



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

**ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA FORTALECER LA
COMPRESIÓN LECTORA, CON ESTUDIANTES
DE 3º. DE LA ESC. SEC. NO. 249
“MÉXICO TENOCHTITLAN” TURNO MAT.,
ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO**

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

PRESENTA:

LIC. VERÓNICA TELLEZ PAULÍN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2022



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

Ciudad de México, 01 de junio de 2022

**LIC. VERONICA TELLEZ PAULIN.
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 DE LECTURA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA, CON ESTUDIANTES DE 3° DE LA ESC. SEC. No. 249 "MÉXICO TENOCHTILÁN" TURNO MAT., ALCALDÍA IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO.

A propuesta de la directora de tesis **DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO
VOCAL	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
SUPLENTE	MTRA. EXZA ZAMNÁ PEREZ HERNANDEZ
SUPLENTE	MTRA. LAURA ERIKA LOPEZ SANTOS

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc

DEDICATORIAS

Las palabras nunca alcanzan cuando
lo que hay que decir desborda el alma.

Julio Cortázar

Dedico el presente trabajo, primeramente, a quienes contribuyeron en el proceso de resignificar mi práctica educativa. A mi Directora de Tesis, la Dra. Teodora Olimpia González Basurto, por brindarme su acompañamiento en los senderos del conocimiento y la investigación. A cada una de las maestras de la línea Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, les agradezco el ímpetu por motivarme a ejercer una práctica reflexiva donde otra educación es posible.

A mis compañeras y compañeros de generación, por la vida cooperativa que construimos y que trascendió en una amistad que se forjó en esta aventura llamada Maestría en Educación Básica. De cada atesorado recuerdo memorables.

A mis padres Juan Carlos Tellez Sánchez y María del Carmen Paulin Corona, que cimentaron con su amor y perseverancia lo que hoy es mi profesión, gracias por su apoyo incondicional, cada uno de mis logros son y serán el resultado de su esfuerzo. A mis hermanas, Karla Ericka y Alexandra, que día con día me alientan a replantear mis metas, y me hacen parte de sus anhelos personales y profesionales, mismos que estoy segura cumpliremos juntas.

A mi compañero de vida Sergio Rey Santibáñez, la vocación a nuestra profesión nos hizo coincidir y desde entonces innumerables experiencias nos han acompañado. Agradezco las palabras de aliento que me brindas cuando han sido necesarias, así como el tiempo que compartiremos siempre.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	11
I. EL DETRIMENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	
A. La comprensión lectora desde las políticas educativas	17
1. La estandarización de la comprensión lectora	17
2. Referentes base del enfoque por competencias	19
3. La evaluación de la comprensión lectora	20
B. El vaivén de las reformas curriculares	22
1. Reforma en educación preescolar	24
2. Reforma en educación secundaria	25
3. De la reforma en educación primaria a la articulación curricular	27
4. ¿Nuevo Modelo Educativo?	31
II. LA TRASCENDENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
A. ¿Para qué comprender lo que se lee?	37
1. Ser trayecto formativo, un propósito de la comprensión lectora	38
2. La comprensión lectora en educación secundaria	39
3. El Diagnóstico Específico	42
4. El punto de partida, el contexto escolar y los participantes	43
5. Una muestra del universo escolar	46
6. Metodología del DE	47
7. Evaluación del panorama sobre la comprensión lectora del 3° E	63
8. Definición de un problema rumbo a una probable solución	64
B. La investigación desde la Documentación Biográfico- Narrativa	66
1. La trascendencia de la Documentación Biográfico- Narrativa	67
2. Bases epistemológicas de la Documentación Biográfico- Narrativa	69
3. Los instrumentos en la Documentación Biográfico- Narrativa	72
III. REFERENTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	
A. Propuestas que favorecen la comprensión lectora	75
1. El reto de formar lectores que comprenden lo que leen	75
2. El papel de las habilidades lectoras en la comprensión	77
3. Propiciar la discusión para incentivar la comprensión lectora	78

4. La metacognición es indispensable en la comprensión lectora	79
5. Comprender es más sencillo cuando es un asunto de todos	80
B. Aportes teóricos en la comprensión lectora	81
1. La comprensión lectora en la enseñanza de la lengua	81
2. ¿Y qué es la comprensión lectora?	82
3. La comprensión lectora en el aula	86
4. Estrategias de lectura	89
C. Una alternativa: Pedagogía por Proyectos	96
1. Concepción de Pedagogía por Proyectos	96
2. Origen de Pedagogía por Proyectos	96
3. Marco teórico	97
4. Ejes didácticos convergentes	100
5. ¿Qué es leer y escribir en Pedagogía por Proyectos?	102
6. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje	102
7. Estrategias para la lectura y escritura en Pedagogía por Proyectos	108

IV. ESTRATEGIAS PARA ATENDER LA COMPRENSIÓN LECTORA

A. El escenario de la comprensión lectora	117
1. Lugar de intervención, y tiempos de acción	117
2. Los estudiantes del 3° E	117
3. Justificación	118
B. La Intervención Pedagógica	120
1. Los propósitos de Intervención Pedagógica	120
2. Listado de acciones previstas y recursos posibles	121
3. Competencias a desarrollar e indicadores	122
4. La Intervención Pedagógica en acción	123
C. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica	129
1. Listas de cotejo	129
2. Rúbricas	130
3. Escalas de apreciación	132

V. LOS SENDEROS QUE CONDUCEN A LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS

A. Informe Biográfico-Narrativo	135
Episodio 1. El enigma detrás de las letras, un ave fénix	136
Episodio 2. Imaginar y crear: el enigma de la lectura	146
Episodio 3. ¡Fandangos por la lectura en la 249!	156
Episodio 4. En vísperas de las fiestas decembrinas	167
Episodio 5. Hagamos una posada: discutir con argumentos	177

Episodio 6. ¿Qué opina la 249?	188
Episodio 7. Las voces de la 249	200
Episodio 8. ¡Vende tu producto!	212
B. Informe general	222
1. Metodología de la investigación	222
2. Contexto de aplicación	223
3. Caracterización de los participantes	224
4. Elementos derivados del Diagnóstico Específico	224
5. Sustento teórico	225
6. La Intervención Pedagógica	226
7. Resultados	229
8. Reflexiones finales	243
CONCLUSIONES	245
REFERENCIAS	253
ANEXOS	261

INTRODUCCIÓN

La lectura ofrece el desarrollo de múltiples habilidades del pensamiento en todo ser humano, por ejemplo, el impulso a la imaginación, el acceso al conocimiento, el incremento en el vocabulario, el análisis crítico de la realidad, entre otras. El proceso de leer tiene que romper con la concepción de ser entendido únicamente como un acto de decodificación, pues como Cassany lo enuncia *Leer es comprender* (2006), bajo esta premisa la lectura en las escuelas al ser una práctica continua debe favorecer la comprensión y para ello se necesita romper con el fomento a falsas estrategias de lectura como la resolución de cuestionarios, aplicar innumerables exámenes de opción múltiple o la entrega de reportes de lectura que inhiben la interpretación del texto.

La enseñanza de la comprensión lectora busca contribuir a desarrollar un pensamiento reflexivo, no solamente en la escuela, sino en cualquier escenario comunicativo. Dotar a los estudiantes de este pensamiento, les garantizará ampliar sus horizontes del conocimiento, defender una postura en torno a temas de carácter social, cuestionar y reflexionar sobre la cotidianidad. Sin embargo, en el aula se ha priorizado que el estudiante aprenda a decodificar o que al leer en voz alta lo haga con fluidez, entonación y velocidad. Si bien, son habilidades que deben consolidarse no significa que garanticen la comprensión lectora porque este proceso cognitivo y social involucra una interacción con los textos como la evocación de conocimientos previos, formulación de anticipaciones, predicciones e inferencias, entre otras acciones.

Las prácticas tradicionales en torno a la lectura han permeado en el tratamiento a la comprensión lectora, por varios años, se han limitado al uso de los cuestionarios, cuyas respuestas son extraídas del texto condicionando a una comprensión en un nivel literal. Esto repercute en la concepción que crea el estudiante acerca de qué es comprender, por ejemplo, al preguntarle *¿Qué comprendiste de la lectura?* Contestará citando lo que dice el texto y difícilmente vinculará el contenido con otros conocimientos para emitir un punto de vista.

Lograr favorecer y fortalecer el proceso de la comprensión lectora requiere guiar al estudiante en la adquisición de estrategias de lectura que le permitan encontrar en los textos la comprensión del mundo que lo rodea. Todo estudiante suele utilizar estrategias de lectura, por ejemplo, la relectura, pero a través de la mediación docente hay que coadyuvar para permitirle trascender a la incorporación de otras estrategias que le permitan avanzar de un nivel de comprensión literal al nivel crítico.

En las estrategias para facilitar la comprensión lectora, es importante que se reconozca que leer es un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto. En el cual se requiere llevar al estudiante, paso a paso, por los tres momentos generales de la lectura, el antes, durante y después (Solé, 2012). Esto es, el enfrentarlo al texto, aprender a dialogar con él y reflexionar sobre lo leído. Así como auxiliarse de dinámicas que posean un carácter lúdico y atractivo que motiven la discusión de los textos. Entonces, cabría cuestionar: *¿Qué se está haciendo para formar estudiantes críticos a través de la comprensión lectora?* Reflexionar si realmente los planes y programas vigentes coadyuvan a reconocer los beneficios de la lectura, si las prácticas escolares son las adecuadas y valorar la pertinencia de las estrategias institucionales a favor del fortalecimiento de la comprensión lectora.

En este sentido, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), mediante el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (por sus siglas en inglés PISA), han orillado hacia el detrimento de la comprensión lectora. Derivado de las recomendaciones de la OCDE, en México desde el año 2005 la cultura de la evaluación mediante pruebas estandarizadas han demeritado a la comprensión lectora, pues los Exámenes para Calidad y Logro Educativo (EXCALE), la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), han ignorado que la comprensión lectora parte de los intereses de los estudiantes como elemento sustancial en dicho proceso, también inciden otros factores como el contexto y los propósitos de la lectura.

Aunado a lo anterior, el torbellino de reformas al currículo de la Educación Básica también ha permeado en las prácticas escolares, pues ante la saturación de contenidos y los requerimientos institucionales, han dejado de lado la atención a la comprensión lectora, anteponiendo el desarrollo de *competencias* en lugar de priorizar la lectura como un medio para formación de los estudiantes. Este análisis del contexto internacional y nacional en torno a la comprensión lectora se ha desarrollado a lo largo del *capítulo uno*, bajo una mirada crítica de lo que ocurre en las escuelas e impregna una cultura de la estandarización mediante la aplicación de exámenes del mismo tipo como una aparente estrategia que busca fortalecer la comprensión lectora.

Lo anterior, vuelve una necesidad revalorar el contexto específico y reconocer las características de los estudiantes, por lo cual en el *capítulo dos* se presenta un Diagnóstico Específico, donde se describe las características de los adolescentes que cursan el tercer grado de secundaria, a través del uso de cuestionarios y la aplicación de una estrategia de acercamiento epistemológico al objeto de estudio para conocer cómo ha sido su proceso de comprensión lectora atendiendo los momentos propuestos por Solé: Antes, durante y después de la lectura. Además, como parte del contexto de la secundaria, se han aplicado cuestionarios a los docentes con el fin de conocer cuáles son sus concepciones sobre comprensión lectora, lo mismo con los padres de familia, quienes también contribuyen aportando datos para identificar aspectos económicos, sociales y culturales de los participantes.

El análisis e interpretación de la información obtenida mediante los instrumentos descritos en los párrafos anteriores conforman el Diagnóstico Específico bajo el paradigma de investigación de corte cualitativo, dichos resultados permitieron construir el planteamiento del problema, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos que atañen al objeto de estudio. Por otro lado, se abordan los elementos teóricos y metodológicos de la Documentación Biográfico-Narrativa, sustentada por las aportaciones de Bolívar (2011) y Suárez (2006), mismos que da cuenta de la Intervención Pedagógica.

Se ha recuperado el breve estado del arte, en el *capítulo tres*, conformado por cinco investigaciones cuyo tema de estudio es la comprensión lectora con adolescentes, de las cuales se utilizan algunas estrategias para favorecerla como fomentar la discusión mediante el panel de discusión o debate, así como ejercitar la metacognición a través de la actividades lúdicas y dinámicas, por ejemplo *¿Cómo lograr una lectura exitosa?* También, se ha desarrollado un sustento teórico de autores que contribuyen a reconocer que la comprensión lectora es un proceso cognitivo y requiere favorecerse mediante un modelo interactivo con los textos, entre los cuales destacan Isabel Solé, Gloria Catalá, Lucero Lozano, Cassany, Trevor Cairney, Calero, entre otros.

En ese mismo capítulo, se detalla *Pedagogía por Proyectos*, base didáctica empleada en esta investigación, la cual posee elementos teóricos y pedagógicos que permiten que el estudiante sea realmente el centro del aprendizaje. Por ejemplo, se sustenta en autores de corte constructivista, aportes relacionados con la lectura entendida como comprensión y la escritura como producción de textos. Además, busca afianzar la vida cooperativa en el aula y enfatiza en la necesidad de crear *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, cuyo propósito es aprender en el marco de proyectos propuestos por los estudiantes, y se hacen con y para ellos. Las dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora como parte del planteamiento del problema tiene una alternativa al impulsar una *Pedagogía por Proyectos*, y al abordar los textos llevados al aula por los estudiantes a través del módulo de *Interrogación de textos*.

Con base en los elementos metodológicos y teóricos recabados, el diseño de Intervención Pedagógica se explica a lo largo del *capítulo cuatro*. En él, se describen a los participantes, los propósitos y las competencias que se desarrollan, así como los instrumentos empleados para la evaluación y seguimiento del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes por parte de los estudiantes mediante el trabajo por proyectos. Aunado a ello, se detallan las fases de la *dinámica general de un proyecto de acción*, el cual permite concatenar el *proyecto de construcción de aprendizajes y de competencias*, los tres confluyen en el *proyecto colectivo*.

Es fundamental, ante la Intervención Pedagógica que se realizó, recuperar las experiencias pedagógicas derivadas de ella, lo que se atendió en el *capítulo cinco*, conformado por dos informes: el Biográfico-Narrativo mediante la técnica del *relato único* y el informe general que sistematiza los hallazgos de la investigación. En el primero, se presenta la autobiografía de la docente-investigadora, estableciendo una relación de la vida personal, académica y profesional, intrínsecamente relacionada con la comprensión lectora. En este mismo apartado, a través de episodios se narra de qué manera se vivió la Intervención Pedagógica con los estudiantes del 3° “E” de la secundaria No. 249 “México Tenochtitlan” del turno matutino, ubicada en la alcaldía Iztapalapa. En el segundo informe, se resume el contexto específico de aplicación, la metodología propia de la investigación e Intervención Pedagógica, el sustento teórico, los resultados, y se aportan algunas reflexiones generales muy útiles, porque nutrieron las conclusiones.

Finalmente, se presentan las conclusiones que destacan los aportes obtenidos y que se otorgan al campo del conocimiento de la lengua con énfasis en la comprensión lectora de textos informativos, se presentan las referencias y los anexos señalados a lo largo de este trabajo.

I. EL DETRIMENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación, se presenta un análisis de las políticas educativas en el contexto internacional y nacional, sobre el tratamiento que se le da a la comprensión lectora en la Educación Básica. Comprender es indispensable para la construcción de los conocimientos en la trayectoria escolar y personal, sin embargo, la atención de la comprensión lectora se ha basado en una cultura de la evaluación, que deja de lado su enseñanza y aprendizaje como proceso cognitivo y social.

A. La comprensión lectora desde las políticas educativas

Las decisiones que tiene que ver con la educación, no son ajenas a las transformaciones sociales y económicas, por lo cual los contenidos a enseñar en las aulas se gestan a partir de una política educativa, definida como “un conjunto de variables y dimensiones complejas que actúan en diversos niveles” (Rivas, 2004: 37). Asimismo, el autor refiere que para consolidarla se requiere de tres dimensiones: las prácticas pedagógicas, el pensamiento pedagógico y las decisiones políticas o administrativas. No obstante, la esencia pedagógica es desestimada y se imponen modelos educativos sin considerar las necesidades del sistema educativo en el aprendizaje de los estudiantes. La comprensión lectora deja de ser un proceso que beneficia el pensamiento crítico y se convierte en un indicador para ser evaluado, tal como se dará a conocer en los siguientes apartados.

1. La estandarización de la comprensión lectora

Para comprender la estandarización de un proceso como la comprensión lectora, es importante atender elementos que aporta el sistema político que predomina en el mundo: el capitalismo. Al respecto, “la educación es una forma de universalizar rasgos de cultura y, a la vez, es afectada por la globalización porque incide sobre los sujetos, afecta a los contenidos escolares” (Gimeno, 2005: 97). En este sentido, se observa que los programas de estudio impuestos por los gobiernos vigentes, son una réplica de otros países, cuya característica se centra únicamente en el desarrollo económico.

Lo anterior, permiten vislumbrar que a partir de las políticas educativas se pretende formar sujetos que contribuyan a la economía de la nación, de tal manera que “preocupa, sobre todo la dimensión económica de la globalización, impuesta como única alternativa por el pensamiento y las políticas neoliberales” (Gimeno, 2005: 79). El neoliberalismo, como una estrategia de las grandes potencias, promete reorientar la economía a partir de la apertura del libre mercado, sin embargo, no es una alternativa para la población desfavorecida económicamente. Las políticas neoliberales sólo benefician a las empresas transnacionales que realizan inversiones de capital y la educación no es una excepción.

El neoliberalismo en la educación trajo consigo la presencia de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, cuya injerencia es vista, desde el discurso, como una alternativa para mejorar la educación. Sin embargo, ambos son los “controladores de los préstamos para hacer frente a la deuda asfixiante de las economías de los países perdedores de la globalización” (Gimeno, 2005: 98). Al aceptar los préstamos, los sistemas educativos son evaluados por estos mismos organismos para comprobar que su inversión es redituable y a su vez, emiten las recomendaciones sobre el currículo y el uso de recursos destinados a la educación. En este sentido, el fenómeno de la globalización y el neoliberalismo buscan que la educación adquiera un carácter mercantilista, desestimando la importancia de impulsar el pensamiento crítico y reflexivo.

Por ello, es necesario replantearse qué tipo de ciudadano se busca formar, pese a las decisiones políticas, es aquí donde atender el proceso de la comprensión lectora cobra sentido, ya que su tratamiento en la formación de los estudiantes implica “tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo” (Catalá, 2005: 11). Sin embargo, se concibe la educación en función de las demandas de la economía mundial, lo que conlleva a adoptar un modelo basado en competencias.

2. Referentes base del enfoque por competencias

La base del enfoque por competencias, comienza a gestarse a partir de la década de los noventa, con el informe presentado por Delors en 1996, *La educación encierra un tesoro*, donde se plantea la necesidad de un sistema educativo que combata el fracaso escolar, logre un aprendizaje de calidad y promueva un currículo basado en los cuatro pilares para la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser*, que posteriormente sería la base para los planes y programas de estudio. Por otro lado, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morín, en 1999, propone una educación para un futuro sostenible donde el individuo debe desarrollar a lo largo de su educación el *saber, saber hacer* y el *saber ser* como parte de las demandas de una sociedad.

Si bien, los informes enunciados anteriormente analizan las necesidades en materia educativa, fueron adoptados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), siendo un organismo encargado de promover políticas para expandir el comercio, comenzó a incidir bajo el supuesto de atender las demandas sociales, pero impuso las competencias en el currículo. El concepto de competencia, para la OCDE, es un conjunto de “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz” (Zabala, 2008: 39). A partir de este momento, el lenguaje educativo comienza a verse influenciado en términos de corte empresarial como eficacia, calidad, competitividad, productividad, entre otros.

El modelo educativo basado en competencias representa un “desplazamiento de las lógicas laborales al campo educativo, inculca a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes a los retos de la competitividad” (Echavarría, 2017: 2). De esta manera, los estudiantes son sometidos a pruebas estandarizadas y los resultados se convierten en indicadores que sitúan a los países miembros de la OCDE en un listado en orden descendente que categoriza a los sistemas educativos, con base en criterios descontextualizados a la realidad educativa. Es a finales de los noventa, cuando la

OCDE crea el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), diseñado para evaluar el desempeño de los estudiantes de 15 años, considerado este rango etario porque continuarán preparándose académicamente o se integrarán al ámbito laboral. Uno de los objetivos de PISA es ofrecer información que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

PISA evalúa el rendimiento en matemáticas, ciencia y lectura, respecto a esta última área le atribuye el término competencia lectora, entendida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2015: 7). Al ser un instrumento estandarizado y descontextualizado, deja de lado el proceso de la comprensión lectora, las características del contexto escolar, los intereses de los estudiantes y el uso de diversos textos. En este sentido, se cuestiona:

¿Es objetivamente medible la “habilidad” de lectura? El proyecto PISA está envuelto en un halo de objetividad, de esfuerzo de cooperación entre expertos, que tiene a muchísimas personas combinando datos numéricos, sacando porcentajes, correlaciones, comparando puntajes entre países, estados, etc. Sin embargo, siendo tan delicado el problema, se hace necesario revisar el proyecto desde su misma base: el de los textos usados y las preguntas planteadas. (Vaca, 2005: 9).

Cuantificar los resultados de una supuesta comprensión lectora no ayuda a subsanar el problema, pues se limita a expedir niveles alcanzados y enfatizar la comparación entre países con desigualdades inminentes. Adoptar esta política neoliberal, lleva a países como México a asumir los modelos educativos impuestos y a someter a su sistema educativo a la evaluación y rendición de cuentas.

3. La evaluación de la comprensión lectora

Desde los años ochenta, en aras de mejorar la economía del país, las modificaciones al sistema educativo consistieron en instaurar el modelo por competencias. Una década después, México se convierte en miembro de la OCDE, lo que significó atender las sugerencias y renunciar a la toma de decisiones autónoma. En este contexto, la política educativa “ya no es propuesta por los propios gobernantes nacionales, sino

por una organización mayor de los países altamente desarrollados y que es la OCDE, la cual monitorea y certifica” (Vargas, 2010: 15). En este sentido, se adoptó la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como medida de control, en función de la economía de mercado, como una forma de consumir esta acción surge el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el año 2002, y con él una serie de pruebas estandarizadas que evalúan diferentes áreas del conocimiento, entre ellas la comprensión lectora.

En el 2005, se implementaron los Exámenes para Calidad y Logro Educativo (EXCALE), es una prueba de opción múltiple dirigida a estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria, su aplicación se dio cada cuatro años, siendo el 2014 la última. Evaluó matemáticas, español e incluyó un módulo de expresión escrita. En relación con la comprensión lectora evaluó cuatro habilidades: *referencia, extracción de información, desarrollo de la comprensión global y desarrollo de una interpretación.*

Posteriormente, en el 2006 se inició la aplicación de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), fue de aplicación anual hasta el 2014. Esta prueba evaluó los conocimientos en español y matemáticas, en el caso de la comprensión lectora usó textos de tipo argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo ajenos a los intereses de los estudiantes, para únicamente considerar la extracción de la información, es decir, el nivel literal de comprensión. ENLACE dio pauta a destinar estímulos económicos a las escuelas con mejores puntajes, lo que llevó a preparar al estudiante para responder el instrumento estandarizado.

Ambas pruebas, fueron sometidas a una valoración y fueron sustituidas por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en 2014, aplicada en ese mismo año, cuyos resultados no fueron los esperados y los porcentajes obtenidos por las escuelas, se convirtieron en un referente para categorizar a las instituciones dentro de su zona escolar, de tal manera que en aras de superar las aparentes deficiencias se recae en el entrenamiento para resolver la prueba. PLANEA evalúa el logro educativo en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. En lo que concierne a la

comprensión lectora, considera cuatro áreas: *extracción de información y comprensión global, desarrollo de una interpretación, análisis del contenido y la escritura y evaluación crítica del texto.*

Los resultados son determinados en cuatro niveles de logro con base en las habilidades que demuestra el estudiante en la prueba. Sin embargo, continúa desvalorizando el proceso que implica la comprensión lectora y a pesar de que entre sus objetivos no estaba categorizar las escuelas de acuerdo con sus resultados, la realidad es que se ha vuelto un parámetro que impulsa la competitividad. Todas estas pruebas han llevado al sistema educativo mexicano, a ser cuestionado a nivel internacional y definido como deficiente, pese a que se ha sometido a un torbellino de reformas al plan y programas de la Educación Básica.

B. El vaivén de las reformas curriculares

Un precedente para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, que “recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República para unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación” (Diario oficial de la Federación, mayo de 1992). Derivado de lo anterior, las reformas de 1993, destaca el enfoque comunicativo, que es el área que interesa a este trabajo.

La enseñanza del español abandona el formalismo de la gramática estructural, que más que iniciación a la lengua y después a la literatura, era a la lingüística. En el nuevo plan se destaca mejorar considerablemente sus habilidades verbales, distinguir diferentes tipos de textos y asimilar el uso de la lengua (Ornelas, 1995: 201).

En el ciclo de reformas al currículo de la educación básica a partir de 2004 con preescolar, 2006 con secundaria y 2009 en primaria, prevaleció el enfoque comunicativo, pero también se regía bajo el marco de dos concepciones neoliberales: *elevar la calidad en la educación* e impulsar el *modelo por competencias*, modificó el lenguaje en educación con un sentido mercantilista. Otro término en el modelo por competencias es el concepto de calidad que “sólo existe como concepto que justifica o puede percibir la evaluación” (Aboites, 2012: 113). De tal manera que el acto

educativo comienza a entrar en un estado cuya finalidad es la rendición de cuentas ante los organismos internacionales, siendo las cifras y datos estadísticos sinónimo de calidad, dejando de lado los fines de contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

El análisis ejemplificado anteriormente, derivó en la resistencia del magisterio disidente que, pese a un triunfo minoritario, logró posicionar alternativas al currículo en algunos estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas. Sin embargo, en todo el país el ciclo de reformas continuó, y en el 2017 se comenzó a impulsar la propaganda del Nuevo Modelo Educativo (NME), y con ello una reducción a los contenidos, el desplazamiento de los docentes de Tecnologías u otras asignaturas porque fueron obligados bajo a impartir un club y así justificar en las escuelas que el NME se estaba implementando. Además, durante la transición de los planes de estudio y programas del 2011 al NME, solo existió una simulación de capacitación docente porque no hubo información previa a las autoridades locales y únicamente solicitaron que cada uno de los docentes se inscribiera a un curso de carácter autogestivo en una plataforma que no atendía las demandas a nivel nacional.

En el curso de las reformas para educación preescolar, secundaria y primaria, cabe destacar que estas se impusieron sin importar que los estudiantes sufrieran las consecuencias del rompimiento generacional, lo cual da lugar a una aparente articulación de estos niveles educativos. Esto formó parte de las reformas estructurales del entonces presidente, Enrique Peña Nieto y su Secretario de Educación, Nuño, quien operó a sangre y fuego una reforma llamada “educativa”, que en realidad fue laboral y con ello la imposición de la Ley del Servicio Profesional Docente que se caracterizó por una evaluación cuyo sentido era punitivo.

Con la culminación del sexenio peñista, se da a conocer la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En razón de este panorama se aportan aspectos que son antecedentes del modelo educativo aún vigente: NME. Sin embargo, cabe señalar que la investigación atañe al plan y programa 2011, bajo el modelo por competencias.

1. Reforma en educación preescolar

La educación preescolar fue decretada como obligatoria a partir del año 2002. Sin embargo, en el contexto real no se contaba con la infraestructura para atender las demandas de la población y tampoco existía una capacitación de las docentes. Ante tal decisión en materia constitucional, fue necesario plantear una reforma mediante el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, dónde menciona que era necesario:

Reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permita desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2004: 21).

En este sentido, el discurso deja ver que el estudiante debe avanzar progresivamente en el desarrollo de sus competencias, por medio de situaciones didácticas que diseñe la educadora, pues el programa tiene un *carácter abierto*, con miras que se favorezca el aprendizaje a través del juego. En los propósitos fundamentales del programa, enuncia que los estudiantes deben “desarrollar un sentido positivo de sí mismos [...] trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo [...] ejercitar las responsabilidades” (SEP, 2004: 27).

Lo anterior, refiere inmediatamente a las competencias sociales y afectivas que la educadora tiene que favorecer. En una aproximación cognitiva, se pretende que los estudiantes “enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas, comprendan las principales funciones del lenguaje escrito” (SEP, 2004: 27). Esto deja ver que en los propósitos no se considera la atención a la comprensión lectora, si bien, los preescolares no han iniciado el proceso de decodificación, pueden explicar mediante el lenguaje oral lo que comprenden a partir de la escucha de un texto.

En relación con la organización del programa de preescolar, establecen seis campos formativos: *Desarrollo personal y social; Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y conocimiento del mundo; Expresión y apreciación artística; Desarrollo físico y salud*. En cada uno de los campos se establecen competencias específicas que los estudiantes habrán de desarrollar progresivamente. El campo que

atañe a la comprensión lectora es *Lenguaje y comunicación*, donde la lectura se da mediante “la interacción con los textos, fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprenda a encontrar el sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer” (SEP, 2004: 60).

El papel de la docente y la familia es de vital importancia para detonar en un plano de inferencias la comprensión de los textos, pues aun cuando no están inmersos en el proceso de la decodificación, esto no es una limitante para que los preescolares comiencen a interpretar lo que escuchan y con ello se fortalezca su habilidad de imaginación y creatividad.

En esta reforma, es donde inicia la instauración del modelo por competencias derivado del ámbito empresarial. Cabría cuestionar en torno a su pertinencia en el nivel preescolar, donde la función primordial es desarrollar habilidades y despertar mediante el juego la necesidad por aprender. El término *competencia* trasciende en la siguiente reforma, pero con un mayor impacto en los contenidos y las habilidades que debe desarrollar el adolescente al término de la educación básica.

2. Reforma en educación secundaria

El antecedente de la obligatoriedad de la educación secundaria ocurrió en 1993, años más tarde la reforma del 2006 modificó en gran medida el enfoque y los contenidos de enseñanza, donde tuvo cabida la firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Según el programa, en aras de alcanzar la calidad y lograr impactar en la sociedad, la educación secundaria debe lograr “la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias” (SEP, 2006: 8).

Las competencias adquieren una corresponsabilidad social, al ser *para la vida* y se clasifican de la siguiente manera: *para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad*. El discurso, permite analizar que, cuatro de ellas implican el desarrollo

laboral de manera indirecta, dejando en menor medida el aprendizaje, el pensamiento reflexivo y prioriza el *saber hacer*, tal como señala Edgar Morín en su análisis sobre las necesidades de una educación para el futuro sostenible.

El programa plantea un perfil de egreso, a través de nueve rasgos deseables, que deben dar cuenta de las habilidades desarrolladas a lo largo de la secundaria, en relación con el tratamiento de la comprensión lectora se destacan los siguientes:

- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Emplea conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente (SEP, 2010: 10).

Los rasgos citados, permiten visualizar que la comprensión lectora al término de este nivel debe corresponder a un nivel crítico y analítico. Sin embargo, para alcanzar este nivel en la comprensión lectora, el estudiante debe ir consolidando paulatinamente habilidades básicas como el análisis, la interpretación y la argumentación. Los contenidos establecidos en el programa de la asignatura de español, imposibilitan detonar la comprensión de textos, ya que están descontextualizados de su realidad.

No obstante, en el discurso, se enuncia que las prácticas sociales del lenguaje:

Permiten reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los estudiantes. Las prácticas sociales del lenguaje que integran los programas han sido seleccionadas y analizadas cuidadosamente; la intención es que los alumnos participen en aquellas que les permitan ampliar su acción social y comunicativa, y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje. Estas prácticas se han agrupado en tres grandes ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. (SEP, 2006: 18).

En este sentido, cabría cuestionar ¿Desde qué perspectiva se ha determinado que las prácticas sociales del lenguaje seleccionadas son relevantes y atienden los diversos contextos que se viven en las escuelas? Si bien, dan pauta a trabajar el lenguaje de manera integral, los contenidos son impuestos y fragmentados en tres ámbitos: estudio, literatura y participación social. El proceso de la comprensión lectora supone estar presente en cada uno de ellos, al interactuar con diferentes tipos de texto que también vienen marcados en cada uno de los proyectos, ante esto es evidente que las

prácticas sociales del lenguaje no consideran los intereses de los estudiantes porque en los libros de texto ya aparecen las lecturas que deben ser trabajadas en el aula.

Lo anterior, también se observa en los propósitos de la asignatura, donde la comprensión lectora tiene una atención superficial y sólo es considerada en dos de ellos, entendiéndola como una práctica mediante diversas modalidades de lectura cuyo fin es la producción de textos, en ello se encuentra que la meta es ambiciosa, pues la lectura y la escritura deben atender procesos paulatinamente:

- Amplíen su conocimiento y las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social empleando diversas modalidades de lectura. (SEP, 2006: 34).

El desarrollo de la comprensión lectora, desde la perspectiva de los planes y programas, adquiere un enfoque funcionalista para la vida social sin trascender en el pensamiento reflexivo y crítico, esto derivado de la inserción de las *competencias para la vida*, mismas que son retomadas en la reforma al currículo de primaria y que también incorpora los campos formativos descritos en la reforma de preescolar.

3. De la reforma en educación primaria a la articulación curricular

Las reformas que precedieron al 2009, fueron el eje de la reforma curricular en primaria y paralelo a ello, la instauración de la RIEB, que unos años después se convertiría en la anhelada articulación de la educación Básica, pero que dejó ver inconsistencias en la graduación de los contenidos en cada grado escolar.

a. Surgimiento de la RIEB

El torbellino de reformas al currículo, en preescolar y secundaria, fue el antecedente para instaurar la RIEB. De acuerdo con Cuevas, “durante el mes de agosto de 2009 se puso en marcha en México la RIEB. Entre sus características destacó la adopción del enfoque pedagógico por competencias, lo que conllevó una reestructuración curricular en el plan de estudios” (Cuevas, 2016: 74). Esto llevó a modificar los planes y programas de educación primaria que estuvieron vigentes sólo por un tiempo, pues en el 2011 nuevamente hubo cambios. El orden cronológico de las reformas

curriculares deja ver las inconsistencias en la aparente articulación de la educación básica, cuyo antecedente de corte político fue la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), y con ello el detrimento educativo donde:

Sigue minando la gratuidad de la educación pública, es decir, responde a los intereses mercantiles transnacionales, por lo que la educación está sujeta a las recomendaciones de Organismos Internacionales como el FMI, BM y la OCDE, cuyo interés principal es el seguir creando, mediante este tipo de acuerdos, un país típico maquilador de mano de obra barata al servicio del sector productivo (Espinoza, 2012: 12).

El sentido mercantilista en la educación prevalecía tras el discurso del enfoque por competencias, que buscaba elevar la calidad en la educación, innovar la gestión escolar, contribuir al aprendizaje, acceder a recursos federales para garantizar la mejora de las escuelas, entre otras falsas promesas. Fue muy claro que se continuaba ignorando el contexto sociocultural y las necesidades del sistema educativo mexicano, así como el derecho a la educación gratuita al proliferar el sentido autogestivo de las escuelas. Estos fundamentos de la RIEB, se gestaron paralelamente a la reforma curricular en educación primaria.

b. Reforma en educación primaria

En esta reforma curricular, se incorporaron los campos formativos: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y *Desarrollo personal y para la convivencia*. Las modificaciones en los contenidos, vistas desde el discurso, consistieron en articular sistemáticamente los seis grados de primaria, pero se observa la falta de gradualidad, no sólo durante los seis grados de primaria, sino incluso hay contenidos que son repetidos en el primer grado de secundaria.

Con relación a la comprensión lectora, el análisis previo de dos reformas no muestra como es atendida, sin embargo, en el plan y programa de primaria la SEP afirma que:

Desde el inicio de la primaria, e incluso desde el preescolar, es importante enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de poder localizar información literal, estén en condición de inferir y deducir sobre los elementos que les proporciona un texto, y con esto, comprender lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica. (SEP, 2009: 54).

Evidentemente, no reconoce que la comprensión lectora fue dejada en el olvido en las modificaciones al currículo del preescolar y secundaria, sin embargo, en esta reforma hace un listado de cómo debe ser atendido el proceso lector de los estudiantes. Ante ello enuncia que deben *tener acceso a diferentes textos*, sin importar que en muchas de las primarias no existe una biblioteca escolar. También menciona que se debe *seleccionar textos que despierten su interés* aun cuando el acervo es limitado, los libros de la biblioteca del aula no son distribuidos a todas las escuelas y algunos textos no tienen relación con la realidad de los estudiantes. Bajo estas concepciones se delega la responsabilidad al docente de propiciar ambientes que beneficien la interacción con los textos.

La comprensión lectora, desde el discurso del programa, parte de la premisa *leer en voz alta y leer con diferentes propósitos*, desde esta perspectiva es de mayor interés que el estudiante practique la lectura en voz alta y no que profundice en la interacción con el texto para arribar poco a poco a la comprensión del mismo. Por otra parte, enuncia la importancia de leer con diferentes propósitos, sin embargo, las prácticas de lectura que propone el programa se centren en extraer información en un nivel literal a través del uso recurrente de los cuestionarios abiertos o de opción múltiple, limitando al estudiante a fijar de manera autónoma los propósitos que guiaran su comprensión lectora, o bien, tener la facultad de elegir los textos que son de su interés y que desea compartir o proponer a sus compañeros y profesores.

Por último, se hace mención que los estudiantes han de *construir estrategias que autorregulen su comprensión*, pero durante las modificaciones de los contenidos no existió una actualización para los docentes en torno a talleres o cursos que los capacitaran sobre el uso de las estrategias de lectura para favorecer la comprensión. No obstante, a pesar del panorama abrumador del ámbito educativo y las inconsistencias de las reformas, así como su imposición al no considerar la opinión del magisterio, un par de años después se firma un nuevo acuerdo con miras a consolidar una aparente articulación de la Educación Básica.

c. La panacea de la articulación en Educación Básica

El 19 de agosto del 2011, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica que según el discurso “el inicio de una transformación que genera una escuela centrada en el logro educativo, al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal” (SEP, 2011: 18). Dando paso a implementar de manera permanente el enfoque por competencias desde el preescolar.

Las modificaciones al currículo en los tres niveles convergen en el documento rector de la articulación *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Por este medio se concretan las *competencias para la vida*. El propósito fue formar sujetos competentes para la vida y capaces de subsistir en una sociedad globalizada para insertarse en el ámbito empresarial, es decir, la llamada articulación, fue sinónimo de educar para el trabajo. El Plan de estudios 2011, tuvo como ejes rectores los denominados *estándares curriculares* definidos como los “referentes para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúan a los alumnos” (SEP, 2011: 42). En otras palabras, son considerados como los parámetros de evaluación y rendición de cuentas, agrupados en cuatro periodos escolares: tercero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria.

La cultura de estandarización fue permeando las prácticas escolares, pues la planeación didáctica debía contener estrategias para los estándares curriculares: *procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje*.

Derivado de lo anterior, en los *estándares nacionales de habilidad lectora* que visto desde el discurso institucional debían “propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos de la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas

del conocimiento” (SEP, 2011: 87). Particularmente esta concepción de *habilidad lectora* difícilmente permitió que el estudiante fortaleciera su proceso de comprensión lectora, pues dichos estándares categorizaban por grado escolar el número de palabras a leer por minuto, dejando de lado la importancia de interactuar con el texto, evocar los conocimientos previos, hacer inferencias, entre otros factores que llevan a la comprensión lectora. Además, hubo una campaña mediática en torno a la importancia de leer 20 minutos al día en casa, orillando a los padres de familia a obligar a sus hijos a realizar dicha actividad.

Emanado de lo anterior, se priorizó la velocidad lectora como un elemento de evaluación para la comprensión lectora y a pesar de las críticas, en las escuelas se asumió como una responsabilidad de carácter institucional, pues era común que al asentar las calificaciones el docente tenía que llenar en la cartilla de evaluación un reporte de lectura, dejando en el olvido la comprensión lectora.

En conclusión, la RIEB fue un constructor de ideales políticos y económicos a manos de la OCDE, el SNTE y el Gobierno Federal. Las necesidades educativas quedaron en último plano, el torbellino de cambios en materia educativa que vivenciaron millones de docentes trascendió a las aulas, pues algunos ejecutaron los planes y programas sin valorar la pertinencia de los contenidos y con ello incidió en los aprendizajes de los estudiantes, así como en la comprensión lectora. Derivado de este enfoque se sustentan los *aprendizajes clave* del Nuevo Modelo Educativo.

4. ¿Nuevo Modelo Educativo?

En el 2017, se inició una difusión en los medios de comunicación sobre un cambio trascendental en la educación y se comenzó a dar a conocer en campañas publicitarias el NME, que desde el discurso institucional enfatizó en el aprendizaje centrado en el estudiante, a través de la frase *primero los niños*, ignorando que décadas anteriores se ha trabajado desde una concepción constructivista. Sin embargo, el NME presume haber sido propuesto en foros y consultas a nivel nacional, pero en realidad fue una

imposición para los docentes y las escuelas, además las autoridades educativas olvidaron realizar una evaluación sobre los resultados alcanzados en la RIEB.

No obstante, con la publicación de la carta *Los fines de la educación del siglo XXI*, en materia educativa nuevamente se reformó el currículo, dicho texto es uno de los documentos que fundamentan el NME porque:

México cuenta por primera vez con una guía breve que responde a la pregunta: “¿Para qué se aprende?”, la cual da norte y orienta el trabajo y los esfuerzos de todos los profesionales que laboran en los cuatro niveles educativos. Es responsabilidad de todos, y cada uno, conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país (SEP, 2017: 24).

La aseveración en cuanto a que por primera vez la educación en México tiene un eje en torno a cuál es la función de los aprendizajes, es un señalamiento cuestionable, pues en las escuelas los docentes constantemente están innovando e implementando estrategias de aprendizaje para contribuir a la educación de los estudiantes, no solo en conocimientos, sino en valores personales y sociales.

Por otro lado, las autoridades convocaron a los docentes para capacitarse en el curso autogestivo denominado *Aprendizajes Clave*, cuya plataforma no contempló la totalidad de su profesorado en la República Mexicana y como consecuencia tuvo grandes deficiencias en el acceso a la plataforma. Sin embargo, las cifras de los maestros registrados fueron utilizadas para firmar que el NME había sido aceptado y los aprendizajes claves serían el punto medular.

a. Los aprendizajes clave

El término acuñado en el NME, el de *aprendizaje clave* definido como “un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias” (SEP, 2017: 107). Si bien, el término *aprendizaje clave* es novedoso, al analizar la definición se aprecia una similitud con el concepto de *competencia*, esto se

debe a que posee “un enfoque competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada” (SEP, 2017: 104). El caso es que, bajo otra modalidad, las competencias permanecen.

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019 se puso en marcha en el primer grado de preescolar, primaria y secundaria el NME, previo a esto hubo una semana de actualización dirigido por los directivos, que a su vez se capacitaron dos días antes y debían orientar a los docentes, aun cuando no hubo distribución de los materiales necesarios para capacitación. Esto representó nuevamente una simulación de capacitación al magisterio.

Al analizar los principios pedagógicos de este modelo y su organización, da cuenta de que se distribuyen en tres componentes curriculares. El primero corresponde a los *Campos de Formación Académica* constituidos por *Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social*. El segundo es el área de *Desarrollo Personal y Social* que incluye *Artes, Educación Socioemocional y Educación Física*.

El tercer componente es el de *Autonomía Curricular*, que a su vez considera cinco ámbitos: *Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social*. (SEP, 2017: 109). Visto desde el discurso institucional todos los componentes conforman los *Aprendizajes clave para la educación Integral*. No obstante, la realidad educativa fue otra, por ejemplo, en el nivel de secundaria asignaturas como Artes y Educación física se enfrentó a la disminución de horas y con ello la incertidumbre laboral de los profesores, la asignatura *Educación Socioemocional*, requería de una capacitación, la cual no existió.

Por otra parte, en el discurso institucional existe una aparente Autonomía Curricular que “busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando, cada escuela elegirá e implementará la oferta de este componente

curricular” (SEP, 2017: 112). Sin embargo, las escuelas no podían crear sus propios proyectos, dado que los clubs ya estaban establecidos y de la lista emitida por la autoridad se tenía que elegir alguno para sustituir las horas asignadas a las Tecnologías, en el caso de secundaria.

En consecuencia, ante la imposición de los clubs, miles de docentes que desempeñaban la función de docentes de Tecnologías quedaron desprotegidos laboralmente y sin ser capacitados tuvieron que impartir un club a pesar de la realidad y contexto de las escuelas, que aun padecían las secuelas del terremoto de 2017, pues se encontraban reubicados en aulas prefabricadas o compartían espacio con otras instituciones. El NME no contempló esto y en el discurso daba por hecho que las escuelas tenían la infraestructura acorde para trabajar, por ejemplo, un club de robótica.

b. Principios pedagógicos del NME y la comprensión lectora

Los principios pedagógicos son parte de las orientaciones que deben ser atendidas por los docentes para guiar su enseñanza en las aulas, en total son catorce y se explican en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral*, emitido por la SEP, a grandes rasgos resalta la importancia del estudiante en el centro del aprendizaje, el docente como mediador, la importancia de la motivación, entender la evaluación como un proceso y reconocer el aprendizaje informal. Sin embargo, en este primer análisis no se vislumbra la relevancia de la comprensión lectora como parte ineludible en la enseñanza y en el aprendizaje.

En lo que respecta al estudio de la lengua, el área que se designa en el NME para su estudio es *Lengua materna Español*, de manera general para la educación básica enuncia siete propósitos donde ninguno de ellos atañe de forma directa a la comprensión lectora, pues es mencionada como parte de las capacidades que debe lograr el estudiante, pero no se profundiza en el desarrollo de comprender. En esta asignatura se continúa trabajando con las prácticas sociales del lenguaje

fragmentadas en tres ámbitos, pero esta vez orientadas bajo un aprendizaje clave que es el mismo en toda la trayectoria escolar de la Educación Básica.

En la educación preescolar, se da prioridad al lenguaje oral, el interés por leer e iniciarse en la práctica de la escritura y tampoco menciona la relevancia de la comprensión lectora. En primaria destina uno de los propósitos de forma directa “comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas” (SEP, 2017: 164). No obstante, se omiten procesos como reflexionar, interpretar y analizar el contenido de los textos, dejando de lado el sentido crítico que permite fomentar en el estudiante como parte de la comprensión lectora.

Los propósitos para la educación secundaria son once, de los cuales solamente cuatro hacen mención de procesos cognitivos que contribuye a fortalecer la comprensión lectora del estudiante, cabe señalar que no existe un propósito exclusivo para el objeto de estudio. El estudiante deberá *ampliar su conocimiento para comprender textos, interpretar y producir textos en función de sus propósitos, analizar y valorar información de los medios de comunicación y apreciar el lenguaje literario* (SEP, 2017: 164).

En lo referente al currículo de secundaria se han suprimido prácticas sociales del lenguaje que daban importancia a las tradiciones orales por ejemplo el análisis e interpretación de refranes y canciones tradicionales que además aportan identidad. En lo que respecta a la comprensión lectora solo se enuncian dos de quince contenidos relacionados con el tema que atañe a esta tesis: *comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos y producción e interpretación de textos* (SEP, 2017: 186).

Desde la reflexión expuesta, cabría reflexionar en torno al papel operativo que se le es delegado al docente en esta reforma curricular, pues al ser contenidos impuestos ya está determinada una planeación, misma que ignora los intereses de los estudiantes y deja ver una contradicción con los principios pedagógicos descritos al comienzo de

este apartado. Asimismo, se observa una ausencia de la comprensión lectora en los cambios curriculares.

Finalmente, el análisis de la RIEB y el NME permiten valorar desde las políticas educativas establecidas, en lo específico que interesa a esta tesis, que es útil para ubicar contextualmente el nivel de atención que otorga al tratamiento de la comprensión lectora y el cuestionamiento de los resultados de las pruebas estandarizadas. Evidentemente, en ellas se ignora el proceso y la interacción con el texto para lograr trascender del nivel literal al crítico en la comprensión de los textos, lo cual indispensable y por ello se opta por propuestas alternativas que permitan fortalecerla, pues es un proceso vital para el aprendizaje. Este análisis sobre el contexto permite tener claridad para desarrollar un *Diagnóstico Específico* que permitió construir una propuesta de intervención.

II. LA TRASCENDENCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

A lo largo de este capítulo, se presenta la aplicación del Diagnóstico Específico (DE), su análisis e interpretación y resultados, tuvo como finalidad identificar el problema que enfrentan los estudiantes de secundaria sobre la comprensión lectora, en específico sobre los textos informativos, así como las concepciones que posee la comunidad escolar en torno a este objeto de estudio. Los resultados permitieron definir el problema, las preguntas de indagación y supuestos teóricos, que orientaron la fundamentación teórica, el diseño de la Intervención Pedagógica y su aplicación, cuyo análisis e interpretación se guió mediante la Documentación Biográfico-Narrativa.

A. ¿Para qué comprender lo que se lee?

Uno de los objetivos primordiales de enseñanza de la comprensión lectora es contribuir a desarrollar habilidades del pensamiento como la reflexión, la interpretación y el análisis, esto no repercute únicamente en la escuela, es decir, se busca que trascienda a la cotidianidad del estudiante ante cualquier escenario comunicativo. Sin embargo, en el aula se ha priorizado el desarrollo de habilidades lectoras como la decodificación, fluidez, entonación y velocidad lectora. La adquisición de dichas destrezas no asegura que exista una mayor comprensión lectora.

Aunado a lo anterior, a pesar del enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua y el paradigma socio constructivista, en el aula siguen reproduciéndose prácticas tradicionales entorno a la lectura que rompen con el modelo interactivo entre el lector, el texto y el contexto. Por ejemplo, se sigue haciendo uso de cuestionarios para extraer la información de un texto como si esto fuera el único fin de la lectura. Prácticas como la enunciada, es difícil de erradicar, ya que por años han orientado la enseñanza de la comprensión lectora, pero con los aportes de autores como Cassany (2006) al afirmar que *leer es comprender*, permite reconocer que la comprensión va más allá de un nivel literal y que puede trascender a un nivel crítico.

1. Ser trayecto formativo, un propósito de la comprensión lectora

La educación básica, en el perfil de egreso, tiene como uno de sus propósitos, formar estudiantes con un pensamiento crítico y reflexivo, pero para alcanzarlo cada uno de los agentes de la comunidad escolar: autoridades, docentes y padres de familia, tienen que asumir una corresponsabilidad. La razón de expresar así este punto es porque conforme el estudiante transite por cada uno de los niveles escolares, va asimilando nuevos conocimientos, desarrollando habilidades y procesos cognitivos, entre los cuales está la comprensión lectora, y cada agente tiene que asumir su papel de mediador, de proveedor, de facilitador.

El panorama que se ha presentado es en un tono general, porque la deficiencia en la comprensión lectora no es una problemática del niño o joven estudiante, sino de la educación que se imparta. En los siguientes apartados, se especificará en un sentido más particular, pues el nivel que atañe este aspecto de la enseñanza de la lengua en la presente investigación es la comprensión lectora en secundaria. En este nivel los jóvenes de secundaria responderán a once rasgos del Perfil de Egreso que el Nuevo Modelo Educativo vigente exige, entre los cuales resaltan los siguientes:

- Se comunica con confianza y eficacia, específicamente donde expresa: Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores.
- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad: Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone, y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. (SEP, 2017: 93).

Los rasgos citados, difícilmente se lograrán cuando no hay un fortalecimiento de la comprensión lectora a través de diferentes estrategias. Y no sólo eso, trabajarlas con los estudiantes de secundaria los hace tener en cuenta lo que se exige en ámbito de *Lenguaje y comunicación* en el nivel medio superior como parte de la búsqueda de la articulación de la educación: “Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral, e infiere conclusiones a partir de ellas” (SEP, 2017: 19). Atendiendo esto y la situación actual, se expresan elementos sobre cómo se encuentra el escenario en tercer grado de secundaria.

2. La comprensión lectora en educación secundaria

La educación básica finaliza con el nivel de secundaria y antes de concluir la el estudiante debe realizar su registro ante la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), la cual es encargada de realizar cada año el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México. Posterior al registro que debe realizar el estudiante, le será asignada una fecha para presentar un examen de admisión, cuyo número de aciertos determinarán en qué institución continuará con su formación académica.

Ante el panorama descrito, es común que, en las escuelas secundarias durante el tercer grado, se haga participe al estudiante en la resolución de exámenes similares al que presentarán, buscando que comprenda su estructura y contenido. Sin embargo, difícilmente se cuestiona si dichos exámenes contribuyen en el desarrollo cognitivo del estudiante y si dichas pruebas realmente garantizan el nivel de conocimiento, además se piensa que este tipo de prácticas favorece el proceso de la comprensión lectora.

En palabras de Solé (2011) “el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores” (2011: 28). En este sentido, los docentes de secundaria suelen tener discrepancias cuando se trata de diseñar una estrategia para favorecer la comprensión lectora, pues en ocasiones consideran que el responsable es el docente de la asignatura de español, lo cual es una falacia, ya que Cassany (2002) afirma que *todos los profesores son maestros de lengua*. Además, en todas las áreas del conocimiento que se trabajan en secundaria requiere de la interacción con los textos y que el estudiante sea capaz de comprenderlos.

La comprensión lectora se torna ineludible para el aprendizaje de todas las asignaturas, por ejemplo, en matemáticas, física y química es indispensable para resolver un problema, lo mismo ocurre en geografía e historia donde será necesario

que los estudiantes comprendan lo que leen para aprender el contenido que orienta el profesor. Cabría reflexionar si todos los docentes asumen una corresponsabilidad en la comprensión lectora de los estudiantes, quizá un factor determinante será el perfil académico de los docentes, pues en secundaria existe una diversidad, aquellos que se formaron en escuelas normales o egresaron de alguna universidad y se han continuado preparando para enriquecer su práctica pedagógica.

La mediación del docente en la comprensión lectora posee un papel fundamental para que el estudiante logre evocar sus conocimientos previos en relación con el texto, elaborar anticipaciones durante la lectura, construir inferencias de lo leído y arribar a una lectura de carácter crítico. Estos andamiajes que puede establecer el profesor se ven limitados cuando desconocen que existen una gran variedad de estrategias de lectura, que le competen a él o a los estudiantes, pues es común que recurran solamente al resumen o resolución de cuestionarios bajo la indicación de extraer información del texto.

Aunado a lo anterior, la concepción de qué es comprender y suele definirse como entender el mensaje de un texto. Esta visión en torno a la comprensión lectora limita la interacción del estudiante con los textos. En palabras de García:

El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos. Tradicionalmente se ha creído que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro (García, 2014: 253).

Es necesario que los docentes reconozcan que la comprensión lectora es un proceso que se desarrolla en la medida que se propicia una lectura interactiva. Por otro lado, se requiere que el estudiante sea consciente de su proceso lector y logre identificar que las estrategias de lectura son fundamentales en la comprensión de los textos, conozca una variedad de estrategias y las lleve a cabo cuando lee en las diferentes asignaturas. La mayoría de los jóvenes de secundaria se limitan a buscar en el texto la información que les solicitan y evaden atender los tres momentos de la lectura: *antes, durante y después* (Solé, 2011). Asimismo, son pocos los estudiantes que

hacen uso de algunas estrategias como el subrayado, hacer anotaciones al margen de la hoja, pensar en el propósito de la lectura, relacionar el contenido del texto con sus saberes previos, inferir el significado de palabras desconocidas o recurrir al uso del diccionario.

Omitir las acciones descritas cuando el estudiante se ha consolidado como un lector competente no influye en su proceso, pero cuando decide ignorar el uso de estrategias limitará su comprensión lectora, por ejemplo, “si durante el proceso lector no se encuentran dificultades para la comprensión se leerá en un estado casi automático, pero si la comprensión se dificulta el lector aplicará alguna estrategia para resolver el problema” (Madero y Gómez, 2013: 116). No obstante, la realidad en el aula es otra, pues los estudiantes leen de manera automática y no emplean estrategias de lectura, dado que rara vez se les ha enseñado cómo hacerlo.

La escuela en su calidad de espacio formativo y de aprendizaje, es importante que el estudiante además de conocimientos aprenda sobre el uso de estrategias de lectura, mismas que deberían reforzarse en casa con el fin de contribuir en su proceso lector.

El ambiente del hogar puede contribuir de diversas formas en las habilidades lectoras; por un lado, puede proporcionar oportunidades de interacción con la literatura a través de libros disponibles o del modelo que constituyen los padres, o de actividades de lectura realizadas conjuntamente estas interacciones entre padres e hijos pueden estimular habilidades de lenguaje oral que son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora (Carpio, García y Mariscal, 2012: 134).

Sin embargo, los padres de familia tienen la necesidad de dejar la tutela de sus hijos a los familiares más cercanos cuando los estudiantes no están en la escuela, ya que deben laborar horas adicionales a su jornada o trabajar dos turnos ante la premura económica. Además, suelen desconocer de qué manera guiar a sus hijos en la comprensión de los textos, ya sea por el nivel académico que poseen o la falta de tiempo y delegan esta responsabilidad en los docentes porque reconocen sus capacidades de enseñanza, pues el papel social que se atribuye a los maestros en gran medida se refiere al aprendizaje de la lectura y escritura.

Por lo anterior, es de vital importancia fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes, pues permitirá favorecer los aprendizajes y el pensamiento crítico del sujeto como ser social. Las ideas expresadas se basan en lo investigado de forma sistemática a través de un Diagnóstico Específico, dirigido para saber el estado de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria, y sobre los apoyos que les brindan los demás agentes: docentes y padres de familia.

3. El Diagnóstico Específico

Este subcapítulo presenta la construcción del DE, el cual se sustenta en un enfoque cualitativo, sin embargo, se incluyen datos numéricos con la finalidad de complementar la información, “el método cualitativo ha alcanzado niveles crecientes de aceptación y reconocimiento; los dos paradigmas que durante décadas estuvieron enfrentados, han avanzado hacia un mayor entendimiento y complementariedad, porque ofrece respuestas a los problemas” (Izcara, 2014: 12). Dicho paradigma enriquece el acto educativo al invitar a los docentes-investigadores a observar, evaluar e interpretar con base en su práctica pedagógica.

Cabe enfatizar que el análisis no se limita únicamente a los porcentajes que se aportan con base en los instrumentos empleados, sino busca profundizar en la interpretación de la relación de los participantes principales en este DE, que son los estudiantes de tercero de secundaria con respecto al objeto de estudio y otros agentes educativos que juegan un papel en su formación: docentes y padres de familia y a su vez lograr la triangulación de información con los aportes teóricos.

Considerando la mirada cualitativa, la guía metodológica se da con elementos del método de Investigación-Acción como es la reflexión que lleva a problematizar durante todo el proceso. Bajo este paradigma, se emplea la técnica de observación no participante para evitar al máximo el incidir en los resultados sobre el objeto de estudio, y desde luego los datos que ofrecen los instrumentos que se apliquen son determinantes para dar cuenta de un análisis general de los mismos. Cuestiones que más adelante se aclararán. Se parte del contexto escolar, los participantes, la forma

de seleccionarlos para llegar a los instrumentos que se aplicaron para la obtención de datos que permitieran identificar puntos donde incidir para fortalecer, en este caso la comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de secundaria.

4. El punto de partida, el contexto escolar y los participantes

Reconocer el contexto del estudiante es imprescindible, si bien, el currículo establecido da orientaciones, es el docente quien debe adaptarlo a las necesidades de su escuela, “se le pide que, de modo cooperativo, adecue las prescripciones al alumnado concreto que tenga y a su contexto educativo y sociocultural” (Lomas, 1997: 35). Por ello, a continuación, se describe a la comunidad escolar considerada para la presente investigación.

a. “México Tenochtitlan” contemporáneo

La secundaria Diurna No. 249 “México Tenochtitlan”, se ubica en Av. Manuel Cañas, esquina con calle Villa Bras, en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, alcaldía Iztapalapa. La institución comparte terreno con el jardín de niños “República de Checoslovaquia”, la primaria “José Ma. Rodríguez Cos” y el centro de salud comunitario. En la avenida principal se encuentra el parque Cuauhtémoc y el Foro Cultural “Quetzalpilli” que ofrece diversas actividades recreativas. La comunidad se caracteriza por participar en festividades como: los carnavales, “Día de la Santa Cruz”, “Día de Muertos”, “Corpus Cristi”, entre otros.

La colonia ha sido nombrada en el periódico El Universal, en el 2015, como la más peligrosa por los altos índices de delincuencia y problemáticas sociales como la drogadicción y violencia. Con relación a la infraestructura, existen seis salones ubicados a los costados del acceso principal y tres edificios, el patio central y el área destinada para actividades deportivas. El edificio lateral izquierdo, se organiza de la siguiente manera: en la planta baja se encuentra la supervisión escolar, los sanitarios, orientación vocacional, trabajo social, el área administrativa y directiva. En el primer nivel la biblioteca, el salón de lengua extranjera y un laboratorio de ciencias. En el segundo nivel, un laboratorio y dos talleres.

En el edificio central, en la planta baja están los servicios sanitarios del turno vespertino y el cubículo de prefectura. En el primer nivel se encuentra la sala de maestros vespertina y el espacio del taller de dibujo. En el segundo nivel está destinado para cinco salones y la sala de maestros del matutino. El tercer edificio, en la planta baja se encuentra la cooperativa escolar y dos aulas de usos múltiples. En el segundo nivel hay dos salones y un taller de ajedrez. El tercer nivel se compone de cuatro salones.

En general, la secundaria cuenta con los suficientes espacios para atender a una población de 818 estudiantes, organizados en seis grupos de cada grado y aproximadamente el número de estudiantes por aula oscila entre 46 a 49, cabe señalar que la mayoría vive en la colonia donde se ubica la escuela.

b. Los participantes

A continuación, se describen las características generales de los participantes en el DE, atendiendo el contexto sociocultural de los estudiantes de la secundaria enunciada anteriormente, los docentes que laboran en ella y la participación de los padres de familia o tutores.

1) Los adolescentes en Desarrollo Urbano Quetzalcóatl

Los estudiantes que asisten a la secundaria viven en las calles aledañas a la escuela, la mayoría de ellos se quedan solos en casa sin ninguna supervisión, pues sus padres trabajan hasta dos jornadas laborales, quedando bajo los cuidados de los abuelos o algún otro familiar. En consecuencia, difícilmente realizan tareas académicas y en ocasiones no tienen una alimentación adecuada, lo que es fundamental para el desarrollo de sus procesos mentales como la atención, la cual es un factor que incide en la comprensión lectora.

La población se considera vulnerable ante los problemas sociales “altos índices de embarazo adolescente, consumo de drogas, maltrato infantil, padres con antecedentes delictivos, deserción escolar, violencia intrafamiliar y es la principal en aportar internos al reclusorio oriente” (Mauleón, 2015).

2) El colectivo docente

La plantilla del personal está conformada por un director, dos subdirectores, uno de gestión escolar y otro académico, cuarenta docentes, de los cuales treinta y uno son profesores de asignatura, siete conforman el servicio de apoyo educativo (orientación vocacional, trabajo social, médico escolar y prefectura) y dos fungen como auxiliares de laboratorio, cabe señalar que no se cuenta con un responsable de la biblioteca. El área administrativa está a cargo de cinco secretarias y el personal de asistencia lo conforman cinco trabajadores.

Los docentes muestran disposición para el desarrollo de actividades pedagógicas, por lo cual, la organización escolar y el ambiente de trabajo se percibe en un marco de colaboración y compromiso en beneficio de los estudiantes. De los profesores que están frente a grupo, 18 tienen una formación universitaria, pero en su mayoría han incorporado la nivelación pedagógica y 13 son normalistas. Con base en los datos generales de la escuela, 19 docentes que representa el 55 % tiene entre 16 y 25 años en servicio. El 29 % que corresponde a 9 docentes, oscila entre 11 a 15 años. El 16 % equivale a 5 profesores que tiene entre 2 a 10 años. Estos datos permiten vislumbrar que existe una diversidad profesional y de experiencia pedagógica.

En general, el colectivo tiene la disposición de estar en constante actualización, por medio de los cursos en línea que oferta la SEP. Otros, de manera autodidacta han terminado un posgrado, siendo un 19 % de la totalidad. En relación con el ambiente laboral, se percibe disposición al trabajo y comunicación, si bien, hay subgrupos, esto no representa un obstáculo para el desempeño en colegiado.

3) El contexto familiar

Los padres de familia, en su mayoría, se han caracterizado por una escasa participación en el aprovechamiento académico de los estudiantes. La razón principal es la inestabilidad laboral, con base en el estudio socioeconómico, solamente el 15% es profesionista y tiene un empleo fijo, el porcentaje restante se dedica al comercio informal y para cubrir sus gastos requiere trabajar en contra turno. En consecuencia,

difícilmente existe una supervisión en casa, a pesar de que el padre o madre figura como tutor, quienes asisten a juntas o acuden a los citatorios son los abuelos, hermanos, tíos o cuñados.

El panorama de la secundaria “México Tenochtitlan”, permite visualizar la realidad educativa, si bien, existe una problemática social que permea el quehacer docente, también se aprecia una comunidad diversa y numerosa, por lo cual se ha decidido aplicar un muestreo para los fines de esta investigación.

5. Una muestra del universo escolar

La selección de los participantes para el DE, se realizó mediante el muestreo no probabilístico decisional donde el investigador “utiliza su criterio para seleccionar los elementos de una muestra” (Munch, 2009: 111). Se optó por este tipo de muestreo al ser el más factible y que permitió recabar información mediante la aplicación de diferentes instrumentos.

A continuación se presenta un cuadro (Ver figura 1) que resume la cantidad de participantes seleccionados por medio del muestreo, considerando como criterios para elegir a los estudiantes lo siguiente: se tomó en cuenta el total de la población de tercer grado, es decir, 275 estudiantes, se eligió al 3° “E” con un total de 46 estudiantes porque además de trabajar con ellos desde la asignatura de español también se aborda la tutoría del grupo, que consiste en dar acompañamiento académico, orientarlos en la toma de decisiones y coadyuvar a la resolución de conflictos.

En el caso de los docentes se consideró para su participación recabar información de quienes atienden al grupo para conocer de qué manera utilizan estrategias de lectura desde su asignatura. También, es relevante para la investigación conocer las estrategias de comprensión lectora que aplican los docentes que imparten la asignatura de español sin importar el grado y grupo que atienden. Con base en estos parámetros, para este rubro se consideró a una totalidad de 12 profesores que

contribuyeron en la resolución del cuestionario, mismo que facilitó recuperar las concepciones que poseen en torno al proceso de lectura a favor de la comprensión.

Con relación a los padres de familia, se tomó el número de participantes correspondientes a la matrícula del 3° “E”, sin embargo, en la reunión inicial del curso solamente 30 padres de familia asistieron, siendo este el número de cuestionarios recabados.

Fig.1. Cuadro de los participantes de la muestra

Escuela Secundaria 249 “México Tenochtitlan”							
Universo de estudiantes inscritos por grupo en tercer grado	A	B	C	D	E	F	Total
	46	46	46	45	46	46	275
Participantes	Criterios de selección						Población seleccionada
Estudiantes	3° E						46
Padres de familia	Tutores del 3 ° E						30
Docentes	Asignatura de español						5
	Titulares de las asignaturas (matemáticas, inglés, química, historia, formación cívica y ética, artes, educación física)						7

Posteriormente a la selección por muestreo decisonal, se aplicaron instrumentos con el objetivo de recoger datos que aporten información sobre la concepción que tiene la comunidad escolar en torno a la comprensión lectora, mismos que serán descritos en el siguiente apartado.

6. Metodología del DE

El diseño del DE, como se ha mencionado con anterioridad se sustenta en el paradigma de la investigación cualitativa y para arribar a los ejes de la investigación se sigue una metodología que se detalla a continuación.

a. La orientación de un método

Como se expresó, el DE se basa en elementos del método de Investigación-Acción, es “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2005: 23). Se llega

hasta el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, para luego dar continuidad con la Documentación Biográfico-Narrativa. Como lo expresan Peter Wood, Ander-Egg, Henry Giroux, el docente es la persona más cercana al proceso educativo y eso le permite transformarse en investigador y aprovechar su experiencia, derivado del ejercicio de la reflexión de sus prácticas pedagógicas.

b. El uso de una técnica

La técnica empleada en la investigación es la observación no participante porque es “neutra y externa, cuyo fin es garantizar la objetividad y evitar las distorsiones. Por lo tanto, el investigador durante la construcción del DE se debe limitar a un rol de observador” (Guber 2011: 52). Este ejercicio de percepción permite conocer de cerca el tema de estudio, sin embargo, se enriquece con las aportaciones recabadas a partir de la aplicación de diversos instrumentos.

c. Valorar la comprensión lectora mediante instrumentos

Los instrumentos que se aplicaron buscan valorar desde diferentes perspectivas la comprensión lectora, en un primer acercamiento con las observaciones de las actividades en el aula registradas en el diario de campo. Después, a través del estudio socioeconómico que permite recabar datos para complementar el contexto, los cuestionarios aportan la visión de los estudiantes, docentes y padres de familia en relación con el tema de estudio. Por último, la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico de aproximación al objeto de estudio da cuenta de la situación de los estudiantes ante la comprensión de textos.

Es importante enfatizar que el DE, cobra relevancia a través de la interpretación de los datos recogidos. El docente-investigador, requiere llevar a cabo “el análisis de la información busca conducir a una mejor comprensión del fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos” (Álvarez y Gayou 2003: 191). Por lo cual, se presenta a

continuación los instrumentos y resultados obtenidos, se elige mostrar los gráficos de aquellos elementos que aportan datos concretos en torno al tema de estudio.

1) El diario de campo

El diario de campo es el instrumento para formalizar las experiencias del profesor “ha de propiciar, fundamentalmente, el desarrollo de la capacidad de descripción de la dinámica del aula, por parte de su autor, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos” (Porlán y Martín, 2004: 26). El diseño del formato (Ver figura 2) incluye los datos generales de la observación, una columna para la descripción y otra para el análisis de la situación. La función principal del diario es recuperar elementos sustanciales de la vida en el aula a través de la observación.

Fig. 2. Ejemplo de observación en el diario de campo

Escuela Secundaria Diurna No. 249 “México Tenochtitlan” Situación: Lectura del texto expositivo <i>Atrapados en las redes sociales</i> Observadora: Tellez Paulin Veronica	
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>El grupo está por finalizar el proyecto elaborar fichas de trabajo. El día de hoy, se ha asignado la lectura del texto <i>Atrapados en las redes sociales</i>, que se ha recuperado de la revista <i>Muy interesante</i>. El texto fue propuesto por un equipo, previamente organizado y servirá para elaborar su fichero. La clase inicio aproximadamente a las 11:15 pm, es decir, la quinta hora de la jornada de clases. La lectura fue en voz alta, con la participación voluntaria, designando párrafos y haciendo pausas para emitir comentarios. El párrafo introductorio, señala que el uso del internet permite búsquedas inmediatas, pero el abuso puede provocar ciertas conductas de aislamiento. Al término del párrafo se cuestionó en torno a ¿Qué otras consecuencias pueden traer el uso incorrecto del internet? Jorge contestó, el cyberbullying, pues es una agresión por Facebook, este tema fue abordado en clase para identificar las ideas principales y secundarias, por lo cual se agradeció la participación por recordar un tema que va relacionado con la lectura, también se hizo mención que fueran recuperando las aportaciones para su ficha de comentario personal. Los tres párrafos siguientes, mencionan que el abuso de las redes sociales puede desencadenar problemas como: la necesidad de estar en contacto con sus amigos,</p>	<p>En general, durante la lectura ningún estudiante manifestó dudas sobre alguna palabra, se considerará plantearse en la siguiente sesión un glosario de la lectura.</p> <p>La lectura causo interés porque es un tema relacionado con su vida cotidiana.</p> <p>Logran reconocer las consecuencias de las redes sociales a partir de la lectura y realizan un vínculo con sus conocimientos previos.</p> <p>Recuperan lectura previa sobre el acoso en redes sociales.</p>

<p>transmitir mensajes agresivos, la adicción al celular, entre otros. Con base en la lectura, se realizó una segunda pausa, solicitando que subrayaran en la fotocopia los problemas derivados del abuso de las redes sociales y a partir de ellas plasmaran por escrito en su cuaderno una opinión general. Se solicitó que de forma voluntaria leyeran su construcción. Araxi leyó “Es necesario que se utilicen las redes sociales adecuadamente para comunicarnos con los amigos que sí conocemos y evitarnos problemas”. América también participo “El abuso de las redes sociales tienen adicción por el celular y los amigos de Facebook son falsos hay que tener cuidado”. Por último, se solicitó la lectura del párrafo de conclusión, cuyas ideas generales mencionan que las redes sociales son un fenómeno que debe aprender a integrarse a la vida real, el ejercicio de esta información consistió en escribir una paráfrasis. Alfonso leyó “Las redes sociales son buenas porque es fácil platicar con viejos amigos o con un tío, pero debemos cuidar las solicitudes de amistad”. Erick también participo “Las redes sociales sirven para hacer nuevos amigos, pero debemos ser precavidos”. Para finalizar la sesión, se construyó una lluvia de ideas y los estudiantes pasaron a anotar en el pizarrón, en conjunto se recuperó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El internet es bueno y malo - El internet es una herramienta - Las redes sociales son virtuales 	<p>Las opiniones que elaboran los estudiantes evidencian que recuperan algunas palabras de forma literal del texto.</p> <p>El ejercicio de paráfrasis no logró consolidarse, dado que al escribir es un resumen.</p> <p>La lluvia de ideas con la finalidad de recuperar ideas principales de la lectura carece de estructura.</p>
---	--

En el registro, se aprecia un registro en el diario de campo sobre la comprensión lectora del texto *Atrapados en las redes sociales*, donde los estudiantes participaron en una lluvia de ideas, pues el tema es de interés para ellos y lo relacionaron con sus conocimientos previos, sin embargo, algunas de las dificultades que mostraron fueron: la falta de vocabulario, sólo recuperan la información en un nivel literal y solo algunos lograron elaborar una paráfrasis con el análisis e interpretación del texto.

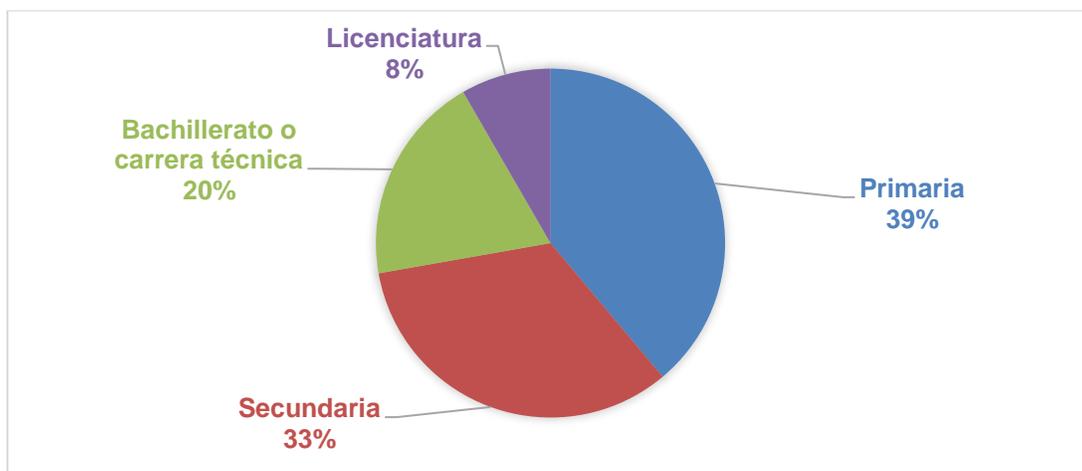
2) El estudio socioeconómico

El estudio socioeconómico consistió en una serie de preguntas semi estructuradas (Ver anexo 1) con la finalidad de recuperar datos para valorar el contexto sociocultural del estudiante, se diseñó considerando cuatro categorías para delimitar la información, estas fueron: datos generales, entorno escolar, actividades recreativas y factores

económicos. Es importante destacar que “tanto lo social como lo cultural, tiene un carácter global y omnipresente. Sin embargo, realizar un diagnóstico de la situación sociocultural no significa que se han de estudiar todas las cuestiones sociales” (Andere Egg, 2003: 49).

El instrumento fue entregado a los tutores que asistieron a la junta inicial, siendo un total de 30 (Ver figura 3), se puede apreciar la preparación académica de los padres de familia, el 72% corresponde a educación básica, es decir, primaria y secundaria. El 20% tiene estudios en el nivel medio superior y solamente el 8% tiene un grado de estudio superior.

Fig.3. Grado de estudios de los padres de familia



Los datos presentados dan cuenta de la preparación académica de los padres de familia del 3° E, lo cual impacta en el acompañamiento y supervisión de las actividades escolares y lectoras desde casa. La mayoría, han cursado la educación básica y difícilmente poseen conocimientos para guiar en casa comprensión lectora, siendo la escuela uno de los espacios donde los estudiantes pueden aprender estrategias que favorezcan este proceso cognitivo.

Aunado a lo anterior, el nivel académico también repercute en la dinámica laboral, que, con base en los resultados del estudio socioeconómico, se encontró que la mayoría de las familias ejercen el comercio informal o trabajan en tiendas departamentales como cajeros o promotores de venta, lo cual no les garantizan una estabilidad

económica y esto los lleva a buscar dobles turnos, dejando sin supervisión a los estudiantes. En un mínimo porcentaje, que concuerda con los padres que tienen estudios superiores, tienen un empleo fijo, pero esto no coadyuva en el acompañamiento de tareas lectoras desde casa.

3) Cuestionario a estudiantes

Los cuestionarios son “un instrumento de uso más universal y consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contesta por escrito” (Latorre, 2005: 66). Por lo cual, aportan información relevante para conocer la perspectiva sobre la comprensión lectora y fueron diseñados para los participantes en el DE, pues es de vital importancia conocer las concepciones de la comunidad escolar respecto al tema de estudio que atañe esta investigación.

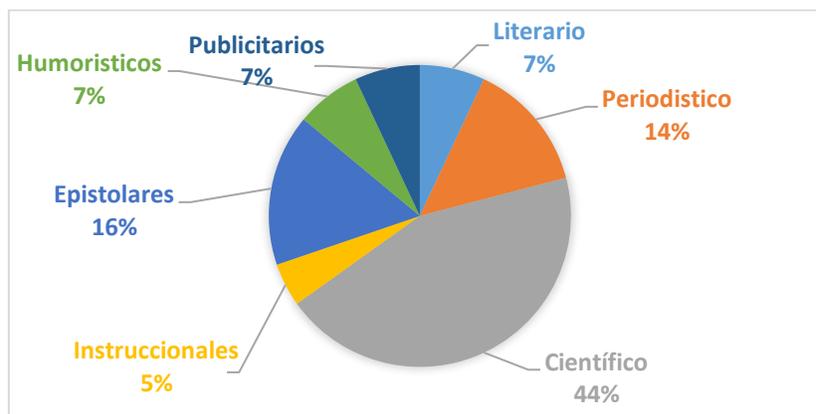
En relación con el cuestionario para los estudiantes (Ver anexo 2), está conformado por ocho preguntas cerradas, en torno a qué dificultades enfrentan al leer un texto y qué realizan en los tres momentos del proceso de la comprensión lectora, es decir, antes, durante y después. También, se incluye una tabla para que indiquen con qué frecuencia utilizan cinco estrategias de lectura predeterminadas: reflexionar sobre las dificultades de lectura, anotar comentarios al margen de la hoja, investigar palabras desconocidas, formular preguntas guía y recurrir a la relectura.

Por otro lado, se consideró imprescindible conocer las dificultades que presentan los estudiantes al comprender un texto. En el instrumento se preguntó *¿Qué se te dificulta al leer?* Entre las respuestas manifiestan que el primer obstáculo es que suelen desconocer el significado de algunas palabras, esto da cuenta del escaso vocabulario, o bien, no utilizan la estrategia de contextualizar las palabras para dar un significado a las palabras a partir del texto.

La dificultad de comprender un texto aumenta ante el desconocimiento de palabras técnicas, así como las características y tipología de los textos, por lo cual se consideró cuestionar *¿Qué texto te representa mayor dificultad para comprender?* Para ello en

el cuestionario se colocó una tabla con los tipos de texto y algunos ejemplos según su función escolar y se solicitó explicar de manera breve el porqué de su elección (Ver figura 4).

Fig. 4. Tipos de textos elegidos por los estudiantes



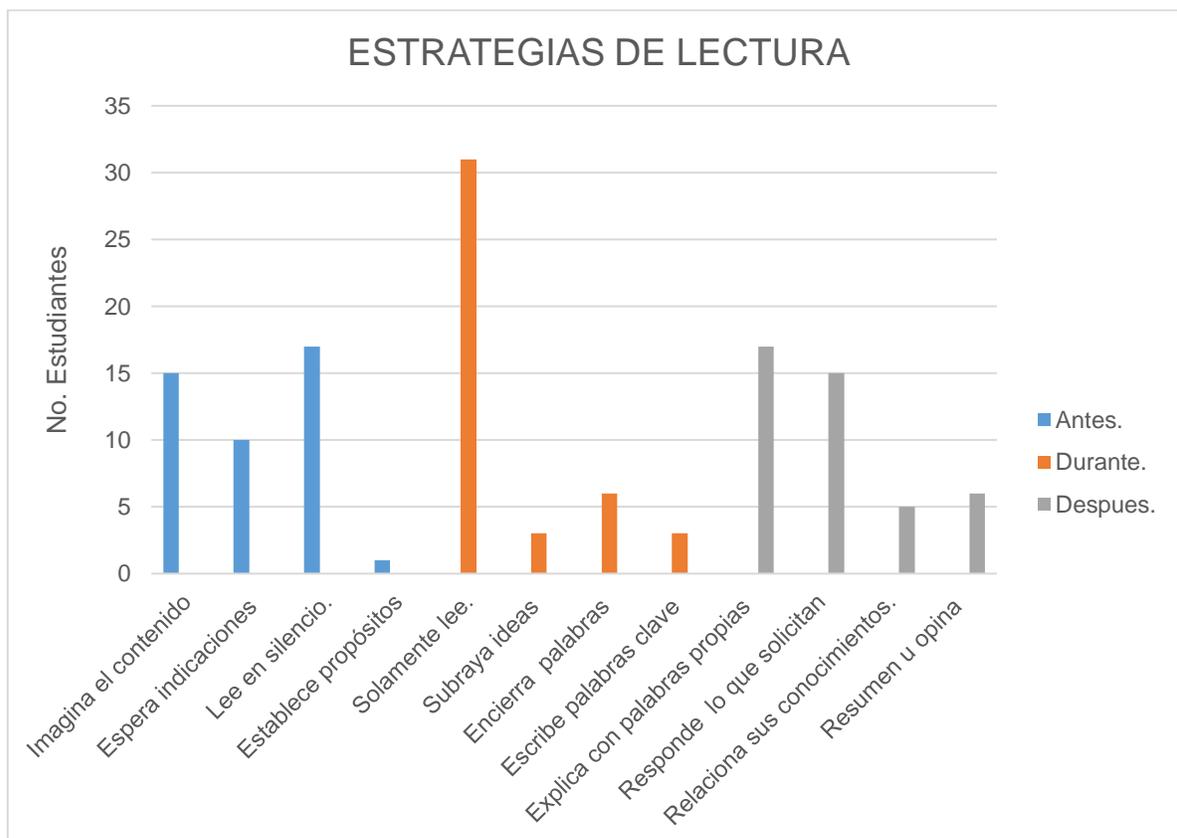
De acuerdo con los resultados, el texto que se les dificulta comprender es el de información científica, los estudiantes explicaron que este texto utiliza palabras que en su mayoría desconocen, posee demasiada información y atiende temas que a veces no son fáciles de entender. Si bien, tiene características específicas que repercuten en la comprensión del mismo, aunado a esto, carecen del uso de estrategias de lectura para que les permitan ir redescubriendo el tema y relacionar lo que ya saben respecto al tema, es decir, poner en juego sus conocimientos previos al interactuar con el contenido de los textos informativos.

Con el objetivo de profundizar de qué manera interactúan los estudiantes con los textos informativos, se les cuestionó sobre qué acciones o tareas realizan a lo largo de su proceso lector con base en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Para ello se diseñaron preguntas semi estructuradas (Ver figura 5) , mediante una tabla con enunciados se solicitó marcar con una “X” la frecuencia con la cual realizan ciertas tareas lectoras, esto bajo los parámetros nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Las preguntas formuladas permitieron identificar el uso de estrategias de lectura por parte de los estudiantes y tomarlo como referente para conocer de qué manera

conducen su proceso lector, así como identificar cuáles son las estrategias que ya conocen y emplean de manera autónoma, pues todo lector utiliza de manera inconsciente algunas técnicas que deben irse perfeccionando.

Fig. 5. Estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes



En el antes de la lectura, se puede observar que establecer propósitos no forma parte del primer contacto con el texto y se limitan a esperar indicaciones por parte del profesor, que mayoritariamente destinan a la solución de cuestionarios. Esto repercute en el proceso lector de los estudiantes, donde el 40 % reconoce como una estrategia leer en silencio porque les facilita la comprensión.

Los resultados obtenidos, denotan que los estudiantes desconocen que al leer un texto es importante que reflexionen sobre ¿Para qué voy a leer? Esto forma parte de “los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” (Brown citado por Solé, 2011: 80). Las respuestas que vertieron los estudiantes reflejan que no están

familiarizados con fijarse objetivos de lectura, lo cual limita en un primer momento su proceso de comprensión lectora porque difícilmente buscará textos acordes a su interés.

Durante la lectura de un texto se les preguntó *¿Qué acostumbra a hacer?* Lo obtenido da cuenta que carecen de estrategias, pues como se observa en el gráfico, mayoritariamente sólo se dedican a leer el texto y minoritariamente algunos utilizan el subrayado de ideas principales, notas al margen de la hora o suelen encerrar las palabras que desconocen. Evidentemente, la ausencia de estas actividades contribuye a que no se comprendan los textos y más aún aquellos que son de carácter informativo.

También se cuestionó *¿Cómo identificas que comprendiste el texto?* que corresponde al tercer momento, es decir después de leer. Los estudiantes manifiestan que han comprendido cuando son capaces de explicar con sus propias palabras el contenido del texto o bien al responder acertadamente lo que les fue solicitado, en un menor rango el 12% expresó que comprenden cuando logran vincular lo leído a sus conocimientos previos, o bien, cuando lo leído tiene algún sentido en su vida cotidiana.

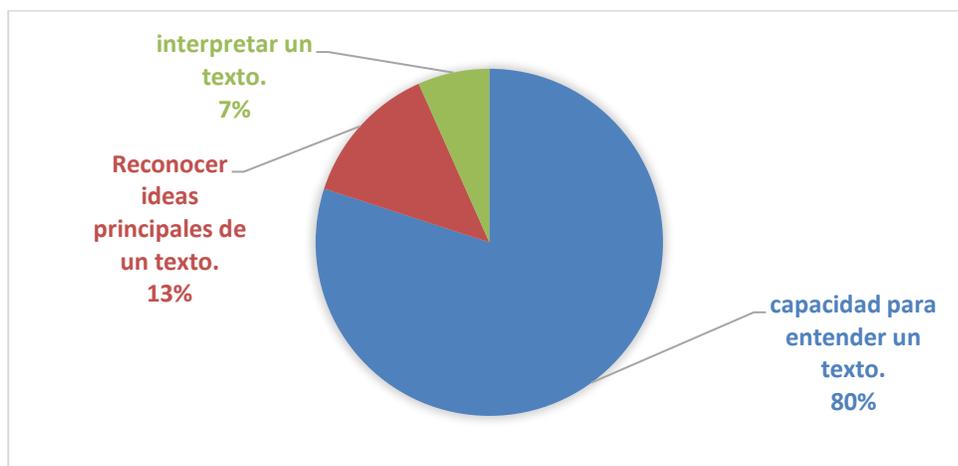
En conclusión, se aprecia que los estudiantes ocasionalmente utilizan estrategias para favorecer su comprensión lectora, sin embargo, han carecido de su enseñanza a lo largo de su educación, por lo cual se vuelve necesario que las conozcan y logren aplicarlas de forma autónoma. En este sentido, no hay que olvidar que “las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos” (Solé, 2011: 59). Para lograrlo es indispensable involucrar la participación del docente, es por ello que se requiere analizar cuál es su perspectiva sobre la comprensión lectora.

4) Cuestionario a docentes

El cuestionario dirigido a los docentes (Ver anexo 3), es de cinco preguntas abiertas, buscan valorar qué concepción se tiene en la academia de español y también desde las diferentes asignaturas que cursan los estudiantes de tercer grado. Así como

indagar cuáles estrategias utilizan los profesores para fortalecer la comprensión lectora desde su asignatura, también identificar qué dificultades encuentra en el proceso lector de los estudiantes. Por otro lado, se busca saber en qué favorece el diseño de estrategias y si la metacognición es indispensable para el fortalecimiento de la comprensión lectora. En la primera pregunta que se recupera del instrumento (Ver figura 6), se puede apreciar de qué manera definen los docentes a la comprensión lectora.

Fig.6. ¿Qué es para ti la comprensión lectora?



De acuerdo con la muestra seleccionada, el 80% define a la comprensión lectora como la capacidad para entender un texto, el 13% menciona que es identificar las ideas centrales o lo más importante y para un 7% es lograr interpretar un texto. Es interesante analizar que en las respuestas no se encontró el término proceso como parte de la definición de la comprensión lectora, pues algunos autores como Gómez define que comprender “es un proceso constructivo que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga” (Gómez, 1995: 20).

Una de las razones que han llevado al detrimento de la comprensión lectora, es justamente que se desconocen los procesos cognitivos que deben seguir los estudiantes y se da por hecho que comprender es sinónimo de entender un texto. Es importante destacar el avance paulatino de todo lector, desde fijar propósitos al interactuar con los textos, formular preguntas guía, releer si es necesario, entre otras

estrategias que fortalecen la comprensión lectora. Cabe aclarar que esto no es responsabilidad exclusiva de los profesores, sino una consecuencia de la falta de capacitación y las exigencias institucionales de estandarizar la comprensión lectora llevándola a un nivel literal.

La segunda pregunta que se ha retomado del instrumento aporta información acerca de cuáles son las dificultades que observan los docentes en la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados se interpretan a continuación (Ver figura 7).

Fig. 7. Dificultades en la comprensión lectora



El 33% de los docentes identifican que la principal dificultad radica en la apatía y que se distraen constantemente cuando leen, sin embargo, cabría reflexionar sobre si los estudiantes deciden sobre las temáticas de los textos o si estos consideran sus intereses. El 20% comenta que los errores durante la lectura en voz alta como el silabeo, omisión de signos de puntuación, cambiar las palabras, entre otros aspectos, influyen en la comprensión de un texto. Probablemente esta concepción proviene del discurso institucional que en algún momento priorizaba la fluidez y velocidad lectora, pero que no atendía propiamente la comprensión.

Mientras que el 13% comenta que no hay hábitos lectores ni mucho menos un vocabulario amplio, el 7% representado por un docente menciona que los tipos de texto poco atractivos no benefician la comprensión y por último, otro docente cito todas las

anteriores. Lo anterior, brinda un panorama de las dificultades detectadas por los docentes, pero es ineludible reconocer que la comprensión lectora al ser un proceso cognitivo requiere atender diferentes factores, desde el interés que despierta la lectura, la utilidad del contenido, la estructura, el lenguaje empleado en cada tipo de texto y la finalidad de leer.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían la lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura (Solé, 2011: 17).

Por lo anterior, es una realidad que la deficiente comprensión lectora es un problema latente en la educación, pero la forma de acercarse al estudiante con los textos influirá de forma positiva o negativa para consolidar su proceso. En este sentido, al cuestionarse a los docentes sobre *¿Qué estrategias utilizas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes?* Las estrategias mencionadas fueron el resumen, la paráfrasis, elaboración de cuadros comparativos, resolución de cuestionarios, técnica de subrayado, la lectura comentada o lectura dirigida, reportes escritos, uso de mapas, elaborar un fichero y glosario.

Si bien, cada docente desde su asignatura ha listado las estrategias para favorecer la comprensión lectora, pareciera ser que se excluyen de ellas y delegan la responsabilidad a los estudiantes de responder a las actividades que cada uno propone. Esto repercute en la comprensión lectora, pues difícilmente los docentes se involucran a través de la mediación en el proceso lector.

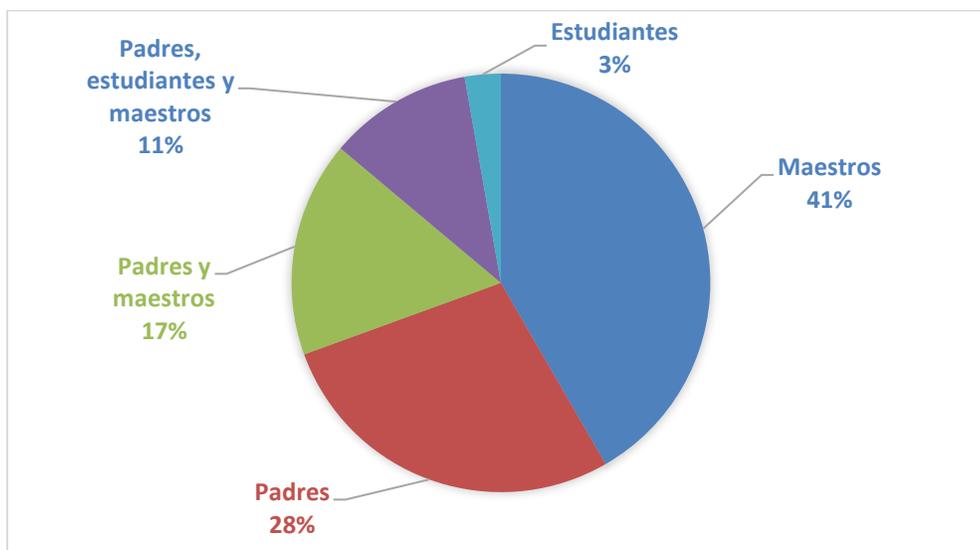
En conclusión, el análisis de la información permite valorar que los docentes asumen que la comprensión lectora es indispensable para el aprendizaje y se puede vislumbrar que en su práctica educativa buscan fortalecerla, aunque permean ideas institucionales y se observa que dan por entendido que las estrategias de lectura son las actividades que deben resolver los estudiantes. En este proceso, es necesario reconocer que la participación de los padres de familia también influye en la comprensión de textos, por ejemplo, “ver la actitud atenta de los hermanos, del padre

o la madre leyendo libros, periódicos; le van creando unas expectativas y, al mismo tiempo, motivan sus ganas de aprender los mecanismos de una herramienta tan útil". (Catalá, 2005: 20). Por lo tanto, se incorporan las respuestas de los padres de familia, para conocer de qué manera se involucran en el desarrollo de la comprensión lectora.

5) Cuestionario a padres de familia

Para los padres de familia, en el estudio socioeconómico, se agregaron preguntas para conocer si identifican que sus hijos(as) leen de manera autónoma, de qué manera contribuyen al proceso lector y quiénes consideran que deben orientar al estudiante para comprender un texto. De este cuestionario únicamente se ha recuperado una pregunta (Ver figura 8).

Fig.8. Corresponsabilidad en la comprensión lectora



El 41% de los padres de familia respondió que los docentes son encargados de fortalecer desde la comprensión lectora, bajo el argumento de ser los indicados porque están capacitados para enseñar. El 28% asume que son ellos los responsables. El 17% refiere que es un trabajo colaborativo. Mientras que el 3% menciona que es el estudiante y el 11% afirman que es una corresponsabilidad.

Lo anterior, da cuenta de que los padres tiene la disposición de hacerse participes en el proceso de la comprensión lectora de los estudiantes y de su aprendizaje, pero el

factor laboral es un impedimento que los ha llevado a designar, en su mayoría, todas las tareas al docente. Aunado a este factor social, también está visible que la mayoría de los padres de familia desconocen cómo apoyar desde casa la comprensión lectora.

6) Estrategia de metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

Este instrumento permite conocer la proximidad que tienen los estudiantes en relación con su proceso de comprensión lectora, para el diseño se utilizó el texto científico *Enamorándome: aumenta mi dopamina* de Claudia Juárez, un material de difusión por parte del programa UNAMirada a la Ciencia (Ver anexo 4). En el instrumento se incluyeron instrucciones para tres momentos: antes, durante y después. En el primero, se pide a los estudiantes que observen el texto y respondan tres cuestionamientos de anticipación. En el segundo, se solicita que lean y después contesten las siete preguntas que atienden las dimensiones de la comprensión lectora propuestas por Catalá (2005). El tercer momento, consiste en expresar cuál es su opinión e identificar la idea principal y secundaria mediante un organizador de texto.

La estrategia fue aplicada durante 50 minutos al grupo de 3° E, las indicaciones fueron leídas y no se intervino. Los resultados obtenidos fueron organizados de acuerdo a los niveles de la comprensión (Ver figura 9), cabe señalar que la dimensión crítica se define más adelante.

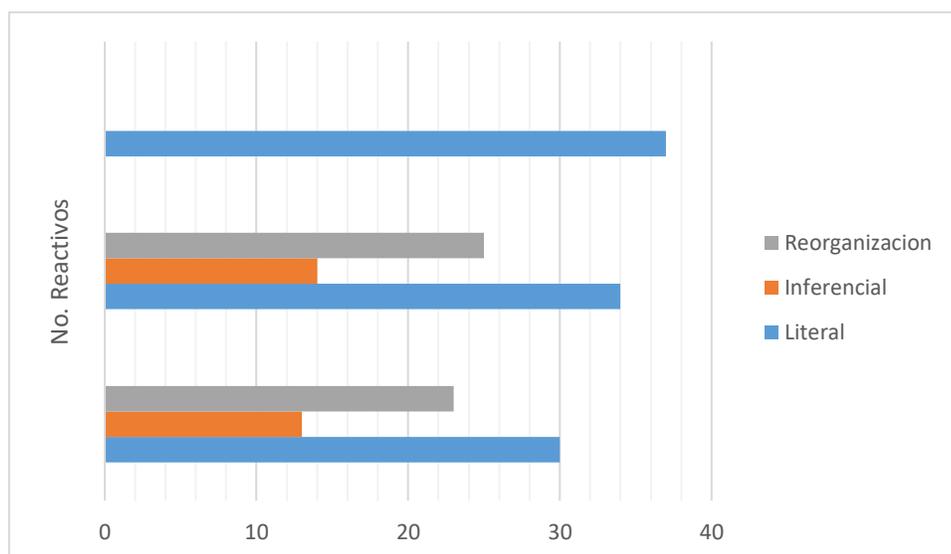
Fig.9. Dimensiones de la comprensión lectora

Dimensión	Descripción	No. Reactivos
Comprensión Literal	Se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto	3
Reorganización	Requiere que el alumno analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto	2
Inferencial o interpretativa	Es manifestada por el alumno cuando utiliza simultáneamente las ideas y la información explícita del texto por un lado y, por otro, pone en funcionamiento su intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas.	2

Fuente: Retomado de Catalá (2005: 16).

En general, los estudiantes lograron identificar en un nivel literal lo que les fue solicitado, pero al tener que reorganizar la información su dominio disminuye considerablemente, lo mismo ocurre cuando deben realizar inferencias a partir del texto (Ver figura 10).

Fig.10. Resultado de las dimensiones de comprensión lectora

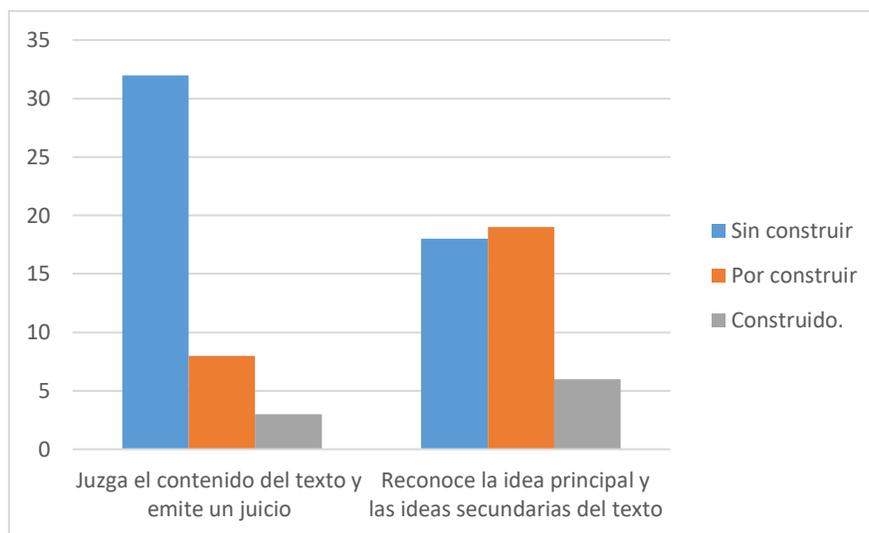


Como puede observarse, los tres reactivos que se incluyeron para identificar el nivel de logro en una comprensión literal, marcados con color azul, fueron resueltos satisfactoriamente por la mayoría del grupo. Mientras que, en un nivel de reorganización de la información, solo 23 y 25 estudiantes acertaron en la respuesta. Por otro lado, se aprecia que al tener que inferir información la dificultad aumenta, pues solo 13 y 14 estudiantes acertaron en los dos relativos. Lo anterior, permite llegar a la conclusión que las prácticas educativas priorizan una comprensión literal de los textos y en la medida que este proceso requiere del desarrollo de otras habilidades, tales como organizar e inferir información se vuelve más complejo.

En relación con la cuarta dimensión que es el nivel crítico o profundo, toma como referente que “implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios (Catalá 2005:17). Por lo cual, se incluyó una pregunta abierta para que opinaran respecto al tema después de haber leído el texto. También se agregó un espacio para

que elaboraran un organizador gráfico que les permitiría identificar la idea principal y reconocer cuatro ideas secundarias. La evaluación de los resultados, esto requirió elaborar una rúbrica (Ver anexo 5) considerando tres criterios: construido, por construir y sin construir (Ver figura 11).

Fig.11. Resultados de la dimensión crítica y organizador gráfico



La comprensión lectora en su dimensión crítica, 32 estudiantes al responder la pregunta del cuestionario no han logrado construir un argumento que refleje su pensamiento crítico sobre el tema. Mientras que al solicitarles que escribieran la idea principal y cuatro ideas secundarias, sólo seis estudiantes construyeron el organizador de texto con lo requerido.

La interpretación que se ha realizado permite conocer que los estudiantes no han consolidado la dimensión crítica, porque su proceso de comprensión lectora se limita a recuperar textualmente las ideas. Evidentemente, pocos son quienes construyen inferencias y éstos disminuyen al solicitarles un juicio crítico, reflexivo y argumentado.

Finalmente, los aportes obtenidos en el DE, permiten dar soporte a la perspectiva de cómo es atendida la comprensión lectora en la secundaria “México Tenochtitlan”, turno matutino.

7. Evaluación del panorama sobre la comprensión lectora del 3°E

Los resultados del DE, facilitan conocer el tratamiento que se le da a la comprensión lectora en un escenario determinado. Desde las observaciones registradas en el diario de campo, dan un aporte sobre la interacción con el texto en el aula, así como los obstáculos que se pueden apreciar durante una clase como la falta de vocabulario, difícilmente identifican ideas principales de un texto.

El estudio socioeconómico brinda datos específicos para conocer los factores socioculturales de los estudiantes, la preparación académica de los padres de familia, la cual en su mayoría ha cursado la educación básica. Así como el escaso tiempo que pueden destinar para acompañar las actividades de lectura debido a su dinámica laboral.

Las respuestas de los estudiantes reflejan a mayor detalle las dificultades que presentan en su comprensión lectora, principalmente manifiestan que constantemente se distraen cuando leen y durante la lectura solamente se dedican a decodificar el texto sin llevar a cabo alguna estrategia que le facilite comprender. Si bien, hacen uso de la relectura, sólo algunos elaboran preguntas guía para ir comprendiendo el texto, no indagan sobre el significado de las palabras que desconocen y esto los lleva a tener un vocabulario limitado, así como la ausencia de registrar comentarios en torno a las ideas del texto.

El relación con el colectivo docente, identifican la falta de hábitos lectores que repercute en un deficiente vocabulario, reconocen que existe una constante distracción durante la lectura en el aula y poco interés de los estudiantes, sin embargo, en su práctica docente incorpora estrategias como el resumen, la paráfrasis, cuestionarios, modalidades de lectura y uso de organizadores gráficos para coadyuvar a la comprensión lectora, pero no ejercen una mediación antes, durante y después en el proceso lector del estudiante.

El cuestionario enviado a los padres de familia permite constatar la ausencia de supervisión en casa para favorecer la comprensión lectora en casa y en la escuela, haciendo partícipe en todo momento a los estudiantes. El análisis de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio da objetividad a las necesidades de los estudiantes en torno a la comprensión de textos, donde demuestran poseer cierto dominio en las dimensiones de la comprensión lectora, en su mayoría el nivel literal y escasamente logran interpretar la información de un texto para emitir juicios de valor.

En el desarrollo de la estrategia metodológica seleccionada, también pudo apreciarse que escasamente algunos estudiantes hacen uso de estrategias de lectura como el subrayado de texto, encerrar palabras desconocidas, realizar anotaciones al margen de la hoja. Esto puede entenderse como resultado de las prácticas de lectura tradicionales que propician los docentes limitando la interacción de los estudiantes con los textos y su interpretación.

En general, todos estos elementos que brinda el DE, sienta las bases para formular el planteamiento del problema que se enuncia a continuación, así como las preguntas de indagación y supuestos teóricos que dan soporte a la presente investigación con miras a realizar un Intervención Pedagógica para coadyuvar al problema detectado.

8. Definición de un problema rumbo a una probable solución

Partiendo de la evaluación general que se hace de los datos encontrados, de su análisis e interpretación fue posible derivar el planteamiento de un problema sobre la comprensión lectora, realizar preguntas indagatorias y varios supuestos teóricos, que orientaron la búsqueda documental de la fundamentación teórica que más adelante se presenta.

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes de 3° E, de la Escuela Secundaria Diurna No. 249 “México Tenochtitlan” de turno matutino, presentan dificultades en la comprensión lectora de textos informativos, esto se debe a la ausencia de estrategias de lectura que les

permitan identificar las ideas principales y secundarias de un texto, aunado al escaso vocabulario que poseen. El obstáculo aumenta cuando los docentes les solicitan responder cuestionarios y elaborar resúmenes, quedando la lectura en un nivel literal que no favorece la comprensión crítica del texto. En casa, existe preocupación para apoyar en actividades que fortalezcan la comprensión lectora, pero desconocen cómo hacerlo y se ven limitados en los tiempos de atención debido a su dinámica familiar.

Una vez que se ha delimitado el problema se construyeron las siguientes preguntas de indagación.

b. Preguntas de indagación

Las preguntas de indagación dan pauta a cuestionar sobre cómo coadyuvar a incidir en un problema ya establecido, en este caso la comprensión lectora, por lo cual se listan a continuación.

- ¿Cómo favorecer la comprensión lectora de textos informativos en los estudiantes de 3° E de la secundaria No.249 “México Tenochtitlan” turno matutino?
- ¿Qué estrategias permiten desarrollar la comprensión lectora de textos informativos?
- ¿Cómo coadyuvar a los estudiantes para que reconozcan la importancia de la comprensión lectora?
- ¿Qué actividades pueden facilitar la comprensión de los textos informativos?
- ¿De qué manera favorecer con los estudiantes la comprensión lectora de los textos informativos en su dimensión crítica?

c. Supuestos teóricos

Los supuestos teóricos representan una solución tentativa ante el problema planteado en la investigación, si bien se basan en el planteamiento sistematizado del problema, su diseño es de forma empírica, se listan a continuación.

- La comprensión lectora de textos informativos se favorece a través de estrategias de lectura que promuevan la participación en dinámicas que incentivan la discusión de los textos que se leen en el aula y desarrollar la metacognición con el apoyo de organizadores de texto, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de 3° E de la secundaria No. 249 “México Tenochtitlan”, turno matutino.
- La comprensión lectora se desarrolla cuando los estudiantes emplean estrategias de lectura antes, durante y después en los textos informativos.
- La participación de los estudiantes en dinámicas para el desarrollo de habilidades metacognitivas coadyuva a que el papel ineludible de la comprensión lectora.
- El uso de organizadores de textos facilita la comprensión lectora porque permiten identificar las ideas principales y secundarias de los textos informativos.
- La comprensión lectora crítica se favorece a través de estrategias que promueven la discusión de los textos informativos que leen los estudiantes en el aula.

El recorrido metodológico que se presentado hasta el momento, dará pauta a la Intervención Pedagógica, cuyos resultados se darán a conocer a través de la documentación biográfica-narrativa, esta permite hacer visible la voz de los docentes y con ello la de los estudiantes, razón por la cual se ha seleccionado.

B. La investigación desde la Documentación Biográfico-Narrativa

En las aulas, el docente es partícipe de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cada práctica educativa requiere una previa planificación y valoración de la pertinencia de las actividades, así como evaluar los resultados obtenidos, esto implica ir construyendo currículo. La Documentación Biográfico-Narrativo otorga la posibilidad a los profesores sistematizar sus prácticas escolares para reflexionar sobre ellas y

resinificar su labor en las escuelas. A continuación, se presentan las generalidades de este tipo de investigación, las técnicas que se emplean y los instrumentos.

1. La trascendencia de la Documentación Biográfico-Narrativa

La presente investigación utiliza la Documentación Biográfico-Narrativa para dar a conocer los alcances de la Intervención Pedagógica, esta metodología se fundamenta en el Enfoque Biográfico-Narrativo en educación, propuesta construida por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), la cual posee autonomía porque se trata de “un enfoque propio y no solo una metodología más a añadir a las ya establecidas” (Bolívar et al, 2001: 10). Esta manera de hacer investigación permite a los profesores alzar la voz y manifestar la realidad de las aulas, compartir sus vivencias, socializar propuestas alternativas, así como expresar las repercusiones de las políticas educativas. No obstante, cabe señalar que en sus inicios no fue aceptada por los investigadores, pues consideraban que carecía de cientificidad, y los datos presentados podrían estar envueltos en un halo de subjetividad, pero actualmente ha tenido diversas contribuciones a la educación.

Aunado a dicho enfoque, también se recupera la Documentación de experiencias pedagógicas sustentada por Suarez (2006), Ochoa (2007) y Pimentel (2008), la cual sistematiza mediante la observación y la narración elementos sustanciales para dar a conocer la investigación-acción de los docentes en diferentes contextos a través del relato pedagógico. En los últimos años ha adquirido trascendencia porque da voz a los profesores, enuncia la ética profesional, reafirma el compromiso por construir investigación desde las vivencias del aula y cuenta con fundamentos teóricos para hacer de las experiencias pedagógicas y personales una investigación.

Ambas metodologías sustentan la Documentación Biográfico-Narrativa, donde el maestro adquiere una gran corresponsabilidad, pues al ser una gente social busca coadyuvar a los estudiantes para que forjen un pensamiento crítico, a pesar de estar en una sociedad que requiere individuos homogéneos cuyo fin es la producción en un trabajo. Este gremio ha sido silenciado de diferentes maneras, limitando sus prácticas

educativas al presentar un plan y programa de estudios que se caracteriza por la saturación de contenidos, actividades administrativas excesivas y la imposición de políticas educativas. Se ha silenciado su labor, y en aras de cumplir con lo establecido en ocasiones ha dejado de ser un docente-investigador.

En este sentido, desde el Enfoque Biográfico-Narrativo se plantea una pregunta fundamental para comprender la relevancia del maestro *¿Por qué interesarnos por las vidas y voces de los profesores y profesoras?* Y al respecto comenta que:

El estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida, posibilitan –entre otros- acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional [...] Comprender –en sus propios términos o voces. Como ellos mismos viven su trabajo, y de tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta (Bolívar et al, 2001: 56).

De acuerdo con lo anterior, la Investigación Biográfico- Narrativo tiene como uno de sus principios revalorizar la figura del maestro. En otras palabras, dar voz a los silenciados, y con ello dar lugar a una manera de alentar al magisterio a hacerse partícipe en esta metodología.

El ámbito de la investigación narrativa comienza a dar apertura a dejar de lado la racionalidad técnica e indagar “en la dimensión personal como un factor crucial en los modos de como los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (Bolívar et al, 2001: 83). La aceptación de esta otra manera de visibilizar la educación da oportunidad al profesorado de adquirir un rol de investigador.

Bajo esta metodología, que posee fundamentos epistemológicos basados en la hermenéutica, filosófica y otras formas de hacer investigación da apertura para investigar a partir de las experiencias docentes y convertirlas en situaciones didácticas publicables, susceptibles de análisis e insumo para presentar una investigación. Al respecto Suárez (2006), que da un nombre específico a este tipo de investigación:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (Suárez, 2006: 73).

Por lo cual, las prácticas escolares son fuente de conocimiento y en consecuencia, el docente debe desempeñar más de un rol en el aula, en este caso el de investigador, pues constantemente está innovando y creando currículo, menester de ser compartido en el campo educativo.

Por otro lado, Ochoa, L., (2007) complementa lo anterior al explicar que documentar experiencias pedagógicas “supone una práctica de indagación entre docentes. Los encuadres teórico-metodológicos que regulan y sostienen este proceso de formación y producción tiene en cuenta ciertos aspectos cualitativos, interpretativos, narrativos y colaboración del investigar” (Ochoa, 2007: 13). En este sentido, la documentación de experiencias pedagógicas también permite a los docentes investigar a partir de sus prácticas educativas.

La investigación Biográfico-Narrativa en educación y la Documentación de experiencias pedagógicas otorgan fundamentos epistemológicos para narrar a través del relato la Intervención Pedagógica de la presente investigación, dando voz a los estudiantes.

2. Bases epistemológicas de la Documentación Biográfico-Narrativa

Una de las premisas que guían esta metodología de investigación es conocer la historia de vida de los profesores. Al respecto, Pineau y Le Grande (1993) refieren “el modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto [...] ha existido desde antiguo genero autobiográfico, en que el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado” (Citados en Bolívar et al, 2011: 39). Entonces, esta metodología reconoce que cada profesor posee determinada historia de vida que debe ser narrada por sí mismo.

Aunado a lo anterior, Bruner y Weisser (1995) mencionan que “La autobiografía convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Solo a través de la textualización puede uno conocer su vida” (Citados en Bolívar et al, 2011: 88). En este sentido, la interpretación del texto depende de una de las bases filosóficas de la investigación Biográfica- Narrativa, es decir, la hermenéutica. Otra de las premisas es entender la

vida como relato, por lo cual la hermenéutica, permite dar sentido y comprensión a las experiencias narradas, Bolívar (2001) plantea lo siguiente:

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y del intento de dar una explicación científica de las acciones humanas, han provocado entender los fenómenos sociales (y de enseñanza) como texto, cuyo valor y significado viene dado por la auto interpretación hermenéutica (Bolívar et al, 2011: 58).

La interpretación de la historia de vida plasmada en una autobiografía conlleva a resignificar la identidad de los docentes, bajo la perspectiva de esta metodología de investigación. Por otra parte, el relato como manifestación de las experiencias pedagógicas, proviene de una teoría que lo sustenta, es decir la narratología o teoría narrativa, de la cual Pimentel menciona que ofrece “una posibilidad de penetrar aquellos mundos narrados que traman nuestra vida cotidiana [...] La narratología, como el conjunto de estudios y propuestas teóricas que se han venido realizando” (Pimentel, 2008: 8). Desde esta perspectiva, el relato posee elementos teóricos que permiten fundamentar su construcción, transformando las experiencias pedagógicas en el eje central de una investigación educativa.

El acto de contar o narrar determinados hechos forma parte de la vida cotidiana. Si bien, anteriormente se ha descrito que este enfoque permite visibilizar la voz de los agentes del aula, es decir, el docente y estudiantes, la narrativa va más allá de ser un medio para contar los acontecimientos porque se convierte en un método para dar cuenta de una investigación educativa. Al respecto, Connelly y Clandinin (1995) señalan que la narrativa:

se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); (b) el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos) ; e incluso (c) el uso que pueda hacer la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfico narrativa el cambio en la práctica en formación del profesorado) [...] debemos entender que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (Citados en Bolívar et al, 2001: 17).

Desde el punto de vista de los autores, la narrativa adquiere connotaciones complejas porque transforma un fenómeno social en un método de investigación, esto aporta elementos de corte investigativo.

La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por

medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como un método para recapitular experiencias (Bolívar et al, 2001: 17).

Asimismo, se da pauta a los docentes para que “sitúen en sus propios términos las cuestiones, como entienden e interpretan su práctica, aquello que sienten, como define y comprenden sus propias vidas. Rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado anónimo” (Bolívar et al, 2001: 52). Son las experiencias de los maestros, las que dan cuenta de los problemas que se viven en la educación por medio de la narración de sus experiencias.

Por lo tanto, la riqueza de la narrativa radica en la búsqueda y difusión de soluciones o propuestas de trabajo para atender las problemáticas del sistema educativo a partir de lo que se observa en el contexto, por ello, “lo característico de un relato es esa dualidad peculiar del modo narrativo: mundo construido o narrado/voz narrativa que al enunciarlo lo construye” (Pimentel, 2008: 16). Lo cual, da cuenta que por medio de la teoría narrativa que propone la autora, las prácticas pedagógicas se enriquecen mediante la investigación de docentes, es decir, las voces de los estudiantes y docentes constituyen el mundo y una realidad inminente.

Investigar es un proceso y para la investigación Biográfico-Narrativa requiere de cuatro elementos “un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida, un intérprete o investigador que interpela colabora [...] textos que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo [...] y lectores que van a leer las versiones publicadas” (Bolívar et al, 2011: 147). Estos elementos son los ejes, sin embargo, la perspectiva de Legrand (1993) plantea que en la investigación narrativa se establece mediante los siguientes componentes:

El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, se desarrolla una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material. El proceso finaliza con un informe o publicación [...] La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos (Citado en Bolívar et al, 2011: 148).

En consonancia con la Intervención Pedagógica, este proceso de narrativa permite recuperar las experiencias derivadas de las prácticas educativas y la importancia de

del discurso polifónico, es decir, revalorar la voz del docente y los estudiantes para difundir las experiencias pedagógicas y al mismo tiempo, representa el informe de la investigación que se va constituyendo desde las aulas a través del relato único, es decir, “un único individuo (por encargo o entrevistas en profundidad) elabora su autobiografía, como tal, es objeto de investigación” (Bolívar et al, 2001: 259).

La Documentación Biográfico-Narrativa, basada en estas posturas de la investigación de la misma línea, reúne lo expuesto de algunos elementos de la teoría narrativa y la importancia de que el docente reconozca su función como agente educativo sin deslindar que posee una historia de vida, “las metodologías biográficas de relatos/historias de vida dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional y posibilitan la reflexión” (Bolívar et al, 2001: 257). Registrar o documentar las prácticas escolares permite al docente reflexionar sobre su práctica. Esto requiere del uso de diversos instrumentos que se detallan a continuación.

3. Los instrumentos en la Documentación Biográfico-Narrativa

La investigación fundamentada desde la Documentación Biográfico-Narrativa requiere el análisis e interpretación de diferentes instrumentos. Asimismo, la técnica que se utilizó fue el relato único para “dar sentido y comprender la experiencia vivida narrada” (Bolívar et al, 2001: 101). Una de las formas que llega a ocupar la narrativa es la autobiografía, instrumento utilizado para dar a conocer la historia de vida de la investigadora con la relación con el objeto de estudio, dando cuenta la trayectoria académica, personal y profesional. La autobiografía permite encontrar la respuesta a una interrogante clave al momento de comenzar la investigación ¿Qué he llevado a elegir un determinado aspecto de la lengua? Siendo un ejercicio auto reflexivo para que el objeto de estudio se torne trascendental.

Por otro lado, el diario autobiográfico, representa el medio para hacer acopio de información relacionada con el objeto de estudio y consiste en una serie de registros personales. Desde una concepción amplia “el género autobiográfico se sustenta en la idea de una narración en la que la experiencia humana vivida es expresada por un

relato” (Aiola y Bottazzo, 2010: 7). El diario autobiográfico se define como “un registro reflexivo de experiencias personales y profesionales y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo” (Bolívar et al, 2001: 183). Con base en lo anterior, es un instrumento primordial para la investigación, ya que facilita a la docente investigadora el registro de los procesos que siguen los estudiantes.

Otro instrumento que se considera en esta investigación es el uso de la fotografía como manifestación de las memorias que se viven en el aula a través de la imagen, la cual permite dar cuenta al lector de la realidad en el salón de clases. Si bien, por medio de la narración se utiliza la descripción de lo ocurrido, este instrumento permite acompañar lo descrito y se vuelve una ventana a las experiencias pedagógicas.

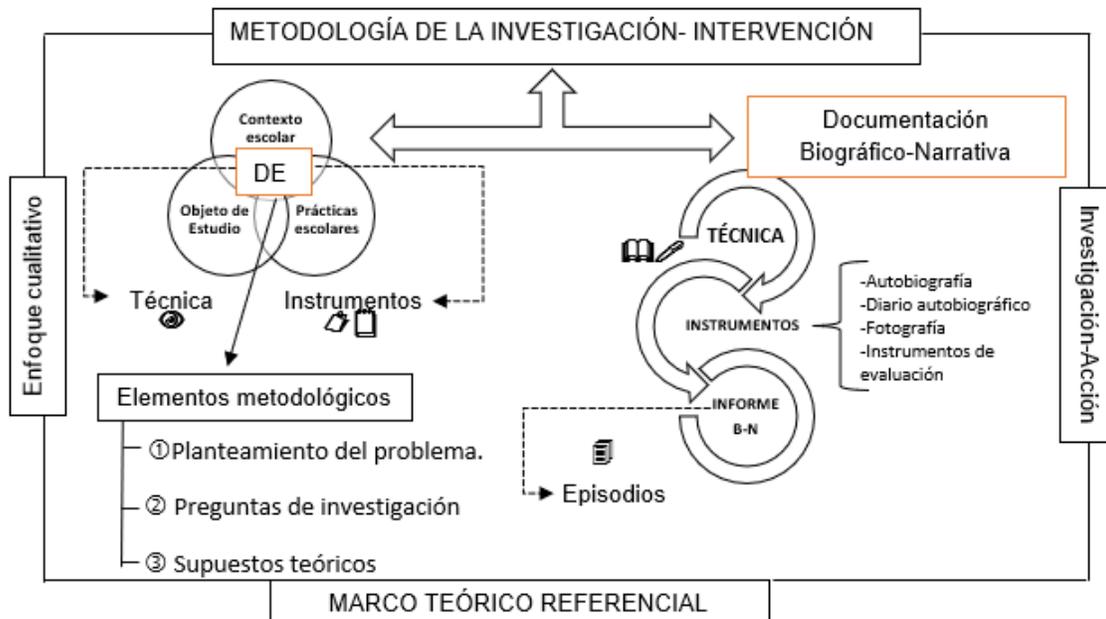
Además de los instrumentos mencionados, durante el diseño de la Intervención Pedagógica, se construyeron otros más con el fin de evaluar la adquisición de competencias con relación con la comprensión lectora como la lista de cotejo, la cual se elaboró para conocer la presencia o ausencia de actitudes de los estudiantes. Este instrumento permite “describir el progreso de los alumnos, ofrece un registro pormenorizado del desempeño; se puede y debe explicarles a los alumnos cuales son los aspectos que deben mejorar” (Malagón, 2012: 55). Siendo un instrumento que facilita conocer las actitudes frente a la lectura y su comprensión.

Las escalas de apreciación “permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan” (Malagón, 2012: 60). En ellas se han considerado los parámetros: construido, por construir y sin construir. Por último, se eligió utilizar las rúbricas porque “sintetizan el desempeño de una forma general, son muy útiles para establecer los logros en las competencias” (Malagón 2012: 71). Esta manera de valorar el logro de las competencias en un sentido cualitativo.

El proceso metodológico de la investigación e Intervención Pedagógica (Ver figura 12), considera dos vertientes. El Diagnóstico Específico (DE) que parte de reconocer un contexto particular empleando la técnica de observación no participante e instrumentos

(diario de campo, cuestionarios, estrategia de metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio). El análisis e interpretación de los datos obtenidos derivan en los elementos metodológicos: planteamiento del problema, preguntas de investigación y supuestos teóricos. Por su parte, la Documentación Biográfico-Narrativa como resultado del análisis y reflexión de la práctica docente, mediante la técnica del relato único y los instrumentos empleados. Estos elementos permiten elaborar el Informe Biográfico-Narrativo.

Fig. 12. Esquema del recorrido metodológico



III. REFERENTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Atender la comprensión lectora en el aula ha llevado a algunos docentes a indagar y construir alternativas que permitan mejorar las prácticas de lectura, en este sentido, se recuperan los aportes teóricos de cinco trabajos de investigación sobre el tratamiento de la comprensión lectora en el nivel secundaria. Estas investigaciones ponen énfasis en reconocer a la comprensión lectora como un proceso cognitivo, que coinciden con *Pedagogía por Proyectos*, base didáctica que se emplea en la Intervención Pedagógica. También, a lo largo de este capítulo se da el sustento teórico de algunos autores especialistas en la comprensión lectora y estrategias de lectura, así como el marco referencial de la didáctica utilizada en esta tesis.

A. Propuestas que favorecen la comprensión lectora

Los docentes investigadores que se citan a continuación, a través de sus prácticas educativas, buscan favorecer la comprensión lectora mediante el uso de diversas estrategias didácticas, e incluso contribuyen a la innovación mediante el diseño de proyectos de intervención. Es por ello, que, para la investigación, se vuelve necesario conocer algunos aportes que han surgido en los últimos años y que son retomadas para enriquecer la Intervención Pedagógica.

1. El reto de formar lectores que comprenden lo que leen

La primera investigación corresponde a un artículo publicado en la Revista Mexicana de Investigación titulado *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*, escrito por Madero Suárez Irma Patricia y Gómez López Luis Felipe (2013). Los autores hacen una recapitulación sobre cómo se ha pretendido evaluar la comprensión lectora desde diferentes pruebas estandarizadas. No obstante, su aporte se centra en el uso o ausencia de estrategias lectoras que emplean los adolescentes.

Lo anterior, se deriva del planteamiento que elaboran los investigadores, al afirmar que: la escuela mexicana necesita mejorar el nivel de comprensión lectora, pero no

existe evidencia de cómo leen los adolescentes mexicanos, si se fijan propósitos, qué estrategias utilizan y cómo se ponen en prácticas o que factores están asociados.

Ante tal problemática, surge la propuesta por los autores, el propósito central es responder a la interrogante ¿Qué proceso siguen los estudiantes cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? Se aplicó una evaluación a 258 estudiantes pertenecientes a ocho secundarias de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, para posteriormente elegir una muestra con base en sus resultados, de tal manera que se eligieron dos alumnos representativos de cada escuela con los criterios de alto y bajo nivel lector. Finalmente se formó un subgrupo de 12 alumnos, para identificar rutas lectoras y el uso que hacen de las estrategias de comprensión.

Una vez elegida la muestra, aplicaron tareas lectoras para identificar cual es el papel del estudiante durante su proceso de comprensión, por ejemplo, limitar el tiempo con el propósito de orientar a los estudiantes para que realizaran una lectura selectiva o resolver interrogantes que requerían elaborar inferencias.

Como resultado, los investigadores aportan las rutas lectoras que clasifican de la siguiente manera: la *cristalizada* donde el estudiante recurre a los conocimientos previos y habilidades que permiten una lectura fluida, pareciera que no necesitan estrategias de comprensión. En la *estratégica* no hay comprensión inicial, evalúan y notan la carencia en su proceso de comprensión utilizando alguna estrategia, por ejemplo, releer. Por último, en la ruta de la *no comprensión* en la cual no se detecta el problema y los estudiantes continúan leyendo sin comprender y como consecuencia hay ausencia de estrategias.

La investigación enfatiza en la importancia de monitorear el proceso lector e identificar si el estudiante ha logrado utilizar alguna estrategia durante la comprensión. De esta investigación se recupera el fichero de las rutas lectoras, que permite orientar al estudiante entorno a la concepción de sí mismos como lectores y que sean conscientes del avance conforme interactúan con los textos, así como la apropiación

de las estrategias de lectura en su proceso de comprensión y la reflexión que deben realizar al término de leer un texto, con base a dos cuestionamientos ¿Por qué no lo comprendí? ¿Qué puedo hacer para comprenderlo?

2. El papel de las habilidades lectoras en la comprensión

La segunda investigación se deriva de un proyecto pedagógico coordinado por Silas Casillas Juan Carlos y Gómez López Luis Felipe, quienes publicaron en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana* el artículo: *El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel docente y los logros de los alumnos* (2013). En la intervención educativa participaron 16 grupos de estudiantes de segundo grado, siendo un total de 225 adolescentes que durante el proceso fueron acompañados por los docentes titulares.

En el proyecto educativo los estudiantes participaron en tres etapas: valoración inicial de las habilidades de lectura de comprensión, actividades con apoyo de la mediación docente y una reevaluación de las habilidades de comprensión. Cabe señalar que la comprensión lectora fue abordada desde un punto de vista interactivo, donde el estudiante se relaciona con los textos a partir de sus conocimientos previos, fijando objetivos de lectura y empleando estrategias para la comprensión de los textos.

Las actividades en las que participaron los estudiantes atendieron a tres momentos postulados por Isabel Solé en la comprensión lectora. Las estrategias antes de leer consistieron en fijar el propósito, revisar el texto, construir un organizador de texto que muestre los conocimientos previos. Las estrategias utilizadas durante la lectura consistieron en identificar el tema y organización de información mediante mapas conceptuales o mentales, reconocer las ideas principales, inferir datos faltantes, reconocer el resumen de información, identificar la tesis de un texto.

En la etapa posterior a la lectura se buscó que el estudiante identificara las intenciones del autor, emitir una evaluación de la información y manifestar su punto de vista respecto al tema. A lo largo de la intervención, los docentes de cada uno de los grupos

propician la interacción con los textos en los tres momentos descritos anteriormente. En este sentido, de esta investigación se recupera el uso de los organizadores gráficos como parte de las estrategias de lectura que facilita a los estudiantes ir comprendiendo un texto antes y durante la lectura.

3. Propiciar la discusión para incentivar la comprensión lectora

La tercera investigación es una tesis titulada *La formación del club de lectores a través de ensayos para el logro de la comprensión lectora* de Iris Etna Alvarado Solano (2017), de la Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional 098 Oriente, Ciudad de México. El enfoque que sustenta la investigación es de corte mixto. En un primer momento se centra en el aspecto cuantitativo, particularmente en datos estadísticos que le permiten valorar la comprensión lectora de los estudiantes. Después, bajo una mirada cualitativa con la Investigación–Acción.

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 “Miguel Lerdo de Tejada” con la participación de estudiantes de tercer grado, padres de familia, docentes de la academia de español y autoridades de la escuela. En la fase inicial se aplicó un diagnóstico a tres grupos de tercer grado, el objetivo del instrumento fue medir el dominio de la comprensión lectora de puntos específicos: identificación de ideas principales, descripción del contexto, vocabulario y características de los textos.

El análisis e interpretación de la información obtenida en el instrumento aplicado sirvieron como insumo para el diseño de la planificación de la práctica social del lenguaje: elaborar un ensayo sobre un tema de interés. Con base en los resultados, se construyeron las diversas actividades para orientar gradualmente la producción de ensayos, se consideró: la lectura de ensayos, análisis de la estructura, identificación de ideas principales y secundarias, reconocimiento de los argumentos, uso de paráfrasis, emplear el resumen, uso de citas textuales, entre otros elementos.

El club les permitió construir un ensayo, dejando entrever el proceso de comprensión lectora. A lo largo de la propuesta de trabajo, el docente investigador enfatiza en la

importancia de fomentar el diálogo entre los estudiantes sobre temas que despierten su interés. Por lo cual, de esta investigación se recupera la estrategia de favorecer la discusión para fortalecer la comprensión lectora en su nivel crítico, así como el análisis de los textos propuestos por parte de los estudiantes y que son comentados con ayuda del docente mediante el debate, mesa redonda o panel de discusión.

4. La metacognición es indispensable en la comprensión lectora

La cuarta investigación se titula *Entrenamiento de habilidades metacognitivas y autorregulación en el proceso de la comprensión lectora en adolescentes de 12 a 13 años de nivel secundaria*, por Raño Medina Angélica (2017) de la Facultad de estudios Superiores Iztacala. El propósito es lograr que el estudiante fortalezca sus habilidades, mediante estrategias de aprendizaje para aplicarlas de forma autónoma en su proceso de comprensión lectora.

La intervención fue con un grupo de 41 estudiantes del primer grado en la Escuela Secundaria Técnica No. 30 en el estado de Puebla. La investigadora comenzó empleando la observación directa no participante, con la finalidad de identificar la disposición a la lectura, conducta, actitud del grupo y forma de trabajo del docente con respecto a las prácticas orientadas a la comprensión lectora. Después, aplicó un instrumento para conocer las habilidades metacognitivas y autorreguladoras relacionadas con la lectura, con base en los resultados planificó un taller cuya duración fue de seis sesiones.

Durante el taller, el primer acercamiento que tuvieron los estudiantes con la comprensión lectora fue elaborar un mapa mental sobre gustos o preferencias lectoras. La autora de esta investigación tomó como base los intereses de los adolescentes para fijar las metas en torno a las preguntas ¿Qué objetivos tiene el taller? ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? Otras interrogantes que guiaron su participación con el grupo ¿Qué tanto comprendemos al leer? ¿Cómo realizar una lectura exitosa? ¿Qué estoy haciendo para entender el texto? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Qué tanto comprendemos al leer? Estas preguntas fomentaron en los estudiantes las habilidades

metacognitivas y de autorregulación cuando leían diferentes textos. De la investigación, se recuperan para la Intervención Pedagógica la dinámica lectura exitosa, dónde los estudiantes proponen diferentes estrategias de lectura que les facilita la comprensión de textos.

5. Comprender es más sencillo cuando es un asunto de todos

La quinta investigación lleva por título *El desarrollo de habilidades para el proceso de comprensión de textos en alumnos de secundaria*, realizada por Yam Dzib Herber Esaú y Yam Dzib Yurbi de Linet (2017), de la Universidad Pedagógica Nacional en Mérida, Yucatán. El contexto en el que se desarrolla es en una secundaria técnica perteneciente a la comunidad de Tinum, con estudiantes de segundo grado.

La modalidad que eligieron los investigadores para desarrollar su intervención educativa fue mediante un taller de trece sesiones. Su proyecto lleva por título: *Leo comprendo y aprendo*, fragmentado en dos fases. La primera consistió en realizar actividades lúdicas con los estudiantes con el propósito de conocer sus prácticas lectoras, compartir sus impresiones sobre la lectura y la importancia de comprender lo que se lee. La segunda etapa del taller giró en torno a trabajar estrategias de comprensión lectora como anticipaciones, predicciones, inferencias, subrayado de texto, inferir el significado de las palabras a partir del contexto, entre otras.

A lo largo de cada una de las sesiones del taller, los docentes investigadores propiciaron la dinámica *dialogar y conversar*, que consiste en leer el texto, identificar las ideas centrales y manifestar su opinión respecto al tema. Otra estrategia para retomar es la dinámica *más allá de lo que leo*, en la cual los investigadores proponen vincular la lectura con otras áreas del conocimiento a partir de sus saberes previos enlazados con los nuevos.

En síntesis, las cinco investigaciones que constituyen el breve estado del arte aportan para la Intervención Pedagógica las siguientes estrategias que atienden el proceso de la comprensión lectora: el fichero de rutas lectoras por qué no comprendí y qué puedo

hacer para comprender lo que leo, el uso de organizadores gráficos, el panel de discusión, rumbo a una lectura exitosa y más allá de lo que leo. Además de estas estrategias, es necesario recuperar elementos teóricos del objeto de estudio y los fundamentos pedagógicos.

B. Aportes teóricos en la comprensión lectora

Atender el fortalecimiento de la comprensión lectora, requiere conocer las perspectivas de diferentes autores en torno a qué es comprender, cómo es el proceso cognitivo, cual es el rol del lector y de qué manera interviene el docente. Por lo cual, en el primer apartado se detallan elementos teóricos sobre la comprensión lectora y en un segundo momento, se da cuenta de las bases didácticas que ofrece *Pedagogía por Proyectos*.

1. La comprensión lectora en la enseñanza de la lengua

La comprensión lectora en la educación secundaria, así como otras manifestaciones de la lengua, es ineludible para el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Favorecer la comprensión, es una tarea que atañe a todo el colectivo docente, sin importar la asignatura “hay que recordar esta máxima: todos los profesores son maestros de lengua” (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 26). Entonces, se asume que todos los docentes leen con sus estudiantes y buscan que comprendan no sólo los textos, sino el mundo que los rodea.

La lectura y por ende la comprensión han tenido diversas acepciones de acuerdo con el enfoque de enseñanza. En el tradicional se consideró a “la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba al lector en una posición receptiva sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado” (Gómez, 1995: 19). Esta postura dejaba de lado los saberes del lector.

Sin embargo, con el paso de los años y bajo los principios del enfoque comunicativo y sociocultural leer va más allá de sólo decodificar palabras, Lerner (2003) menciona que al leer:

Ya no se busca que los sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deban enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto

seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan (Lerner, 2003: 40).

En este sentido, la visión de la autora está relacionada con la perspectiva del enfoque comunicativo, donde la lectura es vista como un proceso y el lector posee un papel activo al interactuar con el texto. También es importante destacar que desde el enfoque comunicativo se considera al texto como “la unidad básica de comunicación humana [...]”. Dado que se aprende a leer, leyendo, todo docente de lengua está llamado a guiar estos procesos de manera clara y con propósitos realistas, es decir, enseñar estrategias de lectura” (Montenegro, 2010: 52). Bajo este modelo interactivo es que el estudiante debe autorregular su proceso de lectura hasta comprender lo que lee.

Esta nueva manera de concebir la lectura, desde el enfoque vigente de la enseñanza de la lengua, orienta las prácticas educativas de los docentes, cuyo propósito es favorecer la comprensión lectora y la importancia de que los estudiantes conozcan estrategias que guíen su proceso lector y para lograrlo es indispensable conocer qué es la comprensión lectora.

2. ¿Y qué es la comprensión lectora?

Las prácticas escolares en aras de buscar fortalecer la comprensión lectora han llevado únicamente a la extracción de información, sin embargo, esto sólo garantiza una comprensión literal. Si bien, es necesario este primer nivel, comprender va más allá, porque posee “un significado bastante ambiguo; por comprender puede entenderse obtener la información que está explícita en el texto, o bien extraer ideas implícitas en él, o bien llegar a interpretar y valorar la información expresada” (Cabrera, Donoso y Marín 1994: 51). La comprensión parte de reconocer literalmente las ideas del texto, pero será indispensable que el estudiante paulatinamente llegue a la interpretación.

Por otra parte, cabría reflexionar en torno a sí ¿Comprender es entender o interpretar?

En el ámbito de la lectura, se utiliza el término entender como sinónimo de comprender, pero ¿Qué quiere decir con eso? ¿Qué es comprender? Tradicionalmente se pensaba que había comprensión cuando el lector se apoderaba del mensaje del autor. Actualmente se

considera que la comprensión va más allá, está unida a la significatividad que aporta el lector al texto (Lozano, 2003: 29).

Por lo anterior, la significatividad del texto forma parte del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes y busca ir más allá de entender el mensaje de los textos, para ello es indispensable asumir que comprender es un proceso donde se establece una interacción con los textos y el lector asume un papel activo. La comprensión lectora se define como “un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en que el lector le otorga sentido al texto (Gómez, 1995: 20). Entonces, la evocación de los conocimientos previos del estudiante juega un papel fundamental al iniciar la lectura de un texto y van en consonancia del interés que tenga por el tema, aunque es frecuente en las aulas que los docentes lleven los textos sin considerar lo anterior.

Dimensionar la comprensión lectora como un proceso, lleva a citar que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto [...] Implica, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, además, que debe existir un objetivo que guíe la lectura” (Solé, 2011: 17). Asimismo, es necesario enfatizar que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Díaz y Hernández, 2002: 275). Esta visión interactiva de la comprensión lectora permite ir más allá del plano literal.

La comprensión no consiste en una mera acumulación de informaciones ni tiene mucho que ver con la simple memorización de datos, sino que se refiere esencialmente a la acción, a la capacidad de hacer uso dúctil y significativo de lo que se sabe. Compete a operaciones tales como realizar inferencias, usar lo sabido en situaciones diferentes, concebir algo nuevo a partir de algo conocido, establecer conexiones entre diferentes ideas o conocimientos, darse cuenta de las implicaciones de lo que se sabe, extraer principios, estimar un asunto desde diferentes perspectivas (Mata, 2011: 25).

Derivado de estas perspectivas, la comprensión lectora debe concebirse como un proceso ineludible para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, porque en la medida que comprenden lo que leen, su pensamiento se torna crítico y reflexivo. Cassany (2006) afirma que “leer es comprender, para comprender es necesario

desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere” (Cassany, 2006: 21). Esta afirmación, revaloriza la lectura en consonancia con la comprensión, a partir de reconocer que requiere atender procesos cognitivos paulatinamente.

a. La comprensión lectora desde el constructivismo

La visión actual de la comprensión lectora, desde el enfoque comunicativo, está inmerso en el constructivismo porque “se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez, 1995: 19). Por lo cual, la comprensión de un texto es la construcción que realiza el estudiante, al igual que ocurre con los conocimientos.

En este sentido, los aportes teóricos del paradigma constructivista remiten a diferentes autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, entre otros. Sin embargo, para vincular sus ideas con la comprensión lectora, se recupera el concepto de zona de desarrollo próximo y andamiaje, acuñados por el segundo y cuarto autor antes mencionados.

Desde la perspectiva del constructivismo, el docente requiere asumir un papel de un mediador, que le permita a los estudiantes alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para lo cual requiere de ciertos procesos cognitivos, que son necesarios para la comprensión de un texto. El logro del estudiante para llegar a su ZDP, es paulatino y dependerá en gran medida de sus experiencias lectoras, la motivación por leer e incluso el interés que le cause el texto. De acuerdo con Trueba (2000):

Para ello hay que hablar al menos de dos niveles de desarrollo; el nivel de desarrollo efectivo o desarrollo real, que nos remite a aquel desarrollo que ya se ha producido y que marcaría el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo. El nivel de desarrollo potencial, determinado por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con ayuda de otras personas. La distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial nos daría la zona de desarrollo próximo (Trueba, 2000: 58).

La ZDP que menciona Vygotsky interfiere en la comprensión lectora, pues en el nivel de desarrollo real, el estudiante hará uso de los conocimientos previos que posee al comenzar a leer un texto, de tal manera que, al comprenderlo sea capaz de interpretar y emitir un juicio referente al tema.

En relación con la zona de desarrollo potencial, se espera una lectura crítica por parte del estudiante y es aquí donde la mediación docente o de sus pares cobra relevancia para comprender. Es necesario hacer un puente entre la zona de desarrollo real y la potencial. El concepto de andamiaje, acuñado por Bruner, permite conocer de qué manera guiar al estudiante para lograr un aprendizaje, o bien, la comprensión de un texto. El andamiaje al momento de interactuar con los textos “consiste en un proceso mediante el cual el profesor ayuda a los niños para realizar lo que ellos no pueden hacer al principio, permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción textual” (Cairney, 2018: 50).

Por lo anterior, durante el proceso de andamiaje la comprensión lectora requiere de la enseñanza de estrategias de lectura por parte del docente, así como favorecer el encuentro con diversos tipos de textos. Esto llevará al estudiante a entender y asumir la comprensión lectora como un proceso de interacción que requiere de un papel activo con los textos escolares y extraescolares, es decir, se habituó a un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto. En este modelo se rompe con la enseñanza tradicionalista donde el lector asume un papel pasivo que lo limita a la extracción de la información para construir su comprensión.

b. El proceso de la comprensión lectora: la interacción con los textos

En la conceptualización de comprensión lectora es importante destacar el término proceso porque atiende a la revalorización de la lectura a partir de los ideales del constructivismo. Desde el punto de vista de Catalá (2005), comprender un texto parte de una concepción donde leer es un modelo interactivo y explica que:

Parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitirán atribuirle un significado. Así el lector utiliza simultáneamente su

conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee, y eso, a su vez, enriquecerá sus conocimientos anteriores (Catalá, 2005: 15).

Entonces, la comprensión lectora requiere de ciertos procesos cognitivos que van desde la decodificación, la activación de conocimientos previos, la asociación de los nuevos conocimientos, la reflexión en torno al tema, entre otros, hasta llegar a la comprensión del texto.

Por su parte, Cairney (2018), menciona que “se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra, los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa en sus mentes” (Cairney, 2018: 33). La idea de que *leer es comprender* va cobrando sentido cuando se entiende a la comprensión lectora como una serie de procesos paulatinos por parte del lector en el que pone en juego diferentes habilidades.

Es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto (Solé, 2011: 20).

No obstante, favorecer la comprensión lectora debe centrarse en coadyuvar al estudiante para que asuma el papel activo durante la interacción con el texto, de lo contrario solamente se estaría favoreciendo la decodificación y sería un sujeto pasivo en el acto lector. Cabría reflexionar en torno a ¿cómo se atiende la comprensión lectora en el aula? Y si realmente se busca que sea un proceso interactivo.

3. La comprensión lectora en el aula

Las concepciones de la lectura tradicional siguen permeando las prácticas escolares, en lugar de considerar esta actividad desde la perspectiva de un modelo interactivo. Aunado a esto, las políticas educativas han orillado a que el estudiante lea el número de palabras por minuto según su nivel educativo, la resolución de exámenes con el fin de entrenar para una prueba estandarizada y se prioriza únicamente los elementos de una lectura en voz alta. En este sentido:

La escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el texto y el autor por medio del texto, y se hace caso omiso de los intereses del niño al determinar los contenidos, los ejercicios y las

secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos, y delimita el mismo tiempo para todos (Gómez, 1995: 15).

Entonces, el tratamiento de la comprensión lectora desde el aula difícilmente contempla a los estudiantes para proponer los textos que quieren leer, o bien, considerar sus intereses al llevar un texto al salón de clases. Tanto las propuestas del estudiante como sus intereses lectores son fundamentales cuando se busca favorecer la comprensión. Las prácticas entorno a la comprensión, han considerado en su mayoría, la extracción de información de texto, si bien es el primer nivel al que el lector tiene acceso, sería importante desde la mediación docente guiarlo para que paulatinamente desarrolle un nivel crítico y para lograrlo es imprescindible conocer las características de estos niveles.

a. Niveles de la comprensión lectora

En la comprensión lectora, al explicar los niveles es importante referir que están interrelacionados, pues cada uno complementa el proceso cognitivo del lector. De acuerdo con las posturas de los diferentes autores, estos niveles pueden ser tres o más de cinco, sin embargo, para esta investigación se retoman cuatro.

De acuerdo con Cabrera distinguen tres niveles en la comprensión lectora, considerando la complejidad de las habilidades que utiliza el lector explica una gradualidad en el proceso lector, que se citan a continuación:

Comprensión literal: exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras. Es decir, el lector consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causas de los acontecimientos, de forma directa y explícita.

Comprensión inferencial: se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo posibles sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior; implica las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones.

Comprensión crítica: requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas leídas, sin ánimo de establecer principios dogmáticos sino más bien de desarrollar los principios y fundamentos que le permitan juzgar las ideas expresadas por el autor (Cabrera, 1994: 58).

Una comprensión literal permitirá al estudiante reconocer lo explícito, es decir, las ideas que el autor enuncia a lo largo del texto. Por su parte el nivel inferencial, le va permitiendo al lector interpretar lo que ha leído, es decir redescubre el contenido

implícito en el texto y le permite reformular lo leído. En nivel crítico, refiere un mayor avance en la comprensión lectora, pues es el momento en el que el estudiante ha sido capaz de asimilar el contenido literal del texto y su lectura entre líneas, por lo cual puede emitir un juicio de valor acerca de lo leído, esto le permite argumentar y expresarse.

Por otra parte, de acuerdo con Catalá (2005), existe un cuarto nivel que se da entre el literal y el inferencial, a este componente lo refiere como “la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma” (Catalá, 2005:16). Es interesante la aportación de la autora, pues antes de inferir, será necesario reorganizar lo comprendido hasta el momento en un plano literal, de cierta manera esto garantiza acceder de una mejor manera a la lectura entre líneas.

A manera de reflexión ¿Cómo lograr avanzar desde el plano literal hasta un nivel crítico en la lectura? ¿De qué manera consolidar el nivel de reorganización e inferencial? ¿Cómo ayudar al estudiante a alcanzar un nivel crítico de la lectura? Una alternativa que permite el avance paulatino del estudiante por estos niveles es la búsqueda y diversificación de estrategias de lectura, “las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos” (Solé, 2011: 60). Por lo cual, se torna necesario una reflexión por parte del docente para comprender de qué manera llevar al aula la enseñanza de estrategias de lectura, de tal manera que sean atractivas para los estudiantes y que en la medida que se involucren en su proceso lector, las estrategias que se pongan en práctica sean automatizadas.

b. El rol del docente

Desde el paradigma constructivista y con los argumentos expuestos anteriormente, cabe enfatizar que el rol de docente es el de un mediador durante el proceso lector del estudiante. Sin embargo, algunas prácticas arraigadas como elegir y dar el título de los libros que se van a leer, hacer que la lectura tenga un carácter obligatorio, ignorar

los intereses de los estudiantes, llevar al aula textos descontextualizados, entre otras, rompen con la visión constructivista no sólo de la enseñanza y el aprendizaje, sino en la esencia de la concepción de la lectura. El papel del profesor:

Consiste en ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que leen. El profesor comparte los significados que construye cuando lee y estimula a los alumnos a hacer lo mismo. La puesta en común de grupo y la interacción se consideran esenciales para incrementar la comprensión (Cairney, 2018: 21).

La mediación docente en la lectura debe favorecer la interacción con los textos, esto se logra a través de diferentes estrategias, pero es recurrente que se utilicen las preguntas para detonar el desarrollo de la comprensión, “desde hace mucho tiempo se reconoce que las preguntas constituyen una herramienta esencial del docente. El profesor de lectura también tiene que utilizarlas como técnica pedagógica” (Cairney, 2018: 52). El uso de preguntas forma parte de las estrategias de lectura que puede utilizar el docente, si bien, en un primer momento será el facilitador, llegará el momento en que sus estudiantes sean capaces de ser autónomos y utilizarlas en beneficio del aprendizaje y la comprensión lectora.

4. Estrategias de lectura

La comprensión lectora como se ha descrito hasta el momento debe ser revalorizada como un proceso autónomo del lector, pero que requiere de la mediación docente para guiar en uso de estrategias. En la educación secundaria, ante la multiplicidad de textos con los que interactúan los estudiantes se vuelve una necesidad que conozcan diferentes estrategias que les permitan comprender e ir formando un pensamiento crítico y reflexivo.

En este sentido, como preámbulo es necesario definir qué es una estrategia. De acuerdo con Coll (1987) “es un procedimiento y que este debe ser visto como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Citado en Lozano, 2003: 66). Las estrategias poseen dos vertientes, de enseñanza cuando son ejecutadas por el docente y de aprendizaje cuando son destinadas al estudiante. Con relación al papel de las estrategias, pero relacionadas con la lectura se definen como “procedimientos de carácter elevado, que implican la

presencia de objetivos a cumplir, la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su autoevaluación y posible cambio” (Solé, 2011: 59). Esta definición da cuenta de los procesos cognitivos que se activan en la mente del ser humano cuando lee un texto y que de manera inconsciente va ejecutando paulatinamente hasta comprender un texto.

Con base a los aportes que se han presentado, las propuestas sobre estrategias de lectura que se detallarán a continuación van encaminadas a sustentar teóricamente de qué manera coadyuvar para que el estudiante sea capaz de automatizarlas y fortalecer su comprensión lectora.

a. Los momentos de la lectura para comprender

La comprensión lectora funge un papel ineludible para la trayectoria académica y personal, por lo que enseñar estrategias de lectura busca contribuir al pensamiento e interdependencia del estudiante-lector, “queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye” (Solé, 2006: 65). Si los estudiantes, logran apropiarse de estas estrategias podrán desarrollar habilidades para mejorar su comprensión lectora, pero no exclusivo de los textos, sino de su entorno.

Solé, considera que la comprensión lectora debe centrarse bajo la premisa de la interacción con los textos, el proceso que sigue el lector y las estrategias de lectura. No obstante, cabe señalar que sería incoherente estipular una clasificación estricta de las estrategias de lectura, sin embargo, con el fin de contextualizar la propuesta de la autora, estas deben orientarse en tres sentidos:

Los objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes [...] establecer inferencias de distinto tipo, revisar comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión [...] las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (Solé, 2011: 64).

Lo anterior, da cuenta de los momentos en que se da el encuentro con los textos, es decir, antes, durante y después de la lectura. Cada autor se ha apropiado de estos

momentos y les ha atribuido su particularidad, Solé las ha definido de la siguiente manera: *para comprender, construyendo la comprensión, seguir comprendiendo y aprendiendo*. Estos tres momentos, buscan desarrollar de forma paulatina la comprensión lectora en los estudiantes a través del uso de diferentes estrategias y enfatiza en reconocer que comprender es un proceso que el lector va descubriendo conforme interactúa con el texto.

1) Antes de la lectura

Solé (2011) refiere que la primera estrategia está relacionada con los propósitos de la lectura, es decir, *¿Para qué voy a leer?* Y ejemplifica que se puede leer para: obtener información precisa, seguir instrucciones, obtener una información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, por placer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta, dar cuenta de lo que se ha comprendido. En esta primera fase de la lectura, los conocimientos previos juegan un papel fundamental que desencadena en la comprensión del texto, donde tiene lugar una pregunta fundamental que propone la autora *¿qué sé yo acerca de este texto?* La evocación de los saberes de los estudiantes, son de suma importancia para comprender el texto, siempre y cuando se orienten de manera adecuada.

Al respecto Cooper (1990) señala que “las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero simultáneamente advierte el peligro de que, si no es acertadamente conducida, puede desviar de la temática aspectos principales de la lectura” (Citado en Solé, 2011: 93). El papel del docente como mediador en este proceso determinará en qué medida los conocimientos previos serán aprovechados para construir la comprensión del texto.

Por otro lado, en el antes de la lectura, también se requiere establecer predicciones retomando “aspectos del texto como superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever a cerca del contenido del texto” (Solé, 2011: 93). Realizar estas predicciones, tienen como fin

coadyuvar a los estudiantes comprendiendo desde la totalidad del texto y no sólo de lo que dicta su contenido. En este primer momento de la lectura es imprescindible que los estudiantes formulen preguntas sobre el texto para favorecer su comprensión y los guíen para vincular tanto sus conocimientos previos como las predicciones que van construyendo conforme avanzan en la lectura, de esta manera leer se vuelve una actividad que fomenta el análisis, la interpretación y reflexión del mundo que los rodea y no solo del texto.

Cassidy y Baumman (1989) afirman que “estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión” (Citados en Solé, 2011: 96). En este sentido es ineludible el rol que desempeñe el docente para orientar las preguntas de los estudiantes. En conclusión, “todo lo que puede hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de suscitar la necesidad de leer [...] convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura” (Solé, 2011: 99).

2) Durante la lectura

En este segundo momento, se parte de la premisa de que leer es “un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva [...] hace falta que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes verifiquen, quienes construyan interpretaciones” (Solé, 2011: 102). En este sentido, la autora enuncia atender las siguientes estrategias durante la lectura: las tareas de lectura compartida, la lectura independiente y las reflexiones en torno a los errores o lagunas de la comprensión.

Desde esta perspectiva, la labor del docente debe centrarse en guiar al estudiante a que reconozca su papel como lector y lleve a la práctica las estrategias de acercamiento que ha ofrecido el mediador para enriquecer la comprensión del texto. Si bien, puede que no esté familiarizado es necesario comenzar a inmiscuirlo para llegar a la lectura independiente. Leer de forma autónoma consiste en que “el propio lector impone su ritmo y trata el texto para sus fines, actúa como una verdadera

evaluación para funcionalidad de las estrategias trabajadas” (Solé, 2011: 107). En la práctica educativa se suelen omitir los procesos que deben seguir los estudiantes para comprender un texto y se da por entendido que el primer paso es realizar una lectura independiente.

Por lo tanto, se vuelve una necesidad atender progresivamente dicha estrategia, donde las dificultades que se presentan en el proceso de la comprensión guían al estudiante en la búsqueda de diferentes herramientas que le permitan comprender, por ejemplo realizar marcas en el texto, subrayar las ideas principales o anotar comentarios al margen de la hoja porque desde ese momento se comienza a “detectar errores y las lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión” (Solé, 2011: 110). Esto conlleva al lector a reflexionar sobre lo comprendido de un texto y a reconocer los obstáculos a los que se enfrenta.

3) Después de la lectura

En este tercer momento, se hace hincapié en reconocer que la comprensión lectora es un proceso constructivo y “no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso, estamos hablando de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión” (Solé, 2011: 117). Orientar las estrategias después de la comprensión lectora lleva a revisar: la idea principal, elaboración de resumen y formulación y respuesta de preguntas.

La idea principal a partir de la lectura de un texto se obtiene en la medida en que el lector ha establecido propósitos que guían su lectura, ya sea compartida o independiente, ha hecho uso de su conocimiento previo y ha elaborado predicciones e inferencias. Los estudiantes “necesitan saber qué es la idea principal y para qué les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan sus objetivos y sus conocimientos previos” (Solé, 2011: 122). A pesar de esta afirmación, en el aula se da por entendido que los estudiantes saben reconocer la idea principal. Sin embargo, la realidad es otra, porque las prácticas de lectura están orientadas a

fragmentar el texto en ideas principales y secundarias, lo cual deja de lado que los estudiantes se cuestionen sobre los propósitos que persigue al leer determinado texto, o bien, que sean ellos quienes lo propongan.

El resumen, formular y responder preguntas son quizá las prácticas más convencionales en el aula, pero requiere atender la estructura del texto para lograr dar cuenta de las ideas principales, o bien, la comprensión global del texto. De ahí la importancia de acompañar en los procesos de automatización de las estrategias y formular preguntas encaminadas a la construcción colectiva de la comprensión lectora y reconocer que “no basta con enseñarles a aplicar determinadas reglas cuando se resume o cómo responder preguntas” (Solé, 2011: 130). Si no, reorientar estas prácticas para construir la globalidad de un texto y redescubrir el sentido del mismo, esto es llevar al aula estrategias que favorecen la comprensión lectora acompañada de la metacognición.

b. La propuesta de Calero. Estrategias metacognitivas

La propuesta de Calero (2011), está centrada en el diseño de estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora, que requiere como antecedente la mediación del docente “la idea básica que subyace a este enfoque cooperativo subraya la importancia de esa intervención previa de modelaje del maestro, promoviendo que la regulación externa del conocimiento se convierta posteriormente en la autorregulación por parte del alumno” (Calero, 2011: 63). Las estrategias metacognitivas parten de las siguientes premisas: hacemos predicciones, hacemos conexiones, me hago preguntas, visualizamos o imaginamos y resumimos. Estas ideas se detallan a continuación por medio de la paráfrasis de las conceptualizaciones elaboradas por el autor.

Las predicciones se refieren a la activación de conocimientos previos y anticipación de significado y para hacerlas se recurre a los para textos, por ejemplo, cuestionar uso del título, ilustraciones o se evocan los saberes por medio de preguntas indagatorias como ¿De qué te imaginas que tratará el texto? ¿Cómo se relacionará el texto con tu

vida cotidiana? ¿Qué conceptos encontrarás? Entre otras interrogantes que permitan movilizar los saberes lectores. Las conexiones se establecen al predecir o inferir lo que dice el texto, puede asociar los sentimientos o creencias del mundo externo en el que vive el estudiante y su relación con el texto.

Otra de las estrategias que propone el autor, es el uso de preguntas a lo largo de la interacción con el texto con la finalidad de saber si se está comprendiendo algo en específico, por ejemplo, el significado de determinadas palabras, o bien, orientar las preguntas hacia la búsqueda de información. Esta estrategia metacognitiva, también favorece el desarrollo de la imaginación o visualización, es decir, complementan lo expresado en el texto y busca propiciar que lectura se interrelacione con las representaciones mentales, pues es imprescindible imaginar cuando se lee.

Por último, la estrategia de resumen permite al lector ir más allá de una síntesis o reconocer lo más importante del texto, ya que un resumen debe arribar a la reflexión sobre los resultados de la comprensión, por lo cual se valora si las predicciones fueron acertadas, de qué manera las conexiones con los conocimientos previos permitieron una mejor comprensión de lo leído o si las preguntas guiaron el proceso de lectura y de qué manera la imaginación contribuyó en el proceso lector.

Las estrategias que presenta Calero (2011), buscan llevar la comprensión lectora a una fase metacognitiva, es decir, que el estudiante reflexione cómo ha llegado a comprender el texto, cuáles han sido las dificultades que encontró y de qué manera las han solucionado. De esta manera, la propuesta de Solé y Calero, presentan coincidencias como movilizar los conocimientos previos al momento de leer, hacer pausas durante la lectura para fomentar las anticipaciones, predicciones e inferencias. Dichas estrategias, están implícitas en *Pedagogía por Proyectos* específicamente al atender la lectura. No obstante, se ha decidido retomar las aportaciones de los autores con el fin de tener estrategias que contribuyan a enriquecer la *Interrogación de textos*, misma que se aborda en los fundamentos pedagógicos de la base didáctica empleada.

C. Una alternativa: Pedagogía por Proyectos

Actualmente, desde la visión del constructivismo, el rol del docente se ha transformado, ahora su práctica educativa radica en ser un facilitador, mediador o guía de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, a pesar de esta visión, aún existen prácticas tradicionales en el aula y el docente requiere conocer alternativas pedagógicas, que le permitan educar desde una visión socio constructivista, es por ello que se retoma *Pedagogía por Proyectos* como la base didáctica para la Intervención Pedagógica, ya que es una estrategia que sistematiza fundamentos teóricos y pedagógicos que se explican a continuación.

1. Concepción de Pedagogía por Proyectos

Una *Pedagogía por Proyectos* apunta a la emancipación a los estudiantes sobre su aprendizaje para adquirir significatividad, es decir, “la eficiencia y la profundidad de los aprendizajes dependen del dominio que tienen los aprendices sobre sus actividades” (Jolibert y Jacob 2003: 12). Sin embargo, la emancipación también es inherente al docente porque transforma sus prácticas educativas. *Pedagogía por Proyectos* “aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (Jolibert y Sraöki, 2009: 29). La concepción de esta alternativa pedagógica ofrece la posibilidad de formar estudiantes a partir de sus intereses y llevar los aprendizajes en contextos, es decir, situaciones reales.

2. Origen de Pedagogía por Proyectos

El origen de la Pedagogía por Proyectos surge, en 1992, ante la inquietud de un grupo de profesores, cuyo acompañamiento fue dirigido por Jossette Jolibert para realizar un proyecto de Investigación-Acción. El proyecto *Formar niños lectores y productores de textos* se oficializó al firmar un convenio con la Secretaría Regional Ministerial de Educación Y Región y la Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia. Posteriormente, fue difundido en Chile con un grupo de profesores de Valparaíso e Isla de Pascua que decide trabajar con los estudiantes hasta lograr que aprendan a leer y producir textos de forma eficiente. El objetivo del proyecto educativo es “formar niños lectores y – a su vez- creadores de textos, no tan

solo sea de importancia pedagógica, sino que, de profundo sentido ético, puesto en que su dominio del lenguaje” (Jolibert y Sraïki, 2009: 13). Por tanto, la lectura y escritura son procesos dicotómicos que apuntan a la formación de competencias.

La trascendencia de esta alternativa pedagógica ha permeado en el sistema educativo mexicano, principalmente en estados vulnerables como Oaxaca y actualmente se retoma en la Ciudad de México, a través de esta investigación porque recupera fundamentos socio constructivistas.

3. Marco teórico

Pedagogía por Proyectos cuenta con un marco teórico de referencia que consta de una concepción teórico-pedagógica en tres vertientes: del aprendizaje, del escrito y de la lectura y de la escritura. En la *concepción del aprendizaje*, es preciso señalar que está excluye las perspectivas de una corriente tradicional o conductista, pues en sus principios se encuentra el paradigma socio constructivista donde “el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas, implica la aportación de la persona que aprender, de su interés, de su disponibilidad, de sus conocimientos previos” (Lozano, 2001: 5).

En este sentido, es necesario conocer las teorías del aprendizaje que dan cuenta de dicha afirmación, entre las cuales están la teoría psicogenética de Piaget y la sociocultural de Vygotsky, si bien, cada una posee ciertas características, es ineludible observar que se complementan. Rogoff (2001) explica que la teoría de Vygotsky:

concede gran importancia al desarrollo como proceso de aprendizaje, relacionado con el uso de instrumentos proporcionados a través de la historia social. Desde este punto de vista, se espera que la interacción social favorezca el desarrollo [...] En la teoría de Piaget se considera que los niños revisan su modo de pensar con el fin de lograr una mejor adaptación a la realidad, cuando se enfrenta con las discrepancias ente su propio punto de vista del mundo y de la nueva información (Rogoff, 2001: 180).

Si bien, Piaget aparentemente no consideró imprescindible el factor sociocultural como lo hace Vygotsky, no significa que lo anule su teoría, pues al hablar de conflicto cognitivo implícitamente se da debido a la influencia del contexto. Asimismo, la concepción de aprendizaje desde *Pedagogía por Proyectos* orienta al docente a ser

un mediador y le permite sus estudiantes alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para lo cual requiere de ciertos procesos cognitivos, lo que Piaget postula en su teoría de los esquemas.

El logro del estudiante al llegar a su ZDP, es paulatino y dependerá en gran medida de sus experiencias, motivación por aprender y las relaciones que establezca con los adultos o sus pares.

Para ello hay que hablar al menos de dos niveles de desarrollo; el nivel de desarrollo efectivo o desarrollo real, que nos remite a aquel desarrollo que ya se ha producido y que marcaría el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo. El nivel de desarrollo potencial, determinado por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con ayuda de otras personas. La distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial nos daría la zona de desarrollo próximo (Trueba, 2000: 58).

Esta concepción, aunado a la teoría de Piaget, permite vislumbrar el rol del estudiante y el papel del docente en una *Pedagogía por Proyectos*. Es preciso mencionar que el constructivismo incorpora otras teorías y no solo las mencionadas anteriormente. También, dentro de este marco teórico refiere que se debe crear las condiciones para que todos los niños desarrollen sus habilidades.

Desde otra perspectiva, Feuerstein da el aporte de la educabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado, cuyo pensamiento radica en creer que el individuo es modificable y puede mejorar sus realizaciones intelectuales, su rendimiento intelectual. Paralelo a los aportes del autor, *Pedagogía por Proyectos* centra su propuesta en el aspecto cognitivista, donde ponderan “la reflexión metacognitiva explícita y de la evaluación formativa (auto- y socio- evaluación) en los aprendizajes” (Jolibert y Sraïki, 2009: 14). Es prioridad que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje, se cuestione sobre lo que aprendió y lo que no logró alcanzar, debe asumir su proceso de metacognición.

Al respecto, Gaskins y Elliott (2005) refieren que “incluye la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tienen sobre esos factores. La metacognición es el ejecutivo o jefe que tiene control sobre la cognición” (Gaskins y

Elliott, 2005: 97). El papel de la metacognición ejerce un rol significativo en el trabajo desde *Pedagogía por Proyectos*, y por ende otorga un fortalecimiento a las vivencias de lectura y escritura, pues los estudiantes ven estas prácticas como procesos inherentes a sus proyectos.

En la *concepción de lo escrito*, es interesante analizar desde una perspectiva del enfoque comunicativo y no el estructuralista, pues el lenguaje se aprende por medio de los intercambios comunicativos cotidianos, comprender que la lengua no puede ser estática. El interés por analizar el lenguaje es inacabado y se requiere “conocer los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, investigar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, subrayar el papel que juegan la interacción comunicativa y el contexto sociocultural” (Lomas 1999: 52).

No obstante, además del contexto y el análisis de los intercambios lingüísticos, es primordial conocer la lingüística textual, es decir, abordar con los estudiantes aspectos como la sintaxis, la coherencia y la cohesión, pero no desde el enfoque del estructuralismo, sino a partir de la lectura y escritura de sus textos, donde “el docente propone la hora de análisis sintáctico, la hora de lectura, la hora de redacción, la hora de comprensión de textos [...] con la esperanza de que en algún momento futuro todos esos saberes se coordinaran” (Kaufman y Rodríguez, 2003: 13). Lograr que los estudiantes comprendan el proceso de la construcción de un texto le brindará destrezas y habilidades en torno a las propiedades del texto.

Pedagogía por Proyectos, entre sus propósitos busca que los estudiantes se conviertan en lectores y productores de textos. Lerner (2003) coincide al hacer referencia de cuál sería el desafío en la escuela, enfatizando que se busca que los estudiantes “lleguen a ser productores de lengua escrita consientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como copistas que reproducen” (Lerner, 2003: 40). Si bien, la autora destaca en la relevancia de la producción de

textos, esto no significa que la lectura y su comprensión queden excluidos del papel que le confiere a la escuela, ya que ambos procesos cognitivos de suma importancia.

El tercer referente teórico, gira en torno a *una concepción de la lectura y escritura*, que son “procesos (articulados entre sí) de comprensión y textos contextualizados” (Jolibert y Sraïki, 2009: 14). La lectura y escritura son dicotómicos y de suma importancia para la trayectoria escolar y personal del estudiante, porque permiten la construcción de conocimientos. Ambos son procesos cognitivos que no deben ser impositivos, hacer vivir la lectura y escritura con los niños, es el fin de una *Pedagogía por Proyectos*, que paralelo al marco teórico de referencia cuenta los siguientes ejes.

4. Ejes didácticos convergentes

Pedagogía por Proyectos permite vislumbrar una nueva forma de aprender en el aula, dónde la batuta está a cargo del estudiante y el profesor asume un rol de facilitador o mediador en el aprendizaje, destacando una relación de horizontalidad, donde ambos pueden elaborar propuestas. En este sentido, implica que el docente transforme sus prácticas pedagógicas y para ello cuenta con una serie de ejes didácticos convergentes, entendidos como pautas para la construcción del aprendizaje.

El primero refiere *estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos*, es decir, los aprendices son quienes proponen los proyectos a desarrollar para lograr una meta en común, por ende se beneficia la vida cooperativa entre los integrantes del grupo porque se transforma en un asunto de todos, esto significa crear un clima afectivo y superar conflictos juntos, se ayudan en el progreso de las metas fijadas en colectivo, se favorece la autorregulación y disciplina en lo individual.

Lo anterior, conlleva a planificar actividades que sean significativas a partir de los intereses del estudiante y esto contribuye a *inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista*, es imprescindible que durante el proceso de aprendizaje se planteen situaciones problema que forman parte de la cotidianidad y preocupación del grupo, mismas que van a orientar el diálogo, la

discusión y la interacción de todos los estudiantes para aportar propuestas o alternativas de solución. Esto les permite evocar sus conocimientos previos y en conjunto se construya un nuevo conocimiento.

Por lo tanto, será indispensable crear o *implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito*, esto significa adaptar una interacción con la diferente tipología de textos, deben ser funcionales en la comunicación, pues esto permite desafíos para aprender a comprender y producir. Es indispensable fomentar que sean los estudiantes quienes propongan los textos que desean leer y darles la posibilidad de interactuar con la amplia gama de tipos de texto. Alcanzar dichos procesos es de forma paulatina, pero en la medida que el estudiante conoce los textos va tomando el poder de leer y escribir, es *construir una representación clara de leer/ escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados*.

Tanto la lectura como la escritura persiguen el objetivo de construir conocimientos y conllevan a lograr o *hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios*, donde la finalidad de producir textos radica en dar apertura al juego y la imaginación, ya que son cualidades innatas de los estudiantes. Aprender por medio de la interacción con la lectura y escritura busca *hacer que los niños practiquen – estimulando en ellos este hábito – una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados*, el proceso de aprendizaje es fundamental, sin embargo, ir más allá representa una oportunidad para reflexionar sobre lo aprendido.

Cuestionar al estudiante en torno a *¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo conseguiste? ¿Qué dificultades se presentaron y cómo lo resolviste?* Le permitirá redescubrir y reforzar aquello que no logró construir, es *hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje*. Los ejes didácticos convergentes que sustentan una *Pedagogía por Proyectos* conllevan a una revalorización de la lectura como comprensión de los textos y la escritura entendida como producción de textos.

5. ¿Qué es leer y escribir en Pedagogía por Proyectos?

La concepción de leer y escribir ha evolucionado conforme las teorías y paradigmas de la educación, *Pedagogía por Proyectos*, ofrece una visión socio constructivista de estos procesos y manifiesta que se requiere involucrar al estudiante “desde el principio, es decir, desde el nivel inicial o la escuela infantil, vivir los textos, aprender a reconocer y utilizar todos los tipos de escritos” (Jolibert y Sraïki, 2009: 55). Esta concepción de la cultura escrita rompe con estereotipos donde se cree que el niño en los inicios de su educación no es capaz de interactuar con cualquier tipo de texto.

Las autoras, insisten en la trascendencia de “vivir experiencias renovadas con los textos verdaderos, funcionales o literarios, en el marco de proyectos de acción o de situaciones reales de comunicación” (Jolibert y Sraïki, 2009: 56). Desde esta perspectiva, escribir forma parte de la vida cotidiana del aula y no de un requerimiento institucional o establecido por el docente, sin embargo, las prácticas tradicionales suelen transformar la escritura en un acto obligado en el salón de clases.

Pedagogía por Proyectos, pone en manifiesto que, para *hacer entrar a los niños en la cultura escrita*, se requiere comprender la diversidad de las funciones de los textos, así como los lugares donde se encuentran, las formas físicas de los textos y la diversidad de tipos de escritos. La lectura es entendida como “una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que debe ser identificados [...] entre sí todos los tipos de indicios que percibe y elaborar con ellos un conjunto coherente” (Jolibert y Sraïki, 2009: 54). La concepción de leer y producir textos es una de las premisas que indudablemente deben estar en aula.

6. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Pedagogía por Proyectos rompe con muchos estereotipos que se han arraigado a las prácticas educativas. En aras de una transformación Jolibet y Jacob (2003) mencionan la importancia de crear *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, que van desde

reorganizar los espacios hasta convertirlos en lugares que propicien la difusión de textos u otras actividades, mismas que se describen a continuación.

a. Reorganizar el salón de clases

Consiste en brindar un ambiente grato y estimulante donde se priorice la comunicación entre los estudiantes, convertir los espacios en lugares libres para gestionar la autodisciplina. Esta reorganización considera varios elementos, entre ellos, un cambio sencillo que requiere de la práctica para favorecer el aprendizaje y motivar a trabajar de manera diferente, es decir, el reacondo del mobiliario para romper filas y apropiarse de una nueva manera de concebir el aprendizaje.

Por otro lado, invita a implementar el uso de rincones que consiste en transformar los espacios en lugares acogedores, libres y que favorezcan la dinámica del grupo, por ejemplo, la biblioteca, el buzón, de las ciencias, de juegos matemáticos, de noticias, entre otros. Otra manera es hacer uso eficiente de las paredes es acondicionarlas para disponer este espacio y colocar herramientas que orienten el trabajo y la vida cooperativa de los estudiantes, estas son de uso continuo cuyo registro puede ser diario, semanal, mensual o anual, aquí se encuentran los cuadros de asistencia, cumpleaños, responsabilidades y reglas que permiten gestionar la disciplina.

Las paredes también representan un espacio primordial para los textos de la vida escolar, por ejemplo, algún texto de carácter administrativo, carteles relacionados con un acontecimiento de su comunidad, o bien, alguna noticia. Estos textos que se comparten a través de las paredes nacen de la necesidad de los estudiantes por compartir entre ellos y con otros un mensaje a través de diversos textos.

Otra manera de reorganizar el salón de clases es adoptar espacios dentro del aula como un periódico mural que les permita a los estudiantes reconocerse como autores y productores de textos, para ello es importante acordar cuanto tiempo permanecerán, con el fin de dar oportunidad de compartir los textos de todos. Cabe destacar que las paredes o espacios que se destinen para compartir los textos que producen los estudiantes deben trascender hacia la metacognición, es decir, que al verlos

reflexionen sobre los procesos que han seguido para escribir determinado tipo de texto y que esos pasos lo han llevado a lograr compartir su texto con sus compañeros de clase o de otros grados escolares. Estas construcciones de los estudiantes forman parte de la pared de la metacognición y que en su conjunto dará pauta a vivir experiencias de lectura y escritura en un aula textualizada.

b. La relevancia de un aula textualizada

Un aula o sala textualizada tiene el propósito de que los estudiantes tengan a la mano todos los textos surgidos en la vida diaria, pero sobre todo que comprendan su funcionalidad. Las paredes textualizadas son un espacio para favorecer la lectura y escritura, de acuerdo con las necesidades y apuntan a favorecer la vida cooperativa.

En el aula textualizada podemos encontrar el diario mural que consiste en disponer una pared del aula y asignar a los responsables de su funcionamiento para comunicar a los estudiantes sobre algún acontecimiento. También tienen cabida los textos ligados al aprendizaje, que son los aquellos que han sido interrogados durante el curso, así como los cuadros de sistematización de los aprendizajes como la silueta de un texto, los cuadros recapitulativos de lo aprendido en otras asignaturas. Su finalidad es que los estudiantes adquieran autonomía con respecto al mundo textual, donde sus producciones deben trascender más allá del salón de clases y reconocer la función social de la escritura en los proyectos.

c. Apoyemos una Pedagogía por Proyectos

Al inicio del apartado, se mencionó la necesidad de transformar las prácticas educativas, así como modificar el actuar docente. En este sentido, *Pedagogía por Proyectos* toma como premisa *pidamos a nuestros alumnos que nos digan que quieren hacer*. Esta idea totalizadora rompe con el estereotipo de generar instrucciones en el aula únicamente por parte del docente, aun cuando se argumenta contribuir al enfoque constructivista. Si bien, es una ardua labor, no es imposible y deja experiencias perdurables y aprendizajes reales porque son los estudiantes quienes deben protagonizar su aprendizaje. En este sentido, la premisa de esta base didáctica es que “los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso” (Jolibert y

Jacob, 2012: 37). Por lo que se requiere preguntarles a los estudiantes qué les gustaría hacer y dar significado a las actividades del curso, con el paso del tiempo se busca consolidar una vida cooperativa.

d. La vida cooperativa en el aula

Pedagogía por Proyectos da emancipación y autonomía a los estudiantes, al ser ellos quienes proponen y toman decisiones, llegan al consenso porque sus ideas son escuchadas por el docente, quien los acompaña en el trayecto de cada proyecto. La comunicación verbal, es una pieza clave para alcanzar una vida cooperativa, pues los estudiantes van reconociendo que es importante aprender a escuchar las propuestas de cada uno de los integrantes del grupo. El rol que desempeñe el docente será de suma importancia para ir construyendo juntos la vida cooperativa y democrática en el aula.

En el proceso de comunicación, los estudiantes adquieren diferentes roles, como organizar, seguir reglase de convivencia, administrar los espacios y tiempos, decidir juntos y contribuir a un ambiente cooperativo. Lograrlo requiere de tiempo para que los estudiantes se conozcan, participen y decidan, pues en la medida que los estudiantes adquieren la vida cooperativa, se autorregulan y asumen responsabilidades.

e. Organización de proyectos en el aula

El inicio del proyecto ocurre cuando se cuestiona a los estudiantes ¿Qué vamos a hacer juntos este año, mes, semana? Los estudiantes proponen y discuten sobre sus ideas para posteriormente registrarlas en el pizarrón o en un papel, seguido de los acuerdos, los responsables y el tiempo establecido. La planificación comienza desde que cada estudiante reflexiona antes de proponer para que se llegue a una decisión colectiva y se logre establecer un contrato que precise las tareas que deben realizarse.

1) Distintos tipos de proyectos

La vida diaria de los estudiantes puede detonar un proyecto, que se puede clasificar en dos tipos: con base en su duración o en los objetivos que persigue. En los proyectos por duración, está el *proyecto anual* que surge cuando el docente pide a sus

estudiantes que propongan que quieran realizar durante el año, todas sus propuestas deben registrarse en un papel que permanecerá en la pared para ir dando cumplimiento durante el curso.

Del *proyecto anual*, se deriva el semanal o mensual y surge de forma espontánea, es decir, nacen de la vida cotidiana de los estudiantes, por ejemplo, realizar una colecta o diseñar una campaña a favor del cuidado del medio ambiente.

En la segunda clasificación de los proyectos, de acuerdo con un objetivo específico, se encuentran tres variantes. El primero es *el proyecto de acción* que involucra actividades complejas y que proveen situaciones de aprendizaje en varias áreas del conocimiento y favorecen la construcción de competencias. El segundo, es el *proyecto global de aprendizaje* que consiste en el contenido del currículo oficial, pero considerando las aportaciones de los estudiantes. El tercero es el *proyecto específico de construcción de competencias*, que da cuenta de acciones delimitada a favorecer aspectos concretos de la lengua.

2) Dinámica general de un Proyecto Colectivo

El *proyecto* colectivo, reúne las tres variantes citadas anteriormente, para Jolibert y Sraïki (2011) consta de seis fases, en las que el rol del docente y estudiante se centran en un enfoque socioconstructivista. Estas fases se presentan a continuación.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles. El primer eslabón para el desarrollo del proyecto corresponde a la formulación de objetivos partiendo de la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos? Será necesario asignar tareas a realizar, designar grupos responsables, establecer un calendario e identificar los recursos disponibles. Los elementos de planificación y los roles que asumen los estudiantes darán lugar al contrato de actividades personales negociado con sus pares.

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno. Plantear la interrogante para reflexionar en tono a

¿Qué queremos, que debemos aprender para poder realizar un proyecto de acción? Va encaminado a elaborar el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias. Para ellos, se debe identificar las competencias comunes a construir. En esta fase, se vislumbra el aporte del proyecto en términos de nuevos aprendizajes y el contrato de aprendizaje individual.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Es papel del docente organizar las situaciones de los aprendizajes, gestionar los aspectos cooperativos del trabajo escolar y el estudiante deberá construir los aprendizajes considerados en los contratos previos. Por lo cual, en los balances intermedios permitirán saber ¿en qué punto estamos? ¿Qué se ha realizado y qué falta por hacer? ¿Quiénes necesitan ayuda por parte de compañeros, pares o docente? En esta reflexión, se opera una regulación de los proyectos y de los contratos con miras a valorar los logros y dificultades que se han presentado.

Fase IV. Realización del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. La socialización del proyecto es imprescindible para los estudiantes, pues les permite compartir sus logros y va más allá de una evidencia mediada por el docente como puede ser una presentación oral, realización de afiches, exposición, recapitulación de textos, montaje fotográfico, entre otras. Para que los estudiantes logren llegar a la socialización deberán: preparar las condiciones materiales, contribuir a un clima de tranquilidad y respeto mutuo con la participación del docente, presentación del trabajo propio del grupo, así como vivir y asumir las reacciones de los otros. En esta fase se evalúa, en la práctica, las competencias construidas o por construir

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos. Los estudiantes son quienes deben asumir un rol activo al momento de evaluar el rumbo de un proyecto, estas acciones se van guiando con ayuda de la mediación del docente, por ejemplo, pueden elaborar una síntesis para saber que ha funcionado bien o no y porqué, esto les permitirá comparar los objetivos alcanzados

con los esperados, identificar aquellos factores facilitadores y los que han obstaculizado. En esta fase se busca proponer mejoras para proyectos posteriores y se pueden ir registrando en un papel afiche, en el cuaderno o en los contratos de aprendizaje.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Esta fase corresponde a una síntesis metacognitiva acerca de lo aprendido, cómo se aprendió, que se debe reforzar y cómo se va a hacer. En este sentido, se utilizan las herramientas recapitulativas para utilizar en actividades futuras.

En conclusión, cada acción no está desfasada, sino articulada para lograr la elaboración de un *proyecto colectivo*. Las fases mencionadas por las autoras son pautas para el docente que busca formar lectores y productores de texto a través de una *Pedagogía por Proyectos*, estas orientaciones metodológicas buscan nutrir desde la dinámica de un proyecto las dos estrategias para la lectura y escritura: el módulo de interrogación de textos y el módulo de escritura.

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

Pedagogía por Proyectos tiene entre sus objetivos formar estudiantes lectores y productores de textos a partir de situaciones comunicativas reales. Además de visibilizar que todos los niños son capaces de desarrollar estas habilidades de la lengua, es por ello que integra fundamentos teóricos y pedagógicos relacionados con la lectura entendida como la comprensión de los textos y la escritura como producción, estos procedimientos los sintetiza en dos estrategias.

a. Módulo de Interrogación de Textos

El acercamiento con los textos necesita un acompañamiento, Jolibert y Sraïki mencionan que la confianza en el aula, la responsabilidad compartida, el *proyecto colectivo* para apropiarse de instrumentos intelectuales para la producción y comprensión de textos. En este sentido, se propone el *Módulo de Interrogación de texto y de Aprendizaje de escritura*, definido como “estrategias de resolución de problemas que enfrentan al alumno a una doble complejidad la de un texto y la que es

propia de la actividad cognitiva de leer y escribir” (Jolibert y Sraïki, 2009: 80). La finalidad radica en la mediación de una situación que representa un problema en lectura o en producción, por medio de la interacción se construyen los aprendizajes y el docente debe regular las actividades, las cuales se agrupan en tres dimensiones.

Dimensión lingüística: es aquella que facilita reconocer la estructura lingüística de los textos a partir de la interrogación a cargo de los estudiantes, los textos deben responder a los fenómenos lingüísticos. Una manera de adentrar a los estudiantes en esta dimensión es retomar los paratextos, como la portada, el título, los subtítulos, entre otros elementos estructurales del texto.

Dimensión cognitiva: da pauta para que los estudiantes comiencen a desarrollar sus saberes cognitivos e inicien a reflexionar sobre su proceso metacognitivo para comprender y diseñar herramientas de aprendizaje, esto le permitirá paulatinamente superar obstáculos en su aprendizaje. El docente puede auxiliarse de preguntas como ¿Qué estoy aprendido? ¿Cómo lo aprendía? ¿Qué obstáculos enfrenté?

Dimensión socio-constructivista: busca modificar el papel que asume el estudiante, donde es él quien crea su aprendizaje bajo la mediación del docente, leen textos juntos y favorece la toma de conciencia con la creación de estrategias de comprensión. Cabe señalar que las autoras excluyen cuatro estrategias por tener una concepción tradicional, estas se refieren a que el docente formula preguntas para asegurarse que los estudiantes han entendido el mensaje literal del texto, fragmenta la lectura y no atiende su sentido de globalidad, privilegia la lectura silenciosa y mecanizada.

Las tres dimensiones citadas anteriormente, son el marco de referencia para *el Módulo de interrogación de textos* que consta de tres etapas. Primeramente, *la preparación para el encuentro con el texto* le implica al docente reconocer que es un desafío porque debe potenciar la movilización de los saberes cognitivos para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje. Deberá reactivar los conocimientos previos, vincular el contexto con las tareas, crear estrategias pertinentes, producir inferencias para

comprender, crear condiciones de aprendizaje, precisar las actividades y responder a las siguientes interrogantes ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué voy a aprender? ¿Cómo lo voy a aprender?

El papel del docente se torna transformador porque concibe la construcción en conjunto y para lograrlo debe diseñar desafíos cognitivos y metacognitivos. Lo anterior, detonara en el estudiante conocimientos lingüísticos, así como un aprendizaje de representaciones textuales y estructurales.

La segunda etapa, corresponde a *la construcción de la comprensión del texto* donde el encuentro del estudiante con el texto debe ser mediante una lectura individual y silenciosa con el fin de construir una primea significación. Por lo cual, la de la lectura es organizada y progresiva, dónde el objetivo es saber ¿Cuál es el sentido del mensaje? ¿Por qué dice eso? ¿Dónde lo has visto? ¿Qué información es significativa? En esta etapa, el docente no valida las respuestas obtenidas del primer encuentro textual, porque debe propiciar contradicciones y motivar a la argumentación que favorezca una reflexión metacognitiva para regular la calidad de su comprensión, dando lugar a otras modalidades de lectura que permitan una ejercitación continua.

La tercera etapa es *la sistematización metacognitiva y lingüística*, donde reflexionar se vuelve una constante en la actividad, es decir, será factible la recapitulación de lo aprendido, valorar el comportamiento lector y el escrito mismo, se invita al estudiante a realizar un balance mediante preguntas detonadoras ¿Qué aprendí para hacer eficiente mi lectura? ¿Qué estrategias descubrí? ¿Qué obstáculos tuve y como los superé? No obstante, la reflexión también se orienta al contenido del escrito ¿Qué marcas gramaticales y léxicas usa el autor? ¿Cómo se organiza el texto?

En la última etapa de la interrogación de textos, la elaboración de herramientas se convierte en una parte fundamental de la estrategia, porque en cada encuentro con los textos se tendrá que dejar huella de lo aprendido, es por ello que se sugiere por ejemplo, elaborar la silueta de cada texto que se interroga, así como realizar cuadros

recapitulativos, ficheros, fabricar un diccionario, utilizar la pared de herramientas, apropiarse del cuaderno de hallazgos en lectura y producción de escrito, entre otras. Estas herramientas recapitulativas serán el parteaguas al momento de comenzar a producir un texto.

b. Módulo de aprendizaje escritura

Jolibert y Sraïki, definen el *Módulo de Aprendizaje de Escritura* como “una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real” (2009:124). Esta manera de concebir a la escritura permite visualizar que se da de manera paulatina, por lo cual debe considerar las tres opciones pedagógicas. La primera, corresponde a *una alternancia entre las fases de escritura o de reescritura*, es decir, los obstáculos que se presentaron. La segunda, *la elección deliberada*, cuando se determina si la producción será individual o en grupo. La tercera, *los procesos mentales que intervienen*, es decir, la planificación, la puesta en texto y la revisión.

En este sentido, la estrategia general del *módulo de aprendizaje escritura* coincide parcialmente con algunos de los momentos seguidos en el *módulo de interrogación de textos*, pues previo a la escritura se debe realizar el ejercicio de lectura para que los estudiantes conozcan las características del texto que gradualmente van a producir.

En la etapa *la preparación para la producción de texto*, el docente debe clarificar la actividad y precisar si el desafío será colectivo o individual, logrando que cada uno de los estudiantes tomen conciencia sobre lo que ya sabe del texto que va a producir, pues previamente se realizó el ejercicio de interrogación. En este sentido, es indispensable que recurra a los conocimientos lingüísticos que ya consolidó, por ejemplo, reconocer el destinatario del texto, su estructura a partir de la silueta del texto, las características o lenguaje que emplea.

En la *gestión de la actividad de producción de texto*, el docente guía los procesos de producción y convierte los errores en elementos de análisis para favorecer el diálogo

con los estudiantes, por lo cual parte de una escritura individual para después ser confrontada y analizada en lo colectivo. En esta etapa la revisión del texto implica la construcción progresiva a través de borradores del texto, hasta llegar a la producción final: maqueta y obra maestra.

Finalmente, en la *sistematización metacognitiva y metalingüística*, se conduce hacia la evaluación y metacognición para reforzar las necesidades que fueron observadas al propiciar la reflexión con preguntas detonadoras, por ejemplo ¿Cómo hemos llegado a producir este texto?

c. Niveles lingüísticos

La lectura y la escritura, al ser procesos cognitivos requieren de ciertos procesos “pueden ser objeto de un entrenamiento eficaz por poco que tomen en cuenta una doble dimensión metalingüística y metacognitiva” (Jolibert y Sraïki, 2009: 183). Derivado de esta concepción, se presentan los siete niveles lingüísticos para la comprensión y producción de textos.

El primer y segundo nivel es *del contexto situacional de un texto y de distintos contextos culturales*, entendiendo al contexto como un abanico de situaciones que puede ser cercano, a la comunicación de los lectores o productores de textos, o bien, un contexto cultural que es lejano para los estudiantes. También, refiere un contexto de enunciación que deja en claro que no es posible rechazar el contexto extralingüístico, es decir, a estructura de los textos. Por último, alude a un contexto general, que involucra conocimientos, experiencias, esquemas de memoria de trabajo para interpretar o producir un texto.

El tercer y cuarto nivel corresponde a *los tipos de escritos leídos o producidos y superestructura de los textos*, los roles en la producción o comprensión de los textos requieren identificar y contextualizar el texto, así como desarrollar la capacidad para reconocer la estructura del texto. En relación con las competencias, se requiere reconocer e identificar la función de los escritos, así como su organización, requiere utilizar los indicios paralingüísticos y lingüísticos.

El quinto nivel es el de *coherencia del discurso y cohesión del texto*, manifiesta que es importante que los estudiantes comprendan que un texto no es una sucesión de frases que pertenecen a una estructura y ahora ello existen dos reglas de coherencia: repetición y progresión. En este sentido, refiere algunos elementos que participan en la coherencia o cohesión y son: los sustitutos anafóricos, el uso de conectores, la progresión temática las marcas no lingüísticas del texto y las elecciones enunciativas.

El sexto nivel es el de *las frases*, entendiendo que una frase es la primera unidad semántica constituida por una red de micro proposiciones que construyen y una representación para el lector o productor. Transformar la sucesión de palabras en una expresión global de ideas requiere tratamientos lexicales, sintácticos y semánticos.

El séptimo nivel, es *de la palabra y de las microestructuras que la constituyen*, esto representa que leer y escribir una palabra aislada requiere identificarla para acceder a su significado, es decir descifrarla por la vía indirecta o directa. El aprendizaje de lectura y escritura, almacenas palabras de léxico que manifiestan una relación con el significado y significante.

d. Evaluar y revalorar los aprendizajes de los estudiantes

Pedagogía por Proyectos, enfatiza en que el estudiante reconozca la importancia de la evaluación porque le permitirá identificar la progresión como lector y productor de textos. Desde esta perspectiva, es definida como “una estrategia integrada al proceso de aprendizaje permite que el alumno regule y tome el control del desarrollo de sus competencias, del desarrollo de su actividad cognitiva” (Jolibert y Sraïki, 2014: 284).

Asimismo, se caracteriza por ser contextualizada, es decir, recuperan los conocimientos previos para establecer una relación con los nuevos, considerar los intereses de los estudiantes, establecer con ellos contratos de aprendizaje, realizar los balances intermedios y favorecer la metacognición mediante huellas, con el fin de “reactivar el aprendizaje: saber dónde se debe hacer mayores esfuerzos; dónde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas” (Jolibert y Jacob, 2009: 204).

Esta manera de concebir a la evaluación, como una estrategia formadora, también le permite al docente reflexionar sobre su práctica educativa y transformarla, pues es una manera de valorar su propio trabajo. Es imprescindible recordar que se evalúa *formativamente*, por ejemplo, a lo largo de los proyectos, en una actividad particular, durante la interrogación o producción de textos las responsabilidades adquiridas para afianzar una vida cooperativa, entre otros. Por lo cual, la evaluación es constante a lo largo del curso y no solamente para asignar una calificación a los estudiantes.

Pedagogía por Proyectos, describe que hace uso de cuatro tipos de evaluaciones. La primera es la evaluación *diagnóstica* “permite hacer un inventario de las competencias construidas por un grupo de alumnos antes de emprender, de negociar con ellos, de manera objetiva, un proyecto de aprendizaje” (Jolibert y Sraïki, 2014: 286). Esto coadyuva al estudiante para que evoque los conocimientos previos y situé los alcances de su aprendizaje.

La segunda, corresponde al término acuñado por las autoras como *balances intermedios*, estos consisten en hacer pausas durante el desarrollo de un proyecto, tanto en lo individual o en lo colectivo y facilita que el estudiante comience a ser parte de la evaluación porque manifiesta sus logros o dificultades.

La tercera corresponde a las *evaluaciones internacionales*, pero no se debe obviar que poseen un carácter descontextualizado y que surgen de pruebas estandarizadas, por lo cual el docente debe reflexionar qué de los requerimientos establecidos le puede ser funcionales y ajustarlos a las necesidades de los estudiantes, siempre y cuando no se sobrepongan a sus intereses.

La cuarta es la evaluación *sumaria o sumativa*, sin que pierda el propósito de ser formativa, esto dignifica que “permite al niño ubicarse con las competencias adquiridas; al mismo tiempo es sumativa porque el profesor y los padres pueden conocer los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes” (Jolibert y Jacob, 2009: 241). En este sentido, debe existir un criterio previamente acordado

con los estudiantes y que este le permita conocer en qué debe mejorar, algunos términos pueden ser construido, en vías de construir y necesidad de apoyo.

Evaluar desde esta visión, requiere que el docente diversifique los instrumentos de evaluación, por ejemplo, un inventario de competencias, llevar un registro de observación, elaborar fichas, resolver con los estudiantes pautas o pruebas, contratos de aprendizaje, herramientas recapitulativas, entre otros, que se caracterizan por hacer partícipe al estudiante en el proceso evaluativo.

Los instrumentos descritos anteriormente, favorecen la metacognición, es decir “compromete al estudiante en el camino de una reflexión metacognitiva: sobre sí mismo (su forma de aprender) y sus motivaciones” (Jolibert y Sraïki, 2014: 283). Por lo cual, van más allá de obtener indicadores de desempeño, porque buscan que el estudiante sea consciente de sus aprendizajes y como los ha conseguido.

En síntesis, las características de la evaluación bajo el enfoque formativo son: valorar la vida del curso, recurrir a la observación de los aprendizajes, enfatizar en que es asunto del estudiante en compañía del profeso y debe trascender a un plano metacognitivo. Esta concepción de evaluación es uno de los ejes para el diseño de la Intervención Pedagógica que se detalla en el siguiente capítulo.

IV. ESTRATEGIAS PARA ATENDER LA COMPRESIÓN LECTORA

La premisa de reconocer que la interacción con los textos es inherente al uso de estrategias de lectura, es la base para el diseño de la Intervención Pedagógica, en la cual se toma en cuenta el contexto y las particularidades del grupo de estudiantes de tercer grado de secundaria, la temporalidad del trabajo, los recursos y los propósitos establecidos para favorecer el objeto de estudio. Esto desde las concepciones de *Pedagogía por Proyectos*, también en este apartado se enfatiza el desarrollo de competencias y su evaluación mediante diferentes instrumentos.

A. El escenario de la comprensión lectora

Realizar un proyecto de investigación requiere identificar los elementos metodológicos, es decir, el lugar y las características de los participantes. Esto facilita contextualizar la Intervención Pedagógica que se detallan a continuación.

1. Lugar de intervención, y tiempos de acción

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Diurna No. 249 “México Tenochtitlan”, turno matutino en la alcaldía Iztapalapa, colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl. Comenzó en la última semana del mes de agosto del ciclo escolar 2019-2020 y finalizó en la primera semana de marzo. Se inició con la aplicación de *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* para propiciar la interacción con los textos y como parte de la *vida cooperativa*.

2. Los estudiantes del 3° E

El grupo 3° E, está conformado por 44 estudiantes, de los cuales 21 son hombres y 23 mujeres, el rango etario oscila entre los 13 a 14 años. De acuerdo con Mounoud (2001), que recupera los aportes teóricos de Piaget, en dicha edad están en la etapa de operaciones formales, en ella resalta:

La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales, la cual tiene cuatro características fundamentales de pensamiento: la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones (Mounoud, 2001: 67).

No obstante, los procesos cognitivos continúan en desarrollo durante la adolescencia, etapa en la cual los estudiantes están en búsqueda de su identidad. Por ello, sus gustos e intereses se tornan variables y lo mismo ocurre con su estado de ánimo. Sin embargo, el 3° E mostró durante toda la Intervención Pedagógica ser un grupo con disposición para el trabajo en equipo, se caracterizó por expresar sus ideas sin algún temor, lo cual favoreció una dinámica de discusión a favor de los aprendizajes. Con relación a los estilos de aprendizaje, predomina el kinestésico, ya que requieren actividades que los mantengan en constante participación activa como debates, exposiciones, círculos de lectura, juegos lúdicos, entre otras de lo contrario se distraían constantemente.

En el ámbito de la comprensión lectora, carecen de estrategias durante el proceso lector en sus tres momentos: antes, durante y después. No obstante, poseen un gran potencial para transformar la comprensión literal en un nivel crítico al emitir juicios valorativos, esto lo logran cuando los temas son discutidos en plenaria porque la mayoría del grupo participa. Durante el trabajo desde la asignatura de español, se detectó que el texto informativo representó un reto para que logran comprenderlo, pues difícilmente alcanzaban a identificar las ideas principales y secundarias.

3. Justificación

La comprensión lectora coadyuva al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, tanto de su vida académica como personal. Comprender el mundo y los textos dan herramientas para aprender en cualquier contexto, es por ello que favorecer su proceso debiera ser una necesidad del sistema educativo. Sin embargo, las políticas educativas han orillado hacia el detrimento de la comprensión lectora ante las pruebas estandarizadas, siendo una realidad a la que se enfrentan los estudiantes.

Ante tal panorama, es importante atender la comprensión de textos desde una propuesta alternativa, como *Pedagogía por Proyectos*, que centra su atención en los procesos cognitivos de la lectura, así como el uso de estrategias para el desarrollo de competencias que valoran el desarrollo de habilidades y que involucra en todo

momento en el proceso de la evaluación a los estudiantes. Intervenir desde esta base didáctica da pauta a los adolescentes para que asuman un rol activo en su proceso lector, desde proponer los textos de interés colectivo que desean leer, evocar sus conocimientos previos con relación al tema, establecer propósitos específicos al leer y ejercitar la metacognición. Además de brindarle las herramientas al estudiante para que ejerza un aprendizaje constructivista.

En relación con los planes y programas, *Pedagogía por Proyectos* es una estrategia que atiende el campo formativo *Lenguaje y comunicación* porque propicia situaciones comunicativas reales a partir de los proyectos que proponen los estudiantes. De acuerdo con el programa educativo vigente, será el plan de estudios 2011 el considerado para la Intervención Pedagógica.

En este sentido, se ha determinado vincular las prácticas sociales del lenguaje propuestas en el currículo oficial, una de ellas es *participar en un panel de discusión sobre un tema investigado previamente*, está requiere una selección de textos por parte del estudiante, en consecuencia, el uso de diversas estrategias de lectura que le permita comprender las ideas principales y secundarias.

Otra práctica social del lenguaje es *elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa*, que permitirá a los estudiantes hacer uso de organizadores gráficos para la comprensión lectora. Por último, *analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas*, si bien es una práctica enfocada a la producción de textos, la antesala será la comprensión de textos a partir de los intereses de los estudiantes para el diseño de encuestas, campañas publicitarias e interpretación de los resultados.

Cabe destacar que el rol docente bajo esta alternativa pedagógica es la de un mediador y facilitador del aprendizaje, creando en todo momento las condiciones para que el estudiante procure el aprender. Además de incentivar hacia la emancipación, relacionando y fortaleciendo lo que proponen los planes y programas de estudio

vigentes desde la mirada de *Pedagogía por Proyectos* y bajo el desarrollo de competencias específicas acordes al contexto del estudiante.

B. La intervención Pedagógica

La comprensión lectora debe priorizar la interacción con el texto y no solamente limitarse a extraer información. Si bien, los requerimientos institucionales han permeado las prácticas educativas fomentando un entrenamiento para la resolución de pruebas estandarizadas, se vuelve necesario considerar alternativas que favorezcan la interpretación, el análisis y discusión de los textos.

En el marco de la Intervención Pedagógica, se requiere presentar los propósitos, la relevancia de atender el objeto de estudio, el listado que apoyó a prever acciones y recursos indispensables, la construcción de competencias contextualizadas con base en lo investigado, así como detallar el procedimiento de la base didáctica.

1. Los propósitos de la Intervención Pedagógica

Los propósitos derivados del planteamiento del problema, como resultado del análisis y sistematización de la información, buscan favorecer la comprensión lectora como proceso ineludible del aprendizaje y son una guía en la Intervención Pedagógica.

Que los estudiantes del 3° "E", de la secundaria "México Tenochtitlan" No.249:

- Utilicen estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora y desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo en los diferentes ámbitos donde participen.
- Incorporen las estrategias de lectura en su proceso lector por medio de la aplicación de anticipaciones, predicciones e inferencias de forma dinámica para comprender los textos informativos.
- Practiquen la metacognición, favoreciendo el proceso de la comprensión lectora de forma cooperativa con sus compañeros.

- Analicen los textos informativos mediante la jerarquización de ideas a través de organizadores gráficos, que le permitan expresar lo comprendido del texto.
- Discutan entorno al contenido de los textos propuestos en el grupo para favorecer la comprensión lectora crítica.

2. Listado de acciones previstas y recursos posibles

Desde el proyecto didáctico del docente, es necesario que realice un listado para contemplar los recursos, así como una serie de acciones que contribuyan durante la Intervención Pedagógica, mismos que se presentan a continuación:

- Informar al director y subdirector académico sobre la forma de trabajo de *Pedagogía por Proyectos* y la Intervención Pedagógica.
- Dar a conocer la forma de trabajo a los padres de familia del 3° “E” en la primera junta al inicio del ciclo escolar bajo el rol de profesora de español y tutora del grupo.
- Comprar materiales de papelería: marcadores, borrador, hojas de colores, cartulinas, fichas de trabajo, papel américa, hojas de rotafolio para la realización del cuadro de responsabilidades, de asistencia y de cumpleaños.
- Llevar pliegos de papel bond para la elaboración del contrato colectivo y de aprendizaje, así como hojas recicladas para que cada estudiante lo tenga en lo individual y pueda regresar a él cuando sea necesario.
- Adquirir papel craft para registrar el plan anual de trabajo y acuerdos de convivencia.
- Revisar los materiales que tiene la biblioteca escolar con el fin de ubicar los textos informativos que podrán ser de utilidad en el desarrollo de proyectos.

- Recuperar textos informativos de la red para recomendarlos a los estudiantes como las revistas digitales *National Geographic* en español o *Muy Interesante*.
- Elaborar un listado de los temas que alberga el repositorio UNAMirada a la ciencia, con el fin de sugerirlo a los estudiantes como fuente de consulta.

El listado forma parte de las herramientas del docente y contribuye a prever los recursos necesarios y las acciones previas a la Intervención Pedagógica. Asimismo, se requiere diseñar las competencias y los indicadores de logro como parte de la construcción metodológica y rumbo a la evaluación-

3. Competencias a desarrollar e indicadores

Las competencias que se presentarán, a diferencia de las establecidas en los planes y programas de estudio, valoran el contexto de los estudiantes y evalúan los procesos cognitivos que van adquiriendo de manera paulatina en torno a la comprensión lectora de textos informativos. En este apartado, se presenta en primer término la competencia general, posteriormente las competencias específicas, ambas dirigidas en lo individual. Cada una de ellas ofrece los indicadores que dan cuenta del cumplimiento de la misma. Los indicadores han sido el eje para la realización de diversos instrumentos de evaluación, con el fin de valorar que tanto se cumplió la competencia específica, y a su vez la general para finalmente dar respuesta a los aspectos expuestos en el problema.

Fig. 13. Competencias e indicadores

COMPETENCIA GENERAL	
Comprende los textos informativos al emplear estrategias de lectura, para analizar la información e interpretar de forma crítica en su trayectoria académica y personal, mostrando disposición y compromiso	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
Emplea estrategias de lectura para comprender los textos informativos, mediante la evocación de sus conocimientos previos, el análisis durante la lectura y la construcción de inferencias y juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta lo que sabe del tema antes de comenzar a leer • Elabora anotaciones durante la lectura que le permitan comprender lo que lee • Explica los aportes que le ha dejado la lectura

<p>Aplica estrategias para favorecer la metacognición y se involucra activamente en las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en las actividades que ejercitan la metacognición • Reconoce las dificultades que afronta en su proceso de comprensión lectora • Reflexiona sobre la importancia de comprender lo que lee
<p>Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores de texto como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas principales y secundarias del texto • Construye un organizador gráfico para jerarquizar las ideas del texto • Explica a sus compañeros su organizador gráfico
<p>Expresa su opinión para dar cuenta de una comprensión crítica para enriquecer su conocimiento al leer y analizar textos expositivos mediante una actitud propositiva y de colaboración con sus compañeros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el contenido de los textos informativos • Comprende el contenido de los textos informativos • Expone de forma crítica las ideas que recupera del texto informativo

Por tanto, las competencias construidas en relación con la comprensión lectora darán cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes desarrollen durante la Intervención Pedagógica, y para lograrlo la respuesta que se da es poniendo en juego los aportes pedagógicos y didácticos expresados en el capítulo tres, donde está asentado el proceso que lleva a cabo la dinámica general de una *Pedagogía por Proyectos* en un sentido constructivista, sociocultural y cognitivo.

4. La Intervención Pedagógica en acción

La Intervención Pedagógica buscó fortalecer la comprensión lectora de textos informativos con el grupo 3° E, mediante la base didáctica desde *Pedagogía por Proyectos*, la cual parte de los intereses de los estudiantes. Derivado de las propuestas que realicen se construyen proyectos: *de acción, global de aprendizaje y específicos de construcción de competencias*; cuando se logra conjuntar los tres tipos, se arriba al *proyecto colectivo*.

El preámbulo para iniciar la intervención son las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, no porque sólo se apliquen en el inicio, sino porque varias de ellas tienden a construir y dar funcionalidad al comienzo de la formación de una vida cooperativa y democrática en los estudiantes que les permitirá resignificar su papel como

aprendices. También, el docente forma parte del grupo y por lo cual su rol que radica en la mediación y asumir con horizontalidad la relación con los estudiantes, pues uno de los ejes de *Pedagogía por Proyectos* es visibilizar y dar voz a ambos agentes educativos.

En acompañamiento a las *Condiciones facilitadoras para el Aprendizaje* se realiza el encuadre del curso, que se retoma de Lucero Lozano como parte de ellas que desencadenará el proyecto anual, cuadro de responsabilidades, acuerdos de convivencia, cuadro de asistencia y cumpleaños, la reorganización del salón de clases, el uso de los rincones en el aula y las paredes textualizadas como un apoyo a ir logrando la vida cooperativa que se puede o no llevar a cabo uno o varios proyectos realizados desde Método por Proyectos, cuyos elementos aporta Kilpatrick (1928).

En el momento que se observa la disposición de los jóvenes, se comienza con las fases del *proyecto de acción*. A continuación, se detallan las fases a través de las cuales se va a ir incidiendo en la comprensión lectora.

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

En esta fase, el docente establece la temporalidad aproximada del proyecto y lo hace al enunciar la pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante...? Las respuestas deben registrarse y socializarse, pues derivado del diálogo se tendrá que lograr el consenso para dar inicio al *proyecto de acción*. El rol del docente radica en dar apertura a la construcción de actividades por medio de preguntas, por ejemplo ¿Qué necesitamos conocer? ¿Qué vamos a aprender? Cabe aclarar que son guías y no deben agotarse, ni mucho menos limitar las respuestas de los estudiantes con el fin de que desistan de alguna.

Una vez que el listado de ideas está escrito, el docente debe dar apertura para que los estudiantes se organicen en equipos de forma espontánea y elijan uno de los temas propuestos en plenaria de acuerdo con su interés, ya organizados los equipos, tienen

que dialogar y lograr ponerse de acuerdo para persuadir al resto del grupo e invitarlos a seleccionar su proyecto. En esta etapa organizativa los estudiantes recurren a la investigación como una herramienta que les permitirá adentrarse en la búsqueda de diferentes textos, así comienzan a poner en juego estrategias de lectura como fijarse propósitos al leer, identificar las ideas principales y secundarias, entre otras.

En el proceso de diálogo en cada equipo, es importante no obviar el proceso de investigación y acompañarlo en caso de que sea necesario, así como crear un clima de confianza para que todos se expresen y decidan juntos. También, es imprescindible cuestionar sobre qué contenidos se pueden vincular con el proyecto a partir del encuadre del curso. Estas acciones, les permitirán a los estudiantes seguir desarrollando el uso de estrategias de comprensión lectora, pues se reitera que son ineludibles durante la investigación.

Cuando todos los equipos estén preparados para presentar su exposición, el docente debe guiar la participación y cuando todos hayan expuesto sus proyectos se procederá a la búsqueda del consenso, es decir, estar de acuerdo todos para iniciar juntos un proyecto. Una vez que se logra consensar, se da inicio a la planificación del *contrato colectivo* (Ver figura 14), aquí los estudiantes asignan las tareas a realizar, quienes serán los responsables, que tiempo se destina para cada actividad y los recursos necesarios.

Fig. 14. Herramienta para planificar un proyecto de acción.

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

Fuente: Retomado de Jolibert e Sraïki (2009:49).

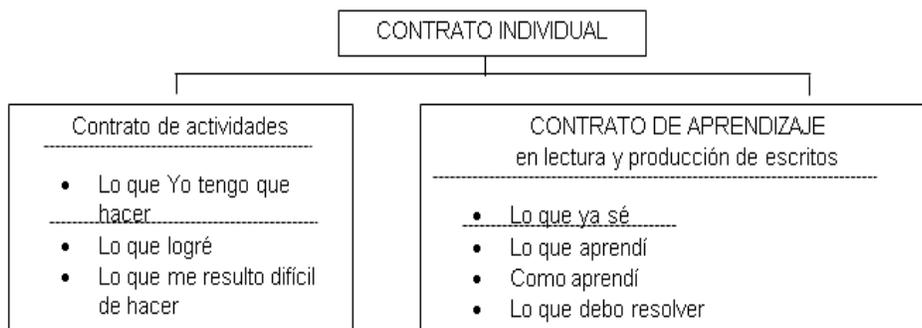
La elaboración del contrato colectivo es una de las diversas maneras de que los estudiantes comiencen a formar una vida cooperativa y democrática, esto se logra al asumir que las decisiones individuales también se reconocen como colectivas, pues al fijarse un objetivo de aprendizaje cada una de las actividades que los llevará a alcanzar lo planteado implica una responsabilidad. De tal manera que ese compromiso los conducirá a la siguiente fase.

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

Es en este momento en que se construyen el *proyecto global de aprendizaje* y el *proyecto específico de construcción de competencias*, que en su conjunto con el *proyecto de acción* conforman el *Proyecto colectivo* que se construye también con los jóvenes, el cual tendrá el propósito que ellos persigan. Si por alguna razón, no se llega a él, el que es imprescindible para estas fases es el *proyecto de acción*.

Durante esta fase, el docente orientará a los estudiantes para que elaboren el *contrato individual* (Ver figura 15), pero que es importante señalarles que sólo se da respuesta a la primera viñeta de cada recuadro: contrato de actividades lo que yo tengo que hacer y contrato de aprendizaje lo qué ya sé. En esta primera parte de la herramienta los estudiantes registraran las tareas que les corresponden en lo individual. El desarrollo del *proyecto de acción* ha de seguir su curso, de acuerdo con lo planificado en el contrato colectivo.

Fig.15. Contrato individual



Fuente: Retomado de Jolibert e Sraïki (2009: 34).

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

En este momento del proyecto, el docente debe incentivar la reflexión de los estudiantes sobre las actividades acabadas y las que faltan por concluir, así como orientar el trabajo cooperativo para ayudar a los compañeros que tengan dificultades. Como parte del fortalecimiento a la comprensión lectora, durante esta fase, con base en las actividades a desarrollar el docente hará uso de la estrategia *Interrogación de textos*. Asimismo, una etapa para hacer un balance intermedio y ajustar las actividades en caso de ser necesario, o bien, reflexionar sobre lo comprendido en los textos trabajados.

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

Una vez concluido *el proyecto de acción*, los estudiantes en consenso determinan de qué manera lo darán a conocer con la comunidad escolar. Para lograrlo tendrán que organizarse, distribuir las tareas y decidir qué harán para la socialización. En esta etapa, continúan ejerciendo en su proceso lector diferentes estrategias de lectura, por ejemplo, recurrir al uso de fichas de trabajo o hacer organizadores de texto al presentar el proyecto. Cabe destacar que el papel del docente en esta fase es guiarlos en el proceso, motivarlos y brindarles tranquilidad.

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

Al término de la socialización del proyecto, el docente propicia la reflexión de los estudiantes, en torno al logro obtenido durante el proyecto, así como las dificultades que se presentaron. Las reflexiones de los estudiantes forman parte de las resoluciones para futuros proyectos y estas deben ser registradas en un papel afiche. Con relación a la comprensión lectora, es importante incentivar la reflexión sobre los textos leídos a lo largo del proyecto y propiciar la discusión en plenaria, esto les permitirá a los estudiantes analizar e interpretar con base en la información revisada.

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

Esta última fase conduce a los estudiantes, en colectivo y en lo individual, para que trasciendan de la evaluación a una síntesis metacognitiva, es decir, reflexionen sobre qué aprendieron y cómo lo aprendieron, la manera de formalizarlo es llenar la segunda parte del contrato individual. Esto, lleva al estudiante a asumir la metacognición como parte indispensable del aprendizaje, en esta reflexión de lo aprendido cabe cuestionar qué lograron comprender de los textos llevados al aula, o bien, cuáles fueron las dificultades presentadas en el proceso lector.

El rol del docente es coadyuvar a los estudiantes para que identifiquen los aprendizajes construidos y aquellos que no lograron consolidar, así como elaborar con ellos la herramienta recapitulativa (Ver figura 16), cuya función es identificar qué se aprendió sobre la lengua (oralidad, lectura, escritura), cómo fueron llevadas las actividades y en qué se relacionaron con otras asignaturas.

Fig. 16. Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciada en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias

Fuente: Retomado de Jolibert e Sraïki (2009: 49).

El cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje incentiva la metacognición del proceso de lectura que sigue cada uno de los estudiantes, es aquí donde se invita a la reflexión como parte de las estrategias de lectura, pues el docente debe guiar al estudiante a reconocer qué está comprendiendo, cómo lo está haciendo, o bien, por el contrario, conocer por qué no se comprende lo que se lee y poner en acción

estrategias. Las fases de la dinámica general de un *proyecto colectivo* orientan al docente para que incorpore a su práctica educativa esta alternativa pedagógica que brinda a los estudiantes emancipación y que les permite ejercer una vida cooperativa. Con relación a esto, la concepción de evaluación debe reconocerse como un proceso en enseñanza y aprendizaje que se detalla en el siguiente apartado.

C. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica

Es imprescindible concebir a la evaluación como un proceso que reconoce las habilidades desarrolladas por el estudiante de manera paulatina, desde esta visión, evaluar va más allá de ser una justificación para asignar una calificación. En este sentido, es necesario visibilizar con el estudiante que la evaluación es un proceso que también le compete a él y que no es exclusivo del docente.

Desde *Pedagogía por Proyectos*, la evaluación radica en hacer consiente al estudiante de su propio recorrido de aprendizaje y motivarlo a ejercer la metacognición. Esta concepción de evaluación requiere elaborar instrumentos que permitan valorar los procesos de los estudiantes para determinar el logro de las competencias. En lo que corresponde a esta investigación, ya han sido descritas anteriormente.

Los instrumentos elegidos para evaluar el desarrollo de las competencias son tres: la lista de cotejo, escala de apreciación y la rúbrica. Cabe destacar que anteriormente se ha descrito su definición y funcionalidad.

1. Listas de cotejo

Con relación con la lista de cotejo (Ver figura 17) se ha elaborado para conocer si el estudiante logra jerarquizar la información de los textos informativos al identificar las ideas principales y secundarias, así como elaborar organizadores de texto que le faciliten la comprensión. Los indicadores de logro que se han incluido en dicho instrumento se valoran a través de la observación se ha elegido hacer uso de la lista de cotejo porque al ser un grupo de 44 estudiantes esta permite sistematizar la información y con el fin de complementar los resultados se ha optado por agregar una columna para registrar observaciones.

Fig. 17. Lista de cotejo para evaluar el reconocimiento de ideas principales y secundarias, así como la socialización de organizadores gráficos

COMPETENCIA ESPECÍFICA		Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores de texto como una herramienta que le permite comprender y				
		INDICADORES DE LOGRO				
ESTUDIANTES	Identifica las ideas secundarias del texto	principales	y	Explica a sus compañeros su organizador gráfico		
3° E	SI	NO	OBSERVACIONES	SI	NO	OBSERVACIONES
1	ALCANTARA PEDRO					
2	ATILANO SALVADOR					
3	AVILES FRIDA					
4	BECERRIL NINA					
5	BUSTOS ALBERTO					
6	CARRILLO JORGE					
7	CRUZ EDWIN					
8	CRUZ PERLA					
9	CUAUTLE CARLOS					
10	CUEVAS BRANDON					
11	DOMINGUEZ KARLA					
12	ESPINOZA VANESA					
13	ESQUIVEL ANGEL					
14	GLORIA PAULA					
15	GONZALEZ JOHAN					
16	GRACIDA DORIAN					
17	GRANADOS GUADALUPE					
18	JIMENEZ VICTOR					
19	LANDEROS DANIEL					
20	LOPEZ ERIK					
21	LOPEZ GAEL					
22	MARTINEZ YARELI					
23	MARTINEZ DANAE					
24	MENDEZ EVELIN					
25	MONTAÑO TADEO					
26	MONTERO LORNA					
27	MUÑOZ VALERIA					
28	ORTIGOZA JAQUELIN					
29	PADILLA NATALIE					
30	PANIAGUA PAOLA					
31	PEREZ JOSE					
32	ROJAS JENIFER					
33	ROJAS NICOL					
34	SAMANO ANDREA					
35	SANCHEZ BRAULIO					
36	SANCHEZ ARMANDO					
37	SOSA FERNANDA					
38	SOTELO FATIMA					
39	TAPIA GARCIA ISAAC					
40	TOVAR ZARA					
41	VARGAS SACHIEL					
42	VAZQUEZ BRAYAN					
43	VERDE KIANNA					
44	VILLARREAL KARYME					

2. Rúbricas

El segundo instrumento consiste en dar seguimiento a la construcción de competencias a través de dos rúbricas, La primera rúbrica (Ver figura 18) es un instrumento individual para evaluar los organizadores de texto que construyan los estudiantes como herramientas que les permite jerarquizar y comprender la información de los textos informativos.

Fig.18. Rúbrica individual para evaluar la comprensión reorganizativa

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		ACTIVIDAD:	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores gráficos como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos		
INDICADOR DE LOGRO	Construye un organizador gráfico para jerarquizar las ideas del texto		
CRITERIOS	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCIÓN	SIN CONSTRUCCIÓN
Organización de la información	Incluye en el organizador gráfico la información de mayor a menor importancia, mediante el uso de flechas o conectores que permiten jerarquizar ideas y es fácil de leer y comprender	Incorpora en el organizador gráfico la información sin jerarquizarla y esto dificulta su lectura.	Elabora organizadores gráficos sin recuperar información del texto y carecen de una estructura clara
Ideas principales y secundarias	Identifica claramente la idea principal del texto. También se reconocen las ideas secundarias. Todas las ideas se incorporan en el organizador gráfico.	Confunde la idea principal del texto con las secundarias y difícilmente tiene claridad para jerarquizarlas en su organizador gráfico	Desconoce la diferencia entre la idea principal del texto y las secundarias, en consecuencia, no logran estructurarlas en el organizador gráfico.
Comprensión de la información	El organizador gráfico le permite expresar la idea central del texto y se apoya de las ideas secundarias para formular descripciones o ejemplos.	Diseña organizadores gráficos que recuperan parcialmente la idea central y las secundarias del texto, por lo cual, se les dificulta manifestar claramente lo que comprendieron de la lectura	No logran elaborar un organizador gráfico que coadyuve a la comprensión del texto, en consecuencia, prefieren abstenerse de comentar

Por último, se muestra una rúbrica (Ver figura 19) que evaluará la comprensión lectora en un nivel crítico, considerando la participación de los estudiantes conformados en equipo.

Fig.19. Rúbrica para evaluar el avance de la comprensión de textos informativos

NOMBRE DEL PROYECTO		ESTUDIANTES	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Expresa su opinión para dar cuenta de una comprensión crítica para enriquecer su conocimiento al leer y analizar textos expositivos mediante una actitud propositiva y de colaboración con sus compañeros		
INDICADORES DE LOGRO	Comprende el contenido de los textos informativos		
	Expone de forma crítica las ideas que recupera del texto informativo		
CRITERIOS	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCION	SIN CONSTRUIR
Comprende el contenido del texto informativo	Reconoce las ideas centrales del texto y las vincula con sus conocimientos previos al emitir un juicio de valor, citando conceptos relacionados con el tema	Localiza información y menciona ejemplos que están dentro del texto para opinar sobre la temática	No recupera las ideas del texto, lo cual le dificulta entender el mensaje de la lectura y en consecuencia no aporta su opinión relacionada con el tema
Analiza el contenido de los textos informativos leídos durante el proyecto	Deduce y manifiesta un pensamiento reflexivo en torno a las ideas que aporta el texto, esto le permite interpretar la información	Recurre a la información del texto para formular parcialmente su reflexión en torno al tema y sólo opina	No logra reflexionar sobre las ideas que aportan los textos leídos y solo identifica la información en un nivel literal
Expone de forma crítica las ideas que recupera del texto	Recupera las ideas del texto a emitir un juicio de valor estructurado	Utiliza parcialmente las ideas del texto, pero solamente logra manifestar su opinión	Únicamente extrae la información del texto, pero no logran expresar un juicio ni una opinión

V. LOS SENDEROS QUE CONDUCEN A LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS

Narrar es un acto que ha caracterizado al ser humano a lo largo de la historia y es una práctica que suele manifestarse, en su mayoría, de forma oral. La vida en las escuelas está impregnada de miles de historias que merecen convertirse en memoria viva a través de la escritura, donde estudiantes y docentes construyen el admirable acto de educar. La Documentación Biográfico-Narrativa posibilita a los profesores sistematizar la experiencia educativa y los procesos cognitivos. El presente apartado se constituye de relatos pedagógicos, cuya finalidad es dar a conocer el trabajo desde una *Pedagogía por Proyectos* con énfasis en el fortalecimiento de la comprensión lectora y el informe general de la investigación para vislumbrar los alcances de Intervención Pedagógica.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Las voces de los estudiantes y la historia de vida de los docentes desde el enfoque de la Documentación Biográfico-Narrativa forman parte del eje investigativo, es por ello, que a continuación se presentan ocho episodios que narran las experiencias en torno a la comprensión lectora. *El enigma detrás de las letras, un ave fénix*, relata las reflexiones durante el posgrado en torno a la identidad docente y personal. *Imaginar y crear: el enigma de la lectura* da a conocer el contexto de la escuela dónde se realiza la Intervención Pedagógica y de qué manera se implementaron las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*.

El tercer episodio *¡Fandangos por la lectura en la 249!* narra las experiencias de comprensión lectora a partir de Método por Proyectos bajo las posturas de Kilpatrick, el cual forma parte de la antesala para la aplicación de la base didáctica aplicada. En este sentido, Los últimos cinco episodios describen el proceso de cómo se fue abordado el objeto de estudio, a través de la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos: En vísperas de las fiestas decembrinas, Hagamos una posada: discutir con argumentos, ¿Qué opina la 249?, Las voces de la 249 y ¡Vende tu producto!*

Episodio 1. El enigma detrás de las letras, un ave fénix

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de su enseñanza...Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. Paulo Freire

Llegué al mundo en el mes de la primavera cuando comenzaban a circular “los nuevos pesos”¹. Mi interés por comprender los enigmas de las letras se fue despertando lentamente, similar a los rayos del sol que entran por la ventana hasta deslumbrar las pupilas y que te van preparando poco a poco para entender la realidad del día a día. Todo comenzó cuando mi padre tuvo que irse por primera vez a los Estados Unidos en busca de mejores oportunidades, época en la que dejé de vivir en Ecatepec,² y en consecuencia no cursé todo el ciclo escolar de la educación en preescolar. Cuando él se marchó, los días transcurrían a paso de tortuga y aunque por las mañanas disfrutaba jugar con mi hermana Karla en las calles empedradas del Acebuche,³ al ocultarse el sol el panorama cambiaba.

La habitación oculta al fondo en aquella casa era sombría y la única manera de aligerar la nostalgia era escuchar la voz de mamá, quien tomaba entre sus manos hojas impregnadas de letras y las traducía en cuentos para anestesiar la tristeza. Oír cada palabra era un deleite y despertaba mi anhelo por regresar a la escuela y aprender a leer como ella. Cuando al fin regresé a Ecatepec, faltaba un mes para que el año escolar terminara, llegué sólo a recibir mis papeles del preescolar, así que de esta etapa tengo vagos recuerdos, pero guardo con afecto aquella canción que versaba: *Yo soy un robot, muy inteligente que mira a la gente con ojos de vidrio a todas direcciones con luces de colores.* ⁴

¹ Fue la manera popular de llamar a la devaluación de la moneda mexicana en 1993, durante la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari, donde mil pesos se convirtieron en un peso.

² Ecatepec, municipio del Estado de México. El vocablo de origen náhuatl compuesto por dos palabras “Ehecatl” que significa viento y “Tepetl” que quiere decir cerro. Lo cual se traduce como “donde está el cerro del viento”.

³ Es un pequeño poblado que pertenece a Tarimoro, Guanajuato.

⁴ Canción anónima titulada ¿Quién es un robot? La cual se canta comúnmente en el preescolar.

Al ingresar a la primaria, conocí otros mundos imaginarios a través de los libros. El primero de ellos fue *Juguemos a leer*,⁵ el cual me cautivaba con los colores en cada una de las imágenes. Fue así como di mis primeros pasos en la lectura, poco a poco aprendí a unir las vocales con las consonantes, formar sílabas y después palabras. Sin saberme explicar cómo lo logre inicié decodificando el texto, como expresa Delia Lerner.⁶ Esas primeras andanzas eran chispas que enardecerían el fuego de la lectura y que cada noche mi tío Julio lo avivaba al dedicarse a leerme los cuentos que venían en el libro de texto de primer y segundo grado de primaria. Mis favoritos eran *Los zapatos del novio*, *El viaje*, *Saltan y saltan*, *El gato bombero* y *los Changuitos*, estos cuentos despertaban en el amor por los cuentos gracias a los dibujos.

Con el paso del tiempo, ya lograba leer una oración completa y no solamente palabras. Era una actividad que me gustaba hacer en casa. Cada tarde, al llegar a casa después de la escuela me gustaba leer en voz alta frente a mi hermana Karla, quien me observaba atónita y me hacía sentir su maestra, mamá siempre preguntaba:

— ¿Qué entendiste? Ahora explícale a tu hermana.

Ella sin darse cuenta alimentaba mi interés por la lectura y cual oruga se convierte en mariposa, leer debía trascender en que comprendiera lo que exclamaba con bullicio ante mi hermana.

La idea totalizadora que enuncia Cassany al afirmar que “*leer es comprender*”,⁷ la hallé entre el cúmulo libros al cursar el posgrado en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, me ayudó a reflexionar sobre mis prácticas lectoras a lo largo de mi trayectoria académica y personal, dándome cuenta que de una u otra manera, siempre conté con alguien que me guiara hacia la comprensión de los textos.

⁵ *Juguemos a leer* es un manual de lectura y escritura de las autoras Montenegro y Ahumada, sus fundamentos pedagógicos parten de dar a conocer las unidades mínimas de la lengua hasta llegar a la comprensión de unidades con significado. De acuerdo con las autoras, desarrolla en el estudiante habilidades que servirán para la decodificación y comprensión del sistema de escritura.

⁶ Delia Lerner, en su libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, enuncia que decodificar un texto, es interpretar los códigos gráficos, pero esto no asegura que se de paso a la internalización del texto, o bien, alcanzar la comprensión del mismo.

⁷ Cassany en su obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* rompe la visión tradicional sobre la lectura, entendida como decodificación, y trasciende en reconocer que leer implica destrezas mentales que emanan en la comprensión de los textos.

Las primeras chispas de la lectura

Leer era uno de mis pasatiempos, que en tercer grado de primaria con la maestra Flor fue cobrando otro sentido. Ella decía que era muy importante jugar con el texto, imaginar y crear historias sólo con el título, una vez que hacíamos esto iniciábamos a leer y comparábamos lo escrito con el contenido, me reía al darme cuenta que mi imaginación se sobrepasaba y me asombraba al coincidir con algunas partes del texto. Sin saberlo, mi maestra, utilizaba el juego como una estrategia, atendiendo los tres momentos para facilitar la comprensión lectora antes, durante y después, retomados por varios autores, entre ellos Lucero Lozano.⁸

La lectura me estaba permitiendo desarrollar la imaginación y avanzar un escalón más hacia la comprensión, pero las clases de la maestra Flor solo duraron cinco meses. Ella se cambió de escuela. El ciclo escolar continuó y días después llegó la maestra Alicia que priorizaba la lectura en voz alta y contaba el tiempo, anotando números en su lista. Esto me causaba estrés y aunque lograba cubrir las expectativas de la maestra en cuanto a las palabras leídas por minuto, no entendía absolutamente nada de lo que mi voz exclamaba. A pesar de ello, esto no logro apagar la chispa que había despertado en mí la lectura, al pasar a sexto grado dejé en el olvido el cronómetro de las palabras.

El contagio del amor por los cuentos me llegó de otra maestra, Irma. Disfrutaba desde aquellos que me erizaban la piel hasta los que hacían latir mi corazón, por ejemplo, *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga o *El ruiseñor y la rosa* de Oscar Wilde. Con ella, leer no era competir, sino adentrarnos en los mundos de la comprensión. Cada que leíamos un cuento la maestra decía:

—*Tienen que encontrar lo oculto del texto.*

⁸ Lucero Lozano en su libro *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*, enuncia que para adentrarse en la comprensión lectora se requiere de propiciar encuentros entre el texto, el lector y el contexto. Estos se a lo largo de todo el proceso lector, sin embargo, resalta tres momentos. En el antes se valoran los conocimientos previos, durante la lectura el papel de las inferencias y predicciones son de vital importancia y después de leer es imprescindible llevar a cabo comentarios orales o escritos.

Y también guiaba la lectura con preguntas como *¿De qué creen que se trate el cuento? ¿Quiénes aparecerán en este cuento? ¿En dónde se desarrollará la historia? ¿Qué hará el personaje?* Estas preguntas me permitían hacer anticipaciones.⁹ La maestra Irma tuvo el tino de ir introyectando en mí el proceso de la comprensión lectora. Y esto es lo que me ha motivado a desarrollarla en mis estudiantes ahora que soy maestra de español en nivel secundaria. En aquellos años de estudio en primaria, al terminar una lectura grupal, era recurrente que aparecieran acertijos y resolverlos me llevaba a leer entre líneas porque las respuestas no se podían encontrar fácilmente, sin saberlo, la maestra estaba contribuyendo a que mi comprensión lectora no se quedara en un nivel literal, sino avanzara al plano inferencial.¹⁰

Comprender lo que leía no representaba ninguna dificultad y en casa seguía practicando la lectura que hacía en la escuela, pero esta vez ya se había sumado una segunda oyente y aunque era apenas una bebé, leerles a mis hermanas era mi pasatiempo favorito. Antes de ingresar a la secundaria, leí por primera vez *El principito*,¹¹ por recomendación de la maestra Irma quien comentaba que era un libro escrito para adultos, pero que no era exclusivo. Este libro llegó a mi como si predijera lo que meses después me ocurriría, tuve que dejar de pensar como una niña, pues mi hermana menor enfermó, leer dejó de ser un pasatiempo.

Descifrar mundos reales e imaginarios

El paso de sexto grado de primaria a primer año de secundaria fue como un trance académico y la lectura estuvo totalmente ausente. Cuando por fin las personas de bata blanca trajeron consigo noticias sobre la enfermedad de mi hermana, dijeron que se trataba de *Histiositosis de Langerhanski*, cáncer en el bazo, hubo esperanza porque el 80 % sale adelante y mi hermana fue una de ellas.

⁹ De acuerdo con Isabel Solé, anticiparse al texto es interactuar, predecir el contenido y poner en juego los conocimientos previos.

¹⁰ Los niveles de la comprensión lectora, de acuerdo con Gloria Catalá, poseen una gradualidad. En el nivel literal se extrae el mensaje tal cual es enunciado, pero el inferencial requiere de una lectura entre líneas.

¹¹ *El principito* es una novela corta y la obra más famosa del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry

La llama de la lectura y su comprensión estuvo extinta, pero se reavivó con la llegada de la maestra Graciela, quien impartía la asignatura de Español y con ella el libro *Francesco, Una vida entre el cielo y la tierra* de Yohana García, dejó huella en mí porque me permitió trascender en el significado de las letras y empalmarlas con el mundo. Traspulé cada una de las palabras de aquella novela a mi realidad. Desde ese momento la lectura se tornó en una ruta de escape y la luz al final del túnel era comprender otros mundos posibles.

La clase de Español se convirtió en mi favorita y la maestra enfatizaba sobre la importancia de comprender todo aquello leyera, y no sólo era leer para responder tal cual dice el texto, sino argumentar y justificar las respuestas, sin percatarme comprender me exigía algo más, lo que Gloria Catalá denomina un nivel crítico de la lectura.¹² En el vaivén hacia fortalecer mi comprensión lectora, aprendí varias actividades como anotar al margen de la hoja, identificar las ideas principales y secundarias a través del subrayado, elaborar diferentes tipos de mapas como conceptuales o mentales. Ahora sé que son estrategias de comprensión lectora, las cuales he llegado a trabajar con mis estudiantes y me han permitido reconocer que es un proceso cognitivo en el que debo acompañarlos, similar a escalar lentamente a la cima de la montaña.

El último año de mi educación secundaria transcurrió entre exámenes impuestos en las diferentes asignaturas, con el fin de prepararme para el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior.¹³ Sé que mis maestras de educación básica aportaron con su granito de arena para mi comprensión lectora y aunque enfrentarme a un examen estandarizado causaba incertidumbre, las estrategias que aprendí rindieron frutos porque no se limitaron a un entrenamiento, sino me permitieron vivenciar los avances de mi proceso como lectora, acto que deseo enriquecer para llevarlo al aula.

¹² Gloria Catalá en su obra *La evaluación de la comprensión lectora*, explica que en este proceso el lector pasa por cuatro niveles, entre ellos la dimensión crítica o profunda. Esta implica que poner en juego los juicios de valor e interpretar el contenido de los textos, dotando al lector de argumentación

¹³ Por sus siglas COMIPEMS, consiste en elaborar un registro de las escuelas para continuar en el nivel Medio Superior, el plantel asignado al concursante dependerá del número de aciertos obtenidos.

Otro escenario, leer es una chispa incandescente

Elegir una opción para el siguiente nivel escolar, fue sencillo porque ya tenía claro que me gustaría ingresar a la Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec.¹⁴ En los primeros semestres llevaba un taller de lectura y redacción con la maestra Maricela. Los libros del curso nos guiaban a conocer diferentes textos y evaluaban los tres niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Hoy percibo que sobre la marcha me fui haciendo ejemplos prácticos que al llegar al posgrado entraron en juego.

A lo largo del primer año en la preparatoria, revisé dos grandes géneros, el literario y el periodístico. Del primero elegí leer el ensayo de las *Máscaras* de Octavio Paz, el lenguaje me atrapó y me permitía crear una interpretación única. En el segundo género la actividad consistió en crear un periódico, constituido por varios textos como artículos, crónicas, reportajes, entre otros, la actividad no me causo mayor interés. Al final del ciclo escolar, tuve que decidir cuál de los dos géneros sería mi favorito y elegí el literario, quizá porque estaba más familiarizada con él y comprender poemas, cuentos o novelas me era sencillo, si acaso tenía dudas sobre el vocabulario recurría al diccionario.

En la asignatura de literatura disfrute de algunas novelas como *Los de debajo* de Mariano Arzuela González que me ayudó a comprender el contexto de la Revolución Mexicana a través de cada uno de los personajes. *Un mundo feliz* de Aldous Huxley me llevó a imaginar otro tipo de sociedad que en ocasiones no dista de la realidad. Desde otra época Dante Alighieri con *La Divina Comedia*, me teletransportó a tres grandes escenarios misteriosos e impregnados de metáforas acerca de los actos humanos: el infierno, el purgatorio y el paraíso. Entender cada una de las tramas, descubrir los enigmas de los personajes y asociarlos con mi realidad, me llevaron a encontrar en las novelas mundos pasados o futuros, pero que siempre tenían relación con mi presente.

¹⁴ Es una modalidad escolarizada de Educación Media Superior que pertenece al sistema Estatal y ofrece como formación académica el Bachillerato General, sin perfilar a los estudiantes a ejercer la docencia.

Inolvidable una de mis favoritas, *La tregua* de Mario Benedetti, me enamoré y desenamoré al leerla y tal cual como decía en alguna parte, me asustaba un poco sentirme tan sentimental. Era claro que no era tiempo del amor, pero necesitaba tomar un respiro de la responsabilidad atenuada en la secundaria y experimentar la adolescencia común. Esto no me hizo olvidarme de mi meta de ser maestra y que para lograrlo tenía que prestar más atención en las asignaturas de cálculo integral y diferencial, pues el lenguaje algebraico en comparación con el literario no era mi amigo, porque se me dificultaba comprenderlo.

La preparatoria tuvo un toque de fugacidad y me gusta pensar que se asemeja al consumo de un cigarrillo en las noches de insomnio, justo cuando las emociones están a flor de piel y transitan en la montaña rusa, cuya cima es pensar en el futuro y la recta final estaba próxima y pensar en el nivel superior era inminente. Decidí participar en el examen para la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón sin tener éxito. Después, consideré la Escuela Normal Superior de México realicé los trámites iniciales y al especificar la especialidad, sin pensarlo, elegí Español. En ese momento, a mi mente vino con afecto la imagen de mi maestra de secundaria y las habilidades que en relación con la lectura había forjado en mí y como un pincelazo el destino estaba marcado en el lienzo al ser aceptada en esa escuela.

El deseo por transmitir la llama de la comprensión lectora

Durante el primer año de mis estudios en la Normal, más de una vez me pregunté si realmente quería ser docente, además casi todos los maestros cuestionaban la vocación ante el escenario educativo y sus complejidades. Las dudas se disiparon como el humo en el aire, cuando una de mis primeras clases como practicante escuché por primera vez a un estudiante decir:

— *Gracias maestra, me gustó el cuento.*

Esas palabras despertaron mi vocación por la docencia. La lectura durante este periodo se delimitaba a temáticas sobre pedagogía, bases filosóficas del sistema educativo, teorías del aprendizaje y la adolescencia, entre otros títulos que no lograban

motivarme a leer. Con el paso de los semestres, las lecturas académicas comenzaron a llamar mi atención, en específico el libro *Estrategias de comprensión lectora* de Isabel Solé, su propuesta la llevaría al aula con los estudiantes que me asignaron durante la visita de práctica docente en una secundaria. Detecté que la comprensión lectora en los estudiantes era un acto mecánico de decodificación y no se interactuaban con el texto, fue entonces que puse por primera vez en práctica las estrategias de anticipación, predicción e inferencia.

La recta final estaba cerca, el séptimo y octavo semestre implicaba alternar el servicio social y la redacción del documento recepcional,¹⁵ y tuve que elegir una problemática en la que pudiera incidir mediante una Intervención Pedagógica, no fue sencillo, pues entre lectura, escritura y oralidad fragmentar la lengua era imposible, pero tenía que delimitar un aspecto.

Cuando al fin tomé la decisión elegí trabajar como línea temática la expresión oral a través del Sociodrama y aunque el grupo que atendía también tenía deficiencias en la comprensión lectora, para mí era un aspecto que me seguía resultando complejo trabajarlo con los estudiantes. Al egresar de la Normal presenté el Examen de Oposición ante el Servicio Profesional Docente,¹⁶ esto con el fin de ingresar al Sistema Educativo Nacional. Al lograrlo, no fue complicado adaptarme a la dinámica escolar, pues ya tenía la experiencia del servicio social.

Una búsqueda nueva en el horizonte

En mi práctica docente, buscaba contagiar a los estudiantes el entusiasmo por leer y comprender, para ello les hacía preguntas con el fin de anticiparlos al texto, consideraba que los textos fueran de su interés, algunas veces tenía éxito y otras no. En ocasiones me sentía frustraba al notar que no lograba encender esa chispa lectora.

¹⁵ Trabajo escrito por los estudiantes normalistas para obtener el grado de licenciado (a), concebido usualmente bajo la modalidad de tesis. El propósito es propiciar la relación entre el ejercicio de la práctica profesional que se realiza en las escuelas.

¹⁶ El examen o concurso de oposición es un procedimiento selectivo para ocupar una plaza docente. El organismo encargado del proceso de ingreso, promoción y reconocimiento, en el 2015, fue el Servicio Profesional Docente.

A pesar de mis esfuerzos el espíritu de la apatía inundaba las cuatro paredes del aula. Y por si fuera poco, me sentía asfixiada al tener que seguir lo marcaba la Ley del Servicio Profesional Docente, y presentar la evaluación de permanencia. Los fantasmas institucionales estaban trastocando mi labor docente convirtiéndola en monótona y tradicionalista, entre este vaivén decidí ingresar a un posgrado.

Estaba por concluir el tercer ciclo escolar de mi camino por la docencia, leí en una página de Facebook que se daría una plática informativa sobre el programa de Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, la cual se impartía en diferentes sedes de UPN en la Ciudad de México. Averigüé la dirección y me presenté. Me identifiqué con el programa y la necesidad de conocer otras maneras de educar, a mis adentros continuaba la necesidad de subsanar aquello que me preocupaba al leer con mis estudiantes, pensaba ¿cómo hacer para fortalecer su comprensión lectora? Durante aquella sesión informativa sobre el programa, llegó a mis manos una lista donde tenía que registrar mis datos y anotar un tema tentativo para el anteproyecto, el cual era un requisito para ingresar a la Unidad 094 Centro.

Aquel anteproyecto con el paso del tiempo en el posgrado se tornó en una Intervención Pedagógica. No sin antes analizar de qué manera las políticas internacionales han permeado en las prácticas lectoras: inundando las aulas con exámenes estandarizados. Esto se complementó con las reflexiones de mi labor a partir de mirar con ojos críticos las reformas curriculares, me permitieron cuestionar al sistema educativo y reconocer la importancia del contexto sociocultural de los estudiantes, para lograrlo me convertí en una docente- investigadora, cuyos ojos se avivaron para registrar lo sucedido en el aula en las hojas de mi diario de campo.¹⁷

¹⁷ Instrumento para recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y acumular información histórica sobre el aula. En Porlán, R., y Martín, J. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diana editora

Más tarde, diseñé cuestionarios para recabar información y así conocer la opinión de la comunidad escolar sobre las concepciones de la comprensión lectora, esto formo parte del Diagnóstico Específico.¹⁸ Durante este sendero, fui conociendo teóricos que me ayudaron a comprender la complejidad de la comprensión lectora, entender este proceso cognitivo de la mano de Cassany, Solé, Colomer y otros autores cada vez me ha sido más sencillo transpolar sus aportes al aula con los estudiantes.

Repensar mi práctica educativa y construir una propuesta de Intervención Pedagógica para fortalecer las estrategias de comprensión lectora con los estudiantes, tuvo como base didáctica una *Pedagogía por Proyectos*,¹⁹ y con ello redescubrí la magia que ocurre en el salón de clases, escuchar la voz de los estudiantes y poner en jaque mis saberes para ofrecerles un abanico de estrategias que pueden emplear en su proceso de comprensión lectora. Todas estas experiencias las he reflexionado mediante la Documentación Biográfico- Narrativa.²⁰

Hurgar en el baúl de los recuerdos me llevó a recordar que leer y comprender es una chispa incandescente que, enardecido con los saberes del posgrado, entre aportes teóricos y saberes a partir de las experiencias pedagógicas de otros docentes. Llegaría el momento de mi prueba de fuego. Lo que diseñé para atender la comprensión lectora, basado en mi experiencia, investigando en la propia práctica docente y en la teoría, lo aplicaría en el grupo 3º “E” de la secundaria número 249 “México Tenochtitlan” del turno matutino, de la cual al escuchar por primera vez su nombre, mis recuerdos volaron a las imágenes de mi libro de historia que describía la ciudad flotante. Llegar en aquel tiempo, sólo era posible si los habitantes usaban las jangadas,²¹ aquella escuela cuyo nombre guarda un enigma histórico me llevaría a emprender una travesía pedagógica.

¹⁸ El Diagnóstico Específico forma parte de la metodología de la investigación, con el fin de construir el planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos.

¹⁹ Estrategia de formación para los estudiantes y docentes, propuesta de Josette Jolibert y colaboradores.

²⁰ La Documentación Biográfico-Narrativa, se sustenta en el enfoque de la Investigación Biográfico-Narrativa de Bolívar y la Documentación de experiencias pedagógicas de Suárez.

²¹ Balsa formada por unos seis troncos de madera ligera

Episodio 2. Imaginar y crear: el enigma de la lectura

El calendario anunciaba en su octava hoja el inicio de un nuevo ciclo escolar y con ello la emoción de conocer a los estudiantes con quienes trabajaría. La luz verde del semáforo de la Avenida Manuel Cañas, en la alcaldía Iztapalapa,²² indicaba que el fin de mi travesía sería pronto. Conforme el microbús de la ruta 37 avanza,²³ se pueden observar negocios como papelerías, tiendas, talleres mecánicos, locales de ropa, florerías, farmacias, estéticas, ferreterías, tlapalerías y algunos puestos de comida en las aceras. Los rótulos de estos comercios apenas se alcanzan a distinguir, pues por encima de ellos el graffiti ha vandalizado las paredes.²⁴ Pese a ello, se puede apreciar un camellón,²⁵ que inunda el paisaje con un verde maravilloso en verano y a finales de otoño se torna color marrón, pero que oculta las necesidades de los habitantes como la seguridad pública y el acceso al agua potable.

La avenida se entrelaza con la calle villa Eloísa, dónde un amplio terreno fue destinado para construir escuelas de Educación Básica. Al llegar al plantel donde laboro, en su nombre alberga el enigma del águila parada sobre el nopal devorando a una serpiente:²⁶ la escuela secundaria “México Tenochtitlan”. Este plantel está rodeado por el jardín de niños “República de Checoslovaquia”, la primaria “José Ma. Rodríguez Cos” y un Centro de Salud.

Los casi novecientos estudiantes que acuden a la secundaria, mejor conocida como “la 249”, del turno matutino, viven en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl. Esta localidad, en varias ocasiones ha sido titular en los periódicos, anunciando en ella los altos índices de delincuencia, secuestro y drogadicción.

²²La alcaldía Iztapalapa, es una de las 16 demarcaciones territoriales de la Ciudad de México. La palabra Iztapalapa proviene de la lengua náhuatl, (*Iztapalli* losas o lajas, a *tl* agua, y *apan* sobre) que pueden traducirse como "En el agua de las lajas".

²³ Los microbuses de la ruta 37 salen del paradero de la estación Constitución de 1917, la cual forma parte del Sistema de Transporte Colectivo Metro de la Ciudad de México.

²⁴ El graffiti es un modalidad de pintura libre, destacada por su ilegalidad.

²⁵ Acera central de una avenida o calle ancha, generalmente adornado con arboles

²⁶ En la mitología prehispánica se decía que los Aztecas recibieron un mensaje del Dios del Sol y de la Guerra, Huitzilopochtli para que abandonaran Aztlán, el lugar donde hasta ahora residían, aquella tierra prometida sería en donde se encontrara un águila encima de un nopal devorando una serpiente.

La mayoría de los estudiantes viven en dicha colonia y llegan caminando a la secundaria, mientras que una menor cantidad tiene que hacer uso de los microbuses o taxis que rondan por los rumbos, pero su traslado no rebasa los 20 minutos. Gran parte de la población escolar carece de supervisión en casa, porque los padres de familia tienen la necesidad de trabajar hasta dos jornadas.

Es común que, al término de la jornada escolar, los estudiantes se reúnan en el parque “Cuauhtémoc”, ubicado frente a la secundaria, y ante la ausencia de seguridad pública es un lugar para que sean presas de los grupos delictivos o narcomenudistas. Entre la bruma de los problemas sociales que afligen a la comunidad escolar, la “249” en sus tres edificios alberga a los adolescentes que han depositado en la escuela sus esperanzas y sueños.

¡Vámonos de fiesta con el 3° “E”!

Era el primer día de clases. El timbre sonó causando un gran estruendo en los tímpanos de los docentes y estudiantes, este ruido indicaba el cambio de clase porque ya habían transcurrido 50 minutos. Al día, son 7 clases y me tocaba conocer al 3° “E” en la última. Mientras caminaba a su salón, por mi mente revolotean inquietudes y temores cual aleteo de las mariposas, en los cuatro años de servicio que llevaba hasta el momento no me habían invadido tantas dudas.

Quizá se debía a que pondría en práctica un diseño de Intervención Pedagógica para favorecer la comprensión lectora mediante una *Pedagogía por Proyectos*,²⁷ y por si fuera poco desempeñaría por primera vez el rol de tutora de grupo,²⁸ algo que de alguna manera representaba un nuevo aprendizaje. Cuando llegué al salón ¡Oh sorpresa! La mitad del grupo no estaba, pues habían ido a recoger sus libros de texto. Quienes estaban presentes se pusieron de pie y dijeron:

— *Buenas tardes* — con timidez.

²⁷ Pedagogía por Proyectos, construida por Josette Jolibert y sus colaboradores, es una estrategia de formación para los docentes y estudiantes que apunta a formar niños lectores y productores de texto.

²⁸ La tutoría es el cargo que desempeña un docente para coadyuvar en la toma de decisiones, solución de conflictos y diseño de estrategias para el aprovechamiento académico de los estudiantes de un grupo.

Respondí a su saludo, tomé el marcador, anoté mi nombre en el pizarrón y horario de clase. Minutos después llegaron los estudiantes que faltaban y uno de ellos preguntó:

— *¿Podemos pasar?* — asentí con la cabeza.

Una vez que los 45 estudiantes estaban dentro del salón, observé que tomaban nota presurosamente de lo que estaba en el pizarrón. Solicité que dejaran de escribir, traía preparada una dinámica para romper el hielo y saber sus nombres, y así se los dije:

— *Quiero saber sus nombres e iniciar a conocerlos, pues no he trabajado con ustedes. El día de hoy nos vamos a ir de fiesta, pero antes necesito que me digan su nombre y qué llevarían a la fiesta. Yo, Verónica, he decidido llevar vasos ¿Alguien quiere ir?*

Percibía sus miradas atónitas, y el silencio se hizo presente por unos segundos. Al fondo del salón, alguien levantó la mano y le pregