibliotecarios, materiales multimedia o plataformas tecnológicas. También pide generar ambientes de aprendizaje colaborativo que

favorezcan experiencias significativas, así como definir los procesos y productos de evaluación que evidencian el logro de los aprendizajes esperados cuestiones no ajenas para los docentes en la planeación que hacen y que son explícitas del el 2007 (SEP). Al considerar estos planteamientos dicha planeación tiene que tomar en cuenta tres momentos: *inicio* (para la activación de las ideas previas), *desarrollo* (para la adquisición y uso de conceptos y habilidades) y *cierre* (para formular conclusiones y la realización de los productos finales de la sesión).

La evaluación de los aprendizajes propuesta en el *Plan y programas de estudio 2011* provoca un trabajo arduo al docente además de las ya múltiples cargas docentes: ser el encargado de dar seguimiento y crear oportunidades de aprendizaje y hacer modificaciones en su práctica, obtener evidencias de los estudiantes, elaborar juicios y brindarles retroalimentación para la mejora de sus aprendizajes, lo que lo lleva a mantener la evaluación continua de manera rígida y observada, ya que durante todo el ciclo escolar el docente tiene que demostrar de forma objetiva diversos tipos de evaluaciones: *diagnóstica* (para conocer los saberes previos de los estudiantes), *formativa* (durante los procesos de aprendizaje y valora los avances) y la *sumativa* (con el fin de tomar decisiones para la acreditación) esto en primaria y secundaria, pues en preescolar la acreditación se obtiene solo por el hecho de cursarlo.

Lo anterior implica que el docente promueva la coevaluación (los estudiantes aprenden a valorar los avances de sus compañeros) y la autoevaluación, esto es: "...involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias..." (Perrenoud, 2011: 87). Para ello, tanto padres (o tutores) como estudiantes deben conocer los criterios de evaluación del profesor y los instrumentos que utilizarán para su evaluación (rúbrica, lista de cotejo, anecdotario, observación directa, producciones escritas o gráficas, proyectos, esquemas, portafolios de evidencias y carpetas de trabajos o pruebas escritas u orales), esto con el fin de una apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, mayor carga, pues a la vez tiene que dar clase.

El documento que refleja el logro en el aprendizaje de cada estudiante, es la Cartilla de Educación Básica, en primaria y secundaria aparecen los estándares de

Habilidad Lectora. Aun "...cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos que se adecuen a las necesidades del estudiante" (SEP, 2011: 36).

Y efectivamente, lo que se busca con esta reforma, es reducir el rezago educativo; pero desafortunadamente, los estudiantes (en secundaria) lo han mal entendido, ya que piensan que los maestros "los tienen que aprobar" y el argumento a hacer uso de los exámenes de recuperación que hay a lo largo del ciclo escolar con el fin de regularizarse, caen en un conformismo y confianza, sin realizar el mínimo esfuerzo por mejorar.

Por ello, el reto del docente es aún mayor, ya que no sólo se debe enseñar en las aulas, sino convencer, educar y cuidar a los estudiantes para que tengan un éxito educativo.

5. Transversalidad, temas de relevancia ¿para qué?

El término transversalidad en el ámbito educativo, ha pasado por diferentes denominaciones; en un primer uso aludía a *temas que se abordan en más de una asignatura* (Plan de Estudios 2009), los cuales favorecían la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados, con el fin de responder a los retos de la sociedad cambiante, éstos se refieren a igualdad de oportunidades en las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética y educación para la paz.

Posteriormente, en el *Plan de estudios 2011*, se habla de *temas de relevancia social*, que contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad cambiante a tratar durante el desarrollo del currículo, con el fin de reflexionar sobre ellos, dando lugar a favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes, articulándolos con los conocimientos y habilidades que se desarrollan en cada asignatura y para dar atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental

para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

Si bien por lo prescrito la educación cumple con el carácter formativo del estudiante, pues toma en cuenta todas las esferas del desarrollo humano; ya que pretende que sea competente en una sociedad globalizada y responda a los estándares internacionales. Ferraro (2002), acierta en afirmar, que es la educación por la que debemos trabajar, hacerla patente como un derecho que el Estado debe garantizar, aunque sea éste el que defina a la educación como un factor de producción.

D. El docente y la Reforma Educativa

Las reformas implementadas no han dejado de ver al docente como un operador de los planes y programas de estudio, y de buscar los organismos que marquen esa regulación como son el hoy desaparecido, en 2018, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, por otro lado, la profesionalización de la función docente a cargo de la Coordinación del Servicio Profesional Docente. Esto ha sido ocupado para mostrar a la sociedad que el responsable del fracaso escolar es el maestro, lo que llevó a una fuerte estigmatización social de su labor y profesión (Backhoff, 2015). Se llegó incluso, a buscar los mecanismos de obligatoriedad y sanción para quienes se negarán a participar en los nuevos mecanismos de evaluación de manera punitiva: ser separados de la labor docente e incluso cesados, ¿se puede trabajar una labor pedagógica bajo amenazas?

Para ir deshaciéndose de profesores críticos surge un concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, que deja la puerta abierta a todo tipo de profesionista que cubra “el perfil”, cuando anteriormente, el título y la cédula profesional expedida por las Escuelas Normales era requisito suficiente para acceder de manera automática a una plaza. El exsecretario de educación afirmó sin fundamento alguno que cualquiera puede ser maestro. El rotundo NO se afirma

también aquí, pues la tarea educativa es compleja, y no cualquiera por muy notable profesionalista la puede realizar (López, 2013).

Esto evidenció en 2015 y confirmó en 2018, que no era una reforma educativa la que se aplicó, sino una reforma laboral, pues atenta contra los derechos de estabilidad en el empleo del magisterio y los deja como trabajadores de excepción (artículo 3° y 73 de la Constitución Política y las Leyes secundarias). De la enseñanza atentan con la libertad de cátedra. De contextualizar el aprendizaje y de atender el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. No solo el Estado debería decidir qué se debe enseñar en las aulas o cómo se debería evaluar a los maestros. Sino como lo menciona Sacristán (1988), debe haber un equilibrio en cuanto al reparto de poderes de decisión.

En la reforma del 2015, los docentes cuestionan las formas o procesos de evaluación no ésta en sí. Al Estado le toca proponer estrategias en la mejora de las áreas de oportunidad del docente, rescatando así el papel del docente en la educación, ya que se ...necesita un nuevo sistema educativo que devuelva a los docentes su protagonismo como agentes de educación (Ferraro, 2002: 114). Pues son ellos los que están en contacto con los estudiantes en las aulas y son los que saben sus necesidades, debilidades y fortalezas. Es ahí donde le toca al docente hacer exploraciones y diagnósticos para determinar dichas necesidades de los estudiantes.

Por ello, es necesario conocer el pasado para comprender el presente; justo es investigar, cómo han sido el contexto político, social, económico y contextual de la sociedad mexicana en cuanto a la lectura y comprensión de la misma. Ya que permite analizar lo que se ha trabajado en el aula para fortalecer la comprensión lectora; sin embargo, han pesado más los lineamientos Internacionales en la implementación de pruebas estandarizadas, que las necesidades específicas de los estudiantes.

Finalmente, es necesario reconocer que la comprensión lectora es una competencia básica que todos los estudiantes deben tener desarrollada sobre todo al término de

la educación básica, por lo cual los docentes de nivel secundaria deberían velar porque se cumpla el perfil de egreso de los estudiantes, en cuanto a las habilidades de lectura y comprensión de la misma, siendo esto una herramienta básica para el siguiente nivel educativo (medio superior). Pero cabe aquí una incógnita, ¿los estudiantes están fortaleciendo la comprensión lectora en secundaria? Por ello, es necesario conocer a detalle un panorama real de lo que ocurre con algunos estudiantes de este nivel, describiendo su contexto escolar y familiar, así como sus hábitos y habilidades lectoras.

II. LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

En este capítulo se presentan elementos de la metodología empleada para identificar una problemática, así mismo se explica el proceso realizado en el Diagnóstico Específico, retomando algunos elementos del método de investigación-acción. Según Latorre, (2010: 23), la investigación-acción "...hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social". Además, maneja un doble propósito, uno de acción porque cambia una organización o institución y de investigación, pues genera conocimiento y la mejora de condiciones sociales.

Para ello, se diseñó un Diagnóstico Específico para conocer la problemática de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria, la construcción de las preguntas de indagación, supuestos y propósitos que guiarán la intervención.

A. Delimitación de la problemática

Anteriormente, se planteaba que el nivel de aprovechamiento en los estudiantes del nivel básico es deficiente, pues los resultados de pruebas estandarizadas así lo demostraban, un factor que contribuye a esos resultados es la falta de comprensión y de lectura por parte de los estudiantes y las formas de atenderla en las aulas. Sin embargo, hay elementos a considerar que no sólo le corresponden a la escuela; sino también a toda la sociedad, por ello es importante tomarlos en cuenta.

1. Vista panorámica sobre la comprensión lectora

El proceso de la comprensión lectora ha sido evaluado con mediante pruebas estandarizadas, las cuales se dan a conocer los resultados a través de los diversos medios de comunicación, que lo que han hecho es solo desvirtuar el trabajo que se hace en las aulas, pues sólo se habla de los niveles bajos de la comprensión lectora en los estudiantes mexicanos.

Creo que se ha perdido de vista que las habilidades de lectura de comprensión son indispensables para aprender los contenidos de distintas asignaturas, por ello, es necesario conocer cómo se ha evaluado en México, para lograr la comprensión lectora en los estudiantes de distintos niveles de educación básica.

a. Un punto de partida: las evaluaciones estandarizadas

Los resultados en evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales muestran que el país está lejos de alcanzar los niveles deseables en cuanto a lectura, debido a varios factores que intervienen en el estado actual de la problemática, los cuales van desde el aspecto sociopolítico, económico, cultural, entre otros.

La competencia lectora fue una de las áreas evaluadas por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA 2000-2003) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). México ocupó el lugar 35 de una lista de 41 países, donde el 75% de los estudiantes se posicionaron en el nivel 2 de esta prueba.

En el segundo Estudio Comparativo y Explicativo 2006 (INEE, 2008), se hizo una evaluación de la competencia lectora, en estudiantes de tercero y sexto de primaria, en este caso se establecieron cuatro niveles en términos de puntajes a alcanzar, donde el nivel 4 era el más alto y 1 el menor. Los resultados para México reflejaron que 57% de los estudiantes evaluados se ubicaron en los niveles 1 y 2, una vez más se muestran los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Por otro lado, los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) del ciclo escolar 2005-2006, los niños de tercer grado de primaria no obtienen resultados alentadores en cuanto a la comprensión lectora y reflexión sobre la lengua casi la mitad de los evaluados se encuentra en el nivel básico (Zarzosa y Martínez, 2011).

De igual forma en la prueba PISA 2009, el 81 por ciento de los estudiante de secundaria muestra una competencia mínima e insuficiente en cuanto a la

competencia lectora, no hay avances significativos, algunos expertos mencionan que no basta con aumentar los recursos financieros destinados a la educación, hay otros factores que influyen, como las prácticas escolares arraigadas o las formas de trabajo en el aula, las cuales deben ser modificadas para obtener mejores resultados (García, 2011).

Lo anterior, afianza el argumento de que se han observado diversas carencias en los estudiantes de secundaria, como lo es la falta de comprensión lectora de diversos tipos de texto; aunado a ello la concepción de los maestros en cuanto a lo que es la comprensión lectora reduciéndola a datos específicos de los textos, limitando así a los adolescentes en su capacidad creativa o crítica. Por otro lado, la responsabilidad de los padres de familia por apoyar a sus hijos en el fortalecimiento de las habilidades lectora y la comprensión de la misma, es casi nula.

b. La práctica docente y la comprensión lectora de los adolescentes

En secundaria el estudiante cuenta con experiencias en acercamientos a la lectura, algunas no le han sido del todo gratas por diversos factores, esto influye para tener contacto sólo con los textos que la escuela le marca, los cuales no cubren sus intereses y mucho menos sus necesidades, para el contexto donde se desarrolla.

Los textos deben partir de los intereses de los estudiantes, siempre respondiendo a las necesidades de su contexto, para ello se inicia con textos cortos y sencillos, para motivar el gusto por la lectura, fomentando así la “lectura por placer”. Aunado a ello, los adolescentes tienden a ambientar sus espacios de lectura, aspectos que deberían considerarse por los docentes en la práctica educativa.

El proceso de comprensión lectora es complejo y trasciende lo puramente lingüístico, requiere de una serie de experiencias personales en ámbitos variados, que aporten significado a lo que los estudiantes han leído. Por ello, es importante que, al trabajar la comprensión lectora, se inicie con una actividad motivadora (antes del texto), llevar una secuencia durante la sesión y terminar con una actividad de evaluación después de la lectura; es decir, dar sentido y contexto al acto de leer (Solé, 2002).

Hoy, la comprensión lectora en el aula, se ha reducido a un proceso mecánico de memorización, evaluado mediante el clásico cuestionamiento que lleva al estudiante a respuestas literales del texto; ya que leen, pero no le encuentran sentido a las actividades que se les aplican, para comprobar que leyeron; estas actividades son en su mayoría tradicionalistas; es decir, memorísticas, mecánicas sin llevar al estudiante a la reflexión o a desarrollar el pensamiento lógico (Andere, 2003).

Los adolescentes presentan deficiencias en cuanto a la lectura, pero más aún en la comprensión lectora, debido a varios factores. Entre ellos, su estado psicoevolutivo, pues los adolescentes se caracterizan por ser indiferentes y apáticos, todo les aburre y no les gusta escribir mucho menos leer. La mayoría de los estudiantes, no tienen el hábito por la lectura o no se les ha fomentado, por ello se debe partir con temas de su interés, para fortalecer la comprensión lectora y la aplicación de estrategias como lo es la interrogación de textos (ver página 105).

Es tarea del docente, llevar al estudiante a aprendizajes significativos, siendo mediador de este proceso, diseñando y aplicando estrategias innovadoras y atractivas para el educando, ya que se debe dejar de lado las prácticas tradicionalistas del aula; este compromiso no sólo debe ser del profesor de la asignatura de español, sino de otros docentes con quien el alumno interactúa, ya que la comprensión lectora está inmersa en todo momento de la vida cotidiana del estudiante. Es el profesor quien genera ambientes propicios de aprendizajes para los educandos.

Otro factor importante es cómo se ha evaluado a la comprensión lectora, siendo que se debe realizar una evaluación del proceso del estudiante, ya que el estudiante debe aprender a trabajar todo tipo de textos, pasar de lo sencillo a lo complejo, como lo son los textos poéticos; y que, de haber una adecuada intervención en la forma de trabajarlos en el aula, se obtienen resultados agradables y significativos.

Cabe mencionar que en secundaria se ha observado un descenso en la actividad lectora en esta etapa de la vida del ser humano (adolescencia), los estudiantes están rodeados de estímulos distractores y situaciones del contexto que los llevan

a realizar otras actividades distintas a la lectura, situaciones que se pueden aprovechar de forma positiva para trabajar la comprensión lectora, dentro y fuera del aula. Además, no sólo se trabaja en la asignatura de español, sino es responsabilidad de todos y cada uno de los maestros desarrollar habilidades para la comprensión; así mismo el involucrar a los padres de familia.

Una vez analizadas las características de la situación actual en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes de nivel secundaria, se diseña y aplica un Diagnóstico Específico con los estudiantes de segundo grado de la secundaria No. 57, que a continuación se explica.

2. Los integrantes de la comunidad escolar

Dado que los humanos, somos seres sociales por naturaleza y el proceso de enseñanza aprendizaje está permeado por las relaciones que el individuo establece con otros individuos, en diversos contextos y momentos de su vida. Uno de ellos es la etapa escolar, la cual no sólo brinda al estudiante bases conceptuales en su intelecto; sino desarrolla habilidades, actitudes y aptitudes (competencias) para implementarlas en su vida cotidiana. Por ello, se hace necesario incluir en el Diagnóstico Específico la descripción de quiénes intervienen en la muestra, del contexto donde se desenvuelven, de las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores y las de su núcleo familiar.

a. La secundaria

La Escuela Secundaria Número 57 “República de Guatemala”, es de jornada ampliada, brinda servicio de 7:30am a 3:30pm; se ubica en Norte 64-A S/N Colonia Mártires de Río Blanco, CP. 07880 en la Alcaldía Gustavo A. Madero. Al norte colinda con la avenida Ángel Albino Corso, al sur con la calle oriente 95 y al este con la avenida Congreso de la Unión.

La escuela se encuentra rodeada por diversos establecimientos comerciales: en frente, un salón de fiestas, atrás el mercado “Río Blanco”; desafortunadamente la basura que generan los vendedores hace que se desprenda un olor desagradable

sobre todo al mediodía. Los autos de los locatarios obstruyen la entrada a la escuela y el constante ruido de los puestos de venta, hace que las condiciones para el aprendizaje no sean tan favorables.

Esta misma problemática la presenta la escuela primaria “Carlos González Peña” ubicada a un costado de la secundaria, la cual nutre en su mayoría la población de nuevo ingreso de la secundaria. Los demás comercios que rodean a la escuela son tiendas, fondas de comida y papelerías.

En el contexto interno, la escuela está conformada por cuatro edificios, uno de ellos de cuatro niveles, donde se ubican los salones de los estudiantes (1°, 2° y 3° piso), los laboratorios de biología, química y física (4° piso) y en el primer nivel la dirección, subdirección, contraloría, orientación y trabajo social; sin dejar fuera al grupo de secretarías que están a la entrada de oficinas. Este edificio es el principal y para su acceso cuenta con dos escaleras a los costados que conectan con los cuatro niveles.

Al costado derecho del edificio principal, se encuentra la cooperativa, los sanitarios de los profesores, la inspección de la zona escolar, la oficina de la subdirectora pedagógica, la cual comparte con el psicólogo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); la sala de medios, red escolar, el taller de conservación de alimentos y los sanitarios de los estudiantes; todo esto en un sólo nivel del edificio.

Al fondo de la escuela, se encuentra un tercer edificio de dos niveles donde se encuentran distribuidos ocho talleres tecnológicos; estructuras metálicas, industria del vestido, belleza, decoración de interiores, electricidad, dibujo técnico, electrónica y artes plásticas.

Así mismo, frente al edificio principal, a un costado de las canchas de fútbol y basquetbol, se encuentra un salón de usos múltiples y la biblioteca; además de una pequeña bodega de los profesores de educación física. Cabe mencionar que la infraestructura rodea el patio y las canchas, las cuales algunos docentes e inspectora utilizan como estacionamiento, pues la escuela no cuenta con esta área.

1) ¡Estos son los estudiantes!

Los participantes de la intervención son estudiantes de segundo grado, de la secundaria No. 57 se caracterizan por ser inquietos, juguetones, algunos son atentos a sus clases, gustan de asistir a la escuela no sólo por el aspecto académico, sino por las amistades o relaciones afectivas que han logrado establecer en ese medio. Sus edades fluctúan entre los 13 y 14 años, la mayoría de ellos viven en las colonias aledañas a la escuela y ninguno trabaja, por lo que no tienen inconvenientes para asistir diariamente a la escuela.

Son adolescentes que prefieren recurrir a las tecnologías como medio de entretenimiento, que jugar de manera presencial con sus amistades; sus páginas electrónicas favoritas son las relacionadas con las redes sociales, las de videos tutoriales o musicales y de videojuegos.

Por otro lado, todos viven con ambos padres, los cuales trabajan la mayor parte del tiempo; por lo tanto, sólo conviven con ellos por las noches o los fines de semana y para distraerse acuden a los parques o centros comerciales. Así mismo, gustan de leer textos por entretenimiento como; historietas, cómics, revistas, best Sellers, etc. pero no les gusta leer textos escolares o académicos, pues los consideran difíciles de comprender.

2) Los docentes y directivos

La plantilla docente, se compone por 46 profesores; los cuales imparten las diversas asignaturas, talleres y laboratorios. Un subdirector de Desarrollo Escolar, que hasta esos momentos se encontraba ausente por cuestiones de salud, siete secretarías, una contralora, cinco intendentes, encargados de la limpieza de la escuela y dos personas encargadas del mantenimiento general de las instalaciones.

Es importante mencionar, que las relaciones laborales entre los docentes no son conflictivas, pero sí caen en un trabajo individualista, donde cada quien realiza lo que le compete a su trabajo y nada más. En las juntas de Consejo Técnico Escolar,

se carece de trabajo cooperativo, esto es fragmentado por academias y por los reportes individuales que la rendición de cuentas señala. Entre intendentes y secretarías, existe un vínculo y clima laboral de apoyo y colaboración; ya que se puede observar en su dinámica de trabajo, al consumir sus alimentos en sus momentos de descanso o al apoyarse en el trabajo extra que les pide el director.

El director, tiende a delegar responsabilidades, aunque con la falta del subdirector de operación escolar, se ha apoyado en su secretaria para que funja como tal. Es una persona que toma decisiones buscando hacer el papel de mediador entre todos los docentes o buscando solucionar de la mejor manera las situaciones que se presentan en la cotidianeidad. Es común que siempre esté ocupado, por las múltiples actividades administrativas que debe atender; pero si se le pide apoyo para algún permiso relacionado con las actividades dentro del aula en beneficio de los estudiantes, se toma el tiempo para escuchar las propuestas.

3) ¿Cómo son los padres de familia?

En la secundaria, la presencia de los padres de familia es mínima, ya que a las juntas de firmas de boletas sólo asisten entre el veinte y el treinta por ciento de ellos; por lo tanto, hace falta un puente de comunicación entre los docentes y los padres de familia. Así mismo, cuando se les pide su asistencia a las diversas actividades que organiza la escuela (muestras pedagógicas, pláticas, conferencias o entrevistas con tutores) tampoco asisten.

Un argumento que ocupan, son sus actividades a las cuales se dedican, pues la mayoría de ellos son empleados o comerciantes; sin embargo, los que laboran a un costado de la escuela no asisten, aunque sea en horarios no laborales, siendo que están a sólo unos pasos de la secundaria; infiriendo así el desinterés por las cuestiones académicas de sus hijos.

Por otro lado, en la interacción con sus hijos, los mismos estudiantes refieren no tener convivencia con ellos, por sus trabajos o porque los padres no lo permiten. Por ello, fue necesario delimitar el criterio metodológico para la selección de la muestra, el cual tuvo que cubrir con un criterio mínimo, como lo era la asistencia

diaria de los estudiantes a la escuela y la flexibilidad de sus padres para contestar un instrumento o la misma disposición de los docentes para llevar a cabo el Diagnóstico Específico; por tanto, se tomó la decisión de realizarse de la siguiente manera:

b. Criterio metodológico para elegir participantes en el DE

El tipo de muestreo utilizado para la selección de los participantes en el Diagnóstico Específico (DE), es el no probabilístico, por cuota el cual, de acuerdo con Münch y Ángeles, “se utilizan categorías previamente fijadas para obtener un número determinado de elementos de cada categoría” (2009: 113). El propósito del Diagnóstico Específico es conocer en los alumnos las estrategias de comprensión lectora, el tipo de lecturas que les agradan, el ambiente escolar y familiar que les rodea.

De un universo de 223 estudiantes que conforman los grupos de primer grado, de la Escuela Secundaria Número 57 “República de Guatemala”, se tomó una muestra de 18 estudiantes con edades de entre 12 y 14 años. Se decidió este tipo de muestreo, ya que se les pidió a las docentes de la asignatura de español, permitieran trabajar con tres alumnos de cada grupo, donde los rasgos de comprensión lectora fueran: óptimo, medio y deficiente, sin importar el género.

Tomando en cuenta que los estudiantes con *nivel óptimo* son capaces de leer y comprender lo que leyeron, reflejado en sus inferencias o al emitir comentarios críticos con respecto al texto.

En el *nivel medio*, están los estudiantes que leen, pero al ser cuestionados sobre el texto, emiten respuestas literales, basadas en el texto. Y finalmente los de *nivel deficiente*, son aquellos que no leen o que no han podido comprender lo que leen, pues contestan erróneamente los ejercicios enfocados a la comprensión lectora. En la figura 1, se puede observar cómo quedó conformada la muestra.

Figura 1. Conformación de la muestra de estudiantes.

Grado y grupo	1° A	1° B	1° C	1° D	1° E	1° F
No. de estudiantes	3	3	3	3	3	3
						Total=18 estudiantes

Por otro lado, se tomó una muestra de 6 docentes de la asignatura de español, 2 profesores de la asignatura de matemáticas y 18 padres de familia, para conocer el aspecto socioeconómico, el ambiente familiar y las interacciones de padres con los estudiantes. Y se aplicó un cuestionario al director para conocer su punto de vista en cuanto al trabajo de la comprensión lectora en la escuela.

c. Metodología para el DE

En este apartado se muestra lo que se obtuvo en el Diagnóstico Específico, su método, técnica e instrumentos utilizados, lo cual lleva a conocer una problemática real con relación al objeto de estudio (comprensión lectora) que a continuación, se describe.

1) El método

Esta investigación es de corte cualitativo, se basa en elementos del método de investigación-acción, el cual Latorre lo define como la “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (2010: 24), rescatando de esta el aspecto participativo de observación y reflexión; el aspecto colaborativo que implica registrar, recopilar y el analizar de manera crítica las situaciones y un proceso reflexivo sobre la práctica. Para apoyar esta metodología se empleó la técnica de observación directa y partir de ello se diseñaron diversos instrumentos para la recogida de información, mismo que se explican más adelante.

a. Técnicas e instrumentos para el Diagnóstico Específico

Para apoyar la recogida de datos es importante tomar en cuenta los instrumentos metodológicos que permitan explicar las interacciones de los estudiantes y docente; para ello, es necesario describir en qué consiste la técnica y los diversos instrumentos.

1) La técnica empleada

Para el Diagnóstico Específico se utilizó la técnica de observación no participante u observación directa, la cual permite observar la acción para recoger evidencias lo más objetivas posibles, utilizando la descripción y evitando las distorsiones, donde el investigador prefiere observar a los sujetos en sus contextos naturales para no fundirse con ellos (Guber, 2001).

Por ello, se utilizaron diversos instrumentos, como: cuestionarios, el diario de campo y la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio para los estudiantes, que a continuación se describen.

2) Instrumentos aplicados y sus resultados


Los instrumentos que se utilizaron para el Diagnóstico Específico, fueron *cuestionarios* para estudiantes, docentes y el directivo. Así mismo, se utilizó una *estrategia de comprensión* lectora para los estudiantes y el *diario del docente* en el desarrollo de la misma. Además de un estudio socioeconómico dirigido a los padres de familia. A continuación, se describe cada instrumento y los resultados de su aplicación.

a) El diario de campo

El diario de campo tuvo la finalidad de redactar, los acontecimientos más significativos en cuanto a la aplicación de los instrumentos. Es un cuaderno, en el cual aparecen cuadros de dos columnas; una para la descripción de lo observado y otra para el análisis y la reflexión de las situaciones observadas, se retoman elementos de la etnografía. Así mismo, se resaltaron algunas situaciones de lo

ocurrido en la aplicación de los cuestionarios y la aplicación de la estrategia a los estudiantes. Todo ello con relación a la comprensión lectora, a continuación, se presenta un ejemplo de ello.

Figura 2. Diario de campo.

	DESCRIPCIÓN	26-MAYO-2026 HORA: 8:25 ANÁLISIS
	<p>Durante esta sesión fue muy interesante observar cómo se comportan los alumnos con su maestra y sobre todo ver como se desempeñan en cuanto a las actividades de lectura y escritura. Esto se pudo lograr gracias a que tuve una practicante. Todo comenzó cuando la maestra se presentó y comenzó con ellos una dinámica con la que tenían que seguir la actividad y...</p> <p>Erick: ¡No manches!, ¿otra vez leer? Yo pensé que íbamos a jugar... Así le dijo que trabajara la Mtra. Tere ¿verdad?</p> <p>LA practicante (July) sonreía-No, ella no me dijo nada, pero Erick ¿no te gusta leer?</p> <p>Erick contestó: -En otras materias no, a veces en español cuando son textos cortos.</p> <p>(A lo lejos una voz) "Sí, son de una hoja, porque si son más ni esa hoja leo".</p>	<p>En ocasiones, no se tiene la oportunidad de observar como son las interacciones de los alumnos, pues al mismo tiempo que se trabaja con el grupo se está percatando de algunos elementos que se necesitan analizar.</p> <p>Los estudiantes se les sigue dificultando la lectura, no solo a nivel de comprensión, sino la animación a la misma; esto resultado de su experiencia.</p> <p>A los estudiantes les gusta leer, pero son textos que no les implique demasiado tiempo (textos cortos) o textos de su interés.</p> <p>No todos los maestros fomentan la lectura, siendo que es básica en el proceso de aprendizaje de los alumnos.</p>

b) Estudio socioeconómico

Se diseñó un estudio socioeconómico, dirigido a los padres de los niños que conforman la muestra. Con la finalidad de conocer algunos aspectos de los estudiantes con relación a su familia, con quién vive y cómo es el lugar donde viven; además de indagar las relaciones con su familia, hábitos y costumbres del estudiante con respecto al tema. Éste se encuentra organizado de la siguiente manera:

El cuestionario comienza con los datos personales con la finalidad de conocer información de los padres, tanto la edad como la colonia donde viven, para ubicar el contexto, para ello se hizo un formato de completamiento de líneas. Posteriormente, dentro de los datos familiares se ubican dos preguntas, con tipo de

respuesta de abanico. Y un cuadro de doble entrada para ubicar a qué se dedican ambos padres y su escolaridad.

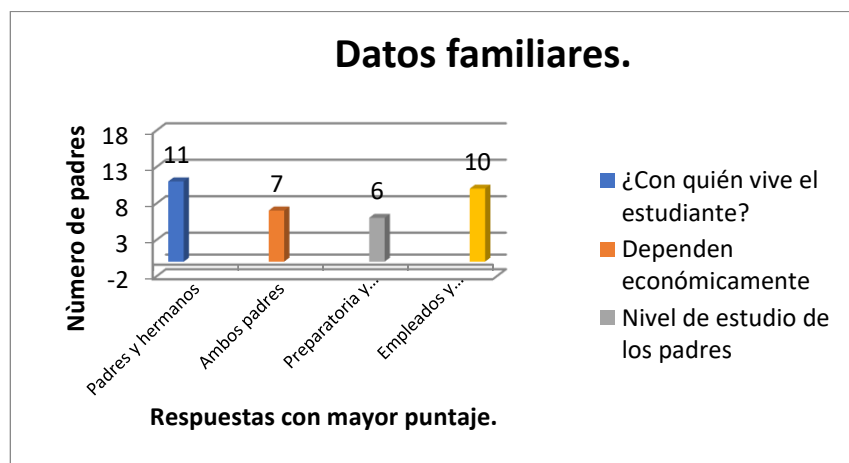
En el apartado de vivienda se presentan cuatro preguntas con respuesta de abanico y una pregunta abierta en cuanto al número de cuartos de la vivienda. Mientras que en el aspecto económico sólo se utilizaron dos preguntas con respuesta de tipo abanico, para conocer la distribución del gasto familiar y el tipo de servicio médico con que cuenta la familia.

Finalmente, en éste mismo instrumento aparecen cinco preguntas abiertas y dos mixtas; enfocadas a conocer los hábitos y costumbres del estudiante. A continuación, se presenta un fragmento del instrumento aplicado (Ver Anexo 3). Este instrumento aporta los siguientes datos.

Las edades de los padres oscilan entre 33 y 47 años, los estudiantes viven en las colonias aledañas a la secundaria Número 57 “República de Guatemala”, entre las que destacan; La Malinche, La nueva Tenochtitlan, La joya y sobre todo Mártires de Río Blanco, todas ellas dentro de la Delegación Gustavo A. Madero.

Los estudiantes viven con sus padres y hermanos, la mayoría depende económicamente de ambos padres, los cuales trabajan. Además, su nivel de estudios está dividido entre secundaria y preparatoria y de ocupación empleados o comerciantes (ver fig. 3).

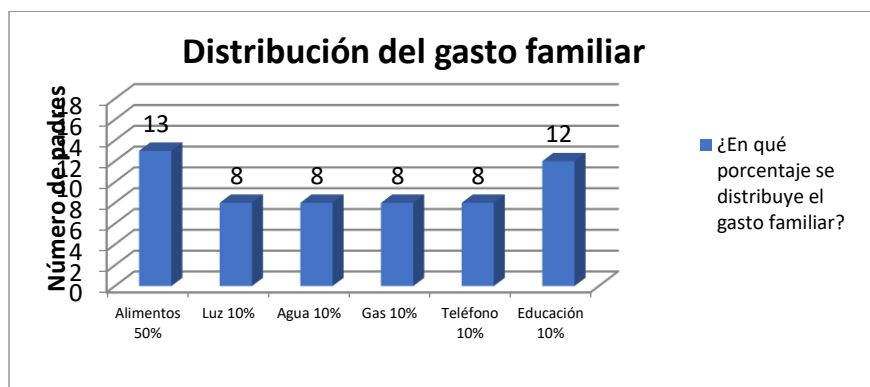
Figura 3. Datos familiares generales.



Por otro lado, en cuanto a las características de la vivienda, la mayoría vive en casa rentada, hecha de paredes y techo de concreto con 3 habitaciones sin contar baño y cocina.

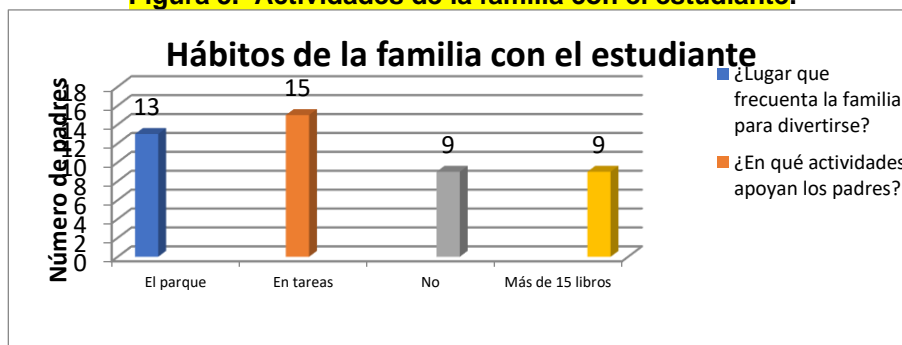
Así mismo, dentro del aspecto económico, la mayoría de los padres lo distribuye entre alimentación y servicios de agua, luz, teléfono, gas, educación y servicio médico particular (Ver fig. 4).

Figura 4. Principal distribución del gasto familiar.



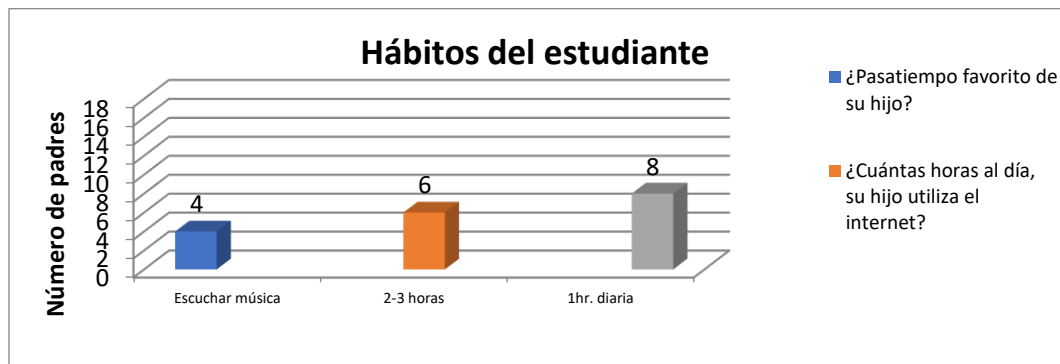
Finalmente, mediante el estudio socioeconómico se indagaron algunos aspectos de los hábitos y costumbres del estudiante, dentro de estos destacan los siguientes aspectos: la mayoría de las familias frecuenta el parque para divertirse con su familia. Apoyan a sus hijos en las tareas escolares, pero mencionan no leer con sus hijos argumentando que es por falta de tiempo; pues ambos padres trabajan y llegan tarde a su casa; sin embargo, los que sí leen con sus hijos, lo hacen porque lo consideran importante para mejorar la educación de sus hijos, en casa la mayoría de los estudiantes cuentan con más de 15 libros (ver fig. 5).

Figura 5. Actividades de la familia con el estudiante.



De igual forma, se muestra que el pasatiempo favorito de los estudiantes es escuchar música y pasar entre 2 y 3 horas en el internet o viendo la televisión por lo menos una hora diaria (ver figura 6).

Figura 6. Respuesta con mayor puntaje sobre los hábitos del estudiante.



Lo que se rescata de este instrumento, es que dentro de las familias no hay un apoyo en los estudiantes. En lo que concierne a la lectura, ya que los padres se justifican que es por falta de tiempo o simplemente que esa actividad es exclusiva de la escuela y ellos sólo apoyarán en tareas (compra de material) o llevar a sus hijos a museos u obras de teatro.

Otro factor que influye en esta postura de los padres, es la etapa en la que se encuentran sus hijos, pues parten de que ya deben ser autónomos en cuanto a las actividades escolares como la lectura. Así mismo, se hace necesario conocer la postura de los docentes con respecto a la lectura.

c) Cuestionario para docentes

Este cuestionario tuvo la finalidad de conocer las concepciones de los maestros de la secundaria Número 57, “República de Guatemala” acerca de la comprensión lectora, así mismo conocer cómo la fortalecen dentro del aula.

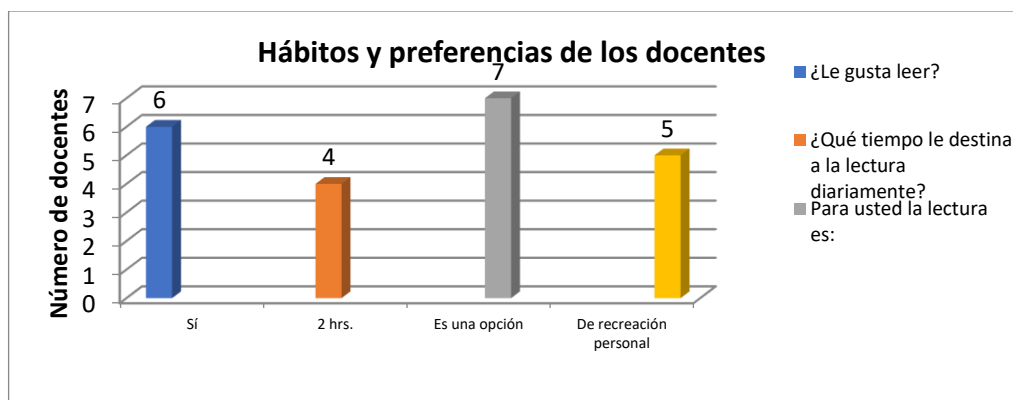
El cuestionario, está organizado de la siguiente manera: se comienza con preguntas para conocer los datos generales del docente, posteriormente, se presentan seis preguntas con respuestas tipo abanico para conocer sus temas de interés, los niveles en los que se encuentran sus alumnos en cuanto a la comprensión lectora, entre otras. También se estructuraron preguntas mixtas para indagar su opinión con

respecto a la lectura trabajada en el aula y al apoyo de los padres para fortalecer la lectura con sus hijos. Se plantean preguntas abiertas, para conocer su opinión acerca de las estrategias aplicadas en el aula y las dificultades que ha enfrentado al trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes (ver anexo 4).

Se aplicaron cuestionarios a cinco profesores de la asignatura de español y dos profesores de la asignatura de matemáticas; todos ellos de la Esc. Sec. Número 57 “República de Guatemala”. Los docentes cuentan con licenciatura como formación inicial profesional, los años de servicio van entre 6 y 21 años, dos de los docentes cuentan con el nivel de maestría relacionadas con la enseñanza del español en la educación Básica.

En cuanto a los hábitos lectores, la mayoría afirma gustarle la lectura considerándola una opción y no una imposición, dedicándoles entre 30 minutos y dos horas diarias, los temas de lectura que prefieren son los de recreación personal o de tipo pedagógico (ver fig.7).

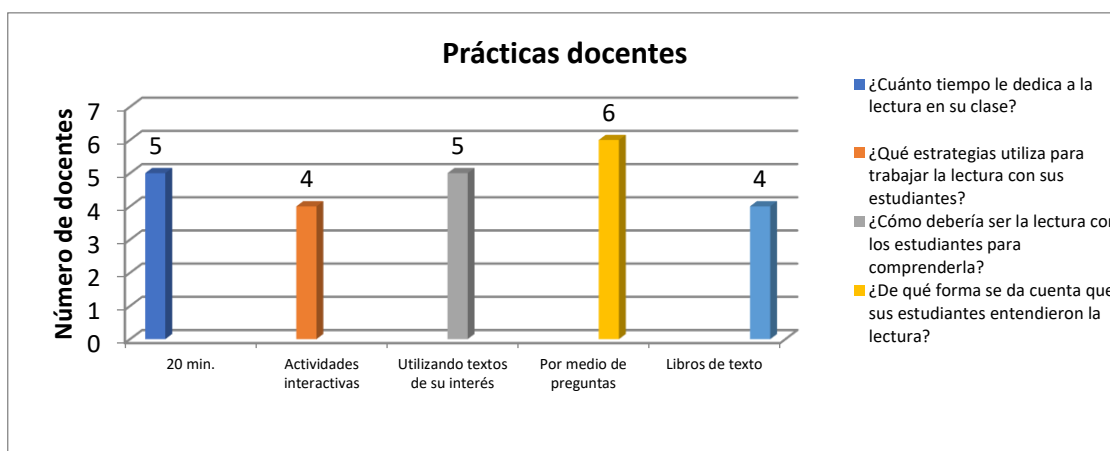
Figura 7. Hábitos y preferencias de los docentes en cuanto a la lectura.



Por otro lado, dentro de las prácticas relacionadas con la lectura y la comprensión de la misma se rescatan las siguientes: la mayoría dedican veinte minutos diarios de su clase a la lectura; y las estrategias que utilizan para trabajar la lectura con los estudiantes son en su mayoría actividades de juego; pero entre otras actividades aparecen los clásicos cuestionamientos memorísticos, identificación de las ideas principales o palabras claves y la elaboración de esquemas sin ser estos corregidos o retroalimentados con observaciones. Ellos consideran que la lectura debería ser

trabajada con los estudiantes tomando en cuenta textos de su interés y vinculados con su realidad atendiendo a sus intereses y necesidades. Así los tipos de materiales que se utilizan en su clase son los libros de texto y libros que tienen en su acervo los niños (Ver fig. 8).

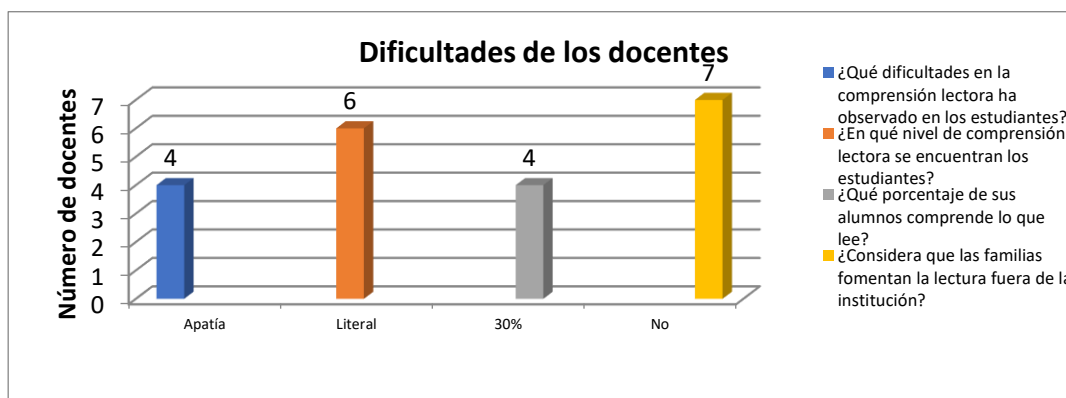
Figura 8. Las prácticas docentes en cuanto a la lectura y la comprensión de la misma.



Con respecto a las dificultades que han tenido con los estudiantes, los docentes refieren que no razonan lo que leen, ya sea por apatía o por pereza; por lo tanto, el nivel de comprensión lectora es el literal, donde no van más allá de reconocer los detalles del texto, las ideas principales y las relaciones causa efecto.

También consideran que sólo el 30% de sus estudiantes comprenden lo que leen y esto lo atribuyen a que los padres de familia no fomentan la lectura en casa, por diversas razones, ya sea porque no les interesa, porque no tienen tiempo o porque no existe el hábito de la lectura en la familia (Ver fig. 9).

Figura 9. Puntajes más altos en cuanto a la lectura de los estudiantes.



En consecuencia, solo se tiene que trabajar en la escuela la lectura y la comprensión de la misma, la mayoría de los docentes tiene claro esto, aunque algunos consideran que no hay apoyo por parte de la institución, pues no hay material para ello y no existe una promotora que fomente la lectura en la escuela y, por lo tanto, solo les queda lo que puedan hacer desde su trabajo en el aula.

Es interesante analizar que los docentes refieren su práctica docente permeada por la lectura y las actividades interactivas, pero los ejercicios o actividades que proponen para fortalecer la comprensión lectora se reducen a ser prácticas tradicionalistas, cuestionarios con respuestas literales del texto, identificación de ideas principales y elaboración de esquemas para organizar la información, los cuales son los mismos para todos los grupos. Así mismo, utilizan como material didáctico el libro de texto o el acervo que los estudiantes traen de su casa.

Otro aspecto, es el desempeño de los estudiantes, pues los docentes refieren la mínima comprensión lectora, debido al nulo apoyo de los padres al respecto y la falta de promotora en la escuela. Además, es importante conocer cómo viven estos aspectos los adolescentes.

d) Cuestionario para estudiantes

El instrumento tuvo la finalidad de conocer los gustos y preferencias de los estudiantes, lo relacionado con los temas y tipos de lecturas que les agradan; así mismo, indagar las estrategias utilizadas para comprender los textos o qué realizan cuando no comprenden.

El cuestionario estuvo estructurado por seis preguntas con respuestas tipo abanico, dos preguntas mixtas y dos abiertas, éstas últimas con el propósito de indagar las páginas electrónicas que consulta con mayor frecuencia y finalmente, el que describieran alguna experiencia con respecto a la lectura (ver anexo 5).

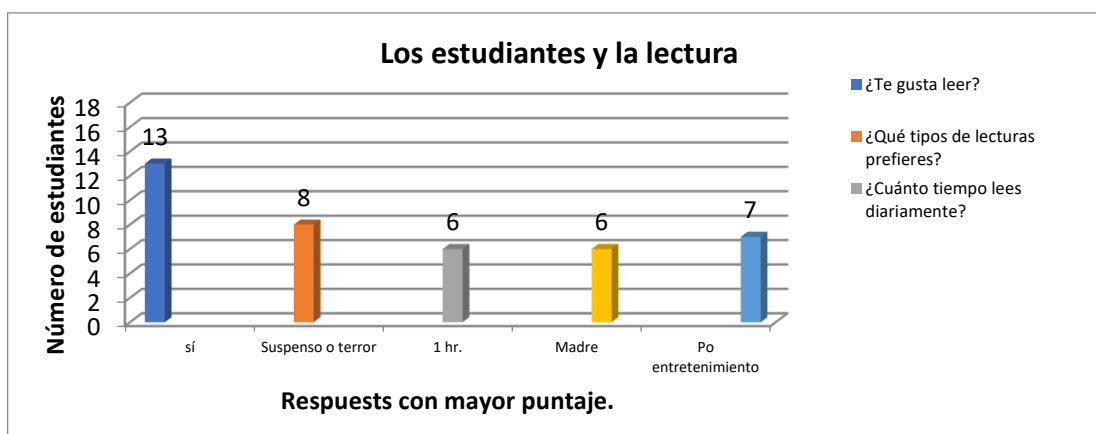
Los resultados del cuestionario de los estudiantes fueron los siguientes:

La mayoría de los estudiantes refieren que les gusta leer, con la finalidad de entretenerse, realizar sus tareas y aprender más. Ellos leen entre 20 minutos y una

hora; además presentan preferencias por textos de suspenso o terror y ciencia ficción.

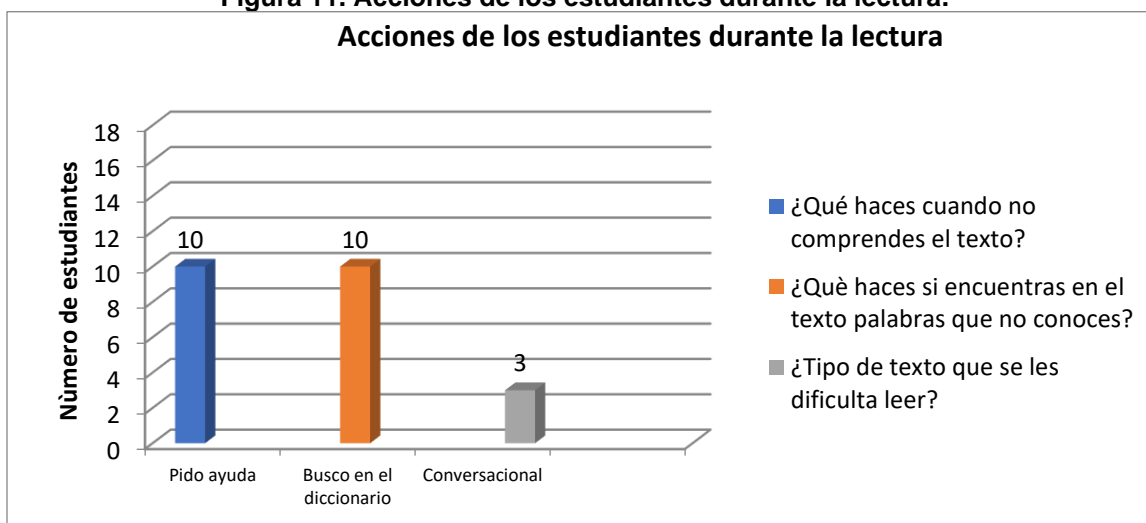
Por otro lado, en casa también refuerzan esta actividad sus familiares como hermanos, abuelos, pero en su mayoría por sus madres, quienes comparten lecturas de revistas, textos de acción o periódicos entre otros. Lo anterior se representa en la siguiente gráfica (Ver fig. 10).

Figura 10. Respuestas de los estudiantes en cuanto a la lectura.



Por otro lado, en cuanto a la comprensión lectora los resultados muestran que cuando no comprenden un texto intentan resolver la situación mediante diversas formas, la mayoría pidiendo ayuda, otros vuelven a leer el texto; pero si encuentran palabras desconocidas a lo largo de su lectura, optan por buscarlas en el diccionario (Ver fig. 11).

Figura 11. Acciones de los estudiantes durante la lectura.



Así mismo, consideran que el tipo de texto que se les dificulta es el conversacional. Los estudiantes no solo buscan información en los libros, sino echan mano de las herramientas tecnológicas como lo es la computadora con el internet, en este último predominan el uso de las páginas de las redes sociales, como Facebook, que 14 de 18 estudiantes la escogieron y las páginas de You Tube, Google y Wikipedia.

Finalmente, entre las experiencias relacionadas con el disfrute de la lectura, destacan las relacionadas con la manifestación de emociones cuando leen (tristeza, alegría, ternura, etc.), el buscar un lugar apropiado para la lectura, adaptando el ambiente como el escuchar música; la siguiente gráfica muestra lo obtenido en este aspecto (Ver fig. 12).

Figura 12. Respuestas relacionadas con el disfrute de la lectura.



Los aspectos que se rescatan de este instrumento son; que los estudiantes gustan de leer, pero textos elegidos por ellos mismos, aunque les aburran los textos escolares del aula los cuales tachan de incomprensibles y para solucionarlo, piden ayuda a sus profesores; es decir no hacen el mínimo esfuerzo por utilizar otras estrategias para comprender sus libros, como el volverlo a leer o buscar palabras desconocidas en el diccionario.

Los lectores en la etapa de la adolescencia, es común que busquen crear un ambiente facilitador del aprendizaje, como lo es escuchar música mientras leen,

buscan estar solos o ambientar un espacio para su lectura. Aspecto interesante que debería tomar en cuenta la escuela.

e) Cuestionario para el director

El cuestionario tuvo el propósito de indagar la postura o posición del director con respecto a la forma en que se trabaja lectura en su institución, cómo la fortalece y qué actitud tiene hacia las nuevas propuestas metodológicas para trabajar la lectura y la comprensión lectora en el plantel.

Se estructuraron diez preguntas, entre ellas están: dos preguntas con respuesta tipo abanico, cuatro mixtas y cuatro abiertas, al inicio del cuestionario aparecen los datos generales del director. Durante la aplicación, es importante rescatar que el director sugirió contestar el cuestionario de forma oral; obteniéndose la siguiente información:

El director tiene 39 años de servicio docente, de los cuales 10 son como directivo, su formación inicial profesional es normalista; refiere que le gusta leer porque aumenta sus conocimientos y prefiere temas de tipo pedagógico; además de que le invierte media hora diaria a esta actividad. Aunque contrario a lo anterior, él menciona que la lectura debe ser una imposición para los alumnos.

Por otro lado, él menciona que en su institución se impulsa la lectura a través de los proyectos que establece la Secretaría de Educación Pública, que en este caso es el Proyecto Local de Escritura y lectura “Comunicación y lenguaje “, en Secundaría; el cual se lleva a cabo en la escuela de forma permanente y el seguimiento de este proyecto (sólo se reduce a pedir las evidencias que den cuenta de la aplicación del proyecto).

Así mismo, en las concepciones acerca de lo que es para él la comprensión lectora, contestó: “...es entender los contenidos...”; además considera importante que los docentes realicen actividades para fortalecer la comprensión lectora en las aulas, ya que eso garantiza mejorar la comprensión de los contenidos en los estudiantes. Así mismo, está dispuesto a aceptar otras propuestas metodológicas para trabajar

la comprensión lectora en beneficio de los estudiantes. Argumentó, que se debe respetar la diversidad de las prácticas docentes.

f) Estrategia Metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

Esta estrategia tuvo el objetivo de conocer en qué nivel de comprensión lectora se ubican los estudiantes, tomando en cuenta los niveles de comprensión lectora que manejan Catalá G. et. al. (2005): literal, reorganizativo, inferencial y crítico.

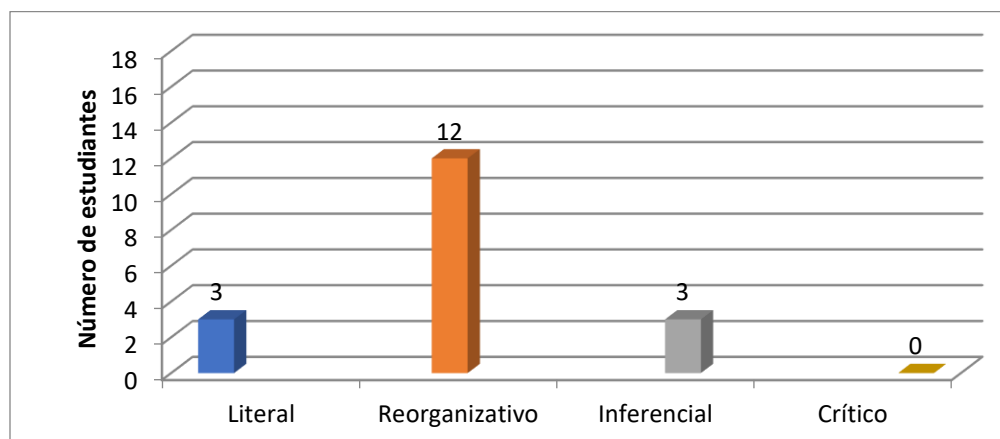
Se les presentó una lectura, la leyeron en silencio y posteriormente contestaron un ejercicio organizado con base en los niveles de comprensión lectora, las tres primeras preguntas con respuestas de tipo abanico, las cuales corresponden al nivel literal. La siguiente parte del instrumento se les presentó un texto con recetas de cocina revueltas y posteriormente, se le presentan tres preguntas abiertas con la finalidad de evaluar el reorganizativo. Las siguientes tres preguntas son abiertas, que están relacionadas con el texto y corresponden al nivel inferencial de la comprensión lectora. Finalmente, las últimas tres preguntas corresponden al nivel crítico, dos de ellas son abiertas y una mixta (ver anexo 7).

Es necesario retomar que la aplicación de esta estrategia con los estudiantes, se aplicó casi al finalizar el ciclo escolar, por lo que estaban inmersos en un contexto de exámenes finales, la inquietud de las vacaciones de verano y otros aspectos que les interesaban a los adolescentes. Por lo tanto, se tuvo que dividir la aplicación en diversos horarios, con la finalidad de que los docentes de grupo, permitieran la aplicación y los estudiantes tuvieran las condiciones óptimas para la aplicación. Así se dispuso de la biblioteca para la aplicación de la estrategia, obteniéndose los siguientes resultados:

Los estudiantes se muestran desinteresados por leer textos que no son de su interés, como lo fue el tema que tocaba la estrategia, durante su lectura emitían comentarios de que ya no querían leer más o escribir. Se piensa que, debido a esto, algunos estudiantes dejaron en blanco parte de la estrategia de comprensión lectora.

Cabe mencionar que se diseñó una rúbrica (ver anexo 6) para evaluar la estrategia que se les aplicó a los estudiantes y con los resultados recabados se pudo observar que la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles, reorganizativo y literal de la comprensión lectora, pues en las preguntas relacionadas al nivel inferencial sólo lo lograron tres estudiantes y el nivel crítico no fue logrado por algún estudiante (figura 13).

Figura13. Niveles de comprensión lectora de los participantes.



Se podría hipotetizar que la mayoría se encuentran en los primeros dos niveles porque son los que han fortalecido los docentes en el aula, en su mayoría por las actividades de cuestionarios o esquemas para evidenciar que se trabajó la lectura con los estudiantes.

Por otro lado, en las preguntas de nivel inferencial es importante rescatar que los que llegaron a este nivel no contestaron todas las preguntas del nivel literal y del organizativo (ver anexo 9). Es aquí donde cabría una incógnita, se puede estar en un nivel alto de comprensión lectora sin pasar por los anteriores. O tal vez fue, solo decisión de los estudiantes, no contestar esas preguntas y no quiere decir que no hayan consolidado los niveles anteriores de la comprensión lectora.

Así mismo, algunos estudiantes, en las respuestas reorganizativas, mostraron habilidades de esquematizar la información, con ayuda de símbolos y signos; es decir buscan alguna estrategia para organizar su información y contestar asertivamente.

Como se expresó anteriormente, son múltiples los factores que llevan al estudiante hacia una comprensión lectora, los cuales están involucrados invariablemente por sus intereses y necesidades inmediatas, en un segundo plano el aspecto escolar les ha permitido fortalecer ciertas habilidades; mientras que la familia ha apoyado sólo en ciertos aspectos. Por ello, a continuación, se plantea la siguiente evaluación del diagnóstico Específico.

b. Evaluación del Diagnóstico Específico

Una vez recabada la información de los distintos instrumentos aplicados durante el diagnóstico, se obtuvieron aspectos relevantes con respecto a la comprensión lectora de los estudiantes, la postura de los padres de familia y la forma de trabajo de los docentes con respecto a la comprensión lectora; los cuales se explican a continuación.

Los estudiantes muestran deficiencias en cuanto a la comprensión lectora, esto debido a que han utilizado textos descontextualizados, teniendo como consecuencia el que se muestren desmotivados y apáticos al leer los textos propuestos por los docentes, pues los consideran aburridos, difíciles y tediosos. Así mismo, se encontró que los estudiantes gustan de lecturas de acción, historietas, cuentos de terror, leyendas y algunos best Sellers que están de moda por las películas del cine.

Cabe mencionar que, aunque los estudiantes leen textos de su interés, al referirse a ellos no logran hacer interpretaciones o inferencias; sino que sólo mencionan información del contenido, en consecuencia, se puede afirmar que sólo muestran habilidades para extraer información literal de los textos.

De igual forma, los adolescentes gustan del uso de la tecnología, ya que la mayor parte de su tiempo libre utilizan las redes sociales y el internet (aunque no sea para cuestiones académicas), las páginas que utilizan son Facebook y You Tube. Por lo tanto, como un aspecto a favor de la comprensión lectora el que los estudiantes estén en contacto todo el tiempo con textos (aunque sean cortos) a través de la

socialización con el internet, al momento de leer y contestar los comentarios de sus conocidos.

Lo anterior, es el resultado de prácticas docentes donde se trabajan sólo los cuestionamientos que buscan conocimientos memorísticos o información literal que fortalecen la extracción de información específica y literal de los textos; pues las actividades dentro del aula, en cuanto a la lectura han estado plagadas de ejercicios descontextualizados y poco significativos para los adolescentes. Todo ello, ha contribuido en la concepción que tiene el docente con respecto a la comprensión lectora, pues piensan que ésta se reduce a contestar cuestionamientos literales del texto, y si el estudiante contesta asertivamente estos ejercicios, se interpreta que ya tiene una excelente comprensión lectora.

Por otro lado, los docentes refieren la falta de interés por parte de los estudiantes y reconocen el que se deba trabajar con diversas estrategias en el aula para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, pues la mayoría de ellos consideran que sus estudiantes tienen un porcentaje mínimo en cuanto a comprensión de la lectura. Pero, aunque reconocen la importancia de implementar una pedagogía distinta en el aula, no realizan ninguna actividad distinta para trabajar la comprensión lectora dentro del aula. Esto ha dado como resultado la aversión de los estudiantes ante la lectura o ante los diversos tipos de texto sugeridos por los docentes.

En consecuencia, se puede interpretar que la evaluación que hacen los docentes con respecto a la comprensión lectora, no ha sido del todo asertiva, pues sólo manejan un nivel de la comprensión lectora, la cual han fortalecido día con día en el aula; dejando desprovistos a los estudiantes de otras estrategias para desarrollar distintas habilidades en la lectura.

Por otro lado, el apoyo de los padres en la lectura de sus hijos ha sido insuficiente, ya que los padres de familia se han limitado a ser proveedores de los materiales y aspectos económicos que el niño les demande, pues se muestran poco participativos ante las actividades escolares de sus hijos, considerando a la lectura como una actividad exclusiva de la escuela y sólo reducen el apoyo en cuanto a lo

económico y el acompañarlos a algún museo o biblioteca para que sus hijos entreguen sus trabajos, el realizar un seguimiento de los avances de sus hijos se contraponen a sus horarios de trabajo, pues algunos son comerciantes y están fuera de casa la mayor parte del tiempo, por lo que los estudiantes están solos la mayor parte de la tarde en sus casas. La economía de las familias no es limitada, ya que tienen lo necesario para cubrir los gastos de sus hijos, pues al ser comerciantes los lleva a trabajar casi todo el día.

Por lo tanto, se pensaría en diseñar actividades donde los padres de familia pudieran asistir a la escuela en un corto tiempo, participando no sólo como espectadores, sino viviendo el proceso de la lectura, mediante una participación activa; y por ende impulsar la reflexión de los padres en cuanto a la importancia de la lectura y la comprensión de la misma, pues es una habilidad necesaria para que sus hijos se desenvuelvan en un aspecto escolar pero también de la vida cotidiana.

Se encontró que la dirección de la Escuela Secundaria No. 57 “República de Guatemala” no se ha preocupado por fortalecer la comprensión lectora de los niños, ya que no ha impulsado diversas actividades o estrategias distintas a las que se exigen por parte de la inspección escolar. Cabe resaltar que las actividades solicitadas por la inspección, una vez más fortalecen el nivel literal de los estudiantes, pues se reduce a resolver un libro con cuestionarios copias o resúmenes y sólo se piden los resultados de los niños focalizados en riesgo de reprobación.

Por ello, se deduce que a las autoridades sólo les preocupa un sector de los estudiantes; siendo que todos deben ejercitar la lectura, en un primer momento iniciar con el fomento a la lectura para motivar a los estudiantes a leer todo tipo de textos. El llevar a cabo por parte de los docentes estrategias apegadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, con evaluaciones pertinentes y coherentes con el trabajo realizado en clase. Sin dejar fuera la participación de los padres de familia, el involucrarlos en las actividades escolares, les resultaría también motivante a los adolescentes.

c. Planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos

Los resultados obtenidos mediante el Diagnóstico Específico permiten realizar el siguiente Planteamiento del Problema, así como preguntas indagatorias que llevan a proponer posibles respuestas al dicho problema.

Los estudiantes de segundo grado de la escuela secundaria “República de Guatemala” de jornada ampliada, ubicada en la demarcación de la Alcaldía Gustavo A. Madero; presentan dificultades para interactuar con los textos y construir sus propios significados, debido a que tienen dificultades para utilizar estrategias y habilidades que les permitan discriminar o construir información. Esto aunado a las prácticas a las que están habituados de identificar sólo información específica dentro del texto, sin hacer alguna relación entre la información nueva y sus conocimientos previos. Pues, aunque los docentes reconocen la necesidad de implementar las diversas estrategias para favorecer la comprensión lectora, siguen aplicando cuestionamientos memorísticos, favoreciendo así solo el nivel literal de la Comprensión Lectora. Por otro lado, la familia resta importancia a la lectura, considerándola una actividad exclusiva de la escuela.

1) Preguntas de indagación

Se plantean cuatro preguntas de indagación que a continuación se presentan:

- ¿De qué manera se fortalece el proceso de la comprensión lectora de textos literarios, en estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. No. 57 “República de Guatemala”?
- ¿Qué estrategias relacionadas con la estructura textual favorecen el momento *del antes, el durante y el después* en la lectura de comprensión, en los estudiantes de segundo grado?

- ¿Qué estrategias se requieren para favorecer la construcción de significados durante la comprensión lectora, en los estudiantes de segundo grado de secundaria?
- ¿De qué manera pueden favorecer los padres de familia las acciones realizadas sobre comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria?

2) Supuestos teóricos

- ✓ La comprensión lectora se fortalece aplicando estrategias basadas en las estructuras textuales y de construcción del significado durante los momentos *del antes, del durante y del después* de la lectura, en sentido lúdico, incidiendo en la interacción con textos literarios como el cuento y la novela, que sean del interés de los jóvenes, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en estudiantes de segundo grado de la Sec. Dna. No. 57 “República de Guatemala”.
- ✓ La ejercitación de estrategias cognitivas, de forma lúdica en los momentos *del antes, durante y después*, favorecen la lectura de comprensión, para el primero en las estructuras textuales como la predicción y conocimientos previos; el *durante* como la identificación de la idea principal por: supresión, generalización, selección, elaboración; por la técnica del subrayado; por patrones: de orden de tiempo, de atribución, adversativo, covariación, aclarativo, por deducción; y en el *después* como el resumen, la síntesis, el comentario final, los mapas conceptual, los mapas mentales, los organizadores de ideas, los esquemas, la transferencia y metacognición), la realización del *Módulo de Interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de segundo grado de secundaria.
- ✓ Se favorece la comprensión lectora al realizar la construcción de significado por medio de la aplicación de estrategias de organización textual de tipo cronológico, jerárquico, causa y efecto, en sentido lúdico, durante la

realización del *Módulo de Interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de segundo grado de secundaria.

- ✓ El interés, la participación en actividades ocasionales y el apoyo manifiesto abierto de los padres de familia estimulan las estrategias que, de forma escolar, se aplican sobre comprensión lectora.

B. Referentes metodológicos: La Documentación Biográfico narrativa para la Intervención pedagógica

El fundamento de la presente investigación es la vida escolar de los estudiantes y del docente, exponiéndola a través de la narrativa en sentido biográfico: la Documentación Biográfico-Narrativa (DB-N); esta manera de investigar tiene su base metodológica en los aportes epistemológicos de la investigación del mismo tipo y donde se incorpora el carácter subjetivo del paradigma cualitativo. Estas bases se hallan en lo desarrollado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en la Investigación Biográfico-Narrativa, y con Suárez y Ochoa que desarrollan la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (2006), pues ambas retoman el mostrar las interacciones escolares de los estudiantes y las experiencias de los docentes. De igual forma, definen las técnicas posibles de emplear y los instrumentos para la recogida de datos.

1. Las bases epistémicas metodológicas en la DB-N

Tomando en cuenta que la investigación biográfico-narrativa va más allá de una metodología para investigar; ya que muestra las experiencias de los docentes, durante su trayectoria, que se documentan con la finalidad de mejorar el ejercicio profesional del educador; por tanto, en palabras de Bolívar, Domingo y Fernández:

Una narrativa biográfica consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros (2001: 43).

Así mismo, en la investigación de corte cualitativo, se toma en consideración aspectos particulares que ocurren durante la intervención, ya que los mismos datos

no pueden ser generalizados para todos los estudiantes; en razón de este planteamiento Bolívar, Domingo y Fernández. mencionan que:

La investigación biográfico-narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, que se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (2001:10).

Por su parte, Suárez y Ochoa refieren que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes que *pretenden construir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas* (2006: 73). Así mismo, permite la difusión de las experiencias de otros actores, esto hace público lo que saben y hacen los maestros.

Otras de sus bases son varios de los aportes la etnografía educativa, la investigación-acción, la observación participante y la hermenéutica. De la primera se rescata el aspecto cualitativo de lo que se describe y reflexiona, de la segunda se recupera la planificación, la acción, la observación y la reflexión La tercera aporta el observar la acción para recoger evidencias que puedan ser evaluadas, la observación se planifica y se registran los procesos; así mismo, permite recoger información relacionada con algún aspecto profesional y reflexionar sobre lo que se ha descubierto, esto descrito por Latorre, (2010) ; y de a la hermenéutica, se rescata la conciencia de la interpretación, que reconoce la investigación a través del texto escrito, que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

El reconocer la libertad que tienen los docentes para compartir su práctica docente y sus experiencias dentro y fuera del aula, a través del relato que es lo que propone la investigación biográfico-narrativa, se pone de manifiesto que la narrativa es un medio para construir conocimiento, pero sobre todo es la construcción de una realidad específica.

a) Técnicas biográficas

La investigación Biográfico-Narrativo se centra en el relato, como género específico del discurso, pues en la narrativa se organiza la experiencia en sucesos,

acontecimientos específicos que le ocurren a los docentes y estudiantes; por ello, es importante mencionar, que en la investigación biográfico-narrativa el relato tiene dos características: lo subjetivo y lo interpretativo; para ello es necesario mencionar los diversos técnicas que se plantean en la Investigación Biográfico-Narrativa (Bolívar et al. 2001: 259).

El relato biográfico único: un único individuo (por encargo o entrevistas en profundidad) elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación. El análisis del investigador va a contrapunto del relato.

El relato biográfico cruzado: relatos de vida crudos de varias personas del mismo entorno para comprender mejor las voces (polifónico), la misma historia. Así, la vida de una familia a través de distintos miembros (padre y cuatro hijos).

El relato biográfico paralelo: las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo o campo son punto de partida, pero no el objeto principal de la investigación. En esa medida es asimilable al instrumental. Múltiples relatos de profesores (normalmente una sola entrevista temática) sirven para comprender una situación.

En el caso de la presente investigación se utiliza como técnica el relato único, pues es una fuente de consulta necesaria para que se lleve a cabo la reflexión del docente y su quehacer educativo. Además, en la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, el relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer.² Los relatos pedagógicos de los profesores constituyen la investigación educativa y en sí la producción de conocimiento.

Los datos biográficos obtenidos de los diversos instrumentos tienen como principal material para analizar los relatos orales de las entrevistas y a través de un marco interpretativo se orienta a organizar los datos. También se hace un análisis holístico de reconstrucción hermenéutica, donde se toma “la historia de vida de una persona

² Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Revista Entre Maestr@s*. Revista para maestr@s de educación básica, Vol. 6, No. 16, Universidad Pedagógica Nacional, México.

como un todo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 195). Además de ser horizontal y comparativo, pues presenta una triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema.

Finalmente, para el caso de esta investigación se empleará la técnica de relato único para dar a conocer la intervención Pedagógica: por tanto, se concluye con un informe.

b) Instrumentos útiles en la recaudación de datos biográficos

La investigación biográfico-narrativa considera varios tipos de instrumentos para la recaudación de los datos, útiles para reconstruir la vida docente, la intervención pedagógica, como es el caso de esta investigación, que contribuyan a la interpretación de lo realizado y sean útiles para la resignificación de lo planteado, entre ellos están: el diario autobiográfico, las notas de campo, los incidentes críticos, documentos oficiales, la carpeta de aprendizajes, la entrevista biográfica, el biograma, las video-grabaciones y fotografías, entre otros. Los que se emplearon en esta investigación y describen a continuación son los siguientes:

- **Diario autobiográfico:** De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) consiste en un registro reflexivo de experiencias, que incluyen opiniones, sentimientos e interpretaciones personales. Se puede registrar en un formato, descriptivo, analítico y reflexivo de lo que ha sucedido en la vida cotidiana. Por tanto, en el diario autobiográfico se recoge información de hechos, anécdotas o actividades realizadas, categorizándolos para su interpretación, análisis y reflexión. La escritura de éste se hace de forma frecuente (diario, dos veces a la semana o por semana).
- **Incidentes críticos:** Son eventos que han marcado significativamente la vida del individuo, reorientando su actuar, son puntos de inflexión de la vida, ya sean positivos o negativos. Hay cuatro formas de manifestarse: cambio radical, cambio durativo, cambio revivido y cambio accidental.

- Carpeta de aprendizaje: Es un instrumento de reflexión y aprendizaje en los docentes, recoge la acción docente, así como la evolución y los cambios a lo largo del tiempo; es decir se muestran las evidencias en el proceso de la transformación de la práctica docente; por ello, son importantes los relatos orales de los docentes, el que comparan su experiencia de significado.
- Notas de campo: Son un registro pasivo sin interpretación del investigador, son una reconstrucción de los sucesos.

Y para esta investigación se retoman: el diario autobiográfico, las notas de campo, la carpeta de aprendizaje, fotografías y audios.

III. REVISIONES PEDAGÓGICAS PARA REPLANTEAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Durante la práctica docente, se identifican dificultades en los estudiantes en la comprensión lectora, que influyen en el desempeño asertivo del aprendizaje dentro y fuera del aula. Desde luego, afectan el gusto lector, el hábito de la lectura y por ende la comprensión de los diversos contenidos de las áreas del conocimiento. En específico, este capítulo presenta referentes teóricos pedagógicos y didácticos que tienen que ver con lo que otros han hechos en cuanto al proceso de la comprensión lectora, y que permiten abordar este objeto de estudio hacia los estudiantes de secundaria, pero bajo el marco de una filosofía que le da sentido al proceso de la comprensión lectora: *Pedagogía por Proyectos*.

A. ¿Qué se ha hecho en comprensión lectora?

Es importante tener en cuenta lo que otros investigadores han realizado en busca de respuestas que contribuyan a mejorar las estrategias que se han realizado sobre la comprensión lectora, de ahí presentar una breve revisión de esos aportes encontrados como artículos de investigación y tesis, relacionadas con este aspecto fundamental de la lectura lo más cercano a estudiantes adolescentes de secundaria. Se ha elegido una de ellas, realizada en primer año de nivel superior por considerar que será el siguiente eslabón para los estudiantes de secundaria. Entre las investigaciones desarrolladas en esta área se han elegido cinco, que van de 2010 a 2015.

1. Un software educativo en apoyo a la comprensión lectora

En el artículo *La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo* (2010), los autores Flores, R., Otero, A. y Lavallée, M., utilizaron un método de investigación cuantitativo a través del diseño de un software constituido por un modelo instructor y otro lector. Esto fue aplicado a cuatro grupos de primer grado de una secundaria pública de la Delegación Coyoacán en el Distrito Federal.

El problema identificado es que los estudiantes no han adquirido las competencias de lectura, necesarias para su aprendizaje; pues no pueden abstraer la información esencial de un texto, sacar conclusiones y construir relaciones causa-efecto. Los investigadores resaltan que el problema no sólo tiene que ver con cuestiones cognitivas; por lo que el propósito del estudio es describir con un sustento teórico, la estructura y resultados de la aplicación de un software para promover la fluidez y comprensión lectora que los autores llaman Lectura inteligente.

Se presentan aspectos teóricos como Lectura inteligente, que es lo que desarrollan los estudiantes cuando emplean un software educativo y el papel del profesor cambia de manera fundamental. Se habla de un módulo instructor que supervisa, apoya y retroalimenta, además de evaluar los avances del estudiante.

El procedimiento ocupado en esta investigación fue tomar como antecedentes, lo que ya se había hecho en una implementación piloto de software desde el 2006 y con base en ello se realizaron adecuaciones que se emplearon en el siguiente ciclo escolar 2008-2009. También se aplicó una evaluación inicial de diez sesiones con 30 ejercicios (electrónicos), en una aplicación de 30 horas, donde se identificaron los apoyos necesarios para los estudiantes.

Otro momento fue el desarrollo de la fluidez en la lectura inteligente y después se aplicaron ejercicios para la velocidad en la Lectura Inteligente (Guía visual, palabras por minuto, cuenta regresiva y borrador). Posteriormente se establecieron treinta horas de lectura Inteligente que favoreció la prosodia. En el estudio se trabajó dos veces a la semana en sesiones de cincuenta minutos.

Los logros encontrados fueron que los estudiantes mostraron diferencias estadísticas entre la evaluación inicial y la final, en cuanto a velocidad y lectura eficiente. Con base en los resultados, se demostró que cambiaron las lecciones y las preguntas en cuanto a la comprensión lectora; pues se hicieron otro tipo de actividades que no se ponen cotidianamente en práctica. Por otro lado, fue un reto para los profesores emplear la computadora en el aula e implementar actividades de capacitación entre ellos. Para analizar la efectividad del programa se hizo un

análisis del desempeño general, comparando la evaluación inicial, el promedio de las lecciones y la evaluación final. Observaron que el software potenció el desarrollo de lectores inteligentes y funcionales.

De esta investigación es interesante el uso de las TICS en la intervención, y el apoyo de otros docentes para desarrollar los procesos, por ejemplo, el encargado del aula digital y promotor de TICS.

2. Procesos de comprensión en estudiantes de secundaria

El artículo de investigación de Gómez L. y Madero I. (2013) titulado: *El proceso de la comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*; en el cual, se presenta el proceso lector de estudiantes de tercero de secundaria (14-15 años) de ocho escuelas de Guadalajara. Se utilizó un método mixto secuencial cuantitativo/cualitativo.

El problema planteado, es que los estudiantes arrojan resultados de nivel insuficiente en las pruebas estandarizadas que se les aplicó; por lo tanto, el propósito de la investigación fue, conocer qué proceso siguen los educandos para tratar de comprender un texto, cuya dificultad obliga a utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por las creencias que tienen los jóvenes sobre la lectura y la concepción de sí mismos como lectores. Los referentes teóricos en los que se basa la investigación, es Durkin (1993), para explicar la comprensión lectora, a Ibáñez (2007) para mencionar el proceso de la lectura y el propósito de la lectura basado en Solé (1996); finalmente se mencionan a Pintrich y Linnenbrink (2003) para explicar la regulación de la cognición.

El procedimiento que se utilizó en la investigación fue en dos fases, la primera fue una investigación cuantitativa, para establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Se evaluaron a 258 adolescentes, con ello se formaron subgrupos de los cuales se eligieron a los estudiantes para la siguiente etapa. Se eligieron a dos educandos de cada escuela, al que obtuvo el nivel más alto y el más bajo en la fase cualitativa, para ello se utilizó la aplicación de una evaluación de comprensión lectora con reactivos liberados de la prueba PISA 2000. Para la siguiente fase

(cualitativa) sólo se les aplicó a 12 estudiantes, que consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada, que sirvió para conocer las creencias que tienen los estudiantes acerca de la lectura.

La entrevista se dividió en dos momentos, el primero para entender las creencias acerca de sí mismos, como lectores y de la lectura como tarea escolar de la naturaleza del conocimiento. En la segunda parte, se observó durante la ejecución de las tareas y posterior a ésta, se formularon algunos cuestionamientos para clarificar lo que se pudo obtener de la observación y corroborar los datos.

Se encontró una relación entre las creencias positivas que se tiene como lector y el uso de estrategias durante la lectura, pues el grupo de lectores de alto nivel, aplicaron estrategias lectoras en mayor número y complejidad para resolver sus problemas. Se comprobó que las creencias constructivas acerca de la lectura, anteceden al uso de estrategias complejas de comprensión. La investigación muestra que existe una relación entre las creencias lectoras y el nivel de comprensión de los estudiantes. Ya que, los estudiantes con mejores resultados tuvieron una concepción positiva de sus habilidades de comprensión lectora.

De esta investigación se recupera el tomar en cuenta a los sujetos de la investigación, pues es importante tomar en cuenta la voz de los estudiantes con respecto a sus creencias y las habilidades lectoras que poseen, eso hace que se oriente mejor el proceso de la comprensión lectora.

3. Las habilidades de comprensión lectora en distintos niveles de aptitud funcional con estudiantes de secundaria

La investigación *Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales* (2013) desarrollada por Cárdenas, K. y Guevara, parte de una metodología de intervención pre test y post test. En ella participaron 90 estudiantes con edades entre 12 y 14 años de una secundaria en la Ciudad de México, en quienes observaron un bajo desempeño en cuanto a las habilidades de la comprensión lectora, además de la falta de hábitos lectores en los mismos.

El propósito de la investigación fue evaluar los efectos de dos estrategias de intervención dirigidas a promover la comprensión lectora en distintos niveles de complejidad funcional. Probar los efectos de un programa de intervención para promover habilidades de comprensión lectora en distintos niveles de aptitud funcional con alumnos de secundaria. Parten de conceptualizar la comprensión lectora desde una perspectiva de la psicología interconductual; la cual, menciona la interacción del individuo y los eventos, y señala que una persona puede responder de manera directa a diferentes estímulos dependiendo de la historia de interacciones de esa persona. Se menciona el desligamiento funcional que maneja cinco niveles: contextual, suplementario, selector, sustitutivo, referencial y sustitutivo no referencial.

La investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2011-2012, los participantes se dividieron en tres grupos, en el primer grupo se trabajaron textos literarios; en el segundo texto de ciencias naturales y el tercero fue de control. La selección de los estudiantes se basó en que compartieran el mismo profesor de Español y de Biología. Se aplicó un instrumento para medir habilidades de comprensión lectora, con cuatro pruebas, dos relacionadas con temas literarios y dos a temas de ciencias naturales y un cuestionario conformado por ilustraciones. Se evaluaron las respuestas con base en tres niveles referenciales.

La fase de pre-evaluación tuvo una duración de una hora con cada grupo por separado. La intervención se llevó a cabo con un taller de seis sesiones, en el que incluyeron textos y materiales de entrenamiento; cabe mencionar que el grupo control no recibió entrenamiento, sólo fue evaluado en pre y pos evaluación. Durante el taller se hicieron actividades de lectura en voz alta, ejercicios, esquemas y mapas; además se les proporcionaba retroalimentación a los estudiantes.

Los logros de esta investigación fueron mayores con quienes se trabajaron los textos literarios, pues se tuvieron avances significativos en cuanto a la lectura de comprensión. El practicar habilidades en los diferentes niveles de aptitud funcional provoca resultados satisfactorios, pues cuando el estudiante cumple criterios de desempeño cada vez más complejos en la comprensión lectora y diversificando un

repertorio conductual, surge una manera efectiva de lectura en cualquier situación o contexto en el que se encuentre el estudiante.

Este estudio aportó a la intervención e investigación el tomar en cuenta un taller con diferentes tipos de evaluaciones: pre-evaluación, durante la intervención y pos-evaluación, lo cual coincide con la propuesta de evaluación de *Pedagogía por Proyectos* que más adelante se expondrá con detalle.

4. Los procesos cognitivos en la comprensión lectora

De igual manera se presenta un artículo de investigación *Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria*, (2015) que menciona el uso de un software educativo, el cual tomó como base la investigación anteriormente descrita, de Flores, R., Jiménez, J. y García E. quienes utilizaron un estudio comparativo en 89 estudiantes agrupados en lectores con dificultades y normo-lectores de una secundaria matutina de la Ciudad de México.

Se identificó que los adolescentes que han desarrollado pobremente su capacidad lectora tienen una participación limitada en las prácticas lectoras de su escuela y comunidad, ellos se benefician poco de las situaciones de aprendizaje y el conocimiento de su entorno sociocultural se ve restringido. Por ende, incide en la forma negativa en su percepción sobre sí mismos y en su adaptación a la escuela. Por ello, el propósito de esta investigación fue identificar la contribución de diferentes procesos cognoscitivos básicos en la manifestación de dificultades en la comprensión lectora con distintos textos leídos en diversos momentos del año escolar.

Parte de un marco de referencia, son las dificultades identificadas que pueden asociarse a un problema de dislexia o cuestiones específicas en la comprensión, para ello brinda una explicación breve de en qué consisten ambas. En la dislexia menciona que se manifiesta desde las primeras etapas de la adquisición de la lectura, que hay dislexia fonológica en la que los lectores muestran dificultades para leer palabras, que no le son familiares; lo cual compensan leyendo las partes de la

palabra que conocen y adivinando el final. También se ha identificado dislexia de superficie que se manifiesta como una dificultad para leer palabras como un todo, el lector lee letra por letra, silabeando, con lentitud, sin ritmo y sin respetar la puntuación. Se basa en un estudio previo, que menciona que en comparación con estudiantes normo-lectores quienes tienen un déficit disléxico mostraron una dificultad para reflexionar las tareas de procesamiento sintáctico.

En cuanto a las dificultades de la comprensión lectora mencionan: el vocabulario, la capacidad para hacer inferencias sobre el significado de palabras nuevas, el procesamiento sintáctico en la memoria de trabajo, porque no son hábiles para inhibir información irrelevante y actualizar la información nueva.

El procedimiento fue formar dos grupos: lectores con dificultades y normo-lectores. Se aplicó una prueba de inteligencia que permite evaluar la capacidad intelectual general, otro instrumento fue Lectura Inteligente Básico (LIB) que es un software educativo desarrollado y evaluado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual parte de un enfoque cognoscitivo sobre la lectura en el que se considera la relación entre el lector y las tareas, así mismo propone el desarrollo de la autorregulación al leer. También se enfoca en fortalecer la fluidez y la velocidad lectora. Los estudiantes trabajaron con 89 diferentes actividades organizadas en cuatro lecciones que varían en propósito en grado de dificultad, la comprensión se evaluó con preguntas de opción múltiple. Se hizo el seguimiento de los estudiantes trabajando el software LIB a lo largo de 16 semanas en promedio trabajando una sesión de 50 minutos cada semana.

Los logros fueron identificar las correlaciones entre velocidad y comprensión lectora en LIB. Por lo cual, se concluyó que los estudiantes con dificultades tienen fortalezas, que utilizan para compensar sus dificultades. Si los estudiantes cuentan con programas educativos diseñados ex profeso para atender sus dificultades, favorecer la motivación y apoyar el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora, para tener mayores probabilidades de superar su problemática.

Esta investigación aportó a la intervención la importancia de observar e identificar a los diferentes lectores, para apoyar sus dificultades, el identificar la problemática de los estudiantes y conocer su proceso de comprensión lectora.

5. Estrategia didáctica de la comprensión lectora en una novela

En la tesis de Albor, M. (2015) *Propuesta de una estrategia didáctica para apoyar la comprensión lectora en una novela*, se utiliza el diseño de una estrategia didáctica, que se puso en práctica con estudiantes del grupo 213 del turno matutino, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Azcapotzalco. Se identificó en los adolescentes lo relacionado con el bajo nivel de desempeño en cuanto a la comprensión lectora. Por ello, el propósito de la Tesis fue el diseño de una estrategia didáctica para la comprensión lectora en una novela, intervención realizada durante la asignatura del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (con estudiantes de entre 15 y 16 años).

Como fundamento teórico se toma en cuenta el modelo educativo que propone el CCH, el perfil del docente y el programa de estudios de la asignatura. Además, de las definiciones de lectura se basó en Isabel Solé, Cassany y Miguel Sánchez; el autor también retoma los diferentes tipos de lecturas según el objetivo del lector que señala Cassany. Así como la importancia de la realimentación y los procesos cognoscitivos de la comprensión lectora.

Durante el trabajo se elaboró un instrumento didáctico de seis sesiones de dos horas, que sirvió para trabajar la comprensión lectora a través de actividades teóricas y de investigación con ejercicios de oralidad y escritura. Se escoge la novela "YODO" de Hernández J. Para el procedimiento, se tomaron en cuenta algunas actividades previas para contextualizar a los estudiantes en la novela. Posteriormente, en la sesión 1 los estudiantes reconstruyen la historia de la novela e identifican las principales secuencias. Mientras que en la sesión 2, se revisan los cuadros de análisis que se construyeron en la sesión 1. Durante las sesiones 3 y 4 se identifican las relaciones de conflictos en la novela. Así mismo, en la sesión 5 se seleccionan las relaciones espacio-temporales para la creación de un mundo

ficticio. Y finalmente en la sesión 6, reconocen en la novela la intervención artística del autor a través de un narrador.

Se obtienen diferentes logros con esta propuesta didáctica, algunos son por parte del docente, con la elaboración de secuencias narrativas que se rescatan a lo largo de las sesiones, para ello se toma una muestra del grupo de 10 estudiantes con quienes se lleva a cabo un debate para que los estudiantes reconstruyan el relato y emitan sus puntos de vista, donde se muestra la participación activa de los adolescentes en colaboración con su tolerancia. Con relación a los resultados, los estudiantes logran desarrollar sus habilidades digitales, lingüísticas y de investigación documental.

De esta propuesta se rescatan varios elementos como es el tomar en cuenta actividades detonadoras y de sensibilización para trabajar las lecturas con los estudiantes, la utilización de formatos para optimizar el registro de lo obtenido durante las sesiones y así facilitar el análisis. Y finalmente, el incluir actividades donde los estudiantes vayan más allá del texto, como los son: los trabajos en equipos, el realizar un video o cortometraje donde reconstruyen el texto con la interpretación del mismo.

Con estos aportes se observa que todo proceso que se desarrolle para lograr la comprensión de los textos en la escolaridad, tiene que ir aparejado a procesos de evaluación, antes, durante y al final de las estrategias que se emprendan para apoyar dicho proceso en ellos. Así mismo, el tomar en cuenta sus necesidades y las formas de aplicar las estrategias.

B. Transformando la teoría de la comprensión lectora con la práctica de una pedagogía distinta

El presente apartado, destaca la importancia de la enseñanza de la lengua en las aulas y cómo se ha conceptualizado la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje y enseñanza, por ello se cree pertinente delimitar algunos aspectos como: a qué se le llama lectura y a qué se le llama comprensión lectora, los niveles de la comprensión lectora y su evaluación. También se considera importante a la

Pedagogía por Proyectos para el desarrollo de la comprensión lectora, pues dentro de la enseñanza de la lengua es una propuesta pedagógica distinta a la que comúnmente se ha trabajado en las aulas.

1. La enseñanza de la lengua y la comprensión lectora

Según Villaseñor (2007), el enfoque para la enseñanza de la lengua es comunicativo, está organizado en cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, esto de acuerdo a la estructura que presentaba el programa de 1993; es decir, el aprendizaje debe orientarse hacia los contextos comunicativos reales.

Así, el enfoque comunicativo en la enseñanza del español, el leer y escribir resultan fundamentales para que el estudiante aprenda a comunicarse. Pues, se lee para cubrir nuestras necesidades de conocer lo que nos rodea o de informarnos acerca de lo que queremos saber; sin embargo, el estudiante durante el proceso de aprendizaje debe pasar por varios procesos cognitivos para aprender a leer.

Lomas (1999) marca que la competencia comunicativa es el eje pedagógico de la educación lingüística, pero no ha tenido una naturaleza pedagógica, hace referencia a Chomsky, el cual menciona que la competencia lingüística es la capacidad innata del individuo, pero la competencia comunicativa está relacionada con el contexto social donde se emplea la lengua. Por ello, resultaría inútil la enseñanza de la lengua generalizable a todos los estudiantes, ya que todos somos iguales en el uso de la lengua, pero somos diferentes por las variedades geográficas y sociales; por lo tanto, la enseñanza de la lengua debería ser contextualizada a los estudiantes.

En consecuencia, cuando se lleva en práctica la actividad lectora en el aula, se tiene la necesidad de buscar estrategias para trabajarla con mayor éxito, el enfocar la meta en la actividad de comprensión lectora del educando; sin embargo, no se ha reflexionado acerca de qué implica la lectura y la comprensión de la misma. Por ello, a continuación, se presentan algunas precisiones sobre: qué es leer, cómo un estudiante aprende a leer, y en qué condiciones se propicia la lectura, todo ello importante y necesario.

a. ¿Qué es leer y qué es lectura?

Los docentes parten de la inferencia, que todos los estudiantes tienen las mismas condiciones para aprender a leer y esto implica generalizar los programas de estudios y hasta las estrategias para ser aplicados a todos los estudiantes por igual. Por ello, Cassany y Aliagas (2009) mencionan la importancia del proceso de descodificación, el cual tiene relación con la mirada lingüística del lector, de su comprensión del texto y desde qué perspectiva lo esté analizando.

La concepción de lectura comienza a sufrir modificaciones considerándola como un medio para interpretar textos escritos; así, la lectura es vista desde diferentes dimensiones: proceso ascendente que consiste en la decodificación de grafemas y transformación a fonemas, los que se constituyen de manera jerárquica, es decir, para entender un texto es fundamental comenzar por la letra – palabra – frase-oración – párrafo – texto; por otro lado el proceso descendente, contempla desde la globalidad (frase- oración) a unidades mínimas (grafemas-fonemas) siendo el lector el eje central de este proceso y que involucra los conocimientos previos que sirven como base para la interpretación, comprensión y expresión (Solé, 2002).

Según Solé (2002: 95), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían a su lectura” de ahí la importancia de leer correctamente, es un proceso que implica el desarrollo de habilidades de decodificación, para que el estudiante pueda apropiarse de la estrategia que lo lleve a la comprensión lectora.

Desde estos autores, la lectura se reconoce como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. Ya que no sólo es el acto voluntario de comunicación escrita, mediante el cual el lector descodifica y atribuye significado a un texto redactado (codificado) por un emisor (escritor o redactor). Apoyando lo anterior, Catalá et. al. (2005) mencionan que la lectura es una de las actividades intelectuales más complejas y requiere en muchos momentos una actitud creativa.

La lectura debe ser desde el principio una búsqueda de significación, la construcción del significado varía de acuerdo a las experiencias lectoras que el alumno ha tenido previamente. Así mismo, hacen hincapié en la concepción de la lectura que se postula en el presente, pone énfasis en la actividad que desempeña el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta perspectiva constructivista, la lectura se convierte en una actividad social, para conocer, comprender, analizar, sintetizar y construir nuevos saberes.

Otro aspecto importante para considerar es el contexto de los estudiantes, el practicar la lectura con textos que para ellos sean significativos, que correspondan a su época y contexto. Eso hace que el educando elabore un significado funcional y real adaptado a sus necesidades.

Acorde a lo anterior, Cassany y Aliagas (2009) puntualizan en la función sociocultural de la lectura, en el entendido que es una actividad que está interrelacionada con las prácticas sociales, es decir, enfocada a las actividades de una determinada comunidad, pues su contexto de cada una es distinto. Por tanto, leer es una actividad que se comparte entre los miembros de una sociedad, ya que hay emisores y receptores los cuales se comunican por este medio, buscando satisfacer sus objetivos de comunicación y esperando una respuesta.

Los estudiantes relacionan a la lectura con una funcionalidad como la de ampliar su vocabulario, comprender reglas ortográficas o gramaticales, y sobre todo en una actividad individual, pero contrario a esto se debe fomentar una lectura social, donde el docente realice una práctica social del lenguaje, enfocado a los intereses y necesidades de los estudiantes, dejando de lado las explicaciones teóricas aburridas de sus clases.

Por otro lado, la comprensión lectora, ha sido un tema estudiado desde diversas perspectivas, debido a la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje, desarrollo afectivo y cognitivo del alumno, permitiéndole insertarse en la sociedad.

b. ¿Cómo se ha conceptualizado la comprensión lectora?

La comprensión lectora es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector. Por ello es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos que permitan abordar la tarea con garantía de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de cada actividad.

Comprender un texto permite construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activos. Al respecto, Garrido (2004: 164), menciona: “Podemos saber que alguien comprende un texto cuando es capaz de traducirlo a sus propias palabras, comentarlo oralmente y por escrito, resumirlo y convertirlo en imágenes, corregirlo, tener una opinión sobre su contenido y compáralo con otros textos”. De igual forma, Catalá, et al. rescatan:

Comprender un texto...comporta construir su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la mayoría a largo plazo (2005: 28).

Reforzando lo anterior, Jolibert y Jacob mencionan que “...aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar significados a textos completos encontrados en situaciones de uso...” (2015: 213). La única meta de todo acto de lectura es comprender el texto con el propósito de utilizarlo de inmediato para su información o placer.

La comprensión lectora está relacionada con la velocidad lectora; aunque ésta, sólo se le ha definido como el número de palabras que somos capaces de leer en una unidad de tiempo. Pero, no se le ha dado la importancia debida, ya que una buena velocidad lectora será de gran utilidad en numerosas ocasiones intelectuales; pues si se piensa en la cantidad de veces que se puede acudir en busca de información a cualquier vía de internet y la necesidad de buscar rápido lo que se necesita, sabiendo discernir entre lo fundamental y lo que no lo es, es ahí donde se necesita

a la velocidad lectora, además de la habilidad para buscar y seleccionar la información. Sin embargo, las escuelas le dan prioridad a la velocidad, dejando de lado otros factores como la entonación en la lectura, lo cual ayuda también en el proceso de la comprensión lectora, ya que al darle la entonación al texto y respetando los signos de puntuación, brinda un mejor entendimiento y significado al texto.

En las aulas se le debe brindar mayor importancia a la comprensión lectora, pues la mayor parte de los conocimientos se adquieren a través de la lectura de muchos y gruesos volúmenes, que exigen un ritmo lector veloz. Esto es apoyado por Estalayo y Vega (2003), pues mencionan que los buenos lectores leen más de prisa y comprenden mejor. Sin embargo, resaltan la diferente naturaleza de los textos, lo que obliga a seguir ritmos distintos en la lectura.

Por otro lado, es importante entender los procesos por los que atraviesa el estudiante al lograr la comprensión de lo que lee, pues los docentes sólo reducen sus prácticas de lectura y comprensión de la misma a los clásicos cuestionarios memorísticos que no dan cuenta del proceso de aprendizaje del estudiante. Esto es consecuencia de lo que los mismos programas de estudio han solicitado, pues consideran el proceso de la lectura como construcción de significados, “que el niño pueda decir de qué trata el texto, que identifique los elementos de la estructura” (SEP, 1996; citado en SEP, 2006d: 15).

Por ello, el desarrollo de habilidades de comprensión de la lectura, deben tomar en cuenta el enseñarles a los educandos a formular hipótesis sobre lo que va encontrando en el texto; es decir, enseñarlos a cuestionar el texto. Esto en Pedagogía por Proyectos se denomina “interrogación de textos”, buscando que el estudiante infiera significados, los cuales deben estar relacionados con las prácticas sociales, el que disfruten de lo leído y lo encuentren funcional; provocando en los estudiantes una reflexión de por qué es importante leer y comprender los textos, creándoles la capacidad de criticar y cuestionar lo que leen, para inferir información y corroborar sus hipótesis relacionándolas con lo vivido (Jolibert y Jacob, 2015). Pero sobre todo que esa lectura tenga intencionalidad dentro del proyecto o acción que

se realiza. Es ahí donde los estudiantes, realizan cartas, leen carteles, buscan y seleccionan información de internet, se comunican por medio de las redes sociales; así se puede afirmar, que la actividad lectora está estrechamente ligada a la actividad de escritura y expresión oral. Lo cual brinda éxito a una educación innovadora y real.

En este sentido, la comprensión lectora es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues no sólo se limita a los estudiantes, sino también a la forma en que se ha llevado a cabo en la enseñanza por parte de los docentes, pues se han dado prácticas tradicionalistas, resultado de ello; los estudiantes reducen a la comprensión lectora como un ejercicio de cuestionamientos, que refuerza el aprendizaje memorístico; siendo que este proceso implica más que eso.

c. Niveles de comprensión lectora

Resultado de evaluaciones, se ha hablado de las deficiencias de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, para justificar esta afirmación se han elaborado diversas pruebas estandarizadas para medir la comprensión lectora de los alumnos, pero cuáles son los niveles que se consideran en la comprensión lectora.

Los niveles de comprensión lectora deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se presentan de forma progresiva, por ello varios autores han expresado diversas concepciones sobre el proceso, algunos lo mencionan como niveles (Solé, 2002) otros como componentes de la comprensión lectora (Catalá G., et al., 2005) a continuación se presentan diversas versiones.

Para Isabel Solé se muestran tres niveles: literal o comprensivo, inferencial y criterial.

- *Nivel literal o comprensivo*: todo aquello que implícitamente figura en el texto, implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, las relaciones de causa efecto, dominar un vocabulario básico correspondiente a su edad.

- *Nivel inferencial*: se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, éstas se van verificando mientras se va leyendo. Se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.
- *Nivel criterial*: confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de los que se lee.

Por su parte, Calero, (2011) plantea tres fases en la comprensión lectora: 1. Fase de desarrollo lector, el estudiante vuelca su energía cognitiva en pequeños aspectos externos del conocimiento procedimental que la tarea requiere. 2. El niño controla la situación, donde las representaciones internas se convierten en el centro del desarrollo evolutivo del conocimiento. 3. Las representaciones internas y externas que el niño construye de la práctica lectora, alcanzan un equilibrio en la búsqueda de regulación del aprendizaje.

En tanto, Catalá et al. (2005), señalan que existen determinados componentes de la comprensión lectora y se le ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica, que son utilizados en el proceso lector.

- *La comprensión literal* se caracteriza por el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquella sobre la cual se hace mayor énfasis en las aulas.
- *La comprensión reorganizativa*, se establece la reorganización de la información recibida, sistematizándola, esquematizándola o resumiéndola consolidando o reordenando las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.
- *La comprensión inferencial* o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o

suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.

- *El nivel crítico o profundo* implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.

Es importante conocer lo niveles de la comprensión lectora, pero es también necesario cómo se llega a ubicar al estudiante en determinado nivel.

d. Evaluación de la comprensión lectora

Si la evaluación es entendida como un proceso para ubicar los niveles del logro de un estudiante, la cual se realiza a lo largo del proceso enseñanza y aprendizaje, donde al inicio del ciclo escolar se propone una evaluación diagnóstica, durante el ciclo escolar, es una evaluación continua y al final una evaluación sumativa.

De igual forma, en la comprensión lectora se evalúa en diversos momentos, antes, durante y después la lectura (Calero, 2011); no sólo para conocer las tendencias de los estudiantes, sino para tomar diversas decisiones como el tipo de libros a trabajar, las actividades o estrategias para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes y las técnicas o instrumentos idóneos para la evaluación no sólo del educando sino del docente y las estrategias didácticas que se usaron.

Por su parte, Bofarull, et al. (2013), mencionan que la evaluación se lleva a cabo en tres momentos: 1. Evaluación inicial, para conocer el bagaje que el estudiante posee; 2. Evaluación formativa, para obtener información acerca de las estrategias de lectura que utilizan y realizar ajustes a la práctica docente; y 3. Evaluación sumativa, para saber qué ha aprendido el estudiante, esta es al final del proceso.

Por otro lado Catalá, et al. (2005), rescatan la complejidad de evaluar la comprensión lectora, el saber qué sucede cuando el lector construye el significado de un texto conlleva a conocer los procesos cognitivos que entran en juego (microestructura, macroestructura, superestructura, construcción de un modelo

mental y autorregulación); por ello proponen una evaluación formativa, donde a partir de las respuestas iniciales de los niños , se definen los procesos a intervenir, analizando los aspectos que inciden en las posibles dificultades y ayudar a cada uno a progresar.

Otro aspecto importante en este tema de la evaluación son los instrumentos que se han utilizado para lograrla, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Catalá et al. (2005), proponen el registro de lectura y las pautas de observación, mientras que Calero, (2011) destaca el uso de cuestionarios de evaluación de la lectura, un inventario de evaluación de la conciencia metacognitiva en el uso de estrategias lectoras.

Este último se considera importante, pues el autoconcepto como lector, está en función de la percepción que el lector tiene sobre su propia comprensión lectora, siendo fundamental para que un estudiante se autorregule, ya que comprende sus logros y dificultades para poder seguir con su proceso lector, por iniciativa propia, potencializando la metacognición.

En consecuencia, el papel del docente es fundamental para que se lleve a cabo la comprensión lectora en las aulas y fuera de ellas; sabiendo fortalecer las habilidades de los estudiantes, conociendo sus intereses y necesidades, comprometiéndose con su la ética profesional se lograrían mejores resultados.

Villaseñor (2007), hace hincapié en la importancia de la didáctica de la lengua, al relacionarla no solo con la enseñanza por parte del docente, sino tomar en cuenta el aspecto social: el reconocer la relevancia de la mediación en el aula. Teniendo como resultado un trabajo colaborativo en el aula. Aunque si se hace un análisis de lo que ocurre hoy en día, sigue predominando el tradicionalismo, pues el maestro sigue teniendo el poder de decidir qué, cómo, cuándo y para qué se va aprender. Lo anterior nos remite a conocer el proceso cognitivo que permite la comprensión.

e. Proceso cognitivo de la comprensión lectora

Al respecto, Jolibert y Jacob (2015), mencionan que en la comprensión lectora interviene un proceso dinámico de construcción cognitiva ligado a la necesidad de interactuar, en el cual además intervienen la afectividad y los recursos sociales.

El lector busca desde el inicio, el sentido del texto utilizando distintos procesos mentales y coordinando todo tipo de indicios (contexto, tipos de texto, título, marcas gramaticales significativas, etc.). En el proceso de la lectura hay una interacción única entre un lector y un texto únicos.

Para aprender se utilizan distintas estrategias cognitivas que ayudan a manejar y entender la información que llega; además también se usan estrategias metacognitivas que favorecen el control y la regulación del aprendizaje. Gaskins y Thorne (1999, citados en Calero, 2011), definen dos tipos de estrategias como las cognitivas y ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas.

Así una estrategia cognitiva se puede definir como una operación mental o procedimiento que lleva a cabo cualquier aprendizaje para conseguir un objetivo de conocimiento en la resolución de problemas, comprensión de textos escritos, todo ello relacionado con estrategias relacionadas con procesos de pensamiento y conductas que los estudiantes utilizan para mejorar su aprendizaje. Los estudiantes que usan las estrategias metacognitivas son conscientes de que poseen recursos cognitivos (estrategias de aprendizaje) para conseguir objetivos de conocimiento. Hay tres tipos de conocimiento que el estudiante elabora: *declarativo* (saber qué aprendemos), *procedimental* (saber cómo) y *condicional* (saber cuándo y por qué). Todo ello para llegar al aprendizaje significativo y funcional en cualquier contexto en que se encuentre el estudiante.

f. Estrategias de la comprensión lectora

Una estrategia es definida como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas o dirigidas a la consecución de una meta. Y cuando estos procedimientos son implementados por el docente, son estrategias de enseñanza; una vez que el estudiante se apropia de ellos y los aplica como un procedimiento ya asimilado y autorregulado, se convierte en estrategias de aprendizaje.

Para fortalecer la comprensión lectora, existe un sinnúmero de estrategias entre las que se encuentran las propuestas por Lucero Lozano (2003), ella señala que según el momento de la aplicación pueden clasificarse como:

Preinstruccionales: Estas preparan al estudiante para acercarse a la tarea de aprendizaje con mayores elementos y logra que sea significativo.

Coinstruccionales: apoya al estudiante para que logre una mejor organización e interrelación de los conceptos más importantes del aprendizaje.

Postinstruccionales: Son actividades de recapitulación que permiten que se consolide lo que se ha venido aprendiendo durante la etapa anterior.

Otros autores señalan que existen estrategias para fomentar la atención y ayudan a la comprensión, como son: inferencias, preguntas intercaladas, analogías, predicciones y la identificación de la estructura textual.

Por su parte, Isabel Solé (2002), recomienda que cuando se inicie la lectura deben plantearse las siguientes preguntas: para qué leo, qué sé de este texto, de qué se trata este texto, qué me dice su estructura, para situarse en el texto. Posteriormente, durante la lectura se van formulando hipótesis, se hacen predicciones sobre el texto, aclaración de dudas, se resume el texto, releer las partes confusas y finalmente hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

Sin embargo, en Pedagogía por Proyectos se propone una estrategia para fortalecer la comprensión lectora, es la Interrogación de textos (explicada con mayor profundidad en la figura 23), ligada a los siete niveles lingüísticos; pues se trata de que el lector, detecte en el texto las huellas, marcas, manifestaciones en resumen las claves que dejan en el texto estos siete niveles de operación lingüísticas.

Procesar e interpretar estos indicios, utilizarlos como informaciones que el lector va a manejar para construir el sentido de un texto.

Así mismo, se proponen algunas ideas para trabajar las estrategias desde la postura de Pedagogía por Proyectos:

- Se trabaja a partir de un texto completo, se trabaja con actividades a posteriori o de recapitulación.
- Buscar cómo funcionan los textos para utilizarlos y apropiárselos.
- Trabajar todos los siete niveles, desde el contexto y la superestructura hasta bajar a las microestructuras.
- La interacción con los compañeros juega un papel en la construcción de los aprendizajes metalingüísticos: confrontar, compartir o buscar soluciones a los conflictos cognitivos.

La estrategia de interrogación de textos, permite contextualizar el texto, identificar la estructura, el propósito del texto, permite reconocer que en el proceso de comprensión el lector debe estar activo.

Además, se debe considerar que existen diferentes textos según el propósito y características del mismo son la utilidad que se les da; por ello a continuación se explican los textos literarios.

g. Textos literarios

Según la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993), los textos literarios tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua con la mayor libertad y originalidad para crear la belleza.

La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etc.) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto. Dentro de los textos literarios están: cuento, novela, obra de teatro y poema. Por su parte, Jolibert y Jacob (2015), proponen una diferencia entre la tipología de texto,

los funcionales (carta, afiche, ficha técnica, receta, noticia, etc.) y los textos de ficción o literario como novela, cuento, leyenda, poema, chiste, adivinanza, etc.

Pedagogía por Proyectos (PpP) incorpora el ceder el poder a los estudiantes, ya que ellos son los que deciden qué deben aprender y cómo lo van a realizar, esto basado en sus necesidades inmediatas. Por ello, en la lectura y la escritura, un alumno lee y escribe de acuerdo a sus intereses, gustos y necesidades; solo así se llegará a un aprendizaje significativo y funcional en las aulas.

2. Encontrar el camino desde Pedagogía por Proyectos

En la búsqueda por mejorar la práctica educativa, el docente recurre a diferentes autores, estrategias y actividades que fortalezcan habilidades de lectura y escritura, es así como los docentes se acercan a diferentes autores y teorías pedagógicas como la constructivista; una alternativa de ello es *Pedagogía por Proyectos (PpP)*.

a. Conceptualización

PpP es una propuesta pedagógica, que permite la vida cooperativa dentro del aula, el establecimiento de las reglas de convivencia, de igual forma la organización y administración del espacio y del tiempo en las actividades; por tanto, es una propuesta innovadora de vivir el aprendizaje, ya que los niños proponen proyectos reales e inclusive establecen los criterios con los que son evaluados; así el aprendizaje va acorde al ritmo del estudiante.

Por tanto, *PpP*, es una estrategia de formación tanto para el docente como para los educandos, la cual "...aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias" (Jolibert y Sraïki, 2014: 29).

En consecuencia, se permite que cada estudiante escoja lo que quiere aprender, a través de argumentar sus ideas, formando en él, la responsabilidad y el compromiso para cumplir con lo establecido provocando la autorregulación; es decir el estudiante vive y disfruta su aprendizaje; además de hacerlo significativo y funcional en su vida cotidiana.

b. Entre los antecedentes de Pedagogía por Proyectos

Se parte de referentes teóricos de la escuela nueva o algunos la conocen como el Movimiento de Educación Nueva en Europa con Celestin Freinet en Francia, Bélgica e Italia, se promovía la idea de una educación activa y moderna centrada en el niño (García, 2012); ya en Latinoamérica se inició en 1992, a partir de la investigación-acción de cinco años, en Chile; cuando un grupo de supervisoras del Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua, en conjunto con educadoras de Prebásica y profesoras de Educación Básica aceptaron la invitación de Jossette Jolibert para realizar un proyecto, en conjunto con profesores de aula, supervisores y docentes universitarios, asesorados por ella.

Su equipo de trabajo estuvo organizado por tres profesoras de tres establecimientos municipalizados: Escuela Montedónico E-286, Liceo María Bombal B-26, ambos del sector de Playa Ancha y el Colegio General José Velázquez Bórquez de la comuna de Puchuncaví y sus respectivas supervisoras, junto a docentes de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

El proyecto se tituló “Formar niños lectores y productores de Textos” se firmó un convenio con el objetivo mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños entre 5 y 9 años, en particular de los niños de sectores con dificultades socioculturales y económicas. Las metas del proyecto fueron: formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio, “interrogándolos”, estimular en los niños la capacidad de comprender y producir distintos tipos de texto; facilitando en los estudiantes el que lean y produzcan textos en situaciones “reales”, estimulando la realización de proyectos que los enfrenten a textos contextualizados que les provoque “ganas” de interactuar con ellos y, por otra, requieran de los niños la participación oral y producción escrita; apoyar el desarrollo, en los niños, de la capacidad de realizar la metacognición, tanto en la comprensión como en la producción de textos y promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua de sus actividades.

Las formas de trabajo que se realizaron fueron, reuniones de docentes para planificar y evaluar el enfoque, reuniones una vez al mes con todo el equipo bajo la coordinación de Josette Jolibert, para intercambiar experiencias buscar respuestas a las interrogantes, preparar las sesiones de aula, etc. También se trabajaron seminarios intensivos para la producción de un libro.

En esta investigación se tomaron en consideración todos los elementos contextuales de los estudiantes y en cinco años se realizaron evaluaciones regulares y al final del proceso se comprobó que los estudiantes:

- Leen comprensivamente, saben qué necesitan leer para su proyecto, saben dónde buscar el texto, interactúan con múltiples tipos de textos.
- Producen textos originales, tanto funcionales como de ficción.
- Participan y se comprometen con sus aprendizajes en forma creativa.
- Hacen una integración natural entre las áreas del saber.

En los instrumentos de medición nacional de la calidad de la educación, se mostraron avances significativos y a veces espectaculares, en Castellano y en Matemáticas (comprensión de problemas) (Jolibert y Jacob, 2015). Al finalizar el proyecto, se publicó el libro: “Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula”, el cual estaba inscrito en el Convenio firmado en 1992. Con el fin de socializar el producto de la investigación-acción. Ante esto, es importante conocer algunos elementos teóricos, que permiten identificar en qué consiste la propuesta.

c. Fundamentación teórica

Pedagogía por Proyectos tiene una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, la convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación en los aprendizajes.

Dentro de la concepción de los escritos está una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación, una concepción del escrito y de su unidad fundamental, el texto, basado en las dimensiones de la lingüística

textual. Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional. Una concepción de la lectura y de la escritura como procesos de comprensión y de la producción de textos contextualizados (Jolibert y Sraïki, 2014).

d. Ejes didácticos convergentes

De las elecciones teóricas se desprenden los siguientes ejes didácticos convergentes:

- Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.
- Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista.
- Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito.
- Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de escritura como producción de textos completos contextualizados.
- Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.
- Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.
- Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.

La *PpP* es una propuesta que rompe con el modelo de la escuela tradicional, y pone a maestros y estudiantes en situaciones democráticas, donde todos participan, desde la planificación hasta la ejecución y evaluación de proyectos, para obtener aprendizajes significativos y ¿cómo se logra esto?, creando condiciones que facilitan el aprendizaje.

Así mismo, los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje: Piaget (psicogenético), Vygotski (paradigma sociocultural y trabajo cooperativo), Bruner (aprendizaje significativo), entre otros; pertenecientes a los movimientos de “nueva educación” los cuales rescataban la actividad del sujeto que aprende el cual es

eficaz si se permite que se integre a un proyecto propuesto por él mismo, además de ser evaluado por él y sus compañeros con el apoyo de mediadores (docentes o padres).

Para hacer posible la vida cooperativa y el trabajo por proyectos se inicia por generar ambientes para el aprendizaje que a continuación se mencionan.

e. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje

Cuando se menciona en los programas de estudio el generar ambientes de aprendizaje, no se hace explícito cómo hacerlo, pero en Pedagogía por Proyectos, Jolibert y Jacob (2015) mencionan la importancia de crear condiciones que permitan la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

Esto implica desde organizar el espacio físico donde se lleva a cabo las clases, hasta brindar un ambiente agradable a los estudiantes, pues en un salón de clases debe haber libertad de movimiento acorde a la actividad propuesta; sin embargo, se hace hincapié en que la organización del aula no debe ser exclusiva del docente, sino que son los mismos estudiantes los que deben cooperar con ello.

Se proponen los “Rincones” (de la casa, del almacén, del buzón, de las ciencias, de los juegos matemáticos, de la noticia, etc.) estos con el fin de establecer un espacio libre, dinámico y acogedor para los estudiantes. Por tanto, el aula de clases se convierte en un espacio funcional donde los estudiantes se expresan y aprenden. Para ello, escriben textos funcionales de la vida escolar cotidiana como: las herramientas de organización de la vida colectiva (los cuadros de asistencia, cumpleaños, responsabilidades, lista de proyectos y reglas de la vida). Estos textos son producidos por los propios niños.

En este sentido, se pretende que los estudiantes participen en todo momento, desde los recursos visuales; ya que expresan lo que para ellos es significativo y funcional. Éstos pueden estar en las paredes por espacio de un día, semana o mes y después archivarlos, evitando hacer comparaciones de mejores y peores. También existen objetos que permiten a los niños ubicarse del sentido de tiempo como lo es el reloj,

el calendario, las observaciones meteorológicas y otras representaciones cronológicas. Otra propuesta es la biblioteca del aula, la cual puede ser organizada por los estudiantes con ayuda de padres de familia, otros docentes, directivos u otras instituciones. En cuanto a los textos para comunicarse con la sociedad, con el exterior, es importante socializar lo que se crea en los proyectos o lo que se va a hacer, con el fin de difundir algunas producciones o invitar a algún evento.

Considerando cada uno de los aspectos anteriores, los cuales giran en torno a los intereses de los estudiantes; el atreverse a cuestionarles ¿qué quieren que hagamos juntos?, ¿qué les gustaría hacer o aprender?, el vivenciar una Pedagogía por Proyectos permite compartir con los estudiantes la actividad escolar, confiar en ellos y tomar en cuenta sus ideas; permite a los niños expresar sus propias decisiones asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas.

En esta propuesta pedagógica hay una vida cooperativa por parte de los estudiantes, donde se establece una dimensión afectiva, una negociación y un consenso, que queda registrado en el contrato individual y/o colectivo. Barkley et al. (2007) menciona que el aprendizaje cooperativo es trabajar en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución a determinada situación, pues el aprendizaje cooperativo no es sentar a los estudiantes codo a codo y dividirles las actividades, sino que cualquier actividad que se organice, las reglas de convivencia, la administración del espacio y del tiempo, se discuten con los estudiantes, ellos deciden, se comprometen y se evalúan; es decir, empoderar a los estudiantes y que sean ellos los que participen en la construcción de su aprendizaje.

Los proyectos nacen de la necesidad en la vida diaria de los estudiantes, la planificación debe hacerse junto con ellos, anotando las ideas y los acuerdos a los que se lleguen, inclusive el cronograma de actividades a realizar, los tiempos y los responsables. Esto se logra con el establecimiento del contrato claro y explícito que precise la organización de las tareas, de las responsabilidades y el tiempo.

Cuando al docente se le presentan nuevas formas de llevar a cabo su práctica, le causa incertidumbre y hasta temor, pues ello implica romper esquemas; el darle

poder de decisión a los estudiantes (cuando anteriormente era él quien decidía qué se va hacer o aprender), le causa conflicto; el fungir como mediador generando en sus estudiantes la construcción de su aprendizaje y poner su confianza en ellos, valorando sus potencialidades, ¡es toda una aventura!, que inicia con la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje y continua con la realización de proyectos.

f. El trabajo con proyectos

La *PpP* es una estrategia de formación para la construcción y el desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias; los proyectos parten de un proyecto indispensable: el proyecto de acción, que da lugar al proyecto global de aprendizaje, y este al proyecto específico de construcción de competencias, ya conjunto conforman lo que denominan Proyecto colectivo, puede en un momento dado no desarrollar algunos de los últimos, pero el proyecto de acción es fundamental.

1) El proyecto de Acción

Este proyecto es orientado hacia un objetivo preciso, con actividades complejas, con la finalidad de obtener situaciones de aprendizaje en varias áreas, un ejemplo de este proyecto podría ser organizar una visita a un museo, zoológico, exposición a una feria de ciencias o de feria de libros, todos ellos implican la construcción de competencias, también puede ser adaptado a los programas oficiales; es decir, permite al docente planificar desde este proyecto.

Así mismo, se establece el reparto de tareas entre todos los participantes del proyecto, la valoración del resultado y la socialización constante de los estudiantes de los que van construyendo y aprendiendo; además de los obstáculos que se presentaron y cómo fueron superados (Jolibert y Sraïki, 2014). Como se muestra en la herramienta para la planeación de un proyecto:

Figura 14. Herramienta para planear el proyecto de acción.

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

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 49).

También se utiliza una herramienta para identificar las situaciones en las que se desarrollan y se escriben los textos.

Figura 15. Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitas o construidas.

Nombre del proyecto:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas y disciplinas
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 49).

Para llevar a cabo el proyecto se acción con los estudiantes, se trabaja en seis fases las cuales se explican en el siguiente cuadro (figura 16), son de orden cronológico.

Figura 16. Dinámica general del proyecto colectivo.

<p>FASE 1. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. Se hace la formulación de objetivos, la definición de tareas a realizarse definen los grupos responsables de las actividades del proyecto, el calendario, la identificación de los recursos con que se cuenta; con estos elementos, se termina con la planificación del proyecto colectivo y da lugar a la definición del contrato de actividades personales de cada estudiante.</p>
<p>FASE 2. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Se elabora junto con los estudiantes el proyecto global de aprendizajes y de los proyectos específicos de construcción de competencias y la identificación de competencias comunes a construir; finalmente da lugar a la definición de contratos de aprendizaje individuales, negociados con los docentes.</p>

FASE 3. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.

Para permitir la gestión de los aspectos cooperativos del trabajo escolar, el docente organiza situaciones de aprendizaje; se da lugar a balances intermedios de los que se ha realizado y lo que falta por realizar. Se opera una regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y las dificultades.

FASE 4. Realización Final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Diversas formas de socializar, preparar las condiciones de materiales de la socialización del proyecto, se establece un clima de tranquilidad y respeto. Permite evaluar la práctica con las competencias construidas.

FASE 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.

Se hace una síntesis de lo que se ha funcionado y por qué comparando los objetivos alcanzados con los esperados, los factores que obstaculizaron y los que facilitaron el aprendizaje y se proponen las mejoras tomando resoluciones útiles en los proyectos (notados en cuadernos o afiches).

FASE 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

Se hace colectiva e individual, la síntesis metacognitiva acerca de lo aprendido y cómo se ha logrado, lo que se debe reforzar y cómo se va a hacer

Fuente. Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 47-48).

2) El proyecto global de aprendizaje

Este tipo de proyecto se elabora de forma sucesiva en función de las planificaciones de aprendizaje, la cual es razonada de acuerdo a las prioridades de aprendizaje, por tanto, se permite al estudiante su reflexión individual acerca de las implicaciones de sus decisiones, sobre lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender, todo ello lo lleva a la construcción de las competencias y pone a su alcance el contenido de las instrucciones oficiales. Para ello, como lo menciona Escamilla (2009), se deben conocer los programas y el currículum que se concreta en el aula, para evaluar, que lo que se propone en *Pedagogía por Proyectos* no se contraponen con lo que se señala institucionalmente.

3) El proyecto específico de construcción de competencias

Puede variar según las necesidades particulares de los estudiantes, no necesariamente está vinculado a los proyectos de acción, va precisándose poco a poco y se regula en función de los obstáculos encontrados.

Aquí pueden aprender los proyectos específicos de lectura y escritura, son las competencias más acotadas que se van a reforzar o construir. Se parte de lo que ya se sabe, pero lo que todos necesitan aprender.

No importa qué tipo de proyecto se trate, cada uno da lugar a la elaboración de herramientas de organización y de gestión como lo son el uso de carteles en las paredes como referentes a lo largo de todo el proyecto (Jolibert y Sraïki, 2014).

g. Contrato individual

No se trata de alguna actividad que tengan que realizar los estudiantes o actividades de alto grado de dificultad que se prive a los alumnos de ello, por miedo a su equivocación; sino más bien el delimitar cuáles van a ser los desafíos de cada participante en el proyecto (ver figura 25).

Aquí se rescata la vida cooperativa dentro del proyecto colectivo, haciendo al final del mismo una reflexión, acerca de lo que se ha aprendido durante el transcurso del proyecto, cada niño debe realizar este proceso de autoevaluación y la socialización con sus otros compañeros y con sus familiares (Jolibert y Sraïki, 2014).

Esta es una diferencia muy clara entre el método por proyectos y la Pedagogía por Proyectos; el primero recalca una autoevaluación con indicadores establecidos y generalizables a todos los educandos; mientras el segundo, promueve la reflexión metacognitiva de los estudiantes, para controlar y regular la actividad intelectual del educando (Díaz y Hernández, 1999).

Jolibert y Sraïki (2014), proponen el uso de un cuaderno donde se establezca el contrato, pero sobre todo los comentarios de los participantes del proyecto (docente y estudiante), acerca de los procedimientos y estrategias implementadas en la realización de las actividades, así como lo que les resultó difícil hacer; así mismo, hacen referencia al ayudamemoria (cada niño anota las observaciones de sus actividades de aprendizaje). También se proponen estrategias para el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.

h. Estrategias para solucionar problemas de lectura y escritura

Al enfrentarse a un texto para comprenderlo o a una hoja en blanco para escribir lo que se pide, siempre resulta un problema, ya que el estudiante lector/escritor pone cierta resistencia, pues no dispone de los medios para actuar en función.

Aunque la situación tiene que verse sólo como un reto o un desafío, el cual depende del grado de confianza que tenga el estudiante al trabajar de forma cooperativa, donde tiene la posibilidad de tener apoyo no solo por parte de un docente sino de sus pares. Por ello, la estrategia de Interrogación de textos y el Módulo de Aprendizaje de escritura son estrategias de resolución de problemas que enfrenta el estudiante, los cuales se describen a continuación.

1) Módulo de Interrogación de textos

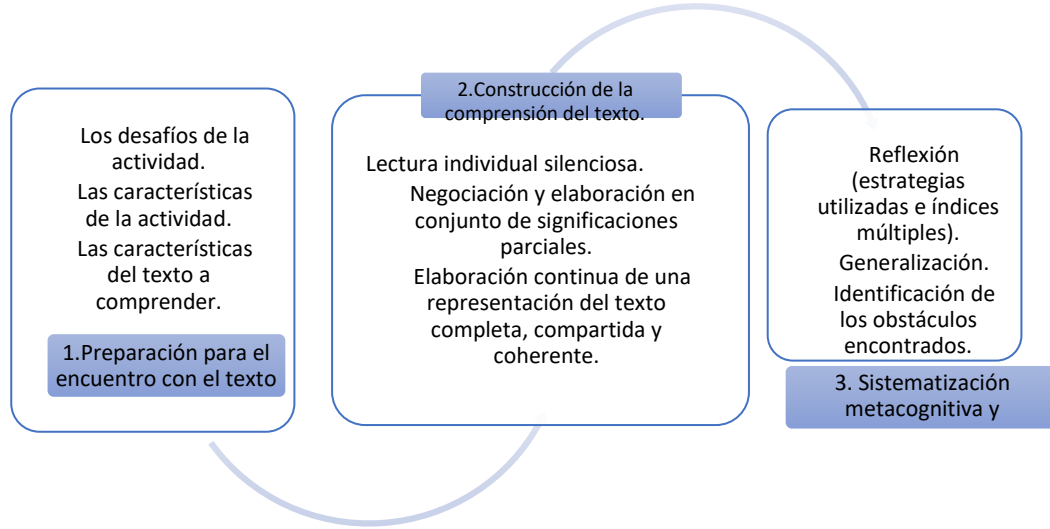
Es una estrategia didáctica, que requiere de una actividad cognitiva por parte del estudiante, reactiva los conocimientos en función de las representaciones, mientras que el docente delimita las condiciones del aprendizaje y las adapta a la tarea, logrando así construir con el estudiante el sentido del texto.

Dentro de la comprensión del texto Jolibert y Sraïki (2014) mencionan la lectura individual (relación privilegiada con el texto dando una primera significación) y silenciosa (para no crear distractores de oralización de otros lectores). Se rescata la actividad de lectura organizada, progresiva y constituyente de la lengua escrita.

Desde el Módulo de interrogación de texto se considera a la clase una comunidad de investigación, pues el docente señala las contradicciones, suscita argumentos, coordina la captación de informaciones y apuntala la construcción de sentido para dar continuidad al texto con la utilización de síntesis parciales, la elaboración de herramientas y con reformulaciones que permiten la continuidad del texto.

Posteriormente, hay una recapitulación de lo que se ha aprendido, donde el niño hace un balance personal y se analizan descubrimientos en conjunto. Además, hay elaboraciones de siluetas, cuadros recapitulativos, cuadernos de hallazgos en lectura y escritura.

Figura 17. El modelo de estrategia en el módulo de interrogación de textos.



Fuente. Elaborado con base en Jolibert y Sraïki (2014: 85).

Así mismo, en este módulo se considera al docente como mediador experto, el cual lleva a cabo diversas actividades y fortalece en diversos aspectos al estudiante, esto según el momento del módulo; las cuales se describen a continuación:

Figura18. El rol del docente y del estudiante en el módulo de interrogación de textos.

Momento	Acciones de docente	Acciones del estudiante
Preparación para el encuentro con el texto:	Aclara la actividad intelectual Exigida Apoyándose en las representaciones de los alumnos precisa o recupera los desafíos colectivos y/o individuales (el proyecto de aprendizaje, los objetivos específicos. Permite, facilita el compromiso de los alumnos en la actividad haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer	Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con: el tema, el texto y las estrategias a poner en ejecución. Planificar la tarea individual y colectiva, elaborar un proyecto cognitivo.
Construcción de la comprensión del texto:	Guía los procesos de co-construcción del sentido involucra a los alumnos en el diálogo cognitivo (piensa en voz alta con los alumnos), hace explicitar (para él) y explicar (para los otros) las estrategias didácticas utilizadas. Se apoya en las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis utiliza su propia experiencia cuando es Necesario.	Tomar notas de las ocurrencias, deducir los indicios estructurales, lexicales, sintáctico...para formular hipótesis. Movilizar herramientas intelectuales para validar las hipótesis y argumentar. Integrar las informaciones.
Sistematización metacognitiva y metalingüística:	Suscita la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicitación metódica. Prevé las actividades de esfuerzo o de entrenamiento individual o colectivo en función de las necesidades señaladas. Prepara las utilizaciones posteriores.	Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros. Formalizar las adquisiciones de la experiencia en términos de saberes y de habilidad. Conservar las huellas de aprendizajes significativos.

Fuente. Recuperado de Jolibert y Sraïki (2014: 90).

Como se pudo apreciar, en el módulo de interrogación de textos, es el estudiante quien realiza la mayor parte de las actividades y vive su propio proceso de lectura y comprensión de la misma, esto es resultado de implementar Pedagogía por proyectos en el aula, a diferencia de método por proyectos planteados en las instituciones, donde el estudiante se adapta a los programas ya establecidos y sigue las instrucciones del docente para aprender a leer y a escribir.

Si de esa forma viven los estudiantes la lectura, también lo experimentan en la escritura, lo cual se describe a continuación.

2) Módulo de producción de textos

Es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias dirigidas hacia la producción de texto, el módulo apunta hacia la resolución de problemas, que tiene que enfrentar el estudiante al leer un texto, al comprenderlo y comprender los procesos que él utiliza para producir un texto, al elaborar estrategias y herramientas para lograr sus objetivos.

Jolibert y Sraïki, (2014), mencionan que un módulo no puede resultar aburrido o ineficaz si tiene sentido para los niños; es decir, si le es significativo y atractivo, relacionado con su contexto, a continuación, se presenta la descripción del módulo de producción de textos propuesto en Pedagogía por Proyectos (ver figura 19).

Figura 19. Módulo de aprendizaje de escritura.

1.Preparación para la producción del texto	Los desafíos: proyecto de acción de la clase, el proyecto global de aprendizaje y un proyecto específico de construcción de competencias en producción de lo escrito. Las características de la actividad. Enfrenta al alumno a una doble complejidad del texto y la de escritura. Las características del texto a producir relacionadas con un prototipo. Relacionar una nueva situación con la experiencia anterior con el fin de reavivar los conocimientos lingüísticos.
2.Gestión de la actividad de producción del texto	La puesta en texto. Primera escritura individual. El niño hace lo que ya sabe hacer, es un esbozo completo, se viven situaciones-problema, los primeros éxitos y obstáculos lingüísticos y cognitivos. La definición colectiva de las necesidades a la vez lingüísticas y de procedimientos. Se desprende de las primeras escrituras, los logros y obstáculos encontrados. La revisión del texto, la etapa más larga, las producciones individuales, la exploración de los conceptos y de las convenciones propias de la lengua escrito y para texto por producir. Actividades de sistematización metalingüística y metacognitivas.

	Producción final: maqueta (superborrador, respeta los contornos definidos por la silueta del texto, limpieza ortográfica) y obra maestra (la exigencia en la última presentación). Entrega a los destinatarios (se entrega, se envía, se distribuye, se pega como cartel, en una biblioteca, etc.).
3.Sistematización metacognitiva y metalingüística	Retorno reflexivo sobre la actividad. Se recapitula y categoriza lo aprendido (estrategias utilizadas, procesos mentales de los productores, los obstáculos encontrados y cómo se han superado y el tipo de escrito mismo y su funcionamiento). Generalización: elaboración de herramientas de sistematización que servirán de referencia, de categorización y se elabora una silueta para un tipo de texto, todo ello va sobre la pared de las herramientas y en los cuadernos de descubrimientos. Puesta en perspectiva. Actividades de refuerzo reemplazo y transferencia, terminar un módulo no quiere decir cerrarlo, éste sigue a lo largo de todo el año.

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 127-137).

De la misma manera que en el módulo de interrogación de texto, el docente funge como mediador, en este módulo las actividades del docente se describen en la siguiente figura:

Figura 20. El rol del docente y del estudiante en la producción de textos.

<i>Momento</i>	Acciones del docente	Acciones del estudiante
<i>1.Preparación para la producción del texto</i>	Clarifica la actividad intelectual apoyándose en las representaciones del alumno. Precisa los desafíos colectivos o individuales. Permite, facilita la intervención de los estudiantes en la actividad haciéndoles tomar conciencia sobre lo que ya saben, el contenido o la organización del texto a producir.	Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto y las estrategias por poner en práctica.
<i>2.Gestión de la actividad de producción del texto</i>	Guía los procesos de producción de texto, se apoya en las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en los elementos de análisis. Incita a los estudiantes al diálogo cognitivo, hace explicitar, explicar las estrategias utilizadas. Selecciona los apoyos de la reflexión “meta”, organiza las sistematizaciones necesarias y suscita compartir conocimientos y su propia calidad de experto.	Manifestar progresivamente una estrategia personal explícita y eficaz de producción de textos. Movilizar herramientas intelectuales para formalizar herramientas de escritura a los textos de los expertos. Integrar informaciones, transferir las competencias parciales en reescrituras sucesivas. Elaborar progresivamente el texto y controlar su progresión.
<i>3.Sistematización metacognitiva y metalingüística</i>	Suscita la evaluación y metacognición por una recapitulación y una explicitación metódica. Prevé las actividades de refuerzo o entrenamiento en función de las necesidades notadas y prepara las reinversiones posteriores.	Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros. Formalizar la adquisición de experiencia en término de saberes y habilidades: los puntos de aprendizajes nuevos, las ayudas y facilitaciones, las dificultades y los procedimientos, eficaces. Conservar la huella de los aprendizajes significativos.

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 139).

i. Siete niveles lingüísticos

Los siete niveles lingüísticos van del concepto al nivel más amplio, corresponde a conceptos que definen a un texto contextualizado a conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto y a conceptos que funcionan a nivel de la oración y de la palabra. Los siete niveles lingüísticos sirven para la comprensión, pues definen las principales características lingüísticas de los tipos de textos, el lector las busca como informaciones significativas para construir su comprensión de un texto dado.

A partir de estructuras lingüísticas ya sea para leer o producir textos se establecen siete categorías de informaciones que da un texto, las cuales se describen a continuación (ver figura 21).

Figura 21. Siete niveles lingüísticos.

Fase	Características
1. Al contexto situacional	Concierne a los parámetros de la situación de comunicación escrita, lo que es perceptible por los niños.
2. Los contextos culturales	Son los conocimientos y experiencias de los escritos sociales y los contextos amplios específicos.
3. El tipo de escrito al que pertenecen	Escritos que funcionan actualmente en nuestra sociedad, pueden ser de tipo dominante funcional o ficcional.
4. La superestructura del texto	La organización espacial de los bloques de texto (su silueta), la articulación de sus partes.
5. La coherencia del discurso y la cohesión del texto	En los textos hay opciones de enunciación de los que ha realizado el autor, la elección de las personas, las referencias de tiempo y lugar y las modalidades mediante la expresión de su subjetividad.
6. La lingüística de la frase (o lingüística oracional)	Sus aspectos sintácticos, el orden y concordancia de las palabras. Aspectos lexicales (las palabras en contexto) y aspectos ortográficos.
7. Las palabras: su sentido y microestructuras.	Palabras para decir lo que se quiere, denotaciones y connotaciones; familias de palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014).

Los dos primeros niveles casi son obligados para entrar a un interrogar un texto o para producirlo, pero los restantes no funcionan linealmente, uno tras otro, sino que interactúan en distintos momentos de la actividad de lectura y escritura. Es un ir y venir permanente entre ellos según las necesidades de cada módulo, también del propósito que se tenga al trabajar esto con los chicos.

j. ¿Cómo se evalúa en Pedagogía por Proyectos?

Es interesante comparar los tipos de evaluación que se proponen tanto en el método por proyectos y la evaluación propuesta en Pedagogía por Proyectos, ambas proponen que la evaluación está ligada a los procesos de aprendizaje, pero en la primera propuesta es el docente quién se encarga de diseñar los instrumentos de evaluación y participa en su mayoría en el proceso, pues lo que le interesa es medir (cuantitativamente) el nivel de logro de los estudiantes.

En la propuesta de Pedagogía por Proyectos, la evaluación está a cargo de todos los involucrados en el aula, como los docentes (mediadores) y son los niños quienes proponen sus criterios de evaluación; además de construir sus propios instrumentos de evaluación, los compromete en una reflexión metacognitiva (sobre sí mismo y sobre el objeto de aprendizaje).

Así mismo, se promueve una evaluación *continua*, pues al final de cada actividad o situación en los proyectos, se realizan y utilizan instrumentos y pautas de registros. También se presenta la evaluación *formativa*, donde el niño realiza una autoevaluación y coevaluación; pasando de la regulación y reforzamiento con criterios de autogestión. Esta evaluación tiene la finalidad de proporcionar información del proceso de enseñanza-aprendizaje Jolibert y Jacob (2015). Se presentan los balances intermedios de forma progresiva a las actividades de los proyectos.

Permite al estudiante verificar su proceso, y tomar conciencia de sus logros, elaborando pautas de evaluación, construidas con criterios claros, formando una carpeta de metacognición, con registros de los estudiantes y algunas observaciones de los docentes.

Otra evaluación que propone Jolibert y Sraïki (2014) es la evaluación *diagnóstica* la cual permite hacer un inventario de las competencias construidas antes de emprender, de negociar un proyecto de aprendizaje. Favorece la adaptación de contenidos, a las necesidades objetivas de los estudiantes y facilitando la claridad cognitiva.

De igual forma, es el docente el encargado de la evaluación *sumativa*, la cual determina el nivel de logro de competencias y conocimientos, al final de un proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los estudiantes consideran a los errores como una forma de investigación positiva orientada a la búsqueda de soluciones, construyendo un análisis metacognitivo en interacción con los demás, selecciona trabajos que muestran determinados logros.

Así la evaluación está al centro del proceso mismo de aprendizaje como herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes. Evaluar competencias con conceptos operatorios es un proceso continuo que permea toda la actitud.

Es esencial que sean los mismos aprendices (los niños), que tengan criterios claros para saber en dónde están sus aprendizajes y cómo pueden progresar. En Pedagogía por Proyectos se evalúa con diversos instrumentos como:

- Inventario de competencias (en términos de logros esperados).
- Registro de observaciones directas del docente, de cada estudiante del grupo-curso.
- Lista de cotejo
- Fichas
- Pautas
- Contratos
- Pruebas
- Informes.

Una vez conocida la propuesta pedagógica y metodológica a fondo, se pueden aterrizar las ideas en el siguiente diseño de intervención que contempla todos y cada uno de los elementos de Pedagogía por Proyectos.

IV. ¿CÓMO SERÁ NUESTRA AVENTURA?

Es importante llevar a cabo una intervención específica y adecuada con los participantes, jóvenes de segundo grado de secundaria, respecto del objeto de estudio, la comprensión lectora, considerando los datos recopilados en el Diagnóstico Específico, el problema delimitado, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Esto lleva a presentar los elementos metodológicos de indagación y la intervención, los cuales precisan a los participantes y el espacio geográfico donde se desarrolla la intervención; en seguida, se delimitan las características de la intervención, los propósitos de ésta, las competencias a desarrollar con los estudiantes y los indicadores; además del procedimiento, la evaluación y seguimiento.

A. Del contexto a la justificación

Una vez que se conoce a los estudiantes del grupo con el cual se realiza la intervención, se pueden señalar sus características específicas, así como las del lugar de aplicación, que son necesarias para el diseño de la intervención.

1. La Sec. No. 57 “República de Guatemala”

Existen diferentes aspectos en la Secundaria No. 57 “República de Guatemala” que se deben tomar en cuenta para tener la intervención, pues influyen en la interacción con los estudiantes y docentes. Uno de ellos es la ubicación de la escuela, la cual está a un costado del mercado “Río Blanco” el cual, entorpece el libre acceso a la escuela, por otra parte, el ruido constante de los comercios, principalmente el de los puestos de discos; hace que los estudiantes se distraigan.

Por otro lado, están las instalaciones internas de la escuela, las cuales son antiguas y deterioradas; y por ende no tienen un adecuado funcionamiento. Por ello, se buscan los espacios para que los estudiantes se concentren y tengan las condiciones para la clase; uno de ellos es el patio, el cual es delimitado por canchas y estacionamiento, se encuentra un pequeño espacio aún costado del aula de

medios. Así mismo, hay una biblioteca, la cual siempre está abierta y cuenta con mobiliario suficiente y adecuado para actividades en equipo.

De igual forma, se cuenta con el laboratorio de computadoras, el cual tiene internet, un cañón y suficientes computadoras, para que todo el grupo trabaje en lo necesario, como lo son las investigaciones. Así que, los estudiantes de 2º E no sólo se limitan a interactuar en su aula, la cual es amplia, aunque con un mobiliario deficiente, con sillas que se les ha vencido el respaldo o están rotas al igual que las mesas.

2. Los participantes: estudiantes del 2º “E”

Los estudiantes de 2º “E” de la Secundaria No. 57 “República de Guatemala” presentan edades entre 13 y 14 años, los cuales vivían en las colonias aledañas a la escuela, pertenecen a una clase media baja, sólo una minoría presenta escasos recursos. El grupo donde se aplicó este diseño de intervención pedagógica está conformado por 36 estudiantes, de los cuales dos se integraron más tarde, resultado de expulsiones de sus escuelas anteriores a los que les ha costado integrarse a la dinámica grupal. Así mismo, otro estudiante es repetidor de grado, el grupo lo integró al ser ya conocido.

Los estudiantes se caracterizan por ser propositivos y creativos, en cuanto a lo que se proponen realizar; les gusta escuchar música y realizar todo tipo de convivencias entre ellos, como: convivios, ir al cine, a fiestas, entre otros. Les gusta leer cuentos, novelas, historietas, revistas de deportes o automóviles y algunos best sellers. Así mismo, las actividades de escritura las dejan de lado, pues prefieren comentar la lectura, aunque eso se reduzca sólo a repetir datos o fragmentos literales de los textos leídos, sin emitir algún comentario sobre éstos. Por otro lado, les resultan complicados los textos académicos propuestos por los docentes, lo que los lleva a no concluir las actividades o a realizarlas de forma incorrecta.

De igual forma, a los estudiantes les agrada realizar las actividades en otros espacios distintos al aula, pues argumentan que se desconcentran por el ruido del

mercado, por el espacio y mobiliario con que cuenta el aula. Por ello, se hace necesario contemplar distintos espacios para llevar a cabo la intervención.

3. Contemplar espacios y tiempos para intervenir

Como se vio en la descripción del contexto que, aunque es un edificio escolar con deterioro, hay áreas que se ajustaron para trabajar la comprensión lectora con los jóvenes de segundo grado de secundaria: necesariamente el salón de clases, el aula de medio y la biblioteca.

Es importante rescatar que la intervención tuvo una duración aproximada de ocho meses, desde el mes de diciembre hasta el mes de abril, contando el tiempo de la implementación de las *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje* que se desarrollaron desde el inicio del ciclo escolar, las cuales permitieron crear un ambiente propicio para la investigación e intervención.

4. ¿Por qué realizar esta aventura?

Una vez identificada la problemática y delimitado el problema, a partir del Diagnóstico Específico aplicado a los estudiantes de la Sec. 57, “República de Guatemala”, se planteó que el diseño de la intervención ayude a fortalecer la comprensión lectora de los jóvenes. Por ello, se toma en cuenta que el estudiante es el participante fundamental del sistema educativo mexicano, el cual se marca no sólo en los Planes y Programas, el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica, sino dictan bajo qué condiciones se debe realizar el aprendizaje. A de ello, se justifica el presente diseño de intervención, el cual está basado en las necesidades de los estudiantes, en sus inquietudes y sobre todo bajo su propio contexto; así se pretende el trabajo por proyectos reales y contextualizados.

En secundaria los proyectos de la asignatura de español aparecen organizados con el método por proyecto, siendo el mismo docente quien decide, diseña y organiza los proyectos o se apega a como están planteados en el libro de texto, pero por lo general, no considera a los estudiantes, sino que los plantea como algo decidido.

En razón de lo expuesto, en el presente diseño se utiliza la *Pedagogía por Proyectos*, la cual promueve una vida cooperativa entre estudiantes y docente; además los proyectos son elegidos y planteados por los mismos estudiantes, ya que se responsabilizan, argumentan sus puntos de vista y se autoevalúan donde hacen uso de la metacognición y se coevalúan, sin que por ello deje de existir la heteroevaluación.

Así mismo, en lo que concierne a la comprensión lectora, se plantea una forma de trabajo que va más allá de lo establecido en el *Programa de Estudios 2011* de la asignatura de español en secundaria (en segundo grado), pues menciona que el estudiante debe: Interpretar y producir textos, analizar, comparar y apreciar el lenguaje literario; además de utilizar los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.

Así en *Pedagogía por Proyectos* además de lo anterior, el estudiante construye sus aprendizajes, se autorregula en los proyectos, a través de la reflexión, esta propuesta didáctica está planteada como una estrategia permanente de formación, tanto para los niños o jóvenes que participan como para la o el propio docente; permitiendo a los niños tomar las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes.

Se implementan situaciones en las aulas, que permiten a los estudiantes ser realmente activos, propositivos, críticos y reflexivos; por lo tanto, *Pedagogía por proyectos* es distinta a una pedagogía por temas.

De igual forma, se contemplan algunos aprendizajes esperados de la asignatura de español de segundo grado de secundaria, que se fortalecerán en la intervención, en específico los establecidos en los bloques III y IV, mismos que se enuncian a continuación:

Por todo lo anterior, no sólo se cumple con el Perfil de Egreso de Educación Básica planteado en los Planes y programas de Estudio (2011), los propósitos de la asignatura de español, en secundaria; sino centra sus propósitos en una realidad, en estudiantes que construyen su aprendizaje, que logran cambiar no sólo su escuela sino su vida y lo que les rodea.

Por lo tanto, se propone un rol distinto en los docentes, el que le cedan el poder a los estudiantes para decidir lo que quieren aprender, cómo lo van a lograr y hasta cómo quieren ser evaluados, implica retomar y contemplar todos los espacios y recursos con que se cuentan para poder llevar a cabo su labor, las cuales se describen a continuación.

B. Desarrollo de la intervención para trabajar la comprensión lectora

El diseño de la intervención implica tener claro, qué es lo que se pretende desarrollar con la intervención, tomar en cuenta las acciones que se pueden llevar a cabo a lo largo de ésta, sin dejar fuera los recursos e instrumentos necesarios para cumplir con los propósitos planteados, como se expresan en el siguiente espacio, posteriormente se ofrece lo que se tiene que tener previsto para llevar a cabo la intervención, las competencias con sus indicadores y las acciones específicas que se pretendieron realizar.

1. Propósitos

Que los estudiantes:

- ❖ Fortalezcan su comprensión lectora al aplicar estrategias basadas en las estructuras textuales y de construcción del significado durante los momentos *del antes, del durante y del después* de la lectura, en sentido lúdico, incidiendo en la interacción con textos literarios como el cuento y la novela, que sean del interés de los jóvenes.
- ❖ Ejerciten estrategias en la estructura textual con la aplicación de la predicción y conocimientos previos en el momento *del antes*, para favorecer la lectura de comprensión de textos literarios o de su interés.
- ❖ Practiquen estrategias, en las estructuras textuales, en el momento *del durante* como la identificación de la idea principal por: supresión, generalización, selección, elaboración; por la técnica del subrayado; para fortalecer la comprensión de textos literarios o de su interés.

- ❖ Desarrollen estrategias, en las estructuras textuales, en el momento del *después* como el resumen, la síntesis, el comentario final, los mapas conceptuales, los mapas mentales, los organizadores de ideas, los esquemas y metacognición, para apoyar la comprensión lectora de textos literarios como el cuento y la novela, que sean de su interés.
- ❖ Mejoren su capacidad de construcción de significado, en la comprensión lectora, al aplicar estrategias de organización textual de tipo cronológico, jerárquico, causa y efecto, en sentido lúdico, en cuentos y novelas o textos de su interés.
- ❖ Valoren las acciones relacionadas con comprensión lectora de diversos tipos de textos, en específico los literarios, en que sus padres de familia se involucren.

2. Las acciones previstas y los recursos posibles

Antes de poner en marcha la intervención se llevaron a cabo acciones que permiten crear los ambientes propicios para alcanzar los propósitos:

- ❖ Gestionar ante la autoridad correspondiente de la escuela, el solicitar diversos espacios distintos al aula, para desarrollar las actividades.
- ❖ Reuniones con los padres para explicar el trabajo de Pedagogía por Proyectos.
- ❖ Elaboración de formatos para llevar a cabo los proyectos: contrato colectivo, contrato individual.
- ❖ Elaboración de formatos evaluar los proyectos: rúbricas, listas de cotejo, escalas de apreciación, contratos, colectivos e individual de aprendizaje y de actividades.
- ❖ Selección y aplicación de estrategias de encuadre del curso.
- ❖ Aplicación de algunas Condiciones facilitadoras para el aprendizaje: paredes textualizadas, acomodo del mobiliario, listas de asistencia, calendario de cumpleaños, etc.

- ❖ Habilitar espacios para las paredes textualizadas.
- ❖ Gestiones de equipo de cómputo: Computadora y cañón
- ❖ Tener y preparar grabadora, una cámara fotográfica.
- ❖ Fotocopias de los textos que se requieran.
- ❖ Audio cuentos y Audio novelas.
- ❖ Elaborar herramientas para evaluar a los niños y la intervención.
- ❖ Cuentos: El llano en llamas (Juan Rulfo), Cuentos extraordinarios, el gato negro, el cuervo, etc. (Alan Poe); Cuentos de amor, locura y muerte (Horacio Quiroga).
- ❖ Novelas: Rebelión en la granja (George Orwell), Aura (Carlos Fuentes), Bodas de Sangre (García Lorca), Las batallas en el desierto (José Emilio Pacheco).

3. Las Competencias a desarrollar en los jóvenes

Las competencias en los estudiantes se fortalecen desde el trabajo en el aula, por ello no tienden a ser generalizables a todos los estudiantes de segundo grado de secundaria, pues cada estudiante manifiesta intereses y necesidades distintas. Por tanto, las competencias que a continuación se enuncian han sido construidas con base en lo propuesto desde *Pedagogía por Proyectos* y en los *Programas de Estudio 2011*, ya que se pretende fortalecer y potenciar en los estudiantes la comprensión lectora. Cabe rescatar que dichas competencias cumplen con los criterios conceptuales, procesuales y actitudinales que podrá desarrollar cada estudiante. A continuación, se presenta el cuadro que contiene la competencia general como las competencias específicas (Ver Fig. 22).

Figura 22. Cuadro de competencias.

Competencia General	
Aplica estrategias basadas en las estructuras textuales y en la construcción de significado interactuando con el significado de los textos literarios, en específico cuentos y novelas para adentrarse en la comprensión lectora de los mismos, bajo una actitud reflexiva, tanto de forma escolar como social.	
Competencias Específicas	Indicadores
1. Emplea las estrategias cognitivas en las estructuras	❖ Conoce estrategias que puede emplear en los diferentes momentos de la lectura.

textuales aplicables al antes, durante y después en la comprensión lectora del cuento y la novela y otros textos.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utiliza estrategias para antes, durante y después de la lectura. ❖ Emite sus reflexiones con respecto a los textos que lee.
2. Interactúa con la construcción de significado durante los momentos <i>del antes, del durante y del después</i> de la lectura textos literarios como el cuento y la novela	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conoce el proceso para interrogar un texto literario. ❖ Utiliza algunos pasos de la metodología de interrogación de textos de tipo literarios. ❖ Muestra interés por los textos literarios y la aplicación de la estrategia de la interrogación de textos.

Para que los jóvenes logren desarrollar las competencias enunciadas, es importante explicar cómo se lleva a cabo el procedimiento durante la intervención que a continuación se presenta.

4. Marcar el camino: procedimiento específico

Las acciones por realizar en este procedimiento tienen como base didáctica la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, que al ser aplicada es importante tener presentes las seis fases por las cuales atraviesa el proyecto fundamental que organiza las actividades que los jóvenes planteen: el proyecto de acción que dará lugar al Proyecto de Aprendizajes y al de Competencias.

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

Se inicia con el planteamiento de la pregunta a los estudiantes ¿qué quieren que hagamos juntos durante...? las diferentes propuestas se anotan en un rotafolio que quede visible. Posterior a ello, cada estudiante expone a sus compañeros el por qué escoger su propuesta, argumentan sus ideas en la exposición y se somete a consenso, de no llegar a un acuerdo se prosigue a la votación. Es decir, el estudiante participa en la toma de decisiones.

Una vez delimitado el proyecto se definen las tareas a realizar, los responsables y su calendarización de cuándo realizar las diversas actividades, así como los recursos con que se cuenta, todos estos puntos se escriben en una herramienta para planificar la acción denominada *Contrato colectivo*, el cual permanece pegada

en una de las paredes del aula para que los estudiantes tengan presente el proceso del proyecto (ver figura 23).

Figura 23. Herramienta para planificar un proyecto.

Nombre del proyecto				
Tareas a realizar	Responsables (el docente entre otros)	Tiempo	Personas-recursos	Material necesario

Fuente: *Niños que construyen su poder de leer y escribir* de Jolibert y Sraïki (2014: 49).

Finalmente, los niños junto con el docente definen las actividades personales y se establece el contrato de actividades personales de cada estudiante.

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

Una vez que se establecieron las acciones que se van a realizar, se analizan los contenidos del programa que se pueden trabajar. Aquí el docente junto con los estudiantes define los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir con lo que se llega a formar lo que se llama Proyecto Colectivo (Ver fig. 24) Si éste no se llegara a lograr, puede quedarse sólo el proyecto de acción y trabajar conforme se haya construido. Este proyecto colectivo contendrá el *Proyecto global de aprendizaje* y el *Proyecto específico de construcción de competencias*.

Figura 24. Proyecto colectivo.

PROYECTO COLECTIVO		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias
Lo que uno va a hacer	Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión.	Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición del proyecto. ➤ Planificación de las tareas. ➤ Reparto de tareas y roles. ➤ Modalidades de socialización y valoración del resultado. ➤ Evaluación al final del proyecto: logros observados y obstáculos encontrados. ➤ Resoluciones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dominio del lenguaje y de la lengua. ➤ Educación científica. ➤ Educación física y deportiva. ➤ Etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo que uno ya sabe. ➤ Lo que todos necesitamos aprender. ➤ Lo que uno aprendió. ➤ Lo que uno deberá reforzar.

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 32).

También en esta fase se establece el contrato de aprendizaje individual, cabe precisar que sólo se puede llenar *lo que ya sé y tengo que hacer*, pues *lo que logré y aprendí* se llena una vez terminado el proyecto. Por tanto, en esta fase los estudiantes participan en la definición de las necesidades de aprendizaje, elaboran el contenido del contrato individual (Ver fig. 25).

Figura 25. Contrato individual.

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya sé
Lo que logré Lo que me resultó difícil hacer	Lo que aprendí Cómo lo aprendí Lo que debo reforzar

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 34).

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

El docente organiza situaciones de aprendizaje permitiendo el trabajo cooperativo, se realizan las actividades que se establecieron en el contrato colectivo, ayuda a procurar el material, a resolver conflictos, además de organizar actividades de reflexión metacognitivas y metalingüísticas. Como lo fue los proyectos de: Sentimientos encontrados, museo de la caricatura y rallye literario. En todos y cada uno de ellos surgieron actividades lúdicas significativas de aprendizaje y reflexión, pero sobre todo de avances en la comprensión lectora de los estudiantes, los cuales se brindan detalles en el relato del capítulo V.

Así mismo, se hacen *Balances intermedios* (si no se puede cumplir alguna actividad se modifica en el contrato colectivo) aquí surgen algunos cuestionamientos como ¿en qué punto estamos?, ¿qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer?, todo ello con el fin de revisar los logros y las dificultades. Por ello, los estudiantes organizan su trabajo grupal, ayudan a resolver conflictos, tanto individuales como grupales; además de leer y producir textos, participando de la reflexión metacognitiva y metalingüística.

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

En esta fase se lleva a cabo una socialización de lo que se obtuvo en el proyecto, ya sea de forma oral o mediante una exposición de carteles o afiches, videos, entre otros; para ello se tiene que hacer una organización de cómo se presenta, bajo un clima cordial y de respeto, así los estudiantes escuchan los comentarios que les hagan los compañeros, ya sea para felicitarlos, para ser interrogados sobre algún aspecto que no quedó claro y las posibles sugerencias.

El docente supervisa la organización de la puesta en común, da apoyo afectivo necesario a los estudiantes, exige en cuanto a la excelencia de las presentaciones y brinda apoyo eficaz.

Los estudiantes, preparan las condiciones para la puesta en común y presenta a los demás el producto de su trabajo.

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

En esta fase se evalúa el proyecto, cuestionándose qué funcionó, qué no y por qué; además se realiza una comparación de lo que se obtuvo con lo que se esperaba obtener, identificando los logros y las dificultades, cuáles serían las acciones a modificar en un futuro para encontrar las posibles soluciones en futuros proyectos. Aquí se llena la segunda parte del contrato individual.

Por ello, el rol del docente es fundamental ya que dirige la sesión de la evaluación, elabora junto con los estudiantes pistas de la reflexión y clarificando argumentos.

Así, el estudiante logra evaluar su propia participación en el proyecto, participa en la reflexión evaluativa y argumenta su postura.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

Se lleva a cabo una síntesis metacognitiva, acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, lo que se debe reforzar y cómo se va a hacer. Es aquí donde se hace la recopilación de lo aprendido en el contrato individual (ver fig. 26).

Figura 26. Herramienta para planear el contrato individual.

CONTRATO INDIVIDUAL			
Contrato de actividades		CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura	
Lo que YO tengo que hacer		Lo que ya sé	
Lo que logré		Lo que aprendí	
Lo que me resultó difícil hacer		Cómo aprendí	
		Lo que debo reforzar	

Fuente: Con base en Jolibert y Sraïki (2014: 34).

También se construyen herramientas recapitulativas para futuros aprendizajes, colocándose esto en las paredes y en los cuadernos de los contratos de los niños.

El docente hace identificar los aprendizajes construidos, estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido.

El estudiante realiza individualmente la reflexión metacognitiva y metalingüística sobre sus aprendizajes, inserta herramientas en su cuaderno o en su caja de herramientas y define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes.

En lo que concierne a ésta última fase, es necesario determinar cómo se pretende evaluar desde *Pedagogía por Proyectos*, pero hay que tener presente que sea una evaluación permanente y de forma integral. Desde *Pedagogía por Proyectos* se concibe a la evaluación, como una reflexión de acompañamiento durante el proceso de aprendizaje del estudiante, la cual implica que el educando de cuenta qué aprendió y cómo lo llevó a cabo; así él mismo es quien determina o define los criterios bajo los cuales quiere ser evaluado.

Por ello, en la evaluación no sólo intervienen los estudiantes, sino también los docentes quienes a lo largo del proceso del proyecto van evaluando, es aquí donde se rescata la importancia de la *evaluación continua*, la cual se presenta al final de cada actividad. De igual forma se lleva a cabo la evaluación formativa, la cual se realiza mediante la autoevaluación (la realiza cada estudiante), la coevaluación (con el apoyo de todos los compañeros del aula) y la evaluación del docente quien se encarga de la evaluación sumativa.

5. Evaluación y seguimiento de la intervención

Este punto es plantado para que el docente investigador, en este caso investigadora realice la evaluación y seguimiento de esta intervención, que cabe aclarar, parte de situaciones reales. Para ello se utilizan diversos instrumentos como: el diario autobiográfico, escalas estimativas, listas de cotejo, rúbricas, fichas de identificación para aspectos de la comprensión lectora, pautas de autoevaluación, y diversas evidencias que arrojó la propia intervención como son: contratos, cuadros recapitulativos y registros, para observar la comprensión de textos.

a. Diario autobiográfico

Fue un cuaderno, en el cual aparece un cuadro de dos columnas; una para la descripción de lo observado y otra para el análisis y la reflexión de las situaciones observadas, la mayoría de éstas relacionadas con la comprensión lectora de los estudiantes (Ver figura 2).

b. Escalas estimativas

Es un instrumento que sirve para evaluar los procesos de los estudiantes, marca aspectos cualitativos, de las acciones de los estudiantes, los cuales son propuestos por ellos y el docente, los complementa con aspectos cuantitativos. Este se usó en el proyecto de “Sentimientos encontrados” (ver fig. 27).

Figura 27. Ejemplo de lista estimativa en un proyecto.

Lista estimativa														
Proyecto: Sentimientos encontrados														
NH=No lo hizo R=Regular B=Bien MB=Muy bien					NH		R		B		MB			
Indicadores					E=Estudiante D=Docente		E	D	E	D	E	D	E	D
1.	El ensayo contiene un título recreativo.													
2.	Menciona el autor bajo el título hacia la derecha.													
3.	La introducción señala, objetivo, obras utilizadas y justificación													
4.	El desarrollo contiene citas textuales de las obras utilizadas.													
5.	El desarrollo contiene comentarios que apoyan su punto de vista.													
6.	El autor realiza el análisis del tema utilizado mediante ejemplos.													
7.	El ensayo incluye la conclusión con puntos de vista y comentarios.													
8.	Como complemento del ensayo se agregan los textos utilizados.													
9.	Incluye la lista de referencia de los textos utilizados.													
10.	Anexa el borrador del ensayo.													

c. Listas de cotejo

Es un instrumento que ayudó a evaluar ciertos indicadores que los mismos estudiantes propusieron, en la lista de cotejo se marcan las celdas de acuerdo al logro o ausencia del indicador de aprendizaje, se organizó en tres columnas, la primera de ellas especifica los indicadores, como se puede apreciar en la figura 28.

Figura 28. Ejemplo de una lista de cotejo en un proyecto.

LISTA DE COTEJO		
Proyecto: Biografía		
Indicadores	SI	NO
1. Identificó el verbo pretérito.		
2. Identificó el verbo copretérito.		
3. Identificó los pronombres personales.		
4. Identificó el presente histórico.		
5. Identificó el presente habitual.		
6. Identificó el presente atemporal.		
7. Identificó el participio.		
8. Identificó el presente puntual.		
9. Identificó el Complemento Circunstancial de lugar.		
10. Identificó el Complemento Circunstancial de tiempo.		
11. Identificó el Complemento Circunstancial de modo.		
12. Identificó el Complemento Circunstancial de compañía.		
13. Identificó el Complemento Circunstancial de materia o instrumento.		
14. Identificó el Complemento Circunstancial de finalidad.		
15. Incluyó portada o imagen del personaje.		

d. Rúbricas

La rúbrica permitió valorar el proceso de una determinada actividad o proyecto, pues se evaluó el nivel de desempeño de los estudiantes, no sólo el nivel de logro de determinado proyecto (Buitrago, Camargo y Rincón, 2022); sino que ésta también sirvió para explicar las razones por las cuales en la actividad se alcanzó ese nivel, todo ello con la definición de algunos indicadores propuestos por los mismos estudiantes, por lo que también sirvieron para la autoevaluación de los estudiantes, un ejemplo de ello se aprecia en las figura 29 y 30.

Figura 29. Rúbrica para evaluar la participación de los estudiantes en clase.

	Niveles	Desempeño óptimo (10)	Desempeño Satisfactorio (8)	Desempeño elemental (6)	Desempeño insuficiente (5)
	Indicadores	Argumenta sus respuestas de manera ordenada, respondiendo de forma coherente, los fundamentos de su participación, en cada uno de los elementos solicitados y los relaciona con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición de ideas ordenadas, aunque solo se queda en el plano literal de lo leído, pues no lo expone con sus propias palabras o relacionando los contenidos con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición que denota ideas incompletas y desordenadas sobre los elementos solicitados.	Expone sus ideas de forma desordenada e incompleta sus ideas sin concretizar sus opiniones o no hay ninguna participación.
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA HEBZOARYBA				
2	BANDA CIRIACO EFREN				
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME				
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO				
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN				
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL				
7	CASTAÑEDA REYES KAROLL DOMINIK				
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS				
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALLI				
10	DECIDERIO JUAN JESUS				
11	GARCIA BAUTISTA GONZALO				
12	GARCIA DIAZ FELIX				
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA				
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA				
16	GONZALEZ BIELMA ERICK				
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZIRY				
18	LUNA LOPEZ ANA KARFN				

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob (2014: 194).

**Figura 30. Evaluando mi Participación en el Proyecto (autoevaluación).
“Título del proyecto”**

1. Marca con una cruz (x)	Mucho	Algo	Nada
¿Me sentí comprometido con las tareas asignadas?			
¿Me fue fácil realizar el proyecto?			
¿Me gustó compartir las tareas con tus compañeros?			
¿Me gustó trabajar así?			
¿Recibí cooperación de los demás?			
2. Responde las siguientes cuestiones:			
a) ¿Qué actividad del proyecto me gustó más?			
b) ¿Lo que aprendí con la realización de este proyecto?			
c) ¿Qué me faltó para mejorar el proyecto?			
d) ¿Cuáles fueron mis dificultades encontradas durante el proyecto?			
e) ¿Cómo superé estas dificultades?			

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob (2014: 188).

e. Fichas de identificación

Son instrumentos diseñados con la participación de los estudiantes, en cuanto a los aspectos a evaluar, promueve así el papel activo del aprendiz con su propio aprendizaje. Y forma parte de la evaluación formativa del estudiante. Para ella se construyeron algunos formatos, adaptados a las diversas estrategias de comprensión lectora y a los diversos textos analizados con los estudiantes (Ver fig. 31).

Figura 31. Ficha de identificación de aspectos de la comprensión de un cuento.

Mi nombre: _____	
Título del cuento: _____	
Autor: _____	
Situación inicial:	
-Personaje(s) principal (es):	
Evento o problema/conflicto que presenta	
Acontecimientos:	
Personaje (s) secundario (s)	
Situación final:	

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob (2014: 185).

f. Pautas permanentes recurrentes para evaluar la estrategia de lectura

Esta herramienta fue construida con elementos claros, sobre todo los que tenían que ver con el significado del texto, en la figura 32 muestra un ejemplo de pauta, el cual se trabajó durante la sesión de la revisión de un texto, fue trabajada la primera y segunda columna antes del texto, la tercera columna al final del texto, se pudo llenar con el texto en mano o sin mirar el texto, todo ello dependió de cada estudiante.

Figura 32. Pauta Permanente de Autoformación para Sistematizar Estrategias de Lectura.

Nombre: _____		
Texto leído: _____		
ME PREGUNTO	ME RESPONDO	¿CÓMO ME AYUDA ESTO A CONSTRUIR EL SIGNIFICADO DE ESTE TEXTO?

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob (2014: 186).

g. Cuadros recapitulativos

Se registra periódicamente las competencias observables continuas del proceso de cada estudiante, los cuales propusieron los criterios con que fueron evaluados. También se utilizaron para la evaluación sumativa para determinar el nivel de logro de competencias y conocimientos, de acuerdo a criterios preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes reconocieron cuando fueron capaces de construir una competencia o cuando estuvieron en vías de construcción, o cuando necesitaron apoyo de sus pares o profesora o de sus padres al elaborar herramientas que sirvieron en el progreso de los estudiantes. Y un ejemplo de ello es lo que muestra en la figura 33.

Figura 33. Evaluación recapitulativa de competencias lectoras.

	Indicadores C= Construido VC= En vías de construcción NA= Necesita apoyo	Identifica el tipo de texto	Lee textos completos	Formula														
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA HEBZOARYBA																	
2	BANDA CIRIACO EFREN																	
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME																	
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO																	
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN																	
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL																	
7	CASTAÑEDA REYES KAROLL DOMINIK																	
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS																	
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALLI																	
10	DECIDERIO JUAN JESUS																	
11	GARCIA BAUTISTA GONZALO																	
12	GARCIA DIAZ FELIX																	
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA																	
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA																	
16	GONZALEZ BIELMA ERICK																	
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZIRY																	
18	LUNA LOPEZ ANA KAREN																	
19	MAGDALENO ESCOBAR LUZ MATILDE																	
20	MARTINEZ MARTINEZ ANA KAREN																	
21	MATHIAS PEREZ EVELYN MONTSERRAT																	
22	MENDOZA MIRANDA NIRVANA TABATA																	
23	MONROY MARTINEZ FRANCISCO																	
24	NAVARRO ROSAS LANDA ERICK URIEL																	
25	OROZCO GONZALEZ ALFONSO																	
26	RAMIREZ SANTOSCOY ANA PATRICIA																	
27	RODRIGUEZ SOTO JAQUELINA																	
28	RODRIGUEZ TORRES JORGE LUIS																	
29	ROMERO MARTINEZ ESTEFANY CITLALLI																	
31	SANTOS ARRIAGA ZAHIRA MICHEL																	

Fuente: Elaborado con base en Jolibert y Jacob (2014: 193).

Este diseño y sus elementos permitió la realización de la intervención, así como el darle seguimiento para la recogida de datos, con los cuales se logra reconstruirla para analizarla e interpretar, y con ello darle una resignificación a la práctica docente en general y en específico, sobre el objeto de estudio: la comprensión lectora. En el siguiente capítulo se da cuenta de las vivencias y experiencias de aprendizaje por medio del relato.

V. ENTRE SENTIMIENTOS, CARICATURAS Y EL RALLY. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y FUNCIONALES

En este capítulo, en primer término, se presenta el Informe Biográfico-Narrativo de la intervención, que constituyen la producción de conocimiento y en donde cada experiencia deja la resignificación de la práctica docente, en específico de la comprensión lectora en jóvenes de secundaria. En él aparecen los resultados logrados durante la reconstrucción de la misma bajo la metodología de la Documentación Biográfico-narrativa, que apoyada en el relato único y con varios instrumentos se reconstruyó desde una posición hermenéutica. El análisis e interpretación que proporcionaron los datos recaudados y presentados en el informe general, que aparece en un segundo momento, contribuyeron a darle mayor validez, certeza y confiabilidad a lo expresado en el relato pedagógico anterior.

A. Informe Biográfico-Narrativo: un camino para la comprensión lectora

Este informe se compone de un gran relato pedagógico dividido en 5 Episodios. En ellos se muestra las distintas formas en que se vivió el aprendizaje y fortalecimiento de la comprensión lectora en jóvenes de segundo grado de secundaria. El empleo de la didáctica inmersa en Pedagogía por Proyectos fue una guía fundamental para vivir con los chicos una aula cooperativa y democrática donde surgió un abanico de voces juveniles llenas de iniciativas, de sentirse escuchadas, de mostrar que pueden desarrollar habilidades en la comprensión lectora, y en conjunto los diversos aspectos de la lengua. No se puede trabajar esta sin tocar la expresión oral, temas de lingüística, de literatura y la producción escrita.

El primer episodio, que titulé *Nada sucede por casualidad*, va en sentido autobiográfico en cuanto a mis acercamientos con la comprensión lectora; del segundo en adelante se va desarrollando lo realizado en seis meses de intervención pedagógica, incidiendo en la comprensión lectora. Hoy, después de esta intervención, sigue en mí otra manera de trabajar con las y los jóvenes, ya no más soy el centro, el centro es el aprendizaje de todos.

1. Episodio 1. Nada sucede por casualidad

Nunca me había cuestionado cómo es que he llegado aquí, hasta este momento de mi vida donde actualmente soy docente de secundaria, impartiendo la asignatura de español, en 2018 conocida como *Lengua Materna*, y prontamente con un campo formativo cuyo nombre es *Lenguajes*, donde se trabajará por contenidos que definiremos según el contexto, sobre ellos se abrirán diálogos y proyectos, no cabe duda que me esperan muchas experiencias más a lado de mis estudiantes, donde no soy más que una ave de paso en sus vidas. El campo de Lenguaje y comunicación pasará a la historia como lo es una reforma que causó múltiples estragos educativos y laborales que vivimos los docentes con mucha incertidumbre e inseguridad en nuestros empleos.

Uno como docente, tiene una vida compleja donde lo laboral marca lo que pedagógicamente hacemos, eso me llevó a continuar pese a los sinsabores que el mundo neoliberal nos hace vivir, y que llegan hasta nuestra familia. En eso momentos aciagos, casi estaba por concluir el posgrado conocido como *Maestría en Educación Básica*, de la cual elegí, desde luego, la línea *Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*. Pienso que nada es fortuito en esta vida, esa pregunta de cómo llegué hasta aquí me hizo caminar en retrospectiva.

Al hurgar en mis recuerdos, llegó a mí el flashazo fugaz de una niña tímida, llorona e insegura que su mamá dejó en el Kinder, cuando días antes moría por entrar a la escuela, pues veía desde la calle, los barrotos de colores que cercaban la escuela y al interior niños jugando que reían a carcajadas.

Mis padres fueron a comprar mi material, y cuando llegaron a casa lo primero que hice fue tocar mis útiles, oler ese aroma a nuevo y les cuestionaba que para qué servía todo eso. Mi padre contestó: *¡Disque para que estudies!*

Desde ese momento percibí que a mi padre no le gustaba mucho la idea de que yo entrara a la escuela. Pero llegó lo que para mí fue ¡el gran día! Entré al kínder y para mi sorpresa, conocí a una niña que se la pasaba molestándome, nunca dije nada a mi maestra, que era una persona muy seria, exigente, además celosa de

sus pertenencias, ya que nunca las prestaba --sobre todo sus libros--, así que decidí que se escuchara el silencio, por miedo a que me regañara. Lo que tengo presente es ese libro de animales y plantas que me llamaba mucho la atención, del cual nunca pude saber qué decía, jamás llegó a estar mi alcance, tan lejos y tan cerca a la vez. Mi espíritu investigador surgía, pues siempre me preguntaba qué decía, qué historias encerraban esas letras desconocidas para mí.

- **Todo comienza en familia**

En casa no había libros, mis padres no terminaron la primaria, se dedicaban sólo a trabajar, mi mamá era empleada doméstica y mi papá, albañil, junto con todos los vicios, así los llamé, que ese oficio implicaba, y que hoy observo se siguen arrastrando. A mis hermanos y a mí nos dejaban al cuidado de mi abuelita materna, de la cual tengo impregnada su tierna y cariñosa imagen, peinada con unas trenzas muy largas y blancas; con ella nunca nos faltó nada. Hasta ahora sé, por mi madre que no sabía leer, y que cuando comentaban sobre ello, mi abuelita Lupita siempre decía: --...*si supiera leer perdería el tiempo con los libros.*

Siento una admiración muy grande en mi madre pues, aunque no fue a la escuela aprendió a leer muy bien. Por las tardes, la escuchaba leer con bastante fluidez, se sentaba en la mesa de la cocina y practicaba la lectura conmigo, entre los olores de los frijoles de la olla y la salsa de molcajete. Ella me ponía una y otra vez a leer aquellos libros de la primaria, y algún libro que le regalaron en la casa donde trabajaba.

Un buen día le regalaron un libro de cuentos, de pasta gruesa diamantada y de color rosa, contenía los cuentos de las princesas y príncipes que aún no conocía ni siquiera a través de televisión porque no teníamos. Aun así, me interesaba aprender a leer bien lo más pronto posible para enterarme por mí misma de esas historias y saborear lo que de ellas comprendiera y así soñar con ello.

Mi desgracia ocurrió cuando un día mi hermana más pequeña, tomó una pluma y lo llenó todito de rayones, quedando las páginas con surcos rasgados. Una doble terrible frustración me invadió: la desgracia que sufrió el libro y el escuchar los

comentarios de mi madre al darle la queja de lo ocurrido: -- *Estuvo bien, ya que sólo te hace perder el tiempo, en lugar de ayudarme en los quehaceres del hogar.*

Pocos meses después, murió mi abuela dejándome una responsabilidad enorme, pues al ser la mayor y con mi madre trabajando, yo debía cuidar a mis hermanos; además hacer las labores domésticas, las cuales me restaban tiempo para estudiar y... leer.

- **A leer para el examen**

El tiempo pasa inexorablemente, y sin más me encontraba en un salón de la primaria “José Ma. Morelos y Pavón”, una escuela rústica con techo de lámina y un gran patio. Ahí conocí a muchos de los que ahora son mis amigos, en tercer año me tocó una maestra a la que le encantaba hacer exámenes de lectura, Yo no solo le tenía miedo y pánico sino... ¡pavor!, pues a veces no recordaba todos los detalles de la historia, y esa maestra exigía respuestas memorísticas literales del texto leído, y para colmo les aplica velocidad, eso me causaba mucha frustración.

La blancura pacífica del salón contrastaba con los momentos nada gratos de niños jaloneados de las patillas y con reglazos en las manos por no haber aprobado los cuestionarios, basados en preguntas literales del texto. Eso me llevó a que me obsesionara por intentar comprender todo lo que leía, sin embargo, al leer y no comprender me llevaba a releer y eso me hacía cada vez más indecisa, pues no entendía lo que ahí estaba escrito.

Las hojas que caen de los árboles en otoño eran como las lecciones y lecturas que mis maestros me pedían leer, que no eran nada más ni nada menos que los típicos libros de lecturas o de historia. Nunca cuestionábamos lo que decían los libros, siempre era hacer resúmenes o “copias” de páginas completas.

Para ese entonces, ya había superado la presión de mi madre por la lectura, ahora era el turno de mis hermanos, los cuales eran regañados por ella todas las tardes, pues no leían bien. ¡Qué contradictorio! Antes me hizo dejar la lectura y ahora me ponía de ejemplo para ellos, aunque me hacía responsable si ellos fallaban en la

escuela, lo que me molestaba demasiado, pero pese a eso me exigía a mí misma el no fallarle a ella y hacer lo que me pedía lo mejor posible. Hasta noto que la comprensión lectora no se me despegó.

- **El poema 20**

Mientras eso sucedía en casa, el tiempo de ingresar a la secundaria llegó, y también el vivir la incertidumbre de la adolescencia. Acudí a una escuela de nueva creación cerca de la casa, con varios salones amplios, laboratorios y talleres nuevos; pero desafortunadamente seguía con la inseguridad de no querer leer en voz alta, pues casi siempre los compañeros se burlaban de los que atravesábamos por ese hecho. Si nos equivocábamos, inmediatamente se escuchaban sus risas burlonas.

Otro aspecto que noté en esa etapa, que de forma constante me cuestionaba, era el por qué, o para qué leer esos textos. Sin embargo, así transcurrieron otros dos años más de mi vida en secundaria, ignoré la existencia de muchos autores y libros de novelas, solo leía cuentos cortos, pero un libro completo aparte de mi viejo libro de princesas, no había llegado a mis manos.

Quizás como muchos, experimenté ese primer amor de estudiante, comenzó con una declaración por medio de un acróstico con las letras de mi nombre, y la pregunta esperada de ¿quieres ser mi novia? Me sentí emocionada y me pareció súper ingenioso. Quizás porque mi único referente fue el libro de cuentos, pero por primera vez en mi vida tuvieron sentido todos y cada uno de los renglones del libro de cuentos que mi madre menospreció y que como, en el cuento de *Cenicienta* donde rompió la madrastra el vestido, mi madre celebró su destrozo.

Haber crecido en un ambiente poco favorecido en la economía, llena al hermano o hermana mayor de responsabilidades. En casa la situación seguía, abrumándome, mi madre trabajando y mi padre sumido en el alcohol y sin trabajo. Mi obligación fue ayudar a mi madre con mis hermanos y su desempeño en la escuela, pero el colmo fue cuando me culpó de que mi hermano Orlando reprobara tercer grado de primaria. Yo hice lo que estuvo a mi alcance, pero no fue suficiente para ella. La adolescencia o qué sé yo, hizo que el ser sumisa o accesible a lo que mi madre me

pidiera explotó, pues aunque le agradecía el que me apoyara en seguir estudiando, ante las palabras de mi padre cuando pedí que quería ir a la secundaria fueron categóricas: -- *Para qué, si algún día te vas a casar y te van a mantener.* ¡Vaya ironía! Mi madre era la que nos mantenía.

No todo fueron angustias y sin sabores en esa época, en la secundaria un buen día, nos cambiaron al maestro de español, llegó una maestra a quien le encantaba leer poemas y sobre todo declamarlos. Ella era muy bajita, con el cabello muy chino y pegado al cuero cabelludo, de por apodo le decíamos: "La borrega". Ella nos contaba la vida de los autores que leíamos, contextualizaba los poemas y los interpretaba de tal forma que despertó en mí la curiosidad por leer poesía. La sensibilidad que me transmitía en cada clase, me hacía revivir una y otra vez el día de la declaración de mi primer novio.

La maestra despertó en mí una curiosidad inmensa por aprender a leer los poemas. Aún parece llegar su voz a mis oídos: -- *La intencionalidad de cada poema es importante, pero más aún, sentirlo, vivirlo, olerlo, comprenderlo, ¡haber, inténtalo de nuevo, recuerda no es leer por leer!* --. Eso se quedó grabado en mi mente: *Leer por leer*, no comprendí la amplitud de lo que significaba eso, hoy sé que era interpretar su sentir, lo que me expresaban esas líneas. Pero en ese instante, era como traducir un texto del inglés al español, sin dominar el vocabulario, ¡eso sí estaba en chino!

Un día la maestra nos pidió elegir un poema, escogí el *poema 20* de Pablo Neruda, nos propuso crear un objeto o una pintura relacionada con el poema. Para mi sorpresa, el mío fue el mejor; la maestra me felicitó y por primera vez no tuve miedo de leer frente a mis compañeros. Además de una pintura, escribí un acróstico relacionado con la tristeza que en ese momento sentía después del primer desamor; no olvido su comienzo:

Puedo escribir los versos más tristes esta noche...

- **Comprensión lectora ¿dónde estás?**

Mi afán por estudiar me llevó a ingresar hacia el comúnmente conocido como CCH, el Colegio de Ciencias y Humanidades de Azcapotzalco, ahí sí que tenía problemas ... de comprensión lectora, había que leer demasiado, yo sin el hábito de la lectura y no sólo eso, sino que no entendía nada de lo que se leía. Eso me llevó a tomar un curso de lectura, fue cuando me apropié de algunas estrategias de atención y velocidad, pero aún con ello mis problemas en comprensión persistían y valoro a la distancia que ocurría eso debido a que esos textos no eran significativos, al parecer la filosofía era difícil de comprender.

Mi vida de bachiller en el CCH se pasó entre textos filosóficos y en leer lo que me pedían, y yo ni intento hice por leer algo distinto. Sin darme cuenta ya estaba en la Universidad, en la reconocida UNAM en la carrera de psicología. Me sumé más en la lectura un tanto en soledad. Cuando mi madre me preguntaba, qué tanto leía, yo le contestaba: -- *Algo*--. Me encerré más en mí misma.

Al cursar la asignatura de psicología clínica que daba la maestra Arcelia, una mujer muy hermosa y culta, quien nos enseñó la parte holística de la psicología, lo que leía comenzó a tener significado. Me he dado cuenta de que si no hay una lectura que me atrape, la abandono. Quizás esta vez, los momentos críticos por los cuales atravesaba mi vida, hizo que cobraran más importancia. Esas lecturas llegaron en el momento justo, fue así como por primera vez cobró mayor intensidad la comprensión de la lectura, y eso me hizo decidirme para entrar en una terapia holística.³ El ser capaz de reconocer que yo era la que me enfermaba por guardar tantas emociones, me llevó a investigar más de esa corriente de la psicología.

Fue así como descubrí, no sólo mis habilidades de investigación sino de lectura y sobre todo de comprensión de esta, pues hasta ese momento todo lo anterior que había leído era difícil penetrar en los textos, comprenderlos. No cabe duda de que

³ La terapia holística es aquella terapia alternativa en la que se busca estimular el poder de la sanación natural del organismo, se considera al ser humano como una unidad del cuerpo, mente y espíritu.

la elección de textos, de las lecturas deben surgir de la necesidad del lector, garantizando así su comprensión.⁴

Mi decisión por titularme de esta licenciatura para después trabajar como orientadora, como psicóloga en alguna secundaria, me llevó a ingresar a un proyecto de investigación del cual, acabó por no ser de mi agrado la línea de investigación que ofreció, lo asumí para concluir con esta carrera lo más pronto posible. El esfuerzo de comprensión lectora se hizo más evidente en este seminario, pero el encuentro con el compañero de vida con el cual comencé a tener experiencias extraordinarias, eso me lo hizo llevadero.

- **Lo inesperado**

Aún no alcanzo a comprender cómo es que de psicóloga llegué a docente de primaria. Una profesión que disfruto, quizás esa vocación docente hace reminiscencia de la atención que presté a mis hermanos. Desde luego, lo primero que enfrenté fue tropiezo tras tropiezo al no tener esa formación. Una escuela particular me abrió sus puertas para atender a un grupo de tercer grado. La decepción sobre mi preparación fue descubrirme con poco dominio de los contenidos de primaria, de la pedagogía y didáctica de cómo dar una clase.

Llegó en mi auxilio... la comprensión lectora. Comencé a leer para poder elaborar las planeaciones, experimenté una gran satisfacción cuando al final del ciclo escolar los estudiantes y padres de familia me daban las gracias por haberles enseñado y apoyado a sus hijos. La psicología no me abandonó, pues ella me ayudó en la parte de entender la conducta infantil.

Después de esa experiencia gratificante, hallé un trabajo en una oficina de recursos humanos, que hizo alejarme de textos de mi preferencia, pero no de aplicar estrategias de lectura, pues en todos los trabajos se aplican de una u otra forma.

⁴ Josette Jolibert, francesa y Janet Jacob, chilena. mencionan que a las niñas y a los niños hay que enfrentarlo a problemas complejos, entre ellos al texto interrogándolo desde el contexto en que se lee y de cuando fue escrito por el autor, eso ayuda a su comprensión. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México J.C. Sáenz.

Ese trabajo que me absorbía mucho tiempo debido al horario, más cuando un año después tuve la bella experiencia de ser madre de una hermosa niña, la cual dejaba al cuidado de mi hermana y madre todo el día. Eso me hizo renunciar y regresar a dar clases en otra escuela particular por ser más noble el horario. Ahora ya no leía a mis hermanos, pero sí a mi pequeña hija.

Regresar a ser docente, me llevó a tomar la decisión buscar aminorar mis carencias ante esta profesión y fue así como decidí hacer el examen para entrar a la Normal Superior de México. A ella debo haberme encaminado con más tino hacia la práctica docente y con ello a lo que los profesores de la Normal hacían referencia: a lecturas básicas o de los clásicos que hasta esa fecha no había leído.

Eso fue un gran reto para mí, pues no tenía tiempo de leer, ya que trabajaba por las mañanas, estudiaba por las tardes, además de ser esposa y madre. Así que debía hacerme el tiempo de estar con mi familia y leer. Recuerdo que los fines de semana salíamos de paseo, llevaba mis libros y en el tiempo “libre” le contaba historias a mi hija, mismas que eran derivadas de lo que había leído, esa era una manera de atender la comprensión lectora.

Como muchas mujeres de este siglo XX y XXI, surge en uno, dedicar poco tiempo a los hijos, no fui la excepción: dedicaba poco tiempo a mi hija, al irme a trabajar y la dejaba dormida o regresaba de la escuela y ella dormía; no me percaté cuándo y cómo aprendió a leer y escribir. Ahora esa tarea, quedó en manos de mi madre, y es cuando uno comprende muchas cosas.

Recuerdo también que, por las noches, comentaba los libros con mi esposo, él me pedía prestados mis libros, pues sin querer le desperté la curiosidad por la lectura, así leíamos *Macbeth* y *Hamlet* de Shakespeare, *La Celestina* de Fernando Rojas, *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca, *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *El retrato de Dorian Grey*, entre otros. Sí, mi elección fue ser maestra de español y literatura.

Al término de cuatro años, terminé la Normal y me enfrenté a mis primeros grupos de nivel secundaria, ya que no sólo era impartir las típicas clases de gramática u ortografía de la clase de español, sino cómo hacer para que ellos leyeran, comprendieran y trabajarán con los proyectos que sugieren o indicaban en el programa de estudio de cada grado. Ahora me tocaba a mí, ponerme en el papel de las maestras y los maestros que tuve, me tocaba hacer que el proceso de comprensión lo vivieran distinto al mío.

- **¡Sentados en la banca!... ¡NO!**

No fue nada fácil romper con las miradas desinteresadas, apáticas y de aburrimiento bajo el término de ¡qué flojera! Lo que me llevó a definir en que todo comienza por cómo despertar el gusto por la lectura de los muchachos de secundaria, qué estrategias implementar. No me rendí y contribuyó el que en esos días llegara a mi centro de trabajo una invitación al curso de promotores de lectura al que insistí me enviaran y me aceptaran, pues no era promotora de lectura.

En el curso conocí a una maestra que nos brindó diversas y variadas estrategias para trabajar en el aula, las cuales fui aplicando en los grupos a mi cargo, unas daban buenos resultados y otras no, eso me llevó a modificarlas. Descubro que les gusta leer sentados en el piso o en el patio de la escuela, que les gusta leer textos cortos; les encantan los cuentos, sobre todo de terror, de ciencia ficción. Leímos historietas, mangas, y uno que otro poema. Añoré ser otra vez adolescente y que me hicieran participar en estrategias como esta, que escucharan mi voz, que nadie se burlara al leer en voz alta.

Trabajar así con los jóvenes, me hizo enfrentar críticas de algunos de los compañeros o de los directivos, pues insistían uno y otros que, hay que trabajar con los estudiantes sentados en las bancas y escribiendo; pero a mí me encanta escuchar los comentarios de los chicos respecto a la lectura o las expresiones de no querer que la clase termine y pausar la lectura de la historia. Leer no significa que todo se haga desde la banca.

- **El que persevera alcanza**

Dos años después, la sed de buscar algo más me llevó a querer estudiar un posgrado, la pregunta era cómo lo tomaría una vez más mi familia, otra vez la ausencia. Con mi hija ya más grande y con el apoyo de mi esposo, sin dejar de lado a mi madre, que se enorgullece de que me siga preparando, aunque sigue poniéndome de ejemplo con mis hermanos. Esto ha dejado de doler, ahora me halaga. Todos ellos me impulsaron a iniciar una vez más, otra gran aventura.

Al comenzar la maestría, nuevamente el miedo de no comprender los textos me invadió, me consolaba al pensar que no debía preocuparme y sólo disfrutar las lecturas, comentar mis dudas y compartir con mis compañeros, que mejor dicho eran compañeras, y maestros, que en su gran mayoría eran maestras, mis deseos de seguir adelante, con estrategias para mejorar la comprensión de los chicos.

Comencé a creer, que a partir del día que entré a la maestría, ya no soy la misma, me han enseñado a ser reflexiva y crítica, no sólo como docente sino a tomar decisiones en el lugar donde me encuentro, convencerme que puedo ser el cambio, si tomo en cuenta a mis estudiantes, a divertirme y aprender con ellos, eso fue afirmando la construcción de mi identidad docente.

Conforme fueron pasando los trimestres la concepción de comprensión lectora se fue afinando, se fue enriqueciendo. Primero tener claro el concepto, luego delimitarlo de manera más específica para saber dónde incidir en el proceso de esta. Después hacer búsqueda de soluciones en los aportes teórico, en quienes habían investigado sobre ella y qué pusieron en práctica y que me fuera útil en el contexto donde aplicaría la alternativa que diseñé con base en la propuesta didáctica conocida como *Pedagogía por Proyectos*,⁵ que esa línea me proporcionaba como medio de atención a este problema.

⁵ Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica y didáctica dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero aplicable a otras áreas, que permite la vida cooperativa entre estudiantes y docentes, para vivir el aprendizaje a ritmo del estudiante (Jolibert y Jacob, 2015 Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. México J.C. Sáenz).

Estoy convencida de que nada sucede por casualidad, pues estuve en el lugar exacto con amigas y compañeras, no sólo del aula sino de vida, que me apoyaron en todo momento, como decían mis maestras, en Comunidad de atención mutua,⁶ y con las cuales compartí cómo se fue desarrollando la intervención que diseñé sobre la atención a la comprensión lectora.

Conocer el proceso de este aspecto, fortalecer mi propio procedo de lectura también tiene sus frutos con mi familia, más ahora que llegó una niña más en el momento de ir afinando esta obra negra. Mis hijas atesoran mis aprendizajes lectores y con ellas y mi esposo disfruto y comparto los maravillosos mundos que sólo la lectura puede brindar.

Comprender la lectura me ha llevado a vivir grandes y gratificantes experiencias como docente, más al conocer la propuesta didáctica francesa, Pedagogía por Proyectos, ofrecida al mundo latinoamericano y que llegó a nosotros, quienes incursionamos en este posgrado. En los logros está resignificarse no sólo como profesora sino como ser humano. Espero que te sientas parte de estas experiencias de la práctica docente que viví al lado y junto con los estudiantes de secundaria.

2. Episodio 2. Lo fantástico del aula

Parece ser que las historias fantásticas no existen, pero no es real; lo que a continuación comparto ocurrió en un lejano lugar, escondido en las colonias populares de los alrededores de la ciudad. Como un jardín escondido entre los espinos de las zarzas, pues si uno lo encuentra se enamora de él y no lo quisiera abandonar nunca.

Este hermoso jardín se ubica en la colonia Mártires del Río Blanco, donde los habitantes juegan, ríen, se enojan, hacen travesuras y hasta se enamoran. Los

⁶ Suarez y Ochoa (2006) mencionan que la Comunidad de Atención Mutua es un espacio colaborativo entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de producir relatos pedagógicos que muestran como son las prácticas educativas, con el fin de elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela y sus actores.

curiosos chiquillos llenos de incógnitas y con deseos de aprender, buscan el ser comprendidos y valorados cómo lo que son, chicos con ilusiones y con ganas de comerse al mundo. Eso es lo que hasta este momento puedo comprender, no todo fue color de rosa, pues para encontrar el jardín tuve que cruzar esas zarzas a tropezones que me rasgaban una y otra vez. Así me sentía cada vez que tenía las sesiones con los estudiantes, al seguir lineamientos institucionales que lo último que consideran... son a los estudiantes.

- **Los primeros tropiezos (a pintar el arcoíris)**

Cada que me siento frente a la computadora, con el formato de planeación en blanco, pienso en qué escribir, cómo llenar esas celdas si todavía no sé qué quieren los estudiantes, y así se me va el tiempo, termino por copiar lo señalado en los planes y programas, contenidos faltos de significado para los chicos.

Después de un mes de clases, no había podido implementar con los estudiantes las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje,⁷ ya que no sólo dependía de mí, ni de los estudiantes; sino de los aspectos administrativos de la escuela, pues aún no se definían los horarios y grupos con los que trabajaría. Así transcurrió una semana, al cabo de la cual me asignaron un grupo de tutoría, y con el cual trabajaría la asignatura de español.

Construir castillos en el aire, no funciona del todo y menos en la docencia, pues así me sentía pensando hacer maravillas, planeando todo tipo de actividades para los estudiantes; sin imaginar lo que sucedería una mañana lluviosa, fría, y llena de sin sabores salía un arcoíris grisáceo, ya que era víctima del tradicionalismo que perdura en las escuelas.

—Pues díganle a la maestra de español que deje el mobiliario como está y que respete el acuerdo del acomodo por filas y al fondo de ellas los nombres de los alumnos—. Era el señalamiento categórico del maestro de inglés apoyado por los

⁷ Que en palabras de Jolibert y Jacob (2015) son condiciones previas e imprescindibles que permiten la formación de personalidades y construcción de aprendizajes en los estudiantes, todas ellas van relacionadas con los ambientes del aula y las actividades motivacionales para los chicos.

demás profesores en la junta de Consejo Técnico Escolar,⁸ que se lleva a cabo cada fin de mes. Eso me taladraba los oídos sobre todo por la impotencia que sentía ante el autoritarismo incómodo del director, quien me sugería no cambiar la estructura del mobiliario.

Por ello, aprovechando los momentos de la tutoría, pensé en trabajar con los estudiantes de una forma diferente; les mencioné el beneficio de mover constantemente el mobiliario según las actividades, para ello se les pediría su apoyo, sobre todo en los días donde tuviéramos dos módulos de cincuenta minutos, y al término de éstos, volver a acomodar el mobiliario o en su defecto a algún otro espacio de la escuela.

Finalmente, vivimos la experiencia al jugar con una dinámica: “Coctel de frutas”, la cual nos llevó a mover el mobiliario en círculo, y en otras ocasiones, los estudiantes proponían trabajar en el piso para realizar las actividades o simplemente porque les era más cómoda esa posición.

- **Ahora ellos proponen (Elegir los colores)**

El arcoíris que en un principio se tornaba gris, iba tomando color; pues cada día de trabajo lo disfrutábamos más además se había establecido una forma distinta la organización del aula. En medio de esas alegrías Fátima mencionó lo negativo que era trabajar en otras asignaturas además otros estudiantes también se quejaban amargamente; así que aproveché esta situación para lanzarles la gran pregunta abierta para lograr el plan anual:

— *¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar? ¿Qué les gustaría que hiciéramos?*

Y como de rayo, Fátima dijo: — *¡Yo propongo que hagamos una fiesta en mi casa, jijiji!* Al unísono se escuchaban gritos de desaprobación en cuanto a la idea que ella proponía.

⁸ SEP (2013) El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes en beneficio de la escuela y los estudiantes.

Les mencioné que propusieran actividades que sí se pudieran llevar a cabo, pero que también fueran de su agrado. Entonces Ana Karen, una chica que difícilmente se atreve a participar, propuso: —*Yo digo que primero le cantemos las mañanitas a Evelyn.*

— *¿Por qué no mejor festejamos los cumpleaños de todos? ¡Ahí está eso me gustaría hacer!* —, expresó Amanda; además se le ocurrió hacer una lista de los cumpleaños de sus compañeros, ver quiénes ya pasaron y quiénes están por festejarse. De forma sorprendente al día siguiente tenía el dibujo de un pastel con los nombres de sus compañeros y las fechas en que cumplían años. —*Mejor ponemos los nombres de quienes cumplen cada mes*— comentó Félix, un chico muy observador y democrático; — *¿Qué opinan los demás, están de acuerdo?* — les cuestionaba a sus compañeros. El grupo aceptó la propuesta.

Al siguiente día, decidimos retomar la pregunta y se escribió en el pizarrón. Fátima se levantó de su asiento y lista para tomar nota, escribía las ideas de sus compañeros y las propias, las cuales ella misma borraba, pues sus compañeros no estaban de acuerdo con las que anotaba, las consideraban descabelladas.

Acordamos incluir los cumpleaños, festejarlos cada mes y le pusimos de título *El pastel feliz*. También resultaron actividades interesantes como: el ir a jugar gotcha, ir al cine, jugar juegos de mesa, un día de campo y pijamadas. Fátima propuso el jueves de tacos, el cual escribió en el pizarrón, pero sus compañeros no lo aprobaron, por lo que no fue escrito en el cuaderno de Jorge, quién se propuso escribir las actividades en un papel bond y se quedaron en la pared, por todo el ciclo escolar.

Finalmente, les cuestioné acerca de qué necesitábamos para cumplir con nuestras actividades, aunque ellos mencionaban cosas materiales, sólo Jorge proponía:

—*Debemos ser responsables, maestra; pues, por ejemplo, la otra vez que organizamos un convivio, al que le tocaron los desechables no vino y nos quedamos comiendo con las manos y comprando platos a la conserje.*

—*Yo digo que además de eso, también necesitamos disciplina, porque*

acuérdense que no nos dejaron jugar en el torneo de fútbol en fin de año, porque nos portamos mal—, decía Joshua.

Justo cuando se pintaba el último color del arcoíris, a lo lejos se escuchó el timbre de fin de clase, se quedó como acuerdo continuar la próxima clase, con *la organización del año* como lo llamaron ellos. Es importante rescatar, que los estudiantes se mostraron muy entusiasmados, pues mencionaban, el estar dispuestos a intentarlo, aunque sea el festejo de los cumpleaños e ir al cine, ya que, a la mayoría, le gusta mucho.

En la siguiente sesión, seguí con la idea de crear un ambiente de confianza y motivación con los estudiantes, esto se reflejaba en los comentarios de algunos chicos:

—Sabe qué maestra, hoy si no tengo ganas de hacer nada, pero estaría bueno que pudiéramos hacer una de las actividades que propusimos la semana pasada—, sugirió Joshua.

— ¿Cuál de las sugerencias que están en la pared se pueden llevar a cabo? —, les pregunté.

Mencionaron que vestirse con un pijama, pues podríamos hacer lo de los cuentos del proyecto con una actividad de pijamas, sólo que fuera en los días que tenemos dos horas de clase. Sin embargo, uno de los días con dos horas de clase eran los viernes y entonces nos enfrentábamos a un problema, pues varios de los chicos no asisten ese día; así que se tendría que encontrar una estrategia para aumentar la asistencia de los estudiantes.

Un día, les propuse registrar su asistencia, y Fátima, se levantó muy de prisa y dijo: *—Mejor yo la lleno maestra—*, y así lo hizo, aunque después les comenté la importancia de que cada uno anotara su asistencia, para ello se hizo la lista amplificada y se pegó en la pared para que cada estudiante se registrara. No cabe duda que quitar esquemas directivos para ir logrando una vida democrática es difícil. Pero ya lo había iniciado, por lo menos con las paredes textualizadas, que en

palabras de Jolibert y Jacob (2015) son textos importantes y funcionales en la vida cooperativa, como lo es el cuadro de asistencia, pues permiten organizar la vida del grupo.

Busqué la forma de trabajar diversas actividades encaminadas a temas de su interés como el noviazgo, el amor, la música el cine y algunos temas de sexualidad y para el viernes quedamos en hablar de los youtubers.

Para el siguiente viernes, me di cuenta de que ya era mayor el porcentaje de estudiantes que registraban su asistencia. Su interés por los temas tratados y la relación con su contexto hizo que diera frutos hacia el camino de la lectura. Razón tiene Domingo Argüelles sobre que la lectura que más interesa es aquella se relaciona con la vida de las personas.⁹

Aunque cada tema estaba acompañado de una pequeña lectura; desafortunadamente cuando se trataba del momento de ella (la lectura), la mayoría de los chicos no quería leer, argumentaban que era mejor sólo platicar del tema; fue ahí donde comprendí que tendría que comenzar con despertar el gusto por la lectura y no sólo la comprensión lectora. Pero también noté que, reaccionaban así porque los textos los escogía yo y no ellos. La reflexión sobre esto, me hizo reaccionar. Mi propuesta hacia la lectura tenía que partir de ellos. Por lo tanto, para futuras lecturas se contemplaron los intereses y necesidades de los estudiantes.

Los estudiantes se mostraron muy interesados, comenzamos a escribir las ideas en el pizarrón, sobre lo que necesitábamos para poder cumplir con nuestro plan anual; pero no faltó quien se hiciera el gracioso, como lo fue el caso de Ricardo, que se la pasaba diciendo: —*No estoy de acuerdo, los muchachos sólo reían.*

Le cuestioné, entonces *¿qué propones?*, él mencionó que siempre les dicen que no deben hacer, pero nunca mencionan qué sí hacer; sólo le pude contestar — *¡no te*

⁹ Pues en palabras de Domingo, Argüelles J. (2009). La lectura debes ser vista como un acto de placer no como una obligación, pues ciertas estructuras institucionales no toman en cuenta los textos escogidos por los estudiantes, como válidos. *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer.*

preocupes yo no te lo voy a decir tú lo vas a descubrir y sobre todo a disfrutar, ya lo verás!

- **Llevando a cabo sus propuestas: Los colores del arcoíris**

Son ya varias semanas de trabajo con los estudiantes, han sido de diferentes colores a veces alegres, llenos de paz y armonía, otros de enojo y descontento muy significativas y enriquecedoras; así que me sentía como si estuviera buscando el tesoro al final del arcoíris, ya que los chicos se, mostraban dispuestos a realizar lo que proponían; comenzamos con el festejo de los cumpleaños y Emmanuel era el primer festejado. Casualmente coincidió con el *jueves de tacos*, como lo llamó Fátima.

Así que nos dispusimos degustar esos tacos, los guisados que los jóvenes trajeron; y las tortillas calientitas que Mechita, la conserje, nos había hecho el favor de traer. Todo ello, ayudó a que se fuera vislumbrando la vida cooperativa en los chicos, pues se mostraban dispuestos a realizar sus actividades y a traer lo asignado por ellos mismos, eso me hacía sentir contenta y confiada de que todo iba marchando por buen camino, pues se iniciaban experiencias agradables no sólo para los estudiantes; sino para también para mí. Aunque desafortunadamente, no significaba lo mismo para otros actores de este jardín escondido y me refiero a los compañeros docentes y algunos directivos.

- **El cielo se ponía gris**

Todo iba de maravilla hasta que una nube cubría el sol que daba vida al arcoíris brillante que teníamos; pues al día siguiente, ya me estaba esperando la orientadora para darme una muy mala noticia, una de las estudiantes, Karyme, se intentó suicidar debido algunos problemas emocionales que tenía con su exnovio. Hablé con la mamá de la chica y la orientadora me recomendó también hacerlo con el grupo de tutoría para recomendarles que tuvieran cuidado en compartir algunas fotos por el Facebook, que fue lo que originó el problema de esta chica.

Al subir por las escaleras rumbo al salón, pensaba cómo hablar con los estudiantes, así que decidí dirigir la plática sobre la empatía, lo que significaba y algún ejemplo de las interacciones del salón (rescatando el reglamento de convivencia del salón), realicé una dinámica de confianza, escribiendo en papelitos los estados de ánimo, la importancia que tiene el decirle a los demás cómo te sientes. Esta también era una forma de acercarse a la comprensión de textos, partiendo de lo oral, de la lectura de la vida. La dinámica resultó un éxito y pues algunos chicos expresaban la importancia de sus estados de ánimo.

Por otro lado, seguía el trabajo no sólo de tutoría, sino de la asignatura de español, pues me angustiaba era la apatía de los chicos al leer textos académicos, aunque fueran textos literarios y además cortos, pero conforme se fueron tomando en cuenta sus propuestas, la fueron relacionando con su vida cotidiana y prueba de ello fue la situación de Jaquelina quien la descubrí llorando, así que le pregunté cuál era el motivo y no quiso decirme nada al principio, pero después me comentó que la lectura del cuento “El Clis de Sol” del autor Manuel González Zeledón,¹⁰ le recordó el problema que atraviesa su familia, pues su papá acusa a su mamá de infiel y hasta la golpea. Esperaba a que acabara la clase para hablar con ella y calmarla un poco, pero Fátima se había adelantado, abrazó a Jaquelina y la calmó.

Al día siguiente, viví algunas experiencias que fueron parte de las Condiciones facilitadoras del aprendizaje, como el crear un clima de confianza en el grupo,¹¹ tal vez, no lo he conseguido del todo, pues al llegar al salón nos dimos cuenta que habían desaparecido nuestros carteles, el de cumpleaños y el de los proyectos anuales, los chicos se mostraron molestos, les argumenté que ya me habían avisado los directivos que debían estar los salones limpios y libres de tantos

¹⁰ Un cuento con significado simbólico, pues describe la postura de un padre al conocer el origen del porqué sus hijas no se parecen a él, con el argumento de que fue por el eclipse de sol, cuento escrito por González Zeledón, M. “El Clis de Sol” (2013).

¹¹ Domínguez, Rivero, María (2010) rescata la importancia de que el docente se prepare de forma integral, ya que en su desempeño dentro del aula el aspecto afectivo con los estudiantes no se debe dejar fuera.

carteles en las paredes, pero que se me había olvidado comentarles, ellos comenzaron a reclamar:

— *¡No es justo maestra, son nuestros, eso no les perjudica en nada, no estamos rayando las paredes!* —, recalcó Felix.

— *¡No importan maestra hacemos unos nuevos, ya sé, podemos hacer nuestro cartel con los nombres de todos y con todos los meses para que vean que eso debe durar todo el año!* — contestó Joshua.

Esos comentarios me parecieron del todo significativos, pues daban cuenta de que ya se habían apropiado de la importancia de sus producciones,¹² así que llegamos al acuerdo de volver a hacer los carteles el de cumpleaños y el de los proyectos anuales.

En cuanto a la lista de asistencia, opté por sacar una copia y ponerla dentro del pizarrón, y como tiene el formato de la escuela, se veía como un documento oficial así que le pedí al conserje de nuestro salón que no quitara esos materiales.

Lo vivido hasta ahora fue agradable para los chicos, pues avanzaban el establecimiento de las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje y en la vida cooperativa del trabajo en el aula; todo ello me hacía sentir como si hubiese encontrado ese tesoro al final del arcoíris.

Aunque no todo ha sido miel sobre hojuelas, pues hemos tenido algunos obstáculos como los son los permisos para llevar a cabo algunas de las actividades que hasta ese momento se habían vivido. Me llevan a reflexionar, cómo es que un docente puede trabajar en favor de sus estudiantes, si es el mismo sistema de la SEP, quien propone que el centro de la educación debe ser el estudiante, manejando un doble discurso, ya que en lo último que se preocupa es en lo que en realidad necesitan los estudiantes y ese era el reto.

¹² Jolibert y Jacob (2015) hacen referencia de las paredes textualizadas realizadas con las producciones de los estudiantes y que adquieren un sentido significativo para los mismos, si las observan en su aula.

Por ello, considero necesario fortalecer la vida cooperativa y democrática dentro del aula aplicando aquellas condiciones que faciliten la opinión de los estudiantes, escuchar su voz me agradaba y me llenaba de satisfacciones. Era como preparar el terreno para la siembra, así que noté y valoré que ya era el momento de comenzar un acercamiento del trabajo por proyectos, aunque con la variante de ser propuesto por mí

- **Las redes sociales: Una aproximación al trabajo por proyectos**

Lo vivido con Karyme y su desatino de compartir sus fotos a través de las redes sociales, hizo que los estudiantes estuvieran empáticos con ella; fue en ese momento donde surgió el proyecto, que impulse pensando en el método de proyectos de Kilpatrick,¹³ basado en las ideas de John Dewey,¹⁴ el proyecto debía estar relacionado con el uso de las redes sociales, pues desafortunadamente los adolescentes estaban en riesgo por su uso indebido.

Cuando se les propuso se emocionaron, pues le dije que escogerían a sus equipos, ya no serían impuestos por el docente como estaban acostumbrados. Pero, sobre todo les agradó la idea de trabajar con las computadoras. Todavía no entendían lo que se realizaría, así que comencé por explicarles en qué consistía por medio de un video: “10 reglas para el uso del internet, la netiqueta”.

Después de ver el video lo comentamos, ahí surgieron algunos ejemplos y experiencias que en su mayoría eran negativas; posteriormente les leí una historia relacionada con el secuestro de una joven, resultado del incorrecto uso de las redes sociales; por fin había captado su atención, ya que algunos comentaron que algo similar habían escuchado.

Iniciamos la clase compartiéndoles el texto de las “10 reglas de la netiqueta”; les pedí que ubicaran cuál de esas reglas se violaban según la historia que les compartí,

¹³ Kilpatrick fue un pedagogo, quien menciona que el proyecto se basa en la idea de que todo aprendizaje teórico necesita de la práctica para fundamentarse y debe estar contextualizado en la realidad que rodea a los estudiantes. Álvaro, L. (2014).

¹⁴ John Dewey fue un filósofo y pedagogo quien impulsó la escuela nueva, mencionaba que el aprendizaje es un proceso progresivo.

ellos mencionaban que todas, pero no daban argumentos de por qué pensaban así, hasta que Joshua logró relacionarlo con la primera regla, diciendo:

— *“Todos somos seres humanos y por tanto al escribirle a otra persona no debes dejar de pensar que es también un ser humano y tratarlo con cortesía o amabilidad, o de plano, no ofenderlo”.*

Así cada uno fue comentando lo que comprendió de su texto, sólo fueron 12 chicos de todo el grupo y cuando les pregunté a otros estudiantes dijeron — *¡Pues no sé, yo ni “face” tengo, mis papás no me dejan!* —, pero cuando les cuestioné que por qué creían que no les dejaban abrir una cuenta en Facebook, mencionaron que porque un requisito era ser mayor de edad.

Me sorprendí cuando Ana Karen respondió: — *¡Ah, sólo cambias tu edad y ya!* —, Jorge le contestó inmediatamente:

— *¡No inventes, no es eso, sino que los padres están preocupados, pues imagínate tú dices que tienes 20 años y entonces vas a tener contacto con personas mayores, que te van a preguntar cosas de grandes y tú cómo les contestas o qué les dices!... y pues luego... ¡qué tal que te secuestran!*

— *¡Eso es tonto, por eso dice el documento que no debes compartir información personal o privada!* — Afirmó Fátima.

De repente, todos estaban interesados en comentar su opinión del tema de los pros y contras de las redes sociales, esas participaciones parecían una colmena.

El escenario se estaba convirtiendo la sesión en una batalla campal, así que intervine y les mencioné que entonces analizáramos los pros y contras de las redes sociales, por lo que les propuse trabajar en equipo con una de las reglas de su texto.

Justo ahí aproveché para que escogieran un título para su proyecto, entre algunas propuestas de título estaban: *las ventajas de las redes sociales*, *Las redes sociales del momento*, y después de discutir en consenso quedó este último.

Cabe resaltar que no era vivir un proyecto como se propone en *Pedagogía por Proyectos*,¹⁵ sino que entendieran al proyecto como un proceso de trabajo en equipo. Fue divertido cuando al hacer los equipos, unos utilizaban diversos argumentos para convencer a sus compañeros de estar en su equipo y hasta volados hubo, cada equipo se organizó en función de la regla que escogieron, sonó el timbre y acordamos continuar la siguiente clase.

Al día siguiente, se les solicitó acomodar el mobiliario en equipos, se hizo el repaso de lo visto con anterioridad y posteriormente se les pidió construir un organizador gráfico para poder rescatar lo más importante, de su regla; ahí pude ver que a los estudiantes se les complica la construcción de organizadores mentales y que no habían consolidado la habilidad de síntesis y organización de la información, sólo en contados casos lo observaba plasmaban sus ideas y retomaban de forma literal algunos datos del texto. Un aspecto importante a trabajar en cuanto a la comprensión lectora

Otro momento del proyecto fue la creación de un cartel, donde sugirieran a los adolescentes el uso correcto de las redes sociales, cada equipo hizo un boceto de su cartel y lo revisábamos, todavía no se ha logrado que entre ellos se revisen sus producciones, pero si dan su opinión, del trabajo de sus compañeros y exponen sugerencias para mejorarlo.

Resultaron carteles interesantes, las frases que colocaron fueron originales pues, algunos utilizaron refranes, otros el lenguaje que usan en el chat como: *“antes de compartir tu vida (dibujaron un corazón) con un extraño piénsalo 2vcs”*, yo les hacía la observación de que lo corrigieran, pero ellos mencionaban que así se veía bien, por lo tanto, se les respetó su idea.

¹⁵ Pues en *Pedagogía por Proyectos*, permite a los estudiantes poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas y hasta ese momento, sólo importaba el proceso del proyecto y el trabajo en equipo.

Es importante explicar que el proyecto se diseñó con retomando los criterios que la institución marca para la planeación, y aunque también se muestra flexible, se fueron haciendo adecuaciones a lo largo del mismo.

El proyecto estaba por concluir sólo con la exposición de los equipos, pero al comentar con una maestra lo que mis estudiantes hacían, ella me recomendó que les pusiera una película relacionada con la temática. Así que se proyectó *ciberbullyng*, la cual fue todo un éxito, pues les agradó mucho a los chicos.

Tuvimos muchos tropiezos, como ver la película en partes, debido a la falta de internet, aspecto que molestaba a los chicos; pero al mismo tiempo servía para mantenerlos a la expectativa de qué seguía en la trama, posterior a ello reflexionamos y escribimos acerca del impacto de las redes sociales en los jóvenes.

En este acercamiento con el método de proyectos, les ha resultado interesante a los estudiantes, el involucrarlos en actividades que les llama la atención ha sido un gran reto.

Finalmente, me gustaría compartir cómo a través de las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje, se promueve la vida cooperativa, es como ir descubriendo ese jardín secreto, el cual promete grandes aventuras, ¿estaremos dispuestos a vivirlas?

3. Episodio 3. Sentimientos encontrados: El cine en el aula

Después de los villancicos, las posadas y unas merecidas vacaciones, regresamos con los ánimos renovados, pues por fin había entrado la llave de ese jardín maravilloso, dispuesta a iniciar la gran aventura.

Pues bien, heme aquí en la explanada de la escuela, frente a nuestro lábaro patrio y con poca afluencia de estudiantes, con la esperanza de que estén tras la puerta de la entrada con retardo; sin embargo, no fue así.

Al finalizar la ceremonia, el director realizaba su habitual discurso de recomendaciones, era difícil el escucharle pues el cuchicheo de los jóvenes delataba que nadie le ponía atención, inclusive yo me sentía perdida una vez más

en mis pensamientos, imaginándome las posibles propuestas de los chicos acerca de lo que les interesaría trabajar durante el ciclo escolar.

Cuando por fin subimos a los salones y ¡oh, sorpresa!, cambio de mobiliario, asunto que me desagradó pues para el trabajo en el aula, las mesas estaban perfectas, y ahora estaban las clásicas butacas con paleta, pero ni siquiera era mobiliario nuevo, sino eran las bancas de los de terceros; a los cuales sí les dieron sillas nuevas, los chicos disgustados, mostraban su desaprobación, fue ahí cuando se acercó el subdirector, haciendo su recorrido habitual, él me llamó a la puerta y me presentó a la nueva estudiante (Yareth) que se integraba al grupo, ella me vio con su cara desganada, le ofrecí una sonrisa y le pedí que pasara y buscara un lugar entre los compañeros, que la veían con curiosidad.

Durante la clase, comentamos qué fue lo que más nos gustó de nuestras vacaciones, mientras que Yareth se notaba ausente o distante, volteaba a ver la ventana con cara de disgusto y un tanto ajena o desmotivada y cuando le cuestioné sobre sus vacaciones, sólo dijo que no le había gustado nada.

- **¡A filosofar con la nada!**

Era un amanecer prometedor, yo estaba lista para plantear la gran pregunta, pues era el momento de iniciar con lo propuesto desde hace algunos meses; sin embargo, los chicos ya se habían adelantado con un sinfín de preguntas relacionadas con el proyecto anual y ya se discutía entre idas al cine, hacer un gotcha y hasta planear un viaje a Acapulco; así que no esperé más y dije:

— *¿Qué quieres que hagamos juntos estas dos semanas?*

De pronto, Citlalli con voz inquisidora respondió: — *¡Yo no quiero hacer nada!*

Le cuestioné la razón del porqué de su respuesta, — *¡Pues, la verdad ni vamos a tener el permiso para salir, o ni siquiera tenemos dinero para hacer eso!* — contestó. Para mi sorpresa se escuchó la voz de Yareth, aunque no fue del todo grato, pues secundaba la idea de su compañera,

— *Yo estoy de acuerdo con Citlalli, ni se va a hacer nada, a parte ¡puras ideas tontas!*

Entonces a ti — *¿Qué te gustaría que hiciéramos?* — le dije. Ella me arrebató la palabra sin darme la oportunidad de alejar ese pensamiento y poder persuadir a sus compañeros, para iniciar con nuestro proyecto:

— *¡A mi nada!, ¡yo no quiero nada!*

De pronto, me vi envuelta en una encrucijada, pues estaba preparada para un sinnúmero de propuestas; pero para la *nada*, no. Así que sin pensarlo lancé otra pregunta que invitaba a filosofar como en los tiempos de Platón,¹⁶ y le dije:

— *¿Qué es nada, Yareth?, ¿Qué implica hacer nada?*

De pronto, un nubarrón cubría ese lindo amanecer, con el que comencé el día; pues otros once niños dijeron también que no querían hacer nada y ¡qué flojera! En consecuencia, se le pidió que defendieran su punto de vista y así persuadir a sus compañeros de escoger su proyecto o actividad, así que les sugerí que formaran equipos de acuerdo con sus preferencias y mientras algunos jóvenes se levantaban de su lugar buscando con quien congregarse, otros se mostraban apáticos a la actividad, se quedaban esperando en sus bancas como atraídos por una gravedad, pero que daba claro ejemplo de su decisión de no hacer nada. Ello me hacía reflexionar, que en pedagogía por Proyectos se estimula en la clase la vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos¹⁷; sin embargo, en los chicos era normal su actitud, pues todavía no experimentaban esa vida cooperativa.

Quedó un grupo de trece estudiantes sin equipo, pues no querían nada. Así que se les dejó investigar qué era la nada, ello en un principio pensaban que no se les pondría a realizar alguna actividad, pero se sorprendieron cuando les recalqué que,

¹⁶ Platón fue un filósofo griego, trabajó el mundo de las ideas, conocidas a través de los notables diálogos filosóficos.

¹⁷ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan una pedagogía, donde el clima afectivo del desarrollo de un proyecto de clase, existen tensiones y conflictos, pero también se valoriza, el apoyo y el entusiasmo de la vida cooperativa y el trabajo en común, que permite la solidaridad en los niños.

si convencían a sus compañeros de hacer nada, los dejaría llevarlo a cabo; por consecuencia ellos estimulados con esa idea, comenzaron a ponerse de acuerdo y señalar algunos motivos o ventajas que se tendrían al escoger su idea. Por tanto, comenzaban a experimentar lo que en Pedagogía por Proyectos se plantea, donde los estudiantes tienen voz y voto para decidir, lo que quieren aprender, es decir, son partícipes de su proceso de aprendizaje.

Al día siguiente, se tuvo una reunión con los padres de familia, ya que como asesora del grupo me hice cargo de un sinfín de formatos que debía darle a llenar los padres de familia según el acuerdo en la Junta de Consejo Técnico Escolar; decidí aprovechar la reunión para explicarles los detalles de la intervención que se tendría con sus hijos. Sin embargo, el resultado no fue el esperado, ya que me observaban y veían sus relojes o celulares como esperando que les diera cuanto antes las boletas, firmarlas e irse, me sentí como si estuviera hablando con las bancas y ahora comprendía el porqué de la falta de participación de los estudiantes; aunque, por otro lado, era natural esa reacción, ya que siempre han estado acostumbrados a la misma dinámica en las juntas de firma de boleta.

En el salón con los chicos, les pedí integrarse en equipos, les llevé papel y plumones para que anotaran su idea y la expusieran a sus compañeros. Para mi sorpresa y preocupación no todos los estudiantes se ubicaron en el equipo de la nada, algunos equipos estaban con más estudiantes, pero se notaba como dialogaban entre sí, escogieron qué hacer, di un pequeño recorrido por los equipos y la mayoría estaban en la actividad.

Al día siguiente, cada equipo pasó a explicar el por qué elegir su proyecto; se expuso del cine, gotcha, ir a la Marquesa y hacer un convivio; hasta que le tocó el turno al equipo de la nada, fue interesante ver sus rostros de picardía y orgullo, pues todo el equipo pasó al frente, cuando vi a Yareth ante la clase, explicando algunos aspectos que recalcó:

— Maestra es que nada es hacer algo pues, aunque yo esté sentada escuchando música, estoy haciendo algo.

— *¡Por lo tanto, no existe la nada!* —dijo Gonzalo— *pero no trabajar esas actividades y hacer lo que queramos implica no cansarnos, no gastar dinero, no hay accidentes, es el relax, total.*

Se soltaron los aplausos, sonó el timbre y decidimos que terminaríamos la siguiente clase.

Fue grato ver cómo los estudiantes, poco a poco respondieron, también tuve que hacer ciertas modificaciones a mi forma de ser para no perder el control con algunos chicos¹⁸, que tienen una actitud negativa o que se niegan a participar, pues rompen la dinámica de respeto con los compañeros. Aunque también el ver como Yareth se ha integrado al grupo me llena de expectativas para futuros proyectos.

- **Los acuerdos llegaron**

Las exposiciones concluyeron y estábamos preparados para dar pie al consenso¹⁹. Tomé la palabra y les dije:

— *Ustedes ya saben todas las propuestas, ahora sí, decidan cuál les llama la atención, les voy a dar unos minutos y dialóguenlo.*

Todo el grupo se fue hacia el frente del salón, ya que era el único lugar donde podían estar todos juntos sin que las bancas les estorbaran; pero como no se podían poner de acuerdo comenzaron a gritar las propuestas:

—*Yo digo que la marquesa, porque está más cerca y sería padre además no gastaríamos mucho*— mencionaba Paty.

— *¡Sí! ¡La Marquesa! ¡La Marquesa! ¡La Marquesa!* —, gritaron a una sola voz.

¹⁸ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan que el docente debe verificar las necesidades del grupo, tener un cambio de expectativas y de actitud esto en beneficio del aprendizaje en los alumnos. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. P.25.

¹⁹ Jolibert y Jacob (2015) en su libro *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Definen el consenso como un acuerdo producido por todos los estudiantes ejerciendo un poder compartido ya que hay toma de decisiones que resultan de una negociación.

Intenté que los nervios no me vencieran y me moría de ganas por decirle a Joshua y a Karime que se bajaran de las bancas y a los demás que bajarán la voz, pues ya hasta el prefecto pasaba una y otra vez por el pasillo para ver qué ocurría y nos quedamos viendo mutuamente y después se fue. Es importante resaltar cómo a los docentes nos sigue preocupando demasiado el no tener el control en los estudiantes y la disciplina traducida a filas acomodadas en hileras con niños sentados y callados.

Sabía que el prefecto podría anotar en sus observaciones e interpretarlo como que los estudiantes solo hacían relajo y que la maestra no hacía nada para callarlos. Pero no era así, yo veía como ellos, hacían el esfuerzo por ponerse de acuerdo y lo apasionados que estaban por decidir algo²⁰.

Entonces una vez decidido por consenso el ir a La Marquesa terminamos la sesión pidiéndoles que investigaran algunos aspectos a través de la entrevista a las autoridades de la escuela: director, subdirector, inspectora y orientación vocacional, acerca de qué es lo que se necesitaba para gestionar el permiso de salir como grupo hacia algún lado.

Para la siguiente sesión algunos estudiantes ya habían preguntado a las autoridades sobre el permiso de las salidas, no se esperaron a estructurar la entrevista, relataron lo ocurrido, pues les habían rechazado la propuesta.

—¡Mmm. ¿Y ahora qué?, no podemos hacer lo de La Marquesa maestra! — dijo Ana Karen.

Intenté calmar diciéndoles que no se preocuparan, que intentaríamos algo distinto. Pero, sin perder un solo instante Yareth puntualizaba con tono de reproche:

— ¡Pues yo creo que nada maestra, todas nuestras propuestas son salidas, que, al cine, a Acapulco, al gotcha, entonces no podemos hacer nada de eso!

²⁰ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan que en la fase 1 del proyecto es importante estimular las propuestas mediante la argumentación y el intercambio de ideas entre los estudiantes y es el docente quien propicia un ambiente de confianza para los jóvenes. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. P.50.

Entonces, les *cuestioné* — *¿En verdad no podemos realizar nada? ¿Con lo que tenemos aquí dentro de la escuela no podemos hacer algo que nos llame la atención?* Buscaba la manera de persuadirlos para que no se perdiera lo que hasta el momento se había logrado, su entusiasmo y participación.

Karime: — *No sé maestra, yo ahorita no carburo, estoy ocupada con eso del día del amor y la amistad.*

Por la fecha que se acercaba hubo varias propuestas, convivio, intercambios de regalos y hasta ver película en el salón, siendo esta opción la más viable.

- **Al ataque sentimientos y emociones**

Dos semanas después iba dispuesta a realizar el contrato²¹ con ellos y avanzar lo más posible, pues tenía la fortuna de tener dos horas de clase que pretendía aprovechar en el futuro proyecto. Revisamos algunos contenidos de la asignatura, los cuales se podrían trabajar en el proyecto y que acompañarían en su momento el proyecto de aprendizaje.

Después de revisar los contenidos de la asignatura, los chicos mencionaron que sería ideal retomar el ensayo, pues contenía elementos que ya habíamos visto en el primer bimestre como las citas textuales, y como seguimiento de los contenidos abordaríamos el tema de la biografía.

Enseguida, les repartí una copia con el contrato colectivo y empezamos a organizar todas las actividades para llevar a cabo el proyecto. No todos los estudiantes aportaban ideas, pero de algún modo el trabajo se fue guiando, descubrí que las secuencias se les dificultaban, pues no estaban acostumbrados a organizar sus actividades acordes a sus intereses.

Dentro de las actividades se establecieron investigaciones de diversos textos como lo son ejemplos de ensayos, canciones y cuentos relacionados con emociones y

²¹ El contrato se hace de manera individual, permite hacer un recorrido en dos momentos del proyecto colectivo (el primero antes de iniciar el proyecto, donde cada estudiante asume la responsabilidad de lo que le toca hacer y el segundo es para hacer la retrospectiva de lo aprendido en el transcurso del proyecto). (Jolibert y Jacob, 2015).

sentimientos. Así, fuimos aportando ideas y finalmente escogimos el nombre del proyecto, el cual estuvo relacionado con lo del día del amor y la amistad; quedando el de “*Sentimientos encontrados*” y a continuación se presenta el proyecto colectivo del proyecto.

Figura 34. Proyecto colectivo.

PROYECTO COLECTIVO “ <i>Sentimientos encontrados</i> ”.		
Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias
Lo que uno va a hacer	Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión.	Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición del proyecto. ➤ Planificación de las tareas. ➤ Reparto de tareas y roles. ➤ Revisión de diversos tipos de textos (cuentos, canciones, ensayos, etc). ➤ Cine (película) ➤ Escritura de biografía ➤ Evaluación al final del proyecto: logros observados y obstáculos encontrados. ➤ Resoluciones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La entrevista ➤ El ensayo ➤ Citas textuales ➤ Biografía 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer las características de los diferentes tipos de textos ➤ Repasar las características de los ensayos. ➤ Conocer las características de la biografía

Otra de las actividades fue la de ambientar el salón como un tipo cine, solicitarle al director el cañón, Joshua traería sus bocinas y yo la computadora. Después les repartí el formato del contrato individual explicándoles paso a paso, como se debería llenar dando por terminada la clase y les sugerí que investigarán qué son los sentimientos y qué son las emociones, con lo que se iniciaría su ensayo.

- **Los pininos en la interrogación de textos**

Al llegar el día siguiente, escogimos iniciar con el cuento “Ladrón de sábado”²² del autor Gabriel García Márquez, con él que decidí trabajar la estrategia de interrogación de textos²³.

Comencé con el cuestionamiento de — *¿Por qué creen que les traje este texto?*, la mayoría se quedaron callados y se mostraban apáticos, hasta que Amanda dijo: es un cuento maestra, yo ya lo leí y es un cuento de amor y como vamos hablar en nuestro ensayo de algún sentimiento, pues ese cuento habla de amor.

— *¿Alguien más opina algo del texto?* —, les pregunté.

— *¡Mejor léalo maestra!* —, Mencionó Félix.

Yo les propuse que lo leyeran primero ellos en silencio y después lo comentamos, pero la mayoría de los estudiantes mencionaba que no les gustaba leer y que les daba flojera.

Después de la lectura en silencio, se prosiguió con la segunda fase de la estrategia la construcción de la comprensión del texto, así que se optó por apoyarse en la pedagogía del regalo²⁴ que proponen Jolibert y Sraïki, la cual fue útil para revisar las características del cuento y de la estructura del mismo.

Finalmente, se trabajó la metacognición, de cómo los estudiantes comprendieron el texto, se realizó la silueta del texto²⁵ reconociendo las partes del cuento e incluso se extrajeron algunas palabras que no se comprendían para conceptualizarlas con el uso del diccionario contextualizándola en la lectura. Así se llegó a la definición de

²² García Márquez en su cuento “Ladrón de sábado” trabaja los sentimientos del amor, la empatía y la valentía, este fue consultado en: <http://ciudadseva.com/texto/ladron-de-sabado/>

²³ El módulo de interrogación de textos es una estrategia didáctica que forma parte de Pedagogía por Proyectos para atender la lectura, y que requiere de una actividad cognitiva por parte del estudiante sirve como apoyo para trabajar en el aula la comprensión lectora de los estudiantes.

²⁴ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan que la pedagogía de regalo es necesaria cuando se quiere provocar la reflexión metacognitiva en el estudiante y consiste en una pequeña ayuda u orientación del tema.

²⁵ La silueta es una representación esquemática de la diagramación característica de algunos tipos de textos. Refleja la organización lógica de los textos. (Jolibert y Jacob, 2015: 157).

sentimiento y emoción, donde cada estudiante escogió un sentimiento o emoción como tema de su ensayo.

Como primer contacto con el texto mediante la estrategia de interrogación del texto, los estudiantes fueron descubriendo poco a poco habilidades que son necesarias para comprender el texto, como es que tienen conocimientos previos en cualquier tema.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta el enseñarles a los educandos a formular hipótesis sobre lo que va encontrando en el texto, eso fue lo que fueron logrando en la construcción de la comprensión del texto. Y si bien es cierto, todavía no se llegó a una sistematización cognitiva y metalingüística como se marca en el módulo de interrogación de textos. Los estudiantes alcanzaron a comprender el texto, pues como lo menciona Garrido, los alumnos muestran comprensión de un texto en la medida que son capaces de explicarlo con sus propias palabras²⁶ y eso era lo que hasta el momento se había logrado con los chicos.

Posteriormente, se trabajó, poco a poco con el ensayo se trabajaron algunos ejemplos que vienen en su libro de texto, para revisar cómo lo hacen los expertos, que como lo menciona Jolibert y Sraïki, es importante revisar para poder iniciar con el módulo de escritura. Al finalizar la sesión, de tarea se les dejó que trajeran un cuento y una canción relacionados con el sentimiento o emoción que ellos escogieron, entre los cuales estaban la tristeza, el amor, el enojo, el desamor, la traición, etc.

Con cada texto (cuento y canción) se trabajaron las citas textuales y se fueron escribiendo poco a poco los párrafos de su ensayo, al final de la semana se trabajaron algunos elementos relacionados con la estructura del ensayo y ellos

²⁶ Garrido (2004), menciona que podemos saber que alguien comprende un texto cuando es capaz de traducirlo a sus propias palabras, comentarlo oralmente y por escrito, resumirlo y convertirlo en imágenes, corregirlo, tener una opinión sobre su contenido.

construyeron su versión final; es decir, la obra maestra,²⁷ como lo mencionan Jolibert y Sraïki en el Módulo de Aprendizaje de Escritura.²⁸

Por otro lado, lo que más me presionaba eran las evaluaciones, de final de bimestre; pero conforme pasaban los días de la semana me di cuenta que cada uno de los estudiantes, a su ritmo fueron avanzando en su proyecto; así como en su proceso de la comprensión lectora.

Luego de la entrega del ensayo se retomaron algunas actividades relacionadas con la película, los estudiantes escogieron como producto hacer una biografía relacionada con algún actor o personaje de la película.

Continuamos con el contrato colectivo y escoger la película que veríamos, cada estudiante propuso ideas, desafortunadamente se apreciaban ausencias importantes en el salón, todas ellas a causa de una epidemia de varicela, por lo que se tomaron acciones por parte de la dirección y era informar a los padres de familia, además replanteamos algunas actividades.

El jueves en reunión con los padres de familia, se trataron asuntos relacionados con la varicela y qué medidas tomar y por otro lado el que los maestros se quejaban del grupo por la indisciplina, la apatía y sobre todo la falta de responsabilidad con la entrega de los trabajos.

Entraron a la reunión el subdirector, la orientadora y la trabajadora social con el objetivo de platicarles la situación de indisciplina que presentaba el grupo en diversas asignaturas y finalmente pude hablar con los padres de familia, se pidió el apoyo para sus hijos y en cuanto a los proyectos en la asignatura de español, no hubo problemas de indisciplina, ahí reflexioné que tal vez ello se debía al involucramiento e interés de cada estudiante en su proyecto.

²⁷ La obra maestra en palabras de Jolibert y Sraïki (2014) es la exigencia de la excelencia de la última presentación.

²⁸ Módulo de Aprendizaje de Escritura es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desembocan en la producción de un texto completo determinado.

- **Continuamos...**

Decidimos que se vería la película de “Luna de miel en familia”, replanteamos las actividades y como acuerdos se quedó que ubicarían algún actor de la película y con ello se trabajaría la biografía además de que los estudiantes decidieron llevar botanas y un día antes se ambientaría el salón como cine.

Joshua quedó de traer la bocina, Fátima de pedirle el cañón al director, Amanda de llevar la película.

Así, el día viernes el grupo cubrió con papel las ventanas para dar el efecto oscuro de una sala de cine, así mismo movieron la banca fue interesante como la mayoría del grupo trabajaba en la ambientación del salón, de alguna forma se iniciaba con la vida cooperativa entre los estudiantes,²⁹ como lo menciona Jolibert y Sraïki.

Una vez terminada la ambientación del salón, los estudiantes mostraban su preocupación por que otros chicos ajenos al grupo fueran a romper lo que hicieron. Pero ellos hablaron con el señor de intendencia solicitando que cerrarían el salón hasta el día lunes.

Nuevamente un lunes, decidí levantarme más temprano que de costumbre, para prepararles algunas jícamas y llevarlas al grupo. Al llegar a la escuela la mayoría de los chicos trajeron lo que se les correspondía, excepto Amanda.

— *¡Maestra! ¿Qué cree?, a Amanda se le olvidó la película*— dijo Fatima (en tono de enojada)

— *¿Qué?, ¡no manches y ahora qué hacemos!* Contestó Gonzalo.

—*No se preocupen yo traje la película, pirata,³⁰ ¡pero la traje!* -- contesté riéndome.

²⁹ Uno de los ejes convergentes en Pedagogía por Proyectos es la vida cooperativa, habla del trabajo en común, para lograr objetivos afines y desarrollando personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias. Jolibert y Sraïki (2014).

³⁰ Pirata hace alusión a piratería que es falsificar un producto, comercializando copias ilegales.

Los estudiantes emocionados comenzaron los preparativos para llevar a cabo nuestro cine en el salón. Casi todos cooperábamos en ello, excepto Josue, Erick, Brayan y Juan. Por lo que no se hicieron esperar los reclamos:

— *¡No se vale maestra, ellos no hacen nada!*, dijo Evelyn

— *¡Pues para la otra que no participen!*, contestó Ana Karen

--*¡Ya ni se peleen que la peli de la maestra no agarra, así que adiós peli!* — expresó molesto Joshua.

— *¡Para colmo! ¿y ahora?, ¿qué hacemos?* --contestó Paty.

— *¡Tarán!* —pronuncia así Joshua, al mismo tiempo que saca de su mochila un montón de películas, entre ellas la que habían escogido — *Pero vemos ésta* —, muestra “Furia de titanes”.

— *¡Sííí, mejor esa!* —, contestaron los niños.

Las chicas dijeron — *¡No, no se vale ya habíamos escogido!*

— *¡Un chinchampú!* — bromeó Joshua.

— *¡No mejor un volado!*, — contestó Shakty.

— *¿Qué opinan los demás?* —, pregunté.

Como acuerdo ganó echar el volado, así fue como se quedó la de “Luna de miel en familia”, se acomodaron sacaron sus botanas y yo comencé a servir los vasos con jícama y limón.

—*Juan, Brayan, Josue y Erick, vengan por favor, ¿me pueden ayudar a repartir estos vasos con sus compañeros en lo que ponen la película?*

— *¡No que no ayudaban!* —, contestó Ana Karen en tono de burla.

Comenzó la película y fue interesante ver cómo se compartían lo alimentos y la mayoría estaba callado. De pronto, sentí una mano sobre mi hombro y era Sofía, y

en secreto me apartaba de sus compañeros para preguntarme — *¡Maestra, le voy a confiar algo, pero no se lo vaya a decir a nadie! ¿Cómo se sabe que una está embarazada?*

Me quedé sorprendida, no sabía qué contestar — *Pues hay varios síntomas: mareos, náuseas, se suspende la menstruación, entre otros, cada mujer presenta distintos. ¿Por qué preguntas eso...?*

Sofía: *¡Pues, es que creo que estoy embarazada!*

En eso, entró la orientadora y me pidió de favor que le permitiera la salida de Sofía, con todo y mochila. Me quedé un poco preocupada, pues el semblante de Sofía era de sorpresa, pero al mismo tiempo de miedo. El grupo comenzó a susurrar algunos comentarios, les pedí que termináramos de ver la película.

Al terminar la película, acomodamos el mobiliario, dejamos el salón limpio y ellos quitaron los papeles que cubrían las ventanas, me despedí de ellos, con la encomienda de que pensarán con cuál de los actores trabajarían la biografía.

En la siguiente clase, aprovechamos para comentar la película y desafortunadamente, no todos pensaron el personaje con el cual iban a trabajar. Así que hicimos una lista en el pizarrón, de los personajes que hay en la película, algunos chicos escogieron su personaje en ese momento, esto fue provechoso, pues socializaron la película y algunos de sus aprendizajes previos que tenían de los actores y de otros. La intención era ver el nivel de comprensión que tuvieron de la película, pues esa es otra forma de tratar la comprensión lectora.

— *¿Y si yo no quiero hacerlo de esos personajes?* — preguntó Brayan.

— *Y tú ¿qué propones?* --, pregunté.

Brayan contestaba — *Hacerlo de algún actor de otra película.*

—*Está bien me dices mañana... ¿quién es?* — le dije.

Al día siguiente, les llevé la biografía de Donald Trump, pues en ese momento estaba en boga la noticia del muro fronterizo mandado a construir por Trump. Retomamos la estrategia de interrogación del texto. Al inicio cuando se les planteó la pregunta: — *¿Por qué creen que se analizaría ese texto?* —, ellos contestaron que, porque iban a trabajar con biografías, y esa era un ejemplo de biografía. Al seguir el cuestionamiento de por qué decían eso, los estudiantes comenzaron a rescatar elementos de la biografía, por lo que se aprovechó para hacer la silueta del texto,³¹ y replantear las características de la biografía. Identificamos algunos contenidos del texto, como los son: los verbos en pretérito, copretérito, presente histórico, habitual, puntual y atemporal.

Karime muy relajada expresó: — *¡Eso está muy fácil!, ¿lo buscamos en la biografía que trajimos?*

—*Sí Karime, ¿trajiste tu biografía?* —, le pregunté.

—*No, pero ¿lo puedo hacer de tarea?* —, contestó Karime.

— *¡Esa ni tú te la creíste!* —, le replicó Fany, burlándose de forma pícaro.

Al día siguiente se trabajó con la biografía y se cuestionó qué era lo que ellos pensaban que se podría evaluar de eso proyecto. Así que la mayoría mencionaba que la identificación de sólo un ejemplo de lo revisado en clase y en la portada la ilustración del personaje. Ellos decidieron hacer una lista de cotejo, con los indicadores que ellos mismo propusieron, como lo menciona Jolibert y Jacob en la evaluación de los aprendizajes.³²

³¹ Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). En su texto *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Mencionan que la silueta es una herramienta que ayuda a trabajar la estructura del texto, es dibujar un formato del texto para facilitar su escritura, útil en el Módulo de Aprendizaje de Escritura.

³² Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). En su texto *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Mencionan que las competencias se construyen, son de los alumnos y ellos mismo definen se autoevalúan con los criterios acordados entre sus pares y el docente.

Posterior a ello, se realizó la autoevaluación y evaluación del proyecto en el llenado del contrato individual, el cual tuvo que ser de forma guiada. Ya que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar así.

Finalmente, para socializar el proyecto elaboramos un pequeño friso³³ con los trabajos de las biografías, con el título “La vida de los famosos”, el cual fue colocado a la entrada de la escuela.

Cabe resaltar que cuando se trabajó con la biografía de Trump, la cual venía acompañada con la caricatura de ese personaje, ahí fue donde una chica dijo que se parecen a las caricaturas que hay en el museo de la caricatura.

Luz: *¡Hay que ir, deberíamos ir!*

– *¡De hecho creo que había un tema relacionado con la caricatura, cuando la maestra nos dijo que temas faltaban por trabajar en los proyectos!* Mencionó Aaron

-Sí maestra deberíamos hacer historietas o algún cómic (mencionó Ana Karen y Jorge)

Entonces, ahí de forma natural surgió el tema para el siguiente proyecto relacionado con las caricaturas. Debo reconocer que la misma forma de ser del grupo, en ocasiones renuente a las actividades, no me dejaba ir aplicando las fases del proyecto de acción como las plantea Pedagogía por Proyectos. Tuve que ir ajustando, para que se diera la disponibilidad al trabajo, lo cual responde a que uno constata que este tipo de pedagogía no es una receta de cocina, sino que toma el contexto como medida, uno puede ajustar según las necesidades.

El término de este primer proyecto, me hizo analizar en qué medida los estudiantes, habían avanzado en cuanto a la autorregulación con respecto a la comprensión lectora, pues ya se iniciaba con la identificación de sus propios procesos de

³³ Friso es una especie de lámina que sirve para ilustrar un tema, en algunas escuelas lo conocen como periódico mural.

aprendizaje, aunque todavía no se había logrado que fueran responsables con su material. Y eso, se podría seguir trabajando en los futuros proyectos.

4. Episodio 4. Caricaturizando la vida: ¡hacer un museo es fácil!

Una vez más las maravillas de ese lugar mágico, nos atrapaban, dando paso al humor, pues surgió un proyecto increíble, que pretendía la participación de todos en la escuela.

El segundo proyecto, fue mucho más rápido de trabajar, ya que el contrato colectivo y la primera parte del contrato individual, era familiar para los estudiantes quienes propusieron actividades diversas y al pizarrón pasó Ana Karen mientras yo les cuestionaba ¿Qué haríamos en este proyecto? Fue impresionante ver como ellos acomodaban el mobiliario en círculo, pues argumentaba la importancia de vernos a la cara y tomar decisiones en conjunto. Eso me llenó de emoción, pues no eran ya los mismos chicos que llegaron el primer día de clases, inquietos, desinteresados y hasta un tanto arrogantes; ahora entendían que era importante escuchar las ideas de todos. Inclusive podría rescatar que el establecimiento de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje,³⁴ daban sus frutos en este momento y era visible a todas luces.

- **Escuchar es el inicio**

Una vez que los chicos se mostraban dispuestos a comentar sus propuestas y con un gran espacio al centro del salón, se acercó Aarón con voz de político en campaña:

—Yo opino que primero debemos diferenciar, qué queremos hacer, una caricatura, un cómic o una historieta.

Con aplausos, le festejaban su asertiva participación, pero lo invitaban a tomar asiento, él no se opuso e hizo caso a sus compañeros; recuerdo que un par de

³⁴ Que en palabras de Jolibert y Jacob (2015) son condiciones previas e imprescindibles que permiten la formación de personalidades y construcción de aprendizajes en los estudiantes, todas ellas van relacionadas con los ambientes del aula y las actividades motivacionales para los chicos.

meses atrás, de quien más se quejaban los maestros por indisciplina era precisamente de él y en ese momento pude comprobar sus avances en cuanto a la autorregulación.

En ese momento me atrevía a vislumbrar que nuestro proyecto sería un éxito, pues desde un inicio ya iba tomando cuerpo, aquello que era invisible ante la mirada de los compañeros docentes y me refiero a la participación y disposición de los estudiantes.

Así que lo primero que teníamos que aclarar era la diferencia entre estos conceptos. Y fue el primer acuerdo que Ana Karen escribió en nuestro contrato. Las demás actividades fueron propuestas por otros alumnos.

— *¡Pero maestra, lo que viene en el libro es la caricatura, considero que eso es lo que debemos trabajar!* —, aclaró Félix.

De inmediato, se escuchó una vocecita al rincón del salón —, *¡ahí está, para qué tanta peleadera, hagamos una caricatura, total lo que importa es dibujar y a mí me gusta mucho!* —, dijo Jaquelina.

— *¡Ya decídanse!* —, decía Paty mientras golpeaba el pizarrón con el plumón. Les aclaré que no importaba, que, si querían realizar una caricatura o una historieta o un cómic, la idea era, que realizáramos un proyecto que nos llamara la atención. Karime levantó la voz junto con su libro de texto en la mano y dijo:

— *¡De una vez, vamos a hacer lo de la caricatura periodística que nos sugieren aquí!*

Alfonso (mostrando inconformidad con Karime) dijo:

— *¡A poco sí te interesa hacer eso, o es sólo por perder el tiempo!*

Karime lo volteo a ver, con ojos de aniquilamiento, se notaba que tenía ganas de contestarle a Alfonso, pero no fue así.³⁵ Aunque no sé qué hubiera hecho si se comenzaban a pelear, pues ya me habían comentado que en la clase de inglés de

³⁵ Lomas, C. (1999), menciona que existe una competencia comunicativa estratégica, que se refiere a los dominios de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia interactiva de la interacción.

la maestra Julia se pelearon y como lo menciona Daniel Suárez,³⁶ son esos incidentes críticos que no se esperan que ocurran, sin embargo, son determinantes en la dinámica escolar.

Una vez que Karime se tranquilizó retomó la idea y propuso que revisáramos los elementos que tiene la caricatura periodística. Amanda mencionó las fuentes de información que debíamos consultar para saberlo. Y Joshua proponía revisar ejemplos de caricaturas. Mientras que Paty sugirió el ir al museo de la caricatura, pues ya lo había visitado con su hermana y su mamá y nos lo recomendó. Están fueron algunas ideas que se anotaron en el contrato colectivo.

Contrario al entusiasmo que se presentaba en el salón, no se hizo esperar el comentario de Yareth: — *¡Eso de ir al museo es aburrido!*

— *¡A ti todo te aburre! Pero ahora vamos todos juntos, ¿verdad maestra?*, mencionó Félix

— *¡Entonces yo digo que vayamos al museo!* Jorge afirmaba

La sola idea de saber que podían salir de la escuela los entusiasmaba, que incluso ya preguntaban por la fecha de salida y el costo de la entrada, pues algunos chicos no tenían recursos económicos para ir al museo, así que Paty los tranquilizaba —No cobran en domingo y está cerca. por el Zócalo.

— *¡Ahí está! Vamos en domingo—*, dijo Gonzalo.

— *No, yo no puedo mis papás venden ese día también—*, contestaba Amanda un tanto preocupada, apoyando su comentario decía Fany:

— *Los míos y yo también, mejor vamos un día temprano en la semana, y sirve que no venimos a la escuela—*, lo expresó sonriendo.

— *¡Tú siempre con tus cosas Fany, aunque no haya museo tú ni vienes a la escuela!* —contestó Karen.

³⁶ Suárez, D. y Ochoa L. (2006), menciona que, ante los incidentes críticos, los docentes deben tomar decisiones, improvisadas, urgentes e instantáneas; sin alterar la dinámica del aula. Esto lo explica en su artículo: “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”. En *Revista Entre Maestros*. (6) 16.

—Bueno, no se peleen, qué les parece que vayamos en domingo, los que podamos y otro día de la próxima semana van los que puedan- les dije.

Pensé en eso, pues lo hablaría en la próxima junta del viernes con los padres de familia.

— *¡Ya vamos a terminar con las actividades, sino se nos acaba la hora como siempre y ya ni terminamos!* —, se escuchaba la voz de Yareth.

— *¡Sale! ¿pongo lo del museo?* —, mencionaba Paty. —*sííí* —, (dijo la mayoría)

— *Pero deja la fecha pendiente para ver qué dicen los papás.*

— *¿Bueno y después?* Menciona Ana Karen.

Era curioso escuchar los comentarios de los chicos y yo sólo intervenía para precisar los tiempos y los materiales a utilizar, pero las actividades las propusieron ellos mismos, incluso el orden en que las realizarían. Ahí pude percatarme lo que Vygotsky retoma como mediación en el docente.³⁷

¡Pues bien! el contrato colectivo ya estaba terminado, ahora el reto estaba en la elaboración del contrato individual, que para mi sorpresa algunos estudiantes como Deciderio, Ángel y Alfonso, ya comenzaban a escribir en él.

Sólo quedaba ponerle título al proyecto y entre algunas propuestas el título quedó: “*Caricaturizando la vida*”, este nombre se escogió, una vez que se llegó a la conclusión que cualquier situación o experiencia de la vida se puede caricaturizar. Les mencioné que sería bueno que dos chicos del grupo les explicaran a sus papás en qué consiste el nuevo proyecto y por qué lo vamos a hacer, aprovechando que se iba a tener una reunión con ellos.

Algunos de los estudiantes proponían que fuera Karime la que presentara nuestro proyecto, pero el día de la junta no iba a estar; entonces levantaron la mano Juan y Ana Karen diciendo que ellos lo harían.

³⁷ Hernández, R. (2002). Menciona la mediación como un proceso para lograr el avance del desarrollo en el estudiante, pues construye su conocimiento individual pero también a través de la interacción con otros, esto lo explica en su libro: *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- **Visita al museo**

Al día siguiente fue la junta con los padres de familia, intenté hacerla lo más breve posible, en cuanto a los avisos generales, entregué las boletas y antes de entregar las cartas de aceptación les pedía que escucharan a los chicos, ellos explicaron el proyecto y fue ahí donde yo les pregunté:

— *¿Qué opinaban? ¿Y Cuándo proponían ir al museo?*

La mayoría mencionaba que, en domingo, pero que temprano para que tuvieran el resto del día. Y algunos padres mencionaban que los llevarían en otro día pues también trabajaban el domingo.

Como acuerdo la visita sería el domingo a las 11:00 am. Así que, días antes me dirigí hacia el museo para preguntar por las visitas guiadas, y aunque me estuve un par de horas esperando al director del museo, fue éste quien me ofreció un recorrido guiado por un caricaturista (Maral). Yo me sentía muy emocionada, pues por fin teníamos la oportunidad de vivir una actividad fuera de la escuela. Aunque de momento no le avisé al subdirector de mis intenciones, ya que como bien se sabe ese tipo de actividades deben estar contempladas desde el inicio del ciclo escolar,³⁸ en la Ruta de Mejora,³⁹ aunque esto es contradictorio, pues se podría saber qué quieren los estudiantes sin uno como docente, no los conoce antes de iniciar el ciclo escolar.

Son las incongruencias que hay en los planes y Programas de la SEP, pues plantean proyectos a los estudiantes, los cuales no les interesa (descontextualizados), ya que el vivir proyectos reales en contextos reales,⁴⁰

³⁸ Guía para la Realización de Visitas Escolares, Excursiones Escolares y Campismo escolar. En <https://www2.sep.gob.mx/sirve/archivos/guia-realizacion-visitas-escolares-excursiones-escolares-campismo-escolar-2015.pdf>

³⁹ La Ruta de Mejora es un sistema de gestión que permite al colectivo docente organizar acciones para su progreso.

⁴⁰ Jolibert y Sraïki (2014). Mencionan que en los proyectos se implementan situaciones de clase que permiten a los niños ser realmente activos y constructores de sus aprendizajes. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 1ª Ed. 2da reimp. Buenos Aires: Manantial.

favorece los aprendizajes significativos, funcionales y aplicables al contexto de los estudiantes.

El día domingo fue muy significativo, el llegar al museo y ver a los estudiantes que, junto con sus padres, ya habían terminado el recorrido, nos saludamos y se fueron.

Pero, mientras esperaba a otros chicos, pasó por mi mente la duda de si llegarían o no, aunque ese pensamiento se desvaneció cuando llegaron varios chicos con sus padres, incluso Yareth con toda su familia quienes me saludaban cordialmente. El ver a Ángel con su padre (que trabaja los domingos), dispuestos a vivir la experiencia me hacía sentir satisfecha.

Comenzó el recorrido, el cual duró aproximadamente una hora y media, nos explicaron la historia del museo, de las caricaturas y sobre todo la función de la caricatura en la sociedad. Y al terminar el recorrido algunos chicos se mandaron a hacer su caricatura, las cuales las llevaron el día siguiente al salón. No cabe duda fue una experiencia única.

- **La caricatura también es un texto, interroguémoslo**

Se prosiguió con lo planteado en las actividades y una de ellas era conocer qué es una caricatura, sus elementos y la diferencia entre tira cómica y cómic. Comentamos varios elementos y cada estudiante elaboró un esquema con su propio concepto, aquí se pudieron apreciar algunas habilidades del nivel reorganizativo en la comprensión lectora, que proponen Catalá et al.⁴¹

Fue interesante ver como cada estudiante recuperaba elementos de lo que vivieron en el museo. Así mismo, se tuvo la posibilidad de analizar algunos ejemplos de caricaturas.

En la siguiente sesión les llevé un ejemplo de caricatura para trabajar la estrategia del Módulo de Interrogación de textos, Erick me cuestionó —*¿Cómo que*

⁴¹ Catalá, G. et al. (2005). Menciona que en el nivel de comprensión reorganizativa se establece la reorganización de la información recibida, sistematizándola, esquematizándola o resumiéndola consolidando o reordenando las ideas a partir de la información, ello lo expone en su libro: *Evaluación de la comprensión lectora*. 2ª Edición. Barcelona: Editorial Graó.

interrogemos el texto maestra, si es una imagen?—, yo les pregunté qué era un texto y después de varias participaciones que en común mencionaban a un conjunto de letras, enunciado y párrafos, tuve que mencionarles (pedagogía del regalo) la caricatura periodística, se ubica dentro de los textos humorísticos⁴², pero también a los informativos, ya que surge de una noticia; por tanto, tiene una función —*¿Cuál es?*—, les pregunté.

Amanda recordó lo que el caricaturista del museo le dijo y mencionó que su función, aparte de informar era la de plasmar una crítica social, y esa imagen era la de una caricatura periodística (afirmó).

A diferencia del proyecto pasado hubo mayor participación y análisis por parte los estudiantes, pues en la construcción de la comprensión del texto, después de hacer la lectura silenciosa, retomaron las partes de la caricatura, el mensaje. Mientras que en la sistematización metacognitiva se construyó la silueta de la caricatura, misma que fue pegada en la pared del salón (la cual se retomó al momento en que los chicos dibujaron su propia caricatura).

- **Nuestro museo de la caricatura**

A la siguiente semana, tuve una junta con las compañeras de la asignatura de español, pues teníamos que preparar algún número para participar en una muestra pedagógica, la compañera de grado y yo decidimos realizar la exposición de caricaturas.

Cuando llegué al salón a comentarles al grupo lo de la participación, los mismos chicos decidieron que podríamos hacer una historieta con las caricaturas y otros proponían una exposición como tipo galería.

⁴² Kaufman, A. y Rodríguez M. (1993) Los textos humorísticos Están prioritariamente orientados a provocar risa mediante recursos lingüísticos |y/o iconográficos que alteran o quiebran el orden natural de los hechos y sucesos, o deforman los rasgos de los personajes. *La escuela y los textos*. 1ª Ed. Buenos Aires: Santillana.

— *¿Por qué no hacemos nuestro propio museo de la caricatura?* —, dijo Felix muy emocionado. Mientras que Amanda desmotivada dijo: — *¡No, eso va a ser muy difícil!*

— *¡No es difícil! sólo hay que ponernos de acuerdo de qué vamos a hacer la caricatura.* Afirmaba Fany

Aarón interrumpió alzando la voz — *Pues en el museo la mayoría eran caricaturas que hablaban de la política.*

Ana Karen —*Sí, había algunas que hablaban de Trump.*

Y como ya se había terminado el tiempo de clase, se les dejó de tarea el pensar de qué querían hacer su caricatura, fueron varias ocasiones las que veía a los estudiantes muy motivados y participativos; pero el tiempo de clase en el nivel secundaria (50 minutos),⁴³ es muy corto y provoca el que se fragmenten las actividades factor negativo en la secuencia de los proyectos.

Al día siguiente, no todos hicieron la tarea, pero Paty rescataba que algunas surgían de una noticia relevante (de moda). Revisamos lo que nos decía su libro de texto y descubrieron que algunas de las caricaturas que vieron en el museo eran caricaturas periodísticas. Así que se les dejó de tarea escoger alguna noticia que les llamara la atención para comentarla, la cual podría surgir del periódico o cualquier otra fuente de información. Algunos trajeron de internet, otros del periódico y uno más de lo que escuchó en la televisión.

— *¡Ya sé que voy a dibujar!* —, dijo Aaron.

— *¡Yo también, ya sé qué hacer!* —, expresó Luz.

— *¡Yo no sé dibujar!* —, mencionó con angustia Ángel.

⁴³ SEP (2011). En el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. Se explica la distribución del número de horas de la asignatura de español, ver mapa curricular (anexo 1).

— *No te preocupes lo vamos a hacer poco a poco, y lo que importa es que lo intentes. Tal vez podrías utilizar otra estrategia para hacer tu caricatura, por ejemplo, ¿qué se te ocurriría?* — le respondí.

—*Pues con recortes en una cartulina,* — él contestó.

—*También lo puedes hacer en la compu, yo en sexto grado hice una historieta en la compu y queda padre* —, dijo Alfonso.

De inmediato, Ángel cambió su semblante y dijo: — *¡Sí, eso estaría bien! ¿Así la podemos hacer, maestra?*

— *¡Claro, que sí!, ¿tú cómo lo quieres hacer?* —, contesté.

— *¡Yo creo que en la computadora!* —, afirmó Ángel.

Al escuchar la conversación, los demás jóvenes también apoyaron la idea de hacerlo en las computadoras, y así se hizo. Se continuó en analizar la noticia que escogieron.

Otro día asistieron al aula digital para trabajar en las computadoras los recursos literarios que están presentes en las caricaturas, ahí me pude percatar que los chicos poseían grandes habilidades para usar la computadora. Los estudiantes elaboraron sus borradores de sus caricaturas se llevaron al salón y entre pares se corrigieron hasta llegar a la obra maestra,⁴⁴ pues la siguiente semana se montó el museo de la caricatura.

Como preparativos para la organización del museo se decidió invitar a los padres de familia al evento, así que se redactó una invitación. Para ello, se volvió a utilizar la estrategia del Módulo interrogación de textos con ejemplos de invitaciones. A lo largo de éste, se construyó la silueta de la invitación para dar paso al borrador de la misma, se hizo de manera grupal y cada uno de ellos proponía ideas para la construcción de la versión final.

⁴⁴ Jolibert y Sraïki (2014), mencionan que la obra maestra es la exigencia de la última presentación, cuando se termina la producción final y se muestra al destinatario. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.134.

Decidimos que Amanda la capturara en la computadora y yo saqué las copias para repartirlas a los padres de familia. Cada estudiante estuvo involucrado en la exposición de su caricatura e inclusive la colocaron sobre un marco de cartoncillo y le hicieron su ficha técnica (como lo vieron en el museo).

Adaptamos la sala de usos múltiples para montar nuestro museo y para la siguiente semana, llevamos cajas de madera pintadas y armamos estructuras para exponer las caricaturas, algunos estudiantes forraron mesas, otros pegaron las caricaturas y otros hasta barrieron la sala; el preparar el museo llevó en promedio tres días.

El día del evento asistieron la mayoría de los padres de familia tanto de los niños que iban a participar como de mis estudiantes que elaboraron el museo. Hubo una presentación por parte del director de la escuela, algunas poesías preparadas por la maestra de tercer grado y finalmente se les invitó a los acompañantes que visitaran el museo, finalmente decidí darles una hoja a los padres para recuperar varios comentarios acerca de la experiencia, los cuales algunos fueron de felicitación y otros más de sugerencias para futuros proyectos.⁴⁵

Al día siguiente, se realizó la evaluación del proyecto al retomar el contrato individual, ya no tuvo que ser guiado. En esta ocasión hubo comentarios y sugerencias para futuros proyectos. Entre las ideas estaban: ir al cine hacer convivios e invitar a los padres de familia o jugar en el patio, éste último fue el que les llamó la atención. Solo les dije que pensarán en algunas sugerencias, de cómo trabajar los juegos en el patio y los comentaríamos la siguiente sesión.

Y ¡oh, sorpresa! al subir al salón y antes de saludarnos ya me estaban bombardeando con un montón de sugerencias de lo que querían hacer para el siguiente proyecto.⁴⁶

⁴⁵ Jolibert y Sraïki (2014), mencionan la importancia de hacer que los padres de familia comprendan a través de encuentros y reuniones, los proyectos de sus hijos, pues así conocen las competencias que sus hijos están construyendo y los progresos realizados. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p. 30.

⁴⁶ Jolibert y Sraïki (2014), mencionan que, dentro del rol del estudiante en el transcurso de un proyecto, está el que definan y expresen sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.51.

Lo que más me agradaba era que los chicos entendían la importancia de incluir en nuestros proyectos actividades relacionadas con la lectura, la escritura y su reflexión del proceso de su comprensión lectora (metacognición), escogieron un proyecto de su libro de español relacionado con la lectura y era el de la reseña literaria.

5. Episodio 5. Rally Literario: ¡Todos a jugar!

— *¡No, ya no más textos! ¡Ya leímos muchos!*⁴⁷ —, gritaba Félix, mientras Ana Karen lo tomaba de los hombros para sentarlo, le decía:

— *¡No hemos leído novelas, hemos leído cuentos, noticias, chistes, ensayos, pero novelas, no!* —

De pronto, escuché una propuesta que me pareció una música angelical, acompañada de un: — *¡Y si juntamos todos los textos y jugamos con ellos en el patio!, ¿Adivinen de quien era el comentario?*

¡Sí! Era de Yareth, no lo podía creer, esa chiquilla voluntariosa y negativa de inicio del ciclo escolar, ahora era propositiva y se mostraba con disposición para el nuevo proyecto; eso me llenaba de satisfacción.

De igual forma no se hicieron esperar los comentarios que aportaban nuevas ideas para lo que seguía, como el de Amanda quien proponía trabajar por equipos, como una competencia. Sin embargo, otros querían jugar fútbol, como era el caso de Ángel, pero la respuesta de negación se hacía presente por la mayoría de las chicas.

— *¡Un rally!, vamos a hacer un rally—*, mencionaba insistente Juan.

— *¡Zaz, eso sí me gusta, las competencias son mi fuerte!* —, mencionaba Erik

Pero de forma burlona Fany, le quitó los ánimos a Erik, al mencionarle que no era muy bueno en la lectura, así que de seguro perdería, ya le estaba augurando el

⁴⁷ Daniel Pennac (2008), en “Como una novela” menciona que es importante que los niños y jóvenes lean lo que deseen leer, lo que les apetece pues los derechos del autor tienen en su cimiento la libertad de y el gusto, y esto aún no se lograba con todos los estudiantes del grupo.

resultado. Finalmente llegó la inspiración y Karoll, quien proponía combinar ambas actividades: — *¡Un rally... de lecturas!* —. Le cuestioné: — *¿Cómo es eso Karoll?* —. Ella respondió: — *¡Sí maestra, unos son muy buenos para jugar, correr y otros para la lectura, así que hacemos equipos de ambos!*

Este diálogo me hizo reflexionar que se establecía la vida cooperativa en los estudiantes, el que rescatarán el trabajo conjunto a través del reconocimiento de las habilidades de los demás.

Deciderio: — *¡Yo no soy bueno para nada de eso!* —, contestaba mientras armaba un muñeco de papiroflexia.

Emanuel lo animó diciéndole: — *¿Cómo no?, ¡eres bueno para eso de los dobleces!* — *¡Ah, eso sí, esto me gusta mucho!* —, contestó Deciderio.

Josué tomó la palabra y le dijo: — *¡Pues incluimos eso en el rally, también!*

Paty — *¡Un rally literario! ¡Ese nombre me gusta!* ya se nos había adelantado con el título del proyecto. Tal pareciera que ya se sabían la dinámica en fases de los proyectos,⁴⁸ pues solo se han trabajado dos con anterioridad.

— *¡Sí, que sea ese el nombre!, lo que más me importa es que ahora sí vamos a jugar, y diario, ¡pues español nos toca toda la semana!* —, gritaba Aaron.

— *¡Recuerden los acuerdos que hicimos al inicio del ciclo escolar! ¿qué necesitamos para poder realizar nuestros proyectos? ¡Y no me refiero a los materiales!* —, les recalca inquisidoramente.

De pronto me veía, de nuevo autoritaria y un tanto amenazante, así que buscando suavizar lo ordenado, les dije:

⁴⁸ Jolibert y Sraïki, (2014), mencionan que el proyecto colectivo tiene 6 fases: 1. Definición y planificación, 2. Explicitación de las competencias a desarrollar en el contrato de aprendizaje, 3. Realización del proyecto y la escritura de los balances intermedios 4. Socialización y valoración de los resultados, 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto. Y 6. Evaluación de proyectos de construcción de competencias con herramientas recapitulativas, motivando la metacognición de los aprendidos. en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.46.

— *¡Recuerden, a divertirnos, eso es lo que importa!* —, Esperando que estas palabras fueran las que les quedarán más en su mente y olvidarán las anteriores.

— *¡Sí maestra, ya se a lo que se refiere, a eso que está ahí pegado!* —, señalando las reglas de la vida— *¡cómo nos debemos comportar!* — recalcaba Aaron.

— *¡No es que debemos, es que así dijimos que nos comportaríamos!* —, aclaró Jorge.

Sonó el timbre, me despedí de ellos ¡lista para una nueva aventura!

Aunque haciendo una reflexión de lo que había ocurrido ese día con el grupo, considero que aún sigo siendo una maestra que sigue el esquema tradicional, donde el docente es quien retoma el control de lo que ocurre en el aula; sin embargo, el verme reflexionar sobre mi práctica y sobre mis errores me ha llevado a corregir ciertos aspectos en ese momento. Sin dejar pasarlos por alto, algo que no ocurría en el pasado, pues pensaba “me equivoqué, ¡ya ni modo! mañana será otro día”. Ahora busco ser distinta y sólo guía en el proceso de aprendizaje y que los estudiantes tengan el poder de decidir lo que quieren hacer y aprender; tomando las riendas de su vida escolar y aprendizaje.

- **El rally de lecturas**

Nunca me imaginé que los adolescentes quisieran jugar, ahora lo interesante era que el siguiente proyecto no se convirtiera sólo en actividades de juego sin sentido o sólo por pasar el tiempo. Por lo que opté, por confirmarles que todo lo que quisieran se podría realizar, sólo les pedía que acordaran qué actividades se harían, para qué les serviría y con qué contenidos del grado se relacionarían, — *¡Piénselo el fin de semana y platicamos el lunes!* —, expresé recomendando.

— *¡No de una vez maestra, al fin que tenemos tiempo!* —, recalcó Yareth.

Es aquí donde me sorprende que la chica se involucrara en el diseño del proyecto; fue entonces que aproveché esos momentos de luz y creatividad que estaban

surgiendo en el aula y potencializarlos al máximo⁴⁹. Giovanni con voz firme y mirada fija en sus compañeros, me pedía permiso para ir a decirle al maestro que no irían al entrenamiento de handball, ya que querían estar en el diseño del proyecto y elaboración del contrato colectivo.

— *¡Ahora sí no nos lo perdemos, tenemos una súper idea, y estamos seguros que al grupo le gustará!* —, les decía a sus compañeros.

Ese momento fue gratificante para mí, ya que no sólo estaba lo que Yareth, sino que Cab, Giovanni, decidía participar en clase y más aún tomar la palabra; por ello como dice el refrán: *¡sobre unos buenos cimientos se puede levantar un buen edificio!* Y este proyecto, prometía mucho.

En lo que Aarón y Giovanni regresaban, les sugerí que fueran pensando ¿qué quieren que hagamos juntos las siguientes dos semanas?, qué curioso ahora la pregunta generadora, me salió de corridito sin titubear, ni mostrar miedo por las ideas que los muchachos fueran a proponer, eso creo es un cimiento en mi formación docente⁵⁰.

Sin más, el 27 de marzo, surgía el siguiente proyecto, donde la idea principal era el juego. Cada equipo participó, al menos con algún elemento, pero en el equipo de Ángel, se notaba cierta indecisión por emitir sus ideas, se escuchaba risas y cuchicheos, — *¡Tú nada más con tu minecraft!, no dudo que también tengas papiroflexia de eso!*—, le decían a Deciderio.

Al cuestionarles qué pasaba, Josué mencionó — *¡Nada maestra, aquí Deciderio que quiere hacer papiroflexia!* —, y eso se quedó anotado en el pizarrón, acompañado de las siguientes ideas: jugar en el patio, dibujar, correr y seguir pistas para hacer

⁴⁹ Gallego, Favio (2001) en su libro *Aprender a generar ideas. Innovar mediante la creatividad*. Afirma lo fundamental que es promover la creatividad en cada ser humano, la cual es innata, solo se tiene que desarrollar, pero es importante tener claros los objetivos de dicha creatividad, para que esta sea útil. España: Paidós.

⁵⁰ Jolibert y Sraïki, (2014) mencionan que el rol del docente debe estimular las propuestas y los intercambios entre los alumnos, sin dejar de recordar las posibilidades de los estudiantes. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.50.

una competencia entre equipos y premiar al equipo ganador; esta última idea estructurada por el equipo de Aarón y Giovanni.

Es importante rescatar que en Pedagogía por Proyectos se da prioridad a las necesidades de los estudiantes, ellos hacen propuestas y las defienden por medio de argumentos; es decir, en todo momento participan de la toma de decisiones.

Pero como siempre, el tiempo en la secundaria ha sido nuestro principal enemigo y desafortunadamente se terminaba la clase, llegando al acuerdo de terminar la siguiente sesión. Ese día salí contagiada de las ideas de los muchachos y pensando en otras tantas, que dieran cuenta de los contenidos del grado y sobre todo de fortalecer la comprensión lectora.

Por tanto, propusimos tantas actividades que no sabíamos cuáles de ellas aterrizar, aunque lo que más me llamó la atención fue el comentario de Félix, el cual sin más resaltaba algunos contenidos del bimestre que tocaba trabajar como lo era el de la novela, la reseña literaria y cuestionó —*¿Eso cómo lo vamos ver?*—, Y Karoll, sonriente como de costumbre, le contestaba —*¡No te preocupes!, podemos jugar como cuando hicimos el dado de preguntas,⁵¹ de las lecturas revisamos y con eso trabajamos la primera parte de la lectura, y si contestan bien los equipos que avancen a las otras etapas, jugamos y hacemos una competencia, ¡ha! Pero el que gane que saque diez en el bimestre, — ¿o no, Maestra? ¡Sí, diez! —*, la mayoría coreaba al unísono.

Me pareció bien esa idea que propuso Karoll, así que la mayoría de las ideas estuvieron en función de lo que se iban a jugar y el texto que escogieron fue una novela, orientados por el libro de su grado, yo les propuse las novelas de “Rebelión en la granja” de George Orwell, “Aura” de Carlos Fuentes y “Donde habitan los Ángeles” de Claudia Celis.

⁵¹ Actividades, para antes de la lectura, descritas en Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. México: Libris Editores. Pues fue, otra estrategia que se utilizó para trabajar con la lectura en el aula con los estudiantes.

— *Maestra, yo digo que leamos el libro de “Los juegos del hambre”, o el de “Bajo la misma estrella” o uno de Harry Potter* —, mencionó Ana Karen.⁵²

Algunos opinaban que esos libros estaban muy largos y sólo teníamos dos semanas para el proyecto: — *¡Además se trata de jugar, no de pasármola leyendo!* —, dijo Félix. Y tenía razón nuestro sendero no iba por ahí. Pero si me hubiera pedido Félix mi opinión, yo le hubiera dicho que eso les fortalecería más la comprensión lectora, desde luego haciendo con gusto, lo que noté es que aún no estaba en ellos esa disposición, pero que también no iba por el camino de fomento a la lectura, sino por el de comprensión lectora, y ahí jugar con la lectura me era más útil.

Por ello, decidimos una novela corta y proseguimos a hacer el contrato colectivo, quedando también definido el contrato de aprendizaje, decidieron investigar qué es la novela, sus características algunos datos del autor, ejemplos de reseñas literarias, pero sobre todo resaltaron actividades para el rally.

Es importante rescatar que en la comprensión lectora hay una interacción única del lector con el texto, pues el acto de la lectura es singular; sin embargo, la libertad de elección de los textos es según su gusto, solo es el resultado de lo propuesto y practicado en Pedagogía por Proyectos; el que los estudiantes ejercieran su poder de elegir lo que trabajaban y lo que leerían, pero sobre todo el de ser escuchados no sólo por sus compañeros, sino también por el docente.

Esto era resultado de la vida democrática y cooperativa que se había logrado establecer con el grupo, pues el trabajar proyectos reales con desafíos cognitivos que eran resueltos con la implementación de estrategias diversificadas, lo cual me llevaba a reflexionar que mi práctica docente rendía frutos, al ver a los chicos proponer situaciones de aprendizaje.

Mientras los días pasaban y se iban cumpliendo nuestros propósitos y actividades, surgieron otras como lo propuesto por Ana Karen, quien había descubierto una

⁵² Se reitera lo que Juan Domingo Argüelles (2009) menciona que los estudiantes leen, pero lo que a ellos les motiva leer.

película de la novela que leíamos, *Rebelión en la Granja*; por tanto, la incluimos entre las actividades. Sólo nos quedaba organizar los equipos y sinceramente pensé que iba a ser un lío, pero resultó todo lo contrario, ya que sin problemas se organizaron y los equipos estaban homogéneos, es aquí donde se puede comprobar lo que en *Pedagogía por Proyectos* se promueve, una vida democrática y cooperativa. Pues los estudiantes aprendieron a organizarse, definir sus tareas y administrar su tiempo; inclusive mejoraron la calidad de su convivencia en el aula; es decir, le daban vida al proyecto con su alegría y entusiasmo.

- **Con tintes metacognitivos**

Así transcurrían los días con la lectura de nuestra novela, y para revisar la reseña literaria se llevó a cabo la estrategia del Módulo de *Interrogación de Textos*, pues en la etapa de preparación del encuentro con el texto, se rescataban algunos aprendizajes previos de los estudiantes con respecto a la reseña como:

- *¿No será como los tráileres de las películas, como cuando uno va al cine maestra? —, mencionó Jaquelina*
- *¡Sí creo que sí!, ahí ves si te gustará o no la película —, contestaba Deciderio.*
- *Yo creo que la reseña es como cuando uno cuenta el resumen de algo, como cuando le cuentas a tu amiga cómo estuvo la fiesta a la que fuiste —, recalca Karoll*

Entonces les pregunté: — ¿por qué dicen eso?, ¿en algún lugar a parte del cine han escuchado la palabra reseña? Y Amanda levantaba insistentemente la mano, por lo que le indiqué con la mirada y asintiendo la cabeza que nos compartiera su punto de vista.

- *¡Mire maestra, yo un día acompañé a mi mamá a una presentación de un libro y cuando presentaron al autor, un señor dijo: "...esa es la reseña de la trayectoria de este personaje que hoy nos acompaña..." , entonces nos dio un resumen de la vida del autor, pero sobre todo de lo que los libros que hizo! —, comentaba Amanda rememorando su experiencia.*

Noté que Amanda se anticipaba al primer momento de la estrategia y contestaba algunas preguntas generadoras o de inferencia. Lo cual me llevó a comenzar con la segunda etapa de construcción de la comprensión con el texto; comenzando por recordarles lo que ya antes se había trabajado en la interrogación de otros textos, y era su lectura silenciosa y al término de esta, nos disponíamos a la construcción de la comprensión del texto, que la reseña literaria revisada era con base a un ejemplo de la novela que se había revisado. Por lo tanto, se intentaron recoger las significaciones construidas en esta segunda etapa de la estrategia.

— *¿De qué creen que trate esta lectura?* —, les cuestioné (aunque veo que unos han leído por lo menos el título).

— *¡De la reseña de un libro, maestra!* —, contestó apresuradamente Fany.

— *¿por qué dices eso?* —, le pregunté.

— *¡Pues se relaciona con una novela o algo así!* —, dijo Amanda.

— *¡Bueno pues vamos a averiguarlo, comenzamos con nuestra lectura en silencio!* —, indiqué.

— *¡Yo ya empecé maestra!* —, gritó Deciderio al fondo del salón.

Una vez que los alumnos terminaron la lectura silenciosa, les pregunté:

— *¿Si era la reseña literaria lo que pensaban, una vez que ya terminaron de leer el texto?* —, pregunté.

Giovanni mencionó — *¡pues ya tenemos una parte de la reseña, pues ya casi terminamos de leer nuestra novela y al terminar cada capítulo hemos comentado si nos gustó o no; sólo faltaría investigar lo del autor!*

— *No, también nos falta revisar algunos elementos de los personajes de la novela y escribir la síntesis de la novela—*, mencionó Cab.

— *¿por qué dices eso?* —, le pregunté a Cab.

— *Pues es que aquí viene en el texto, como son los personajes de la novela y qué los caracteriza* —, expresó Felix.

— *Entonces, ¿qué información es importante en este texto?* —, les cuestioné.

— *Yo creo que el resumen de la historia y la información del autor—*, mencionó Ana Karen.

— *No sólo eso, también está la recomendación de la lectura de la novela y eso es como nuestra opinión—*, afirmó Fany.

— *¡Muy bien todas sus aportaciones!* (dije con emoción), *entonces a partir de este texto leído, ¿cuáles serían los elementos de la reseña que pudieron apreciar? —*, les cuestioné.

— *Pues, los que dijeron mis compañeros, además de las características de los personajes que participan en la novela—*, *afirmó Felix.*

Ya en este momento los chicos sabían que la participación de todos era importante al momento de comentar el texto, pues también a lo largo de sus argumentaciones se podían elaborar la comprensión pertinente y compartida del texto. Incluso me pude percatar como buscaban elementos de la reseña literaria y mencionaban aspectos útiles para la silueta del texto.

Por último, llegamos a la tercera etapa del Módulo de Interrogación del texto, la Sistematización metacognitiva y metalingüística.

— *Bueno una vez que ya hicimos los comentarios con respecto a nuestro texto ¿qué descubrimiento hicimos hoy en relación a la reseña? ¿qué aprendieron?* —, continuaba cuestionando.

— *¡Pues, aprendimos qué es una reseña literaria!* —, afirmaba Citlalli.

— *Los elementos de la reseña y qué tiene cada uno —*, mencionó Erick.

— *Además maestra, creo que ya habíamos hecho un poco de la síntesis de la novela que estamos leyendo —*, afirmaba Efren.

— *Hace un momento tu compañera nos decía que era un resumen de los capítulos y tú nos dices que es una síntesis, ¿será lo mismo resumen que síntesis?* —, le pregunté a Efren.

En ese momento al unísono se escuchó un — ¡nooooo! —, esto dicho por algunos alumnos del fondo del salón.

— *Entonces, ¿cuál usarían en la reseña literaria?* —, volví a cuestionarles.

— *¡Considero que sería mejor la síntesis, pues no das tantos detalles de la trama de la novela sólo mencionas lo más interesante de cada capítulo y así dejas intrigado a quien lea nuestra reseña y se animará a leerla!* —, afirmaba Amanda.

Fue interesante cómo Amanda lograba mencionar la funcionalidad de hacer un escrito como la reseña, pues lo importante era la recomendación de la novela. Además, era importante en esta etapa profundizar en los conocimientos conceptuales de los estudiantes, pues en ocasiones es necesario dirigir el interrogatorio de tal manera que los alumnos vayan descubriendo sus propio concepto o significado de algunos temas, como lo fue la reseña literaria.

Posteriormente, cada estudiante realizó su balance personal de lo que aprendió en la interrogación de este texto. Sin embargo, en algunas ocasiones se lograron verbalizar ciertas dificultades que algunos tuvieron con respecto a la lectura del texto, lo cual ya no era un desánimo o desinterés que pudiera llevar a los estudiantes a dejar de lado la actividad; sino que ya lo veían como un aspecto que reconocían debían mejorar.

Lo rescatable de este momento fue llegar a la metacognición, la cual pude observar en el siguiente ejemplo, pues Matilde menciona que se le complicaba revisar algunos elementos clave en la lectura, así como identificar algunos elementos de la silueta.

— *¡Pero, esas preguntas que usted nos había hecho de otros textos me han ayudado a saber qué debo identificar en otros textos!* —, ¡Y lo que si no logro identificar es cómo hacer para clasificar un texto; que, si es descriptivo o argumentativo, ¡o eso que usted nos pregunta a veces! —, recalcó apremiantemente Luz.

Ese comentario, daba cuenta que algunos momentos o elementos de la estrategia del *Módulo de Interrogación de Textos*, ya las habían identificado o que incluso le veían su funcionalidad. Aunque me quedaba claro que tenía que encontrar la forma de que comprendieran y diferenciaron la tipología de textos; para ello utilicé algunas estrategias que menciona Lucero Lozano, para los tres momentos de la lectura, incluso el que reforcé aún más fue el de antes de la lectura, al sensibilizarlos y motivarlos al encuentro con la lectura. Aquí eché mano de los cinco sentidos, para que en relación a los textos olieran, degustaran, tocaran y escucharan lo que se les presentaba. Y ahora era el turno de utilizar todo ello en nuestro rally literario.

En otro momento, se leyó la novela de “Aura”⁵³ de Carlos Fuentes y con ella realizamos la reseña literaria, donde una vez más utilizamos el *Módulo de Escritura* que propone Jolibert y Sraïki.⁵⁴ Cada vez los estudiantes buscaban concluir sus escritos lo más pronto posible⁵⁵, incluso festejaban sus logros.

— *¡Por fin logré terminar mi escrito, digo mi obra maestra! (reseña literaria) aunque creo que pude haberla mejorado, pero bueno, ya terminé algo, antes no hacía nada, ni entendía para qué lo hacía!* —, reiteraba Erik cuando terminaba su reseña literaria de Aura.

— *¡Pues creo que todavía no comprendo eso de la argumentación, pero supongo que está relacionado con el uso de citas textuales e incluye mi comentario; además es importante que lo diga con mis palabras!* —, contestó Evelyn a su equipo cuando elaboraba su reseña de la novela *Rebelión en la granja*.

⁵³ Fuentes, C. (2013) *Aura*. Es una novela breve, de ambiente urbano, contada en segunda persona, donde se narra una historia de amor por parte de un joven historiador hacia una joven hermosa de ojos verdes.

⁵⁴ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan que El Módulo de Escritura es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales para producir un texto completo de forma individual, para ello se planifica, se trabaja sobre el texto y finalmente se revisa para culminar con la obra maestra. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

⁵⁵ Jolibert y Sraïki (2014) mencionan que debe haber una articulación permanente entre la lectura y la producción de escritos, lo que permite que los estudiantes aprendan la estructura de la lengua y la coherencia de un texto. Ello es explicado en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.120.

El que los estudiantes reflexionaran sobre su aprendizaje, lo que habían comprendido y lo que no, e incluso que lo hicieran visible a través de su lenguaje, era un gran avance en el aspecto metacognitivo, aunque este proceso de su aprendizaje no lo comprendieran del todo. Pues el reflexionar sobre su actividad cognitiva como lector y comprendedor de los textos era un aspecto que no se había llevado a profundidad. Sin embargo, el que los estudiantes vivan una Pedagogía por Proyectos los lleva a trabajar con un desafío cognitivo en la comprensión lectora de todos y cada uno de los textos revisados.

Episodio 6. Por fin ¡a jugar todos!

Se llegó el gran momento de jugar el rally en el patio, todos querían participar en los equipos, pero yo necesitaba ayudantes para la preparar las pistas en cada estación; así que opté por pedir apoyo a las secretarias, prefectos, bibliotecaria e intendentes y ellos aceptaron, pues cada uno debía entregar un sobre a cada equipo; el cual incluía las pistas del recorrido. Se comenzaba el rally en el salón y ahí mismo era la meta.

En la primera estación se colocaron acertijos, los cuales se descifrarían con los datos del autor de la novela, con ello avanzaron a otra estación (a un lado de las canchas) hicieron una prueba física (pasarse un resorte por la cabeza) y elaboraron un esquema con los datos del autor.

Una tercera estación estaría en la biblioteca, y la actividad consistió en elaborar algún personaje de la novela “Rebelión en la granja” con papiroflexia, pues sobre las mesas ya los esperaban hojas de colores, tijeras y pegamento.

Después ya los esperaban dos maestros quienes tenían una cuerda y cada estudiante pasó a la siguiente estación si brincaba la cuerda tres veces. Aquí fue curioso ver cómo la mayoría no sabe saltar la cuerda, supongo que ello se debe a que en la época por la que están viviendo ya no juegan ese tipo de juegos.

De ahí siguieron a las canchas de basquetbol y por cada canasta anotada, recogerían un material y con ello elaboraron un tríptico, ya que éste fue el producto final de nuestro rally (obra maestra).

Lo más divertido para ellos y para mí, fue cuando tenían que avanzar hacia la siguiente estación todo el equipo dentro de un aro gigante, pues algunos se enredaban y otros tuvieron éxito, gracias a que se pusieron de acuerdo en su estrategia.

Conforme pasaba el tiempo, nos apasionábamos más y más, hasta que me vi envuelta entre los gritos y carreras con los estudiantes, con la garganta seca por las porras que le echaba a cada equipo.

De pronto, vi a un grupo de estudiantes que no eran de mi grupo, en el barandal de edificio, perplejos de lo que ocurría, incluso hasta apoyaban con porras, también se asomaban las secretarias, de la escuela. Cuando menos lo esperé detrás de mí, estaba el subdirector tomando fotos de lo que ocurría, solo me dijo — *¡Muy bien maestra, luego me pasa un informe de esto para compartirlo en la junta de Consejo!*

Yo ni caso hice de ello, pues se acercaba la recta final del rally, el cual incluía elementos de algún capítulo de la novela, y ahí sí que tuvieron problemas los chicos, pues la mayoría de los equipos, no pudo avanzar hacia la recta final, ya que no se acordaban de lo que habían leído, eso sí me preocupó, pues según yo era lo más importante de la actividad.

Fue hasta que Shakty dijo: — *¡Sólo escribamos lo que ocurrió con nuestras palabras y algunos comentarios nuestros, así como lo hicimos en la reseña literaria, acuérdense!* —, gritaba con desesperación a su equipo. — ¡rápido, rápido!

En este momento cruzó por mi mente que se daban tintes de la metacognición en algunos estudiantes, pues en el desafío cognitivo que implicaba la lectura de los textos y en ese momento el que escribieran un aspecto de lo leído, llevaba a que los estudiantes sean capaces de explicar las estrategias que utilizaron para realizar con éxito sus actividades, ya sea de forma colectiva o individual.

Por eso, al terminar cada sesión de clase realizaba una recapitulación de qué se aprendió y sobre todo cómo se había llegado a comprender el texto. Aunque en la mayoría de las ocasiones siempre salían comentarios con respecto a los obstáculos que tuvieron, para lograr comprender el texto y terminar sus actividades.

No fue la excepción con la comprensión de los textos; pues el que ellos realizaran los comentarios y reflexiones, relacionados con los textos interrogados; daba cuenta de lo habían comprendido, lo cual ocurría al final de la sesión, y junto a ello daba por resultado la evaluación de su actividad de aprendizaje:

— *Entonces en esta ocasión, ¿qué estrategias utilizaron para comprender el texto?* (cuestioné).

— *¡Bueno maestra! yo puse atención sólo a las viñetas, creo que aquí venía la información más importante relacionada con el título del texto* —, respondía Felix, muy seguro de su respuesta.

— *Yo fui subrayando algunas palabras clave, para que, al volver a releer mi texto, sólo ubique lo más importante* —, decía Amanda.

— *Eso todavía no lo logro maestra, pero lo que si he avanzado es detenerme un poco más en mi lectura y no sigo con el siguiente párrafo, si no he comprendido el anterior, ¡pero eso de marcarlo o de centrarme en algo en específico todavía no lo logro!* —, contestaba Cab un poco desalentado.

— *Entonces, ¿qué obstáculos han tenido para comprender este texto?* —, reiterando la pregunta.

— *No, pues yo digo que la música de allá fuera, está muy fuerte y no me deja concentrarme* —, mencionaba Jaquelina con reclamo.

— *Pues a mí a veces me pasa que hay palabras que no conozco y eso hace que no comprenda bien el párrafo; pero he intentado lo que usted nos ha dicho que tratemos de inferir o hipotetizar qué significa esa palabra, con ayuda de lo que hay antes o después de la palabra desconocida* —, mencionaba Karime.

Y Shakty volteó a ver a Karime diciendo — *Recuerda que tenemos un glosario al final del cuaderno, que tiene el concepto de las palabras desconocidas de los textos leídos, puedes consultarlo o si encuentras otras nuevas, nos dices y entre todos las buscamos y agregamos* —.

— *¡Ah pus sí verdad!, ya se me había olvidado* —, contestaba Karime (dándose un golpe con su mano en la frente).

Lo anterior lo recordé de una clase de este proyecto, pero los gritos me regresaron precipitadamente, pues el equipo de Shakty fue el primero en llegar al salón para elaborar su tríptico, el cual era una reseña literaria de la novela, solo que, en tamaño gigante, ya que estaba al tamaño de una cartulina, hicieron un dibujo en su tríptico y ahí terminaba el rally.

La verdad no supe ni cómo llegué al salón, pero sin más me veía corriendo de arriba abajo con los equipos que todavía no terminaban en el patio y también con los que estaban por terminar en el salón, no cabe duda ¡fue toda una odisea!

Fue sorprendente como cada integrante de los equipos, corría, se emocionaba, gritaba y apoyaba a sus compañeros, para poder concluir su competencia con éxito; que, para mí, el éxito ya estaba dado al ver a mis estudiantes convivir de esa manera.

- **El recuento de los daños: la metacognición**

Una vez que todos estábamos en el salón, no se hicieron esperar los comentarios que hacían los chicos; que, entre reproches y risas, se revisaban los trípticos y evaluar cuál sería el ganador.

Cada tríptico cubría con los requisitos solicitados por los mismos estudiantes, los cuáles fueron acordados previamente a la actividad junto conmigo⁵⁶, pero el equipo

⁵⁶ Jolibert y Jacob (2015) en su libro *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*, mencionan que, en la evaluación, el profesor acuerda con los niños los criterios de aprendizaje y el estudiante realiza reflexiones acerca de su propio aprendizaje.

de Shakty fue el primero en terminar y era también el equipo de Deciderio, que, al observar su figura de papiroflexia, todos lo felicitaron, incluso mencionaban que, para futuros proyectos en equipo, deseaban que estuviera él en su equipo.

El equipo de Aarón, se reprochaban el que no fueran los primeros, pues no todos habían leído la novela o el capítulo que les tocó.

— *¡No se vale maestra, ellos no pusieron todo lo del capítulo, solo un pequeño resumen y su comentario!* —, reclamaba Joshua al equipo de Deciderio.

— *¡Pues de eso se trataba, no leíste bien la instrucción del sobre, sólo teníamos que escribir la síntesis y un comentario del capítulo, ya ves por no leer bien!*, —, contestaba Shakty a Joshua.

Esto me causaba inquietud, pero a través de este proceso de aprendizaje he comprendido que no es que el estudiante no sepa leer, sino que lee lo que le interesa o lo que le es necesario en ese momento.⁵⁷

Paty, Amanda, Gonzalo, Yareth y Fany, intentaban calmar los ánimos, diciendo que lo importante es que se habían divertido mucho.

— *¡No maestra lo que sí voy a hacer es practicar eso de la brincada en la cuerda, eso sí que está bien mortal, es súper difícil!* —, decía Karoll de forma risueña.

— *¡Yo jugaba eso con mi mamá, para mí fue súper fácil!* —, contestaba Amanda

Así entre risas, esos comentarios agradables y un tremendo cansancio nos despedimos ese día, pues una vez más sonaba el timbre indicando el final de la clase.

⁵⁷ Domingo Argüelles (2009), en su libro *Qué leen los que no leen*, afirma que la lectura no debe ser impuesta, pues de ser así se logra el alejamiento del estudiante, esta debe ser por placer y así se logrará tener la necesidad de la lectura.

- **¡Tierra a la vista!**

Al día siguiente, los chicos proponían un nuevo proyecto — *¡Ya sabemos que queremos hacer las siguientes dos semanas, maestra!* —, dijo Aaron abordándome en el pasillo, camino a nuestro salón. Le contesté: — *¡Espera a que llegue al salón y platicamos!*

Ellos propusieron el retomar lo del gotcha, pues eran nuestros pendientes del proyecto anual, yo les contesté que primero debíamos hacer el cierre de nuestro proyecto anterior, la socialización y después iniciábamos con el nuevo proyecto. Ellos aceptaron e hicimos la reflexión acerca de lo que lograron aprender y lo que deben reforzar.

- **¡Cuentas claras, amistades largas!**

La socialización del proyecto estaba en función de dar el cierre a la intervención; pues no sólo se presentarían cada uno de los trípticos de los estudiantes, sino que se optó por hacer algunos carteles con cada uno de los proyectos que se hicieron a lo largo del ciclo escolar.

Cuando se les planteó la pregunta: — *¿Qué aprendieron durante este ciclo escolar?* —, los estudiantes no sólo hablaban de temas sueltos de la asignatura de español, sino que mencionaban el título del proyecto, de lo que aprendieron, como lo hicieron y lo que más les agradó de éste.

— *¡Aprendí a hacer carteles, biografías, reseñas, ensayos y muchas cosas más, maestra!* —, contestaba Deciderio emocionado.

— *¡Investigamos, leímos, escribimos, jugamos en equipo, pero lo que más me gustó, fue el cine y lo convivios!* —, mencionaba Karime, al mismo tiempo que aplaudía.

— *¡A mí me encantó cuando fuimos al museo de la caricatura, en el proyecto “Caricaturizando la vida”!* —, argumentaba Felix.

— *¡Oye sí! Eso estuvo muy padre, sobre todo el haber hecho nuestro propio museo de caricaturas periodísticas, y lo visitaron nuestros papás* —, gritaba Karoll desahogada.

— *¡Uy maestra, aprendimos un chorro de cosas y además me he divertido mucho!* —, afirmaba Amanda.

Entonces se optó por escribir en hojas de papel américa esos principales aspectos y los complementamos con fotografías que yo llevé.

Se decidió hacer otro cartel que daba cuenta de todos y cada uno de los textos que se interrogaron, otros estudiantes hicieron un cartel más rescatando lo más importante de los proyectos y lo que les faltó por hacer. Así se daba cuenta de los aprendizajes obtenidos en cada proyecto.

Se dio la oportunidad de hacer la última junta de padres de familia y fue ese



momento que los estudiantes les explicaban a sus padres lo que se hizo, y por única vez pude percatarme que no fue una exposición, sino que cada uno no leía su cartel, sino que lo explicaba a sus padres.

Al término de la presentación compartimos un rico pastel, refresco y algunos dulces con

el grupo y los padres. Es necesario rescatar lo que los padres de familia dijeron al respecto:

— *¡Gracias maestra, nunca pensé que hicieran todo eso en el salón!* —, dijo la mamá de Evelyn

— *¡Le reconozco su trabajo, pero sobre todo el que haya motivado a los muchachos para que cada uno tuviera esos resultados, bueno ahora entiendo por qué me platicaba mucho de la asignatura de español* —, comentaba la mamá de Aaron

— *¡Sería bueno, maestra que no sólo se hiciera así con usted sino en todas las demás materias...!* —, recalcó el papá de Ángel.

Yo sólo pude dar las gracias, por la confianza que me habían brindado; compartimos nuestros alimentos y como de costumbre el tiempo era nuestro acérrimo enemigo, pues sonó el timbre y nos despedimos.

- **Siembra un acto y cosecharás un hábito**

Es importante mencionar que se obtuvieron diversas experiencias de aprendizaje en los estudiantes, todas ellas relacionadas con sus vivencias dentro y fuera del aula. Se logró resolver el problema identificado en el Diagnóstico Específico, pues los estudiantes ya hacían mención de las dificultades del texto, ni tampoco se mostraba la apatía para leerlos como lo fue al inicio del ciclo escolar. Ahora ya les daban sentido y significado a los textos interrogados, pues la estrategia del Módulo de Interrogación de textos, les permitió la comprensión lectora, al construir nueva información tomando en cuenta la relación entre sus conocimientos previos y lo que les aportaba el nuevo texto.

Se observó una mayor creatividad personal por parte de los estudiantes en cada uno de los proyectos realizados; sin embargo, los directivos no siempre valoraron el trabajo de los estudiantes, ya que lo juzgaban al decir: "...los alumnos hacen lo que quieren". Aspecto que no me quitó el sueño, porque crecía cada día como docente junto con mis estudiantes, pues pasamos del tradicionalismo (niños en filas) a adolescentes que piden la palabra, toman la iniciativa y participan; además existió el poder compartido, ya que en la toma de decisiones estuvo presente la negociación y el consenso.

Durante el trabajo con los estudiantes se logró mejorar la comprensión lectora, pasando del nivel literal al nivel crítico; ya que al construir el significado del texto pudieron emitir un comentario crítico o su opinión con respecto al texto interrogado.

Los estudiantes lograron fortalecer la comprensión lectora al aplicar la estrategia del Módulo de Interrogación del texto, la cual les resultó útil en cada uno de los textos

interrogados, como el cuento, la novela, canciones y poemas, todos ellos textos literarios.

Sin embargo, los intereses y necesidades de los estudiantes nos llevaron a interrogar otros tipos de textos como las noticias, las caricaturas periodísticas y los ensayos; lo cual hizo que cambiara en los estudiantes la perspectiva en la forma de leer textos académicos, no solo por imposición; sino por necesidad.

Dentro de las competencias que se lograron desarrollar en los estudiantes están, el emplear estrategias cognitivas al interactuar con el texto; es decir, como a través de los diversos momentos de la interacción con el texto (antes, durante y después de leer), fueron construyendo el significado del mismo. Lo cual, les ayudó a autorregular su actuar a la hora de interrogar un texto, pues comprendieron la importancia de la participación activa, en cada momento de la lectura, la comprensión de la misma y del proceso de su aprendizaje.

Otro aspecto importante a mencionar es como los padres de familia valoraron las acciones de sus hijos, con relación a la comprensión lectora de diversos tipos de textos; sin embargo, no se logró que en casa se apoyara con la lectura de algunos textos.

En cada texto interrogado los alumnos discutieron, argumentaron, criticaron, comentaron y decidieron juntos; ello da cuenta que, en *Pedagogía por Proyectos*, no sólo beneficia el aspecto de la comprensión lectora; sino también de la expresión oral y de la escritura, pues leer y escribir están en interacción permanente y eso fue lo que también se trabajó en el Módulo de escritura.

Es valioso recuperar no sólo la parte positiva de esta experiencia, sino también los obstáculos que se tuvieron, los logros y sobre todo qué avances se tuvieron en cuanto a la comprensión lectora, y para dar cuenta de ello se brinda en el siguiente informe general de la intervención pedagógica.

B. Informe General de la Intervención Pedagógica

El presente subcapítulo tiene como propósito brindar un panorama general de la intervención pedagógica, de la forma más objetiva, pues aportó los datos para reconstruir la intervención pedagógica. Si bien se aplicó un Diagnóstico Específico, se incide más en los datos que aportaron los instrumentos aplicados bajo el método de la investigación: la Documentación Biográfico-narrativa, y que como ya se expresó, contribuyeron a dar la validez y confiabilidad a la investigación.

Se enuncian de forma muy general las preguntas de indagación, los supuestos y propósitos de intervención; los cuales dirigen la intencionalidad de esta. Posteriormente se presenta el sustento teórico que fundamenta la intervención y da continuidad a la metodología de la intervención Pedagógica, la cual presenta cómo se llevó a cabo la investigación; por último, se muestran los resultados obtenidos tanto los logros como los obstáculos de dicha intervención.

1. Metodología de la investigación

Este proyecto de intervención pedagógica tiene una visión cualitativa bajo un constante análisis holístico de contenido, parte de un Diagnóstico Específico (DE), el cual permitió conocer las características de los estudiantes y delimitar problemática que presentan, para definir la estrategia del procedimiento del diseño de intervención.

En el DE se retomaron elementos del método investigación-acción como fue la constante reflexión para llegar plantear un problema delimitado, bajo la recaudación de datos mediante diversos instrumentos y registros como el diario de campo, entre otros.

Se empleó la Documentación Biográfico-Narrativa basada en los principios epistemológicos del Enfoque Biográfico-Narrativo de Bolívar et al. (2001) y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez, D. et al. (2006), recuperando elementos de la intervención a través de la técnica de relato único con el análisis holístico de contenido, el cual es apropiado para presentar la

historia del individuo, en este caso de la práctica docente realizada con relación al objeto de estudio, que es la comprensión lectora, y donde el individuo no es sólo sino una dualidad de estudiantes-docente, y el contenido de lo que presenta la intervención.

2. El Contexto y el Diagnóstico Específico

La Escuela Secundaria Número 57 “República de Guatemala” de Jornada Ampliada, comienza a laborar desde la 7:30 am a las 3:30 pm. La secundaria se encuentra ubicada en la colonia Mártires del Río Blanco en la Alcaldía Gustavo A. Madero. La escuela se encuentra rodeada por diversos establecimientos comerciales.

En el diagnóstico específico para la selección de los participantes se empleó el muestreo utilizado es el no probabilístico, por cuota (Münch y Ángeles, 2009); cuyo objetivo fue conocer en los estudiantes las estrategias de comprensión lectora, el tipo de lecturas que les agradan, así como el ambiente escolar y familiar que les rodea. Como ya se expresó se empleó la reflexión basada en la orientación de la investigación-acción, con el apoyo de la técnica de observación directa, la cual permite observar la acción para recoger evidencias que puedan ser evaluadas. Por ello, se utilizaron diversos instrumentos, como: el diario de campo, el estudio socioeconómico, cuestionarios, y una estrategia metodológica aplicada a la comprensión lectora de los estudiantes.

El diario de campo tuvo la finalidad de redactar, los acontecimientos más significativos en cuanto a la aplicación de los instrumentos con el fin de ir analizando y reflexionando las situaciones observadas. El estudio socioeconómico diseñado fue dirigido a los padres de los niños que conforman la muestra. La finalidad fue conocer algunos aspectos de los estudiantes con relación a su familia, con quién vive y cómo es el lugar donde vive, además de indagar sus relaciones con su familia, hábitos y costumbres del estudiante con respecto al objeto de estudio.

Se aplicaron cuestionarios a los diferentes actores que inciden en el trabajo con el objeto de estudio. En cuanto a estudiantes, que son los sujetos principales, tuvo como propósito conocer los gustos y preferencias de los estudiantes, lo relacionado

con los temas y tipos de lecturas que les agradan; e indagar qué estrategias usan para comprender sus textos o qué realizan cuando no lo están comprendiendo. En cuanto a docentes, la intención fue conocer las concepciones de los maestros de la secundaria Número 57, “República de Guatemala” acerca de la comprensión lectora, así mismo conocer cómo la fortalecen dentro del aula. Así mismo se aplicó uno al director del plantel con el objetivo de indagar la postura o posición de éste con respecto a la forma en que se trabaja la lectura en su institución, cómo la fortalece entre sus estudiantes y qué actitud tiene hacia las nuevas propuestas metodológicas para trabajar la lectura y la comprensión lectora en el plantel.

Finalmente, se empleó una estrategia metodológica dirigida a los estudiantes, la cual permitió conocer en qué nivel de la comprensión lectora están éstos, en cuanto a los niveles de comprensión lectora (literal, reorganizativo, inferencial y crítico), basada en la propuesta de Catalá G. et. al. (2005) para tenerla sólo como mero punto de partida y saber por dónde encaminar el diseño de la intervención pedagógica y su aplicación.

En el DE se obtuvieron aspectos relevantes con respecto a la comprensión lectora de los estudiantes, eso llevó a definir y precisar el planteamiento del problema, donde se notó que los estudiantes de 2º. secundaria presentan dificultades para interactuar con los textos y construir sus propios significados, al no tener estrategias y habilidades que les permitan discriminar o construir información. Lo que se profundiza al estar habituados a identificar sólo información específica dentro del texto, sin establecer relación con los saberes previos, pues los docentes tienden a llevar a cabo estrategias memorísticas basadas en cuestionarios, que llevan a que se queden en el nivel literal de la comprensión lectora. Por otro lado, la familia resta importancia a la lectura, considerándola una actividad exclusiva de la escuela.

Planteado el problema se dilucidó sobre las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, de los cuales la principal de las primeras tienen que ver con de qué manera fortalecer el proceso de la comprensión lectora de textos literarios, y en cuanto al principal de los segundos pretende que dicha comprensión, se fortalezca

desde el interés de los estudiantes, aplicando estrategias basadas en las estructuras textuales y de construcción del significado durante los momentos *del antes, del durante y del después* de la lectura, en sentido lúdico, incidiendo en la interacción con textos literarios como el cuento y la novela, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*. Esto llevó a clarificar el propósito de la intervención hacia la interacción lúdica con textos literarios como el cuento y la novela, que sean del interés de los jóvenes.

3. Sustento teórico

Este sustento se atendió desde tres ejes, el primero de ellos con relación a un breve antecedente compuesto por la recuperación de cinco investigaciones relacionadas con la comprensión lectora, de las cuales se retomaron algunos aportes para el diseño e intervención pedagógica, como los siguientes: ser observadores de los intereses de los estudiantes, el trabajar con textos literarios como la novela utilizando actividades detonadoras y de sensibilización de la lectura, el uso de formatos para facilitar el registro y análisis de cada actividad así como la evaluación de la misma; de igual forma se retomó la idea de usar la TICS para enriquecer la intervención.

El segundo eje tiene que ver con aportes teóricos de varios autores como Lomas, quien contempla la competencia comunicativa, partiendo de la competencia lingüística expuesta por Chomsky, ambas implícitas en la comprensión lectora para comenzar a definir la lectura y el proceso lector, se retoma a Solé y Lozano, quienes comulgan con la importancia de la interacción del lector y el texto. Mientras que de Cassany y Aliagas rescatan la función sociocultural de la lectura. Así mismo; Catalá et al definen la comprensión lectora como construcción de significados, proponiendo niveles o fases en la comprensión lectora. El último eje, se toma como la base didáctica para enlazar lo anterior, *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Jacob y Jolibert y Sraïki, donde están los módulos de interrogación de textos y de escritura, aplicando los niveles lingüísticos.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

La intervención pedagógica tuvo una duración de cuatro meses, del 9 de enero al 12 de mayo; con el grupo de 2º "E", integrado por 35 estudiantes con edades de entre 13 y 14 años de la escuela secundaria citada anteriormente. Como espacios se tuvieron el aula de clases, el patio de la escuela, el aula de usos múltiples y el laboratorio de computadoras, así como algunos espacios como el museo de la caricatura, bibliotecas públicas y demás lugares donde los estudiantes tuvieron que recurrir para poder llevar a cabo su proyecto.

Se desarrollaron tres proyectos de acción con la participación de los estudiantes, es importante rescatar que no solo se trabajaron con textos literarios (ficticiales) sino también informativos, periodísticos y argumentativos (funcionales), pues el retomar en la intervención la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, permite la construcción del conocimiento, desde los propios intereses de los chicos y al ser flexible se promueve el compromiso y la confianza de los estudiantes, tras experimentar una vida cooperativa dentro y fuera del aula, ya sea con sus pares o con adultos (maestros, padres o directivos).

Como consecuencia de ello, los estudiantes no sólo fortalecieron su capacidad comunicativa, al ser lectores y escritores de sus propios textos, sino su propia personalidad en la toma de decisiones al formar parte de la vida democrática, cooperativa y de otorgarles la voz para que expresen sus ideas, sentimientos y emociones de cada proyecto.

Por tanto, el otorgarles la voz a los niños, al cuestionarles con la pregunta abierta: *¿qué quieren que hagamos juntos en esta...?* facilitó la expresión oral, y que los proyectos que surgieran estuvieran insertos en una realidad y basados en los intereses de los estudiantes, y por ende los textos interrogados y producidos fueron aterrizados a una funcionalidad para los chicos donde se propició el aprendizaje significativo y permanente.

Lo interesante de la intervención fue la participación en todo momento de los estudiantes, pero no sólo en el diseño de los proyectos, sino en las actividades y

valoraciones de éstas en todo momento, promoviéndose la autoevaluación, coevaluación que brinda la evaluación formativa propuesta en *Pedagogía por Proyectos*.

En el siguiente cuadro (Fig. 35) muestra los proyectos de acción realizados con los estudiantes, la fecha en que se llevaron a cabo, los textos interrogados y producidos, así como las formas en que se socializó cada proyecto.

Figura 35. Cuadro organizativo de los proyectos de acción.

Nombre del Proyecto	Fecha de realización	Textos interrogados	Textos producidos	Manera en la que se socializó el proyecto
"Sentimientos encontrados: El cine en el aula."	9 de enero-28 de febrero de 2017.	Poema: "Tú me quieres blanca" Alfonsina Storni Canciones: "A mi manera" "Amor" (mocedades) Cuentos: "Ladrón de sábado" García Márquez "Híbrido" "Macario" Juan Rulfo y "Los tres deseos" Poemas, canciones y cuentos que los mismos estudiantes escogieron.	Los estudiantes escribieron un ensayo de un sentimiento o emoción y pareo argumentarlo (cita) usaron poemas, canciones y cuentos. Posteriormente escribieron una biografía de algún personaje de la película "Luna de miel en familia" o de algún famoso que les interesó.	Lectura grupal de los ensayos. Periódico Mural con las biografías y puesta en exhibición en el periódico escolar.
"Caricaturizando o la vida: ¡hacer un museo es fácil!"	1º al 27 de marzo de 2017.	Noticia: "Ampara juzgado a un particular contra las llamadas fotomultas" Noticias de interés para los estudiantes. Se interrogaron diversas caricaturas periodísticas con temáticas de la situación de país como lo fue el aumento en la gasolina o los XV años de Rubí. Se interrogaron diversas invitaciones a actos sociales.	Elaboración de caricaturas periodísticas. Elaboración de invitaciones al museo de la caricatura para los padres de familia y autoridades que nos acompañaron. Carteles para invitar a la comunidad escolar al evento "Palabra y pensamiento" donde se insertó el museo de la caricatura. Elaboración de una antología de caricaturas periodísticas.	Se mostraron las caricaturas periodísticas en el grupo. Se creó un museo de la caricatura en cual se socializó a la comunidad escolar dentro del evento "Palabra y pensamiento" de la académica de español de la secundaria Núm. 57.
"Rally literario: ¡Todos a jugar!"	27 de marzo-12 de mayo de 2017.	Biografías de George Orwell, Carlos Fuentes y Claudia Celis. Ejemplo de reseña literaria.	Elaboración de una reseña literaria de la novela "Aura". Trípticos en equipos de la novela "Rebelión en la granja", con elementos de la reseña literaria,	Lectura grupal de las reseñas (Aura). Se mostró a los padres de familia en la junta del 12 de mayo de 2017 los trípticos (rally literario)

			todo ello resultado de un rally.	Se mostraron carteles de los proyectos elaborados en la intervención
--	--	--	----------------------------------	--

Estos proyectos dieron lugar al relato compuesto por seis los episodios:

- 1) Nada sucede por casualidad.
- 2) Lo fantástico del aula.
- 3) Sentimientos encontrados: El cine en el aula.
- 4) Caricaturizando la vida: ¡hacer un museo es fácil!
- 5) Rally literario: ¡Todos a jugar!
- 6) Por fin ¡a jugar todos!

5. Resultados sobre la Intervención Pedagógica

Atendiendo a los instrumentos aplicados, los datos obtenidos permitieron reconstruir de forma analítica e interpretativa la intervención, y con ello resignificar la práctica docente realizada respecto a la comprensión lectora aplicada a jóvenes de segundo grado de secundaria. Se presentan estos datos de acuerdo a los instrumentos aplicados: diario autobiográfico, rúbricas, evaluaciones recapitulativas, evaluaciones formativas, pautas de autoformación.

a. Diario autobiográfico

Este instrumento arrojó la mayor información acerca de las experiencias que los estudiantes vivían en cada proyecto de acción, sus inquietudes y propuestas. Por lo que día con día al leer el diario se promovía el respeto al lector y se motivaba el que los estudiantes siguieran escribiendo, lo que se obtuvo fue la evidencia de la vida cooperativa y democrática de las interacciones entre los estudiantes.

Por otro lado, durante las sesiones los estudiantes trabajaron diversas herramientas que daban cuenta del proceso vivido en cada proyecto, algunos sirvieron para revisar lo trabajado en el proyecto y realizar una redirección de actividades en el mismo, con la finalidad de terminar significativamente cada proyecto. Otras

herramientas, fueron construidas con la finalidad de evaluar el desempeño de los estudiantes en los proyectos y en los textos escritos. Cabe rescatar que en estos instrumentos de evaluación los indicadores, siempre estuvieron propuestos por los mismos estudiantes, aspecto que se retomó de *Pedagogía por Proyectos*.

b. Rúbricas

Fue sólo una herramienta para valorar los procesos de los alumnos en cada uno de los proyectos trabajados, se presentan niveles de desempeño en un aspecto determinado. Durante el primer proyecto de “sentimientos encontrados: El cine en el aula”, fue útil para valorar la participación oral de los estudiantes, al exponer sus puntos de vista con respecto al su trabajo. Las siguientes figuras (36 y 37) muestran la participación oral de los estudiantes en el primer y tercer proyecto de acción.

Figura 36. Rúbrica para evaluar la participación de los estudiantes en clase en el primer proyecto “Sentimientos encontrados: El cine en el aula”.

	Niveles	Desempeño óptimo (10)	Desempeño Satisfactorio (8)	Desempeño elemental (6)	Desempeño insuficiente (5)
	Indicadores	Argumenta sus respuestas de manera ordenada, respondiendo de forma coherente, los fundamentos de su participación, en cada uno de los elementos solicitados y los relaciona con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición de ideas ordenadas, aunque solo se queda en el plano literal de lo leído, pues no lo expone con sus propias palabras o relacionando los contenidos con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición que denota ideas incompletas y desordenadas sobre los elementos solicitados.	Expone sus ideas de forma desordenada e incompleta sus ideas sin concretizar sus opiniones o no hay ninguna participación.
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA		X		
2	BANDA CIRIACO EFREN			X	
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME			X	
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO				X
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN				X
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL			X	
7	CASTAFEDA REYES KAROLL DOMINIK		X		
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS		X		
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALI		X		
10	DECIDERIO JUAN JESUS				X
11	GARCIA BALTIMISTA GONZALO			X	
12	GARCIA DIAZ FELIX	X			
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA	X			
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA		X		
16	GONZALEZ BIELMA ERICK		X		
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZREY		X		
18	LUNA LOPEZ ANA KAREN	X			
19	MAGDALENO ESCOBAR LUZ MATILDE		X		
20	MARTINEZ MARTINEZ ANA KAREN		X		
21	MATHIAS PEREZ EVELYN MONTSERRAT			X	
22	MENDOZA MIRANDA NIRVANA TABATA			X	
23	MONROY MARTINEZ FRANCISCO			X	
24	NAVARRO ROSAS LANDA ERICK URIEL			X	
25	OROZCO GONZALEZ ALFONSO		X		
26	RAMIREZ SANTOSCOY ANA PATRICIA		X		
27	RODRIGUEZ SOTO JAQUELINA			X	
28	RODRIGUEZ TORRES JORGE LUIS		X		
29	ROMERO MARTINEZ ESTEFANY CITLALI				X
31	SANTOS ARRIAGA ZAHIRA MICHEL			X	
32	SILVA RAMIREZ RICARDO		X		
33	SOLORIO HERNANDEZ BRAYAN ALEJANDRO				X
34	TORRES CRUCES BRENDA		X		
35	VALERIO OROZCO JOSUE KALEB			X	

En esta herramienta se puede dar cuenta cómo a pesar de que fue el primer proyecto de acción que se trabajó con el grupo, la mayoría de los estudiantes se colocaban en un nivel satisfactorio y elemental de la participación, ya que sólo se quedaban con la repetición de la información leída en algunos textos, es decir, sólo manejaban el nivel literal de la Comprensión lectora. Caso contrario se puede mostrar en la rúbrica que a continuación se muestra (ver figura 37), pues los estudiantes, muestran un nivel satisfactorio y la mayoría un desempeño óptimo de su participación oral en el tercer proyecto de acción “Rally literario: ¡todos a jugar!”. Por lo tanto, es una evidencia que ahora ya se había iniciado con el proceso de la comprensión lectora a un nivel crítico.

Figura 37. Rúbrica para evaluar la participación de los estudiantes en clase en el tercer proyecto “Rally literario: ¡todos a jugar!”.

	Niveles	Desempeño óptimo (10)	Desempeño Satisfactorio (8)	Desempeño elemental (6)	Desempeño Insuficiente (5)
	Indicadores	Argumenta sus respuestas de manera ordenada, respondiendo de forma coherente, los fundamentos de su participación, en cada uno de los elementos solicitados y los relaciona con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición de ideas ordenadas, aunque solo se queda en el plano literal de lo leído, pues no lo expone con sus propias palabras o relacionando los contenidos con su experiencia inmediata.	Realiza una exposición que denota ideas incompletas y desordenadas sobre los elementos solicitados.	Expone sus ideas de forma desordenada e incompleta sus ideas sin concretizar sus opiniones o no hay ninguna participación.
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA	X			
2	BANDA CIRIACO EFREN		X		
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME	X			
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO		X		
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN		X		
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL		X		
7	CASTAÑEDA REYES KAROLL DOMINIK	X			
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS	X			
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALLI		X		
10	DECIDERIO JUAN JESUS		X		
11	GARCIA BALTIMISTA GONZALO			X	
12	GARCIA DIAZ FELIX	X			
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA	X			
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA	X			
16	GONZALEZ BIELMA ERICK		X		
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZIRY	X			
18	LUNA LOPEZ ANA KAREN	X			
19	MAGDALENO ESCOBAR LUZ MATILDE	X			
20	MARTINEZ MARTINEZ ANA KAREN	X			
21	MATHIAS PEREZ EVELYN MONTSERRAT			X	
22	MENDOZA MIRANDA NIRVANA TABATA		X		
23	MONROY MARTINEZ FRANCISCO		X		
24	NAVARRO ROSAS LANDA ERICK URIEL	X			
25	OROZCO GONZALEZ ALFONSO	X			
26	RAMIREZ SANTOSCOY ANA PATRICIA	X			
27	RODRIGUEZ SOTO JAQUELINA		X		
28	RODRIGUEZ TORRES JORGE LUIS		X		
29	ROMERO MARTINEZ ESTEFANY CITLALLI		X		
31	SANTOS ARRIAGA ZAHIRA MICHEL		X		
32	SILVA RAMIREZ RICARDO [SE DIO DE BAJA]				
33	SOLDRIO HERNANDEZ BRAYAN ALEJANDRO			X	
34	TORRES CRUCES BRENDA	X			
35	VALERIO OROZCO IOSUE KALEB	X			

Como se pudo observar en las rúbricas, los estudiantes fueron más participativos en los proyectos, esto como resultado de la vida cooperativa y democrática que fomenta *Pedagogía por Proyectos*.

c. Evaluaciones recapitulativas

Son herramientas de referencia que en este caso se utilizaron para registrar algunas habilidades de la comprensión lectora en cada alumno. Y se fue completando poco a poco.

Se tuvo como momento del registro, cuando se interrogaba un texto. Por ejemplo, en el proyecto “Sentimientos encontrados: El cine en el aula”, se hizo la escritura de ensayos y biografías; pero se inició con la lectura de diversos tipos de textos (ensayos, canciones, poemas y cuentos); los cuales fueron trabajados a través de la estrategia de interrogación de textos, donde se identificaron algunas habilidades relacionadas con la comprensión lectora; las cuales fueron evaluadas recapitulativamente como se muestra en la figura 38.

De esta herramienta se puede rescatar que la mayoría de los estudiantes al realizar la estrategia de interrogación del texto, logran identificar el tipo de texto que leen; sin embargo, casi la mitad de ellos han logrado el nivel inferencial del texto, al formular preguntas y respuestas con respecto al texto.

Es importante mencionar que niños y niñas no se animaban a realizar algún esquema para apoyarse a la comprensión del texto, esto de manera autónoma; sólo a nivel grupal, pues copiaban lo trabajado en su cuaderno, sin hacer algún ejercicio reflexivo de el por qué lo debían rescatar en su cuaderno.

Es importante rescatar que el grupo se motivaba a terminar la estrategia de interrogación de textos, pero sólo unos cuantos avanzaban con la comprensión lectora, al hacer hipótesis, pero hasta este momento se tuvo que utilizar la pedagogía del regalo, para poder enfrentar algunas dudas de los textos y así poder lograr la comprensión completa del texto.

Figura 38. Evaluación recapitulativa de competencias lectoras en el primer proyecto de acción.

	Indicadores C= Construido VC= En vías de construcción NA= Necesita apoyo	Identifica el tipo de texto	Lee textos complejos	Formula preguntas y busca Resoluciones	Construye algún esquema para ayudarse a comprender el texto	Formula opiniones críticas acerca de la lectura	Hace uso de alguna estrategia para comprender el texto	Es consciente de su aprendizaje, en su Comprensión lectora
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA	C	C	C	VC	C	C	VC
2	BANDA CIRIACO EFREN	C	NA	NA	NA	NA	NA	NA
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME	C	C	C	VC	C	VC	NA
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO	C	VC	VC	NA	NA	NA	NA
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN	C	C	C	VC	VC	VC	NA
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL	VC	VC	NA	NA	VC	NA	NA
7	CASTAÑEDA REYES KAROLL DOMINIK	C	C	C	C	C	VC	VC
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS	C	C	C	VC	C	C	VC
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALLI	C	VC	VC	VC	VC	VC	VC
10	DECIDERIO JUAN JESUS	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
11	GARCIA BAUTISTA GONZALO	C	VC	VC	VC	VC	VC	NA
12	GARCIA DIAZ FELIX	C	C	C	C	C	C	VC
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA	C	C	VC	VC	VC	C	VC
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA	C	C	VC	VC	C	VC	VC
16	GONZALEZ BIELMA ERICK	VC	VC	C	VC	VC	VC	NA
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZIRY	C	C	C	VC	C	VC	VC
18	LUNA LOPEZ ANA KAREN	C	C	C	C	C	C	VC
19	MAGDALENO ESCOBAR LUZ MATILDE	C	C	C	VC	C	VC	VC
20	MARTINEZ MARTINEZ ANA KAREN	C	C	C	VC	C	VC	VC
21	MATHIAS PEREZ EVELYN MONTSERRAT	VC	VC	VC	NA	VC	VC	NA
22	MENDOZA MIRANDA NIRVANA TABATA	C	C	C	C	C	VC	VC
23	MONROY MARTINEZ FRANCISCO	VC	VC	VC	NA	VC	VC	NA
24	NAVARRO ROSAS LANDA ERICK URIEL	VC	VC	VC	NA	VC	NA	NA
25	OROZCO GONZALEZ ALFONSO	C	C	C	C	C	C	VC
26	RAMIREZ SANTOSCOY ANA PATRICIA	C	C	C	C	C	C	VC
27	RODRIGUEZ SOTO JAQUELINA	C	C	VC	VC	VC	VC	VC
28	RODRIGUEZ TORRES JORGE LUIS	C	C	C	C	C	C	VC
29	ROMERO MARTINEZ ESTEFANY CITLALLI	C	C	VC	VC	VC	VC	NA
31	SANTOS ARRIAGA ZAHIRA MICHEL	VC	VC	NA	NA	C	VC	NA
32	SILVA RAMIREZ RICARDO	VC	VC	NA	NA	VC	VC	NA
33	SOLORIO HERNANDEZ BRAYAN ALEJANDRO	VC	VC	NA	NA	VC	VC	NA
34	TORRES CRUCES BRENDA	C	C	C	NA	VC	VC	NA
35	VALERIO OROZCO JOSUE KALEB	C	VC	VC	VC	VC	NA	NA

Por otro lado, se reforzó la autoevaluación, pues se construyeron instrumentos que evidencian las habilidades lectoras que se construían a lo largo de los proyectos, y en la evaluación recapitulativa de competencias lectoras que se presenta (figura 39) se refleja el avance que tuvieron la mayoría de los estudiantes con respecto del primer proyecto. Esto permitió no sólo el éxito de los proyectos de acción sino de alguna manera el que los estudiantes desarrollaban las competencias propuestas en la intervención, ya que en esta ocasión las y los chiquillos fueron los que registraron los avances en cada indicador esto provocó el que reflexionarán acerca de su desempeño ejercitando así la metacognición de su aprendizaje.

Los estudiantes habían avanzado un poco en cuanto a la autonomía en la interrogación de los textos, fueron habituándose a los momentos de la estrategia de interrogación de textos y, sobre todo, a la importancia de la lectura silenciosa; sin dejar de mencionar el respeto a las opiniones de los demás. Otro aspecto que también se pudo apreciar, fue el que ya se motivaban a contextualizar e inferir palabras desconocidas.

Figura 39. Evaluación recapitulativa de competencias lectoras en el segundo proyecto de acción.

	Indicadores C= Construido VC= En vías de construcción NA= Necesita apoyo	Identifica el tipo de texto	Lee textos completos	Formula preguntas y busca resoluciones	Construye algún esquema para ayudarse a comprender el texto ayudarse	Formula opiniones críticas acerca de la lectura	Hace uso de alguna estrategia para comprender el texto	Es coherente en su aprendizaje, en su comprensión lectora
1	ARTEAGA HERNANDEZ AMANDA	C	C	C	C	C	C	VC
2	BANDA CIRIACO EFREN	C	VC	NA	C	C	VC	VC
3	BLANCAS MAGAÑA KARYME	C	VC	NA	C	C	VC	VC
4	BRIONES MELENDEZ ANGEL ALBERTO	C	VC	NA	VC	VC	VC	NA
5	CAB BARRERA GEOVANI EMANUEL ROMAN	C	VC	NA	VC	VC	VC	NA
6	CASILLAS RUIZ CARLOS EMMANUEL	C	VC	NA	VC	VC	VC	VC
7	CASTAÑEDA REYES KAROLL DOMINIK	C	C	VC	C	C	VC	VC
8	CASTRO FLORES JUAN CARLOS	C	C	VC	C	C	VC	VC
9	DE LA CRUZ MARTINEZ MARIEL CITLALLI	C	C	VC	VC	VC	VC	VC
10	DECIDERIO JUAN JESUS	VC	VC	NA	VC	VC	NA	NA
11	GARCIA BAUTISTA GONZALO	C	VC	NA	NA	VC	VC	NA
12	GARCIA DIAZ FELIX	C	C	VC	C	C	VC	VC
13	GARCIA QUEZADA JOSUHUA	C	C	VC	C	C	VC	VC
14	GARCIA SANCHEZ DANITZA AINARA	C	C	VC	C	C	VC	VC
16	GONZALEZ BIELMA ERICK	C	C	VC	VC	VC	VC	VC
17	HUERTA BARBA SHAKTI YATZIRY	C	C	VC	C	C	VC	VC
18	LUNA LOPEZ ANA KAREN	C	C	VC	C	C	VC	VC
19	MAGDALENO ESCOBAR LUZ MATILDE	C	C	VC	VC	VC	VC	VC
20	MARTINEZ MARTINEZ ANA KAREN	C	C	VC	VC	VC	VC	VC
21	MATHIAS PEREZ EVELYN MONTSERRAT	C	VC	NA	NA	VC	VC	NA
22	MENDOZA MIRANDA NIRVANA TABATA	C	VC	VC	VC	VC	VC	VC
23	MONROY MARTINEZ FRANCISCO	C	VC	VC	VC	VC	VC	VC
24	NAVARRO ROSAS LANDA ERICK URIEL	C	VC	VC	VC	VC	VC	VC
25	OROZCO GONZALEZ ALFONSO	C	C	VC	C	C	VC	VC
26	RAMIREZ SANTOSCOY ANA PATRICIA	C	C	NA	C	C	VC	VC
27	RODRIGUEZ SOTO JAQUELINA	C	VC	VC	C	C	VC	VC
28	RODRIGUEZ TORRES JORGE LUIS	C	C	VC	C	C	VC	VC
29	ROMERO MARTINEZ ESTEFANY CITLALLI	C	VC	NA	NA	NA	VC	VC
31	SANTOS ARRIAGA ZAHIRA MICHEL	C	VC	NA	NA	VC	VC	VC
32	SILVA RAMIREZ RICARDO	C	VC	NA	NA	VC	VC	VC
33	SOLORIO HERNANDEZ BRAYAN ALEJANDRO	C	VC	NA	NA	VC	VC	NA
34	TORRES CRUCES BRENDA	C	C	VC	C	C	VC	VC
35	VALERIO OROZCO JOSUE KALEB	C	VC	NA	NA	VC	VC	VC
36	PADILLA ARON	C	C	C	VC	VC	VC	VC
37	REYES S. YARETH							

Cabe rescatar que en el segundo proyecto, los estudiantes utilizaron en varios momentos el módulo de escritura, por lo que tuvieron una mayor participación de la elaboración de su caricatura, el presentar un museo de la caricatura y para invitar a sus padres y demás invitados, tuvieron que construir una invitación al evento; por lo que se familiarizaron en el concepto de obra maestra, propuesto en *Pedagogía por Proyectos*; viviendo una experiencia auténtica de aprendizaje y una vida cooperativa.

d. Evaluaciones formativas

Los estudiantes estaban acostumbrados a realizar cuestionamientos literales de los textos y sobre todo el leer textos cortos, pero, aunque también se interrogaron textos cortos como lo fueron los cuentos, se trabajaron herramientas donde se les motivaba a trabajar de manera diferente y fortaleciendo así la comprensión lectora. A continuación, se ejemplifica la evaluación formativa de la comprensión en un determinado tipo de texto, que en esta ocasión fue la del cuento, en la figura 40.

Figura 40. Evaluación Formativa de la comprensión de un cuento.	
Mi nombre: <u>Luna López Ana Karen</u> Título del cuento: <u>“Los tres deseos”</u> Autor: Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont	
Situación inicial:	Eran unos esposos que no eran ricos y siempre se fijaban qué tenían los demás. No sabían qué deseos pedirle al hada.
-Personaje(s) principal (es):	Los esposos
Evento o problema/conflicto que presenta	Que los deseos fueron desperdiciados por preocuparse solo en su egoísmo.
Acontecimientos:	Sus decisiones erróneas fueron las que los llevaron a desperdiciar sus deseos.
Personaje (s) secundario (s)	El hada.
Situación final:	Aprendieron a no envidiar lo que tienen los demás y a valorar lo presente, así como a preocuparse lo que el otro desea.

Esta herramienta se trabajó en el proyecto de “sentimientos encontrados: el cine en el aula”, y de este podemos mencionar que es un ejemplo de que, aunque el cuento es un fácil de interrogar, al reflexionar de la relación con el contexto inmediato, los estudiantes tuvieron participaciones que los llevaban a la reflexión y a la argumentación de la misma; por lo que se podía mencionar que ya iniciaban con el fortalecimiento del nivel crítico de la comprensión lectora. Aunque el fin de la

herramienta era trabajar el nivel inferencial y reorganizativo de la comprensión lectora.

e. Pautas de autoformación

Esta herramienta fue construida con criterios claros y era el que los estudiantes comprendieran el significado de todo el texto, no son preguntas literales; sino que se busca la reflexión y la metacognición de cómo logran su aprendizaje y lo puedan verbalizar o escribir.

Por ello, cuando se implementó la estrategia de interrogación de texto se lograba que cada estudiante realizara una autoevaluación de su aprendizaje (metacognición), donde se realizaron algunas pautas permanentes de autoformación, teniendo como resultado que los estudiantes descubrieran cuales estrategias utilizan para construir el significado del texto (ver figura 41).

Figura 41. Pauta Permanente de Autoformación para Sistematizar Estrategias de Lectura.

Nombre: <u>Luna López Ana Karen</u>		
Texto leído: Ladrón de sábado		
ME PREGUNTO	ME RESPONDO	¿CÓMO ME AYUDA ESTO A CONSTRUIR EL SIGNIFICADO DE ESTE TEXTO?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué era un ladrón de sábado? • ¿Qué haría si me visitara un ladrón a mi casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque talvez los demás días si trabajaba. • Tendría mucho miedo, pues os ladrones de hoy en día son agresivos. 	<p>Pues a saber que es sólo un cuento, es fantasía. No existen ladrones buenos y menos que se enamoren de sus víctimas.</p> <p>Además de identificar una vez leído el cuento si, era lo que yo pensaba antes de leerlo, (Y no le atiné...)</p>

La evaluación de una pauta debe tener criterios claros, concierne al significado del texto, permite al alumno evaluar su progreso, la anterior pauta se entregó al final de la sesión de la lectura.

Esta pauta fue útil, pues era importante que los estudiantes se dieran cuenta hasta qué punto eran capaces de comprender el texto; además de relacionarlo con su vida cotidiana los llevaría a comprender lo esencial del texto.

6. Reflexiones finales

Los resultados obtenidos son de corte cualitativo, rescatando dentro de los logros: el que los estudiantes aprendieran a organizar sus actividades en un contrato colectivo, hacerse responsable y consciente de su propio aprendizaje, al elaborar un contrato individual. Así mismo, se mostraron participativos, trabajaban en equipo o de forma grupal cooperativamente. Se mostraron emocionados y entusiastas en los proyectos que implicaba realizar actividades fuera del aula, incluso fuera de la escuela, como el asistir al museo de la caricatura o el jugar en el patio de la escuela.

Otro logro fue la autorregulación de su aprendizaje y de su conducta, la cual se generalizó hacia otras asignaturas; lo cual impactó de forma positiva en su promedio, pues no se tienen repetidores de grado y disminuyeron las asignaturas reprobadas.

Por otro lado, están los logros en cuanto a las estrategias que favorecieron la comprensión lectora, están las relacionadas con los momentos de la lectura, los cuales fueron afianzados con la estrategia de interrogación de textos y el módulo de escritura, pues los estudiantes, lograron utilizar distintas herramientas y para poder comprender sus textos y el dar cuenta de ellos, a través de sus producciones escritas.

Por ello, se hizo necesario mostrar algunos instrumentos que dieron cuenta de los logros de los estudiantes en cuanto a su participación en los proyectos, a su autoformación en las estrategias de lectura y en su comprensión lectora.

Como parte del trabajo docente y de la autoevaluación que permite redirigir su práctica docente, está el reconocer los obstáculos que se han tenido. Los cuales son de origen diverso, por ejemplo: el que los estudiantes no contarán con el apoyo de sus padres, no sólo en el aspecto económico sino en el acompañamiento de todas y cada una de las actividades propuestas en los proyectos como lo fue en el caso de Ángel Briones, Deciderio Jesús, Alejandro Solorio, Aron Padilla y Yareth Reyes. Esto daba como resultado que los estudiantes faltaran constantemente con su material o su tarea para poder trabajar en la escuela. Para ello, se optó por

apoyarlos con el material o pedirles que llevaran lo que a sus posibilidades les alcanzará o tuvieran el propósito que hacer; esto les ayudó a fomentar la responsabilidad, el compromiso y la autorregulación de su actitud.

Otro obstáculo, fue el acceso a los espacios dentro de la escuela, pues se apartaban con anticipación, pero no eran respetados y se regresaba al grupo al aula o a otro salón.

Finalmente, se rescatan los obstáculos que las mismas autoridades ponen, las cuales están relacionadas con el temor hacia las prácticas docentes distintas, y pugnan por lo tradicional, el que los compañeros maestros o directivos emitieran juicios o críticas negativas por la forma de trabajar, o el simple hecho de mover el mobiliario; llevó a realizar algunos ajustes a la intervención y consistía retomar las horas de tutoría para terminar las actividades o para socializar los proyectos.

CONCLUSIONES

Siempre se ha expresado en todos los contextos educativos que los estudiantes adolecen de la comprensión lectora; sin embargo, el haber revisado y analizado con una mirada reflexiva y crítica el contexto internacional y nacional permitió comprender el porqué de la problemática lectora en nuestro país. Una de las razones es que los planes y programas de estudio plantean la didáctica y el trabajo de los docentes desde su perspectiva, lo que provoca limitantes e insuficiencias que no cubre las verdaderas necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, es importante replantear la forma de intervenir en el aula en cuanto a atender la comprensión lectora e inclusive revisar el papel del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública, rectora de los planes y programas de estudio y del modelo que impulsa recalca que, en cuestiones educativas, el estudiante es lo prioritario, para lo cual hay que desarrollar las competencias comunicativas. Esto no implica que se deje sin de fortalecer los hábitos lectores que llevan al estudiante a interactuar de forma eficaz en cualquier contexto donde se desarrollen, sino que hay que tener presente el fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Por ello, los resultados de la intervención anteriormente narrada, descrita e interpretada permiten llegar a las siguientes conclusiones.

- Las políticas educativas de México han sido establecidas por influencia de lo que los organismos internacionales determinan como estándares en sus evaluaciones, los cuales son descontextualizados e insuficientes para lo que necesitan nuestros estudiantes.
- El fracaso escolar en cuanto a comprensión lectora se lo han adjudicado al docente, reduciendo esta habilidad a la velocidad lectora, cuando el contar el número de palabras por minuto o un cuestionamiento literal del texto son puestas en el frente como si fueran suficientes para evaluar la comprensión lectora.

- Al aplicar diversas estrategias para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria se observó que la comprensión lectora se fortalece aplicando estrategias basadas en las estructuras textuales y de construcción del significado durante los momentos *del antes, del durante y del después* de la lectura, en sentido lúdico, incidiendo en la interacción con textos literarios como el cuento y la novela, que sean del interés de los jóvenes.
- La ejercitación de estrategias cognitivas, de forma lúdica en el momento *del antes*, de iniciar la lectura: llevó a trabajar algunos aspectos como la sensibilización al texto, a través de estimular los sentidos del estudiante. Sin dejar de lado la predicción y el tomar en cuenta los conocimientos previos de cada estudiante.
- Así mismo, el trabajar de forma eficaz el momento de *durante la lectura*. *Pues escuchar del estudiante su interpretación de lo leído e inclusive la identificación de la idea principal* hizo que se fueran corroborando el proceso cognitivo lector del estudiante.
- Cada uno de los desafíos cognitivos de los textos leídos ayudaron a elaborar diversos organizadores gráficos, con los cuales se pudo reflejar la comprensión lectora y la creatividad de cada estudiante; por ello era fundamental intervenir asertivamente en el momento del *después* de la lectura.
- La comprensión lectora se vio fortalecida con la realización del *Módulo de Interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de segundo grado de secundaria, pues ayudó a la reflexión y trabajo metacognitivo del estudiante, obteniendo como resultado el que los chicos rescatarán la importancia de esta estrategia en su proceso de aprendizaje.

- Los textos que los estudiantes leen e interrogan deben ser propuestos por ellos mismo, pues parten de su agrado y sobre todo de su contexto; respondiendo así, no sólo a sus intereses sino a sus necesidades.
- La lectura no sólo es acto individual, sino también colectivo, donde el estudiante comparte sus aprendizajes previos y construyen otros nuevos en conjunto, es aquí el inicio del proceso de la comprensión lectora; aunque cabe rescatar que cada individuo vive su propio proceso, ya que no todos atraviesan de la misma manera los niveles de la comprensión.
- Es necesario desarrollar en los estudiantes diversas estrategias de comprensión, pero sobre todo que sea él mismo el que realice su reflexión de cómo ha logrado dicha comprensión y cuáles son sus avances, eso da cuenta de un nivel metacognitivo en el estudiante, que poco de trabaja en el aula, y el implementar Pedagogía por proyectos en el aula brinda esa oportunidad.
- El *Módulo de Interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos*, fue una estrategia que favoreció en los estudiantes la construcción de significado en cada uno de los textos interrogados.
- El compartir el proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes de secundaria, ha sido todo un reto; pues lo que ellos quieren es que se les tome en cuenta, son estudiantes comprometidos y entusiastas, además de propositivos. Gustan del uso de la tecnología y lo que vivieron en Pedagogía por Proyectos, les dio la oportunidad de dar respuesta a: ¿Qué quieren que hagamos juntos ...?
- Llevar al aula una Pedagogía por proyectos tiene por consecuencia el que los estudiantes vivan su propio proceso de aprendizaje, no sólo de los que institucionalmente se les destina a prender; sino que son los mismos estudiantes los que deciden qué y cómo aprenderlo; pero sobre todo el vivir y disfrutar y compartir sus logros, dando por resultado, una vida colaborativa y democrática.

- El considerar una propuesta diferente como lo es Pedagogía por proyectos, brinda contemplar el trabajo docente desde lo general y particular, contemplar el contexto escolar y las particularidades de cada estudiante hace que el proceso enseñanza aprendizaje se vuelva significativo no sólo para el estudiante sino para el mismo docente.
- Es difícil romper con la formación inicial tradicionalista de la escuela normal, donde se pide seguir el programa a pie y puntillas, pero una vez que se inicia con el proceso de transformación que brinda Pedagogía por Proyectos, ya no se puede ser el mismo en el trabajo con los estudiantes.
- El ceder el poder a los estudiantes para que ellos decidan lo que quieren aprender, lleva a experimentar la vida democrática y cooperativa, logrando así el trabajo metacognitivo en los estudiantes, aspecto importante en los estudiantes de secundaria.
- El uso de la fundamentación teórica ayudó a comprender y analizar desde qué perspectiva se podría dirigir el trabajo de investigación, el conocer a teóricos como Josette Jolibert, Cassany, Isabel Solé, Lucero Lozano, Arguelles, Carlos Lomas, Garrido, Daniel Suarez entre otros, los cuales fueron las bases para entender y trabajar la problemática de los estudiantes.
- El Diagnóstico Específico ayudó a realizar un análisis desde los diversos actores de la escuela (estudiantes, docentes directivos y padres de familia) para poder delimitar la problemática por la que atraviesan los estudiantes de segundo de secundaria y poder delimitar una intervención para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes.
- El diseño de intervención fue una guía para dirigir el trabajo dentro y fuera del aula, contemplando una diversidad de estrategias para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes complementado con la construcción y adecuación de instrumentos de evaluación desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos.

- Las aportaciones que el Informe Biográfico proporciona a la presente investigación es hacer visible la voz de todos y cada uno de los actores educativos, sobre todo el de los estudiantes y la interacción con el docente; siendo este enriquecido por el compartir de experiencias pedagógicas, las cuales fundamentan las investigaciones educativas, ya que el docente como investigador reflexiona sobre su práctica educativa y resignifica su quehacer docente.
- Ser una profesionalista que se reinventa cada día a través de las experiencias con sus estudiantes, me ha llevado a buscar nuevas alternativas que den respuesta a las necesidades de los estudiantes en la época actual.
- En lo personal, esta tesis me deja una transformación no sólo en el actual docente con los alumnos; sino el comprender que todo proceso de aprendizaje debe ser individual, parte de una motivación y eso fue lo que me pasó; el haber trabajado la comprensión lectora en los alumnos de secundaria, dejó ver mis propias deficiencias en este aspecto; sin embargo, el haber descubierto una nueva metodología para trabajar en el aula, me lleva a no poder retroceder, pues ya no soy la misma docente.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Albor, M. (2015). *Propuesta de una estrategia didáctica para apoyar la comprensión lectora en una novela*. (Tesis de maestría) México D.F: UNAM FES-Acatlán. P.95.
- Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental ¿Está México en riesgo?* México: Editorial Planeta.
- Andere, M. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI pp.7-77.
- Barkley, E. et al. (2007). Cap. 1 *Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo en Técnicas de aprendizaje*. p. 20-30.
- Bofarull, M. et al. (2013). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Graó
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Calero, Andres (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer.
- Catalá, G. et al. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. 2ª Edición. Barcelona: Editorial Graó. pp. 11-39.
- Cassany, D. Y Aliagas, C. (2009) "Miradas y propuestas sobre la lectura". En Para ser letrados, Edit. Paidós. Barcelona. pp.13-22.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill. Cap. 5 pp.1-27.
- Domingo, Argüelles J. (2009). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. México: Paidós.
- Escamilla, A. (2009). Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años). pp.3-12.
- Estalayo, V. y Vega, R. (2003). *Leer bien al alcance de todos*. España: Biblioteca nueva. pp. 28-30, 206.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos*. México: FCE.
- Fierro, C., Fotoul, B. y Rosas, L. (2005) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.

- Fuentes, C. (2013). *Aura*. México: Era.
- Galeano, E. (2015). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallego, Favio (2001) *Aprender a generar ideas. Innovar mediante la creatividad*. España: Paidós. Pp.87-106.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- González Zeledón, M. "El Clis de Sol" en *Español 2. Secundaria. Conet@ Palabras. Guía Didáctica*. (2013) México Ediciones MS. p.41.
- Hernández, R. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: J.C. Sáenz
- Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 1ª Ed. 2da reimp. Buenos Aires: Manantial.
- Kaufman, A. y Rodríguez M. (1993) *La escuela y los textos*. 1ª Ed. Buenos Aires: Santillana.
- Latorre, A. (2010). *La investigación –acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Lomas, C. (1999). "Capítulo 1. Teoría de la educación lingüística" en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. Vol. 1, pp. 29-66.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. México: Libris Editores.
- Münch, L. y Ángeles, E. (2009). *Métodos y Técnicas de investigación*. Capítulo 7. El muestreo. México: Trillas.
- Pennac, D. (2008) *Como una novela*. México: Anagrama.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/Edit. Graó.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Reimpresión. México: Editor J.C. Sáez

Torres, Jurjo. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. 2da edición. España: Ediciones Morata.

Sacristán, G. et al. (2000). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Sacristán, G. et al. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 9ª Edición. España: Morata.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

SEP (2006b). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP.

SEP (2006c). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

SEP (2006d) *Leer es construir significados*. En Programa Nacional Para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Talleres de Actualización. SEP: México, p.15.

SEP (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. John D. Bradsford J., Brown A. y Coching, R. (eds.)

SEP (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

SEP (2009b). *Programas de Estudios 2009. Sexto grado. Educación Básica Primaria*. México: SEP. p.25.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Solé, Isabel (2002). *Estrategias de lectura*. España: Graó. P. 95

Villaseñor, Y. (2007). *Propósito y objeto de la Didáctica de la lengua*. UPN. Documento inédito.

Referencias Hemerográficas

Andere, E. (2012). "Nueva articulación: Hacer complicado lo complejo" *Revista Educación 2001*. México.

Cárdenas, K. y Guevara, Y. (2013). "Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales". *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. UNAM- FES Iztacala. (5) 1, pp. 67-83.

Flores, R., Jiménez, J. y García E. (2015). "Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (20) 65, pp. 581-605.

Flores, R., Otero, A. y Lavallée, M. (2010). "La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (15) 44, pp. 113-139.

Gómez L. y Madero I. (2013). "El proceso de la comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (18) 56, pp.113-139.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En *Revista Entre Maestros*. (6) 16, pp.73-87. México: UPN.

Referencias Digitales

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Obtenida el 10 de marzo de 2016, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Álvaro, L. (2014). Método por proyectos de Kilpatrick. Obtenida el 2 de mayo de 2022 de <https://www.desdesoria.es/alapizarra/el-metodo-por-proyectos-de-kilpatrick/>

Arias, E. y Bazdresch, M. (2003). *México: compromiso social por la Calidad de la Educación*. Sinéctica 22. Pp.72-77. Obtenida el 11 de marzo de 2016, de http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/22_mexico_compromiso_social_por_la_calidad_de_la_educacion.pdf

Backhoff, E. "La Reforma Educativa: argumentos en pro y en contra". En *El Universal*. 10 de octubre de 2015. Obtenida el 20 de marzo de 2016, de <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/politica/2015/10/10/la-reforma>

Bravo, N. (2007) *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning- América Latina*. Obtenida el 4 de marzo de 2016, de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf

Buitrago, Camargo y Rincón (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Revista Folios*. 2022, Obtenida el 16 de abril de 2022, de

<https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=1d85a832-f3dd-461d-8ba9-c720283efed8%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=155445823&db=asn>

Caponi, O. y Mendoza, H. (1997). *El neoliberalismo y la educación*. Obtenida el 18 de marzo de 2016, de http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educación.asp

Cruz, L. (2010). *La Reforma de Educación Secundaria. Percepciones y Apreciaciones de los Maestros*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 16 Sujetos de la Educación/Ponencia. México: UAM Xochimilco. Obtenida el 20 de marzo de 2016, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vll/docs/area_16/1935.pdf

Cumbre Milenio (2000). Declaración del Milenio. Obtenida el 4 de marzo de 2016, de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/2>

Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. (1990), UNESCO. Obtenida el 25 de febrero de 2016, de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998), Barcelona p.76. Obtenida el 2 de marzo de 2016, de <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>

Delors, J. (1996) *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid España: Santillana/UNESCO. Pp. 91-103. Obtenida el 2 de marzo de 2016, de http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Domínguez Rivero, María (2010) *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Obtenida el 8 de marzo de 2017. De <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41080204.pdf> 28-09-10.

Estudio internacional de progreso en la comprensión lectora (2006). Obtenida el 5 de abril de 2018, de <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2017/12/pirls-2016-informe-nacional.pdf>

Foro Mundial sobre la Educación (2000). Marco de Acción de Dakar. UNESCO. p. 79. Obtenida el 2 de marzo de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

García, Judith (2011) "México reprobado en comprensión lectora". Obtenida el 6 de agosto de 2016, de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1970842.htm>

García, Márquez, G. "Ladrón de sábado". Obtenida el 18 de septiembre de 2016 de <http://ciudadseva.com/texto/ladron-de-sabado/>

García, N. (2012) *La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos* Magis. En la Revista Internacional de Investigación de Educación, Vol. 4, núm. 9, pp.685-707. Obtenido el 27 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf>

Guber, R. (2001) *La etnografía, Método, campo y reflexividad*. Obtenida el 21 de agosto de 2020, de https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycamunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf

Guía para la Realización de Visitas Escolares, Excursiones Escolares y Campismo escolar. Consultada el 20 de octubre 2016 de: <https://www2.sep.df.gob.mx/sirve/archivos/guia-realizacion-visitas-escolares-excursiones-escolares-campismo-escolar-2015.pdf>

Ina V.S. et al. (2006) *PIRLS Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*. Amsterdam, Países Bajos: IEA. Obtenida el 5 de diciembre de 2019, de https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/PIRLS_2006_Framework_Spanish.pdf

INEE (2008). *Resultados nacionales del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006 (SERCE 2006)*. Obtenida el 19 de diciembre de 2019, de http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3439&Itemid=1051

Leodoncel /S/A) ¿Qué es PIRLS? - Evaluando la lectura en comprensión lectora <https://leodoncel.com/leodoncel/%C2%BFque-es-pirls-evaluando-la-lectura-en-primaria>

López, A. (2013) *Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación*. El cotidiano 179. Obtenido el 28 de marzo de 2016, de www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17905.pdf

Martínez-Angoa, T. (2020) *"Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria"*. En IE Revista de investigación educativa. México: REDIECH. Vol. 11, pp.1-20. Obtenido el 18 de septiembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150035/html/>

México en PISA 2012. Resumen ejecutivo. INEE. Obtenida el 25 de febrero de 2016 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Resumen_Ejecutivo.pdf

Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11 Núm. 31 pp. 1435-1450. Obtenido el 28 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003115.pdf>

OCDE (2015) PISA Resultados Obtenida el 13 de diciembre de 2021.de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

SECRETARÍA GENERAL DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN, ASUNTOS DEL PROFESORADO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. Subdirección de Evaluación. (2020) Instrumentos para la evaluación del aprendizaje: Escalas. Obtenido el 16 de abril de 2022, de <https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/seguimiento/Instrumentos-evaluacion.pdf>

SEP (2006a) *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. Obtenido el 25 de marzo de 2016, de http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/tga_nacionales/orientaciones_generales.pdf

SEP (2010) *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación y Superación Profesional para los Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*. (2010) Obtenido el 20 de marzo de 2016, de <https://gaebc.files.wordpress.com/2011/11/perfil-de-desemped0b5o.pdf>

SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Obtenido el 22 de marzo de 2016, de file:///C:/Users/teresa/Downloads/Acuerdo_592_completo.pdf

SEP (2011b). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. Obtenida el 15 de marzo de 2016, de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>

SEP (2013) Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Obtenida el 12 de agosto de 2017 de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/1.2%20LINEAMIENTOS%20CTE%202013-2014.pdf>

Zarzosa, L. y Martínez, M. (2011) La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. En Revista Mexicana de Psicología Educativa 2, (1). pp.15-30. Obtenida el 25 de junio de 2016, de [http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2\(1\)_015_030.pdf](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2(1)_015_030.pdf)

ANEXOS

Anexo1. Mapa curricular en Educación Secundaria 2006

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: SEP (2006b). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: SEP. p.31

Anexo 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR			
	Preescolar			Primaria						Secundaria			
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y IIF			
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III
										Historia ³			Geografía de México y del Mundo
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			Formación Cívica y Ética I y II
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III			
				Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Anexo 3. Estudio socioeconómico aplicado a los padres de familia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094



ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

Este cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre la situación socioeconómica del estudiante, para incidir en su educación y aprendizaje. Por lo que se solicita responder con la mayor veracidad posible.

MARQUE CON UNA X LA OPCIÓN QUE MEJOR DESCRIBA CADA UNO DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS Y COMPLETE LAS QUE ASÍ LO REQUIERAN.

I. DATOS PERSONALES

Sexo: Masculino () Femenino () Edad _____

DOMICILIO: _____
Colonia _____ Delegación/Municipio _____

II. DATOS FAMILIARES

1. Actualmente, ¿con quién vive su hijo?

Padres () Padres y hermanos () Hermanos () Otros familiares ()

2. ¿De quién depende económicamente su hijo (a)?

Padre () Madre () Ambos () Tutor () Hermano(s) ()

	Padre/ Tutor	Madre/ Tutora
Nivel de estudios		
¿A qué se dedica?		

III. DATOS DE LA VIVIENDA

3. ¿La familia vive en? Casa () Departamento () Otro (especifique) _____

4. ¿La casa donde vive es? Propia () Rentada () Prestada ()

5. El material del que está hecha su vivienda es de:

Paredes y techo de concreto () Paredes de concreto y techo de lámina/asbesto ()
Paredes de madera o adobe y techo de lámina () Otros materiales ()

6. ¿Cuántas habitaciones tiene la casa, sin contar baño y cocina? _____

7. ¿Qué equipos electrónicos o de servicios cuenta su vivienda?

Computadora () Impresora () Internet ()
Televisión por cable () Plan de teléfono celular () Consola de videojuego ()

IV. ASPECTOS ECONÓMICOS

8. ¿En qué porcentaje se distribuye el gasto familiar?

Alimentación () Servicio médico () Luz () Agua ()
Teléfono () Gas () Educación ()

9. ¿Qué servicio médico tiene?

ISSSTE () IMSS () ISSEMyM () Otro () _____



V. HÁBITOS Y COSTUMBRES DEL ESTUDIANTE.

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Cuáles son los lugares que la familia frecuenta para divertirse?	
2. ¿Cuál es el pasatiempo favorito de su hijo?	
3. ¿Apoya a su hijo en la realización de algunas actividades escolares?	Sí () No () ¿Cuáles?
4. ¿Cuántas horas al día, su hijo ve televisión?	
5. ¿Acostumbran leer en familia?	Sí () No () ¿Por qué?
6. ¿Cuántas horas al día, su hijo utiliza internet?	
7. ¿Sin contar los libros de texto, cuántos libros tienen en casa?	

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

Anexo 4. Cuestionario aplicado a los docentes de la secundaria No. 57

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094	 UNIDAD UPN 094 DF CENTRO
CUESTIONARIO PARA DOCENTES		
<hr/>		
<p>Compañero docente, este cuestionario tiene la intención de recabar información sobre las concepciones de los profesores acerca de la lectura y la comprensión de la misma.</p>		
Asignatura que imparte _____	Cursos de actualización relacionados con la lectura: _____	
Formación inicial profesional _____	_____	
Años de servicio _____	_____	
INSTRUCCIONES: Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y marque con una X la respuesta que considere correcta. Y complete las que así lo requieran.		
1. ¿Le gusta leer? Sí () No () ¿por qué? _____		
2. ¿Qué tiempo le destina a la lectura diariamente? _____		
3. ¿Cuáles son los temas de su interés?		
De tipo pedagógico () De recreación personal () Otro () ¿cuál? _____		
4. Para usted la lectura es: Una opción () Una imposición ()		
5. ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura en clase?		
5 min. ___ 10 min. ___ 20 min. ___		
6. ¿Qué estrategias utiliza para trabajar la lectura con sus estudiantes?		

7. En su experiencia, ¿qué dificultades en la comprensión lectora ha observado de los estudiantes?		

8. ¿En qué nivel de comprensión lectora considera se encuentran los estudiantes?

- () Literal: Reconocimiento de detalles, de ideas principales, de una secuencia, de relaciones causa efecto.
() Reorganización: El alumno clasifica, esquematiza, resume y sintetiza,
() Inferencial: El alumno, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis.
() Crítica: El alumno da un juicio evaluativo, por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo

9. ¿De qué manera considera usted, que tendría que ser la lectura para que sus estudiantes comprendan lo que leen?

10. ¿De qué forma se da cuenta que sus estudiantes entendieron la lectura?

- Por medio de preguntas () Realización de resúmenes ()
Descripción de secuencias () Creación de esquemas ()
Otros (especifique) _____

11. ¿Qué tipo de materiales utiliza en su clase, para favorecer la lectura?

- Biblioteca del aula () Libros que traen los niños () Textos que usted determina ()
Libro de texto () Otros (Especifique) _____

12. ¿Considera que las familias fomentan la lectura fuera de la institución?

Sí ___ No ___ ¿por qué? _____

13. ¿Considera que la institución cuenta con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura?

Sí () No () ¿por qué? _____

14. ¿Qué porcentaje de sus alumnos comprende lo que lee?

10% () 20% () 30% () 50% () Más del 50% ()

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

Anexo 5. Cuestionario aplicado a los estudiantes de segundo grado de la secundaria No. 57



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094**



CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIANTE

El cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión acerca de diferentes aspectos que a continuación se enuncian.

Nombre _____ Edad _____ Grupo _____

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente el enunciado de cada pregunta y marca con una X la respuesta que consideres correcta. Y completa las que así lo requieran.

1. ¿Te gusta leer? Sí No ¿Por qué? _____
2. ¿Qué tipos de lecturas prefieres?
Deportes () Románticas () Ciencia ficción () Aventuras () Suspense o terror ()
Otro ¿cuál? _____
3. ¿Qué persona de tu familia lee con frecuencia? Y ¿Qué lee? _____
Padre () Madre () Ambos () Abuelo(s) () Hermano(s) () Otros ()
4. ¿Lees en casa? Sí () ¿cuánto tiempo? _____ No ()
5. ¿Por qué y para qué lees?
() Satisfacer inquietudes personales.
() Recomendaciones (de amigos, profesionales o medios de comunicación).
() Para hacer tareas escolares.
() Otro ¿cuál? _____
6. ¿Qué haces cuando no comprendes lo que vas leyendo?
() Abandono el texto.
() Pido ayuda.
() Intento resolver la situación. ¿De qué forma? _____
() Otro (Especifica) _____
7. Si encuentras dificultades para entender las palabras, ¿cómo lo resuelves?
() Busco las palabras en el diccionario.
() Trato de imaginar el significado de las palabras por el contexto.
() Deduzco por familia de palabras.
() Pregunto a alguien.
() Otro. (Especifica) _____

8. ¿Qué páginas de internet consultas con frecuencia?

9. ¿Qué tipo de textos consideras que se te dificultan más comprender?

() Conversacional: entrevista, reportaje, obra de teatro, etc.

() Narrativos: cuento, noticia, historieta, novela, etc.

() Descriptivos: aviso, folleto, receta, instructivo, etc.

() Argumentativos: artículo de opinión, monografía, aviso, ensayo, etc.

Describe alguna experiencia referida a algún momento en que disfrutaste de una lectura.

¡GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!

Anexo 6. Cuestionario aplicado al director de la secundaria No. 57



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094



CUESTIONARIO PARA EL DIRECTOR

Este cuestionario tiene la intención de recabar información sobre las concepciones de los profesionales de la educación, acerca de la lectura y la comprensión de la misma.

Formación inicial profesional _____ Cursos de actualización relacionados con la
Años de servicio _____ lectura: _____
Años como director _____

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y marque con una X la respuesta que considere correcta. Y complete las que así lo requieran.

1. ¿Le gusta leer? Sí () No () ¿Por qué? _____
2. ¿Qué tiempo le destina a la lectura diariamente? _____
3. ¿Sobre temas prefiere leer?
De tipo pedagógico () De recreación personal () Otro () ¿Cuál? _____
4. Para usted la lectura es: Una opción () Una imposición ()
5. ¿De qué forma impulsa la lectura con los estudiantes?

6. ¿Qué actividades ha propuesto para trabajar la lectura en la escuela?

7. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?

8. ¿Considera importante que los docentes realicen actividades para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes? Sí () No ()
¿Por qué? _____
9. ¿Hay algún programa en la escuela, donde se trabaje la comprensión lectora de forma permanente?
Sí () No () ¿Por qué? _____
10. Si algún docente propone una estrategia (que no estuviera marcada en el programa) para fortalecer la Comprensión Lectora en los estudiantes, ¿la apoyaría?
Sí () No () ¿Por qué? _____

Anexo 7. Estrategia de comprensión lectora aplicada a los estudiantes de la secundaria No. 57



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094



Chile: la química del ardor.

Lee el siguiente texto y contesta lo que se te pide.

El chile es parte de un grupo de 22 plantas similares. Cinco de ellas domesticadas: *Capsicum annuum*, *Capsicum baccatum*, *Capsicum chinense*, *Capsicum frutescens* y *Capsicum pubescens*. Todas estas especies existen en América del Norte desde tiempos inmemorables, aunque su descubrimiento, como alimento y producto cultivable, es reciente. De acuerdo con la antropóloga Cristina Niederberger, En los cañones de Tamaulipas, entre los años 6500 y 5000 a.C. empezaron a cultivarse la calabaza, el chile y el amaranto.

Sus características lo hicieron un favorito de los pueblos mesoamericanos: resistente al clima y a las enfermedades. Al ser fácil cultivarlo y hacer híbridos con él, y la disponibilidad de fruta en tantas variedades y sabores, lo convirtieron en un alimento útil para nuestros ancestros con escasos conocimientos agrícolas y una vida nómada o seminómada.

No es de extrañar que el cultivo de las diversas variantes de chile se extendiera a toda Mesoamérica, y en sitios tan diversos como Teotihuacan, Tula y Monte Albán se han hallado vestigios de muchas de sus variedades. Los pueblos prehispánicos encontraron que los chiles podían ser útiles como medicamentos y hasta como armas. El Códice Mendocino (de los pocos documentos gráficos creados por los aztecas que han sobrevivido) muestra, entre los tributos de los pueblos vasallos de los aztecas; cargas de chiles con destino a Tenochtitlan, así como el uso del humo del chile asado como castigo a los niños indisciplinados.

El primer encuentro entre el picante y los pueblos del viejo mundo ocurrió cuando Cristóbal Colón halló en su segundo viaje, entre 1493 y 1496, que los pueblos de las islas caribeñas consumían con gran gusto una vaina que a Colón le pareció que tenía un sabor muy semejante al de la pimienta.

Cuando los conquistadores llegaron a México de la mano de la expedición de Hernán

Cortés en 1517, encontraron que los chiles eran parte de la cocina de todo Mesoamérica. Frescos y secos, se agregaron a los gustos españoles, quienes lograron llevar ejemplares del chile hacia Filipinas, Indonesia y China continental, desde donde se extenderían a lugares como Corea y la India.

Del otro lado del mundo, los españoles crearon hibridaciones especiales como el pimienta (chile de gran tamaño sin sabor picante) que llevaron al interior de Europa, donde se convirtió en una especia muy apreciada, especialmente en el centro del continente, donde un polvo de pimienta seco llamado páprika se convertiría en uno de los condimentos favoritos.

El misterioso influjo que el picante ejerce en quienes lo consumen fue narrado por los primeros cronistas españoles como fray Alonso de Molina, quien describe el chile como "cosa que quema y abrasa la boca, así como el axi o pimienta". Fray Bernardino de Sahagún, en su *Códice Florentino*, también señala el "a la vez extraño y apasionante impulso que genera el chile", aunque la explicación de su picor quedó en el misterio hasta que en 1816 un químico llamado P. A. Bucholtz disolvió ejemplares de chile en solventes y obtuvo una sustancia de un gran poder irritante al contacto con las mucosas bucales y nasales; pero no fue hasta mediados del siglo XX cuando dos químicos japoneses (Y. Inagaki y S. Kosuge) identificaron la sustancia básica del chile bajo el nombre de capsaicina.

Las aplicaciones medicinales del chile se han extendido a usos que no les eran desconocidos a nuestros ancestros prehispánicos: como analgésico cutáneo, como remedio para la gripe y como agente vitamínico y estimulante del metabolismo. Todas estas virtudes son quizá el mejor regalo que México le ha dado al mundo y que todos gozamos taco por taco, mordida a mordida.

Leonardo Peralta en *Quo*, núm. 112, México, febrero de 2007.

Nombre _____

I. Marca la respuesta adecuada.

1. La páprika es un condimento hecho de:

- a. Un híbrido hecho de chile.
- b. Un chile muy picoso.
- c. Chile en polvo.
- d. Pimiento en trozo.

2. La sustancia básica del chile o capsaicina fue descubierta durante:

- a. El siglo XV
- b. El siglo XVII
- c. El siglo XX
- d. El siglo XXI

3. 1517 fue un año en que:

- a. Se inició la cultura de comer chile.
- b. Se inició la explotación de chiles a Asia.
- c. Muchos conquistadores llegaron a México con Hernán Cortés.
- d. Los conquistadores reconocieron el chile.

II. Contesta las siguientes preguntas.

Queríamos elaborar una salsa y se nos han mezclado dos recetas, la salsa verde y la de una crema de zanahoria.

1. Coloque a fuego medio una cacerola con agua y agregue los chiles y tomates.
2. Dejar hervir por 3 minutos en la cacerola, agregar pimienta molida y rectificar sazón.
3. Licue los chiles, tomates, cebolla y ajo, con un poco de agua.
4. Cortarlas en trozos pequeños y colocarlas en una cacerola con agua a fuego alto por 20 min.
5. Dejar que se cuezan los chiles y tomates por 15 minutos.
6. Licuar las zanahorias con un poco de leche y sazón.
7. Ponga a asar un trozo pequeño de cebolla y ajo, mientras se cuecen los chiles y tomates.
8. En una cacerola colocar un poco de mantequilla hasta que derrita y agregar lo licuado.
9. Lave los chiles y tomates.
10. Lavar y desinfectar las zanahorias y pelarlas.
11. Vaciar la salsa a un recipiente y agregar sal al gusto.

4. ¿Podrías decir qué instrucciones son las que pertenecen a la salsa verde?

5. ¿Podrías decir qué instrucciones son las que pertenecen a la crema de zanahoria?

6. ¿Qué orden debemos seguir para hacer la salsa verde?

I. Con base en el texto *“Chile: la química del ardor”*, contesta las siguientes preguntas.

7. ¿Por qué se considera al pimiento, una hibridación del chile?

8. ¿Qué crees que quiere decir: “... los chiles podían ser útiles como medicamentos y hasta como armas”?

9. ¿Por qué crees que en el texto se afirma que el chile, es el mejor regalo que México le ha dado al mundo?

10. ¿Qué otro título le podrías al texto y por qué?

11. ¿Acostumbras consumir chile? Sí ___ No ___ ¿Por qué?

12. Describe tu mejor o peor experiencia de cuando has consumido este ingrediente (el chile).

Anexo 8. Rúbrica de comprensión lectora

	Escala de evaluación			
Niveles de comprensión lectora	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Excelente
Literal	No responde adecuadamente ninguna pregunta del nivel literal.	Comprende y responde una pregunta del nivel literal, tomando solo algunos detalles del texto.	Comprende y responde dos de preguntas del nivel literal, recordando parcialmente algunos detalles del texto e información relevante.	Comprende y responde todas las preguntas del nivel literal, recordando detalles del texto e identifica información relevante.
Reorganizativo	No responde adecuadamente ninguna pregunta del nivel reorganizativo.	Comprende y responde al menos una pregunta del nivel reorganizativo (clasifica y ordena contenido del texto).	Comprende y responde al menos dos de preguntas del nivel reorganizativo (clasifica y ordena parcialmente, la información según determinados objetivos).	Comprende y responde adecuadamente todas las preguntas del nivel reorganizativo (clasifica y ordena la información según determinados objetivos).
Inferencial	No responde adecuadamente ninguna pregunta del nivel inferencial.	Comprende y responde al menos una de las preguntas del nivel inferencial tomando solo algunos elementos del texto, para realizar anticipaciones y suposiciones sobre el contenido del mismo.	Comprende y responde dos de las preguntas del nivel inferencial, tomando elementos del texto para realizar anticipaciones y suposiciones sobre el contenido del mismo.	Comprende y responde adecuadamente todas las preguntas del nivel inferencial. Formulando anticipaciones y suposiciones sobre el contenido del texto.
Crítico	No responde adecuadamente ninguna pregunta del nivel crítico.	Comprende y responde al menos una de las preguntas del nivel crítico, proporcionando un comentario superficial con respecto al texto.	Comprende y responde al menos dos de las preguntas del nivel crítico, proporcionando un comentario personal con respecto al texto.	Conoce y responde acertadamente a todas las preguntas del nivel crítico. Juzgando el contenido del texto bajo un punto de vista personal.

Anexo 9. Resultados de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria

Estudiantes	Nivel Literal	Nivel Reorganizativo	Nivel Inferencial	Nivel Crítico
Yair	B	B	E	S
Víctor	B	B	I	I
Daniela	S	B	I	I
Tabata	S	S	S	S
Erick	S	I	I	S
Xelha	B	B	S	I
Izar	S	B	S	S
Luis	B	E	I	I
Claudia	S	B	I	S
Miguel	B	B	I	S
Carlos	S	S	B	E
Evelyn	S	B	S	S
Ingrid	S	I	I	S
Ángel	S	B	I	S
Semiramis	B	B	S	S
Heber	B	B	I	B
Aimee	S	E	S	S
Claudia	B	E	S	B

I= Insuficiente S=Suficiente B=Bueno E=Excelente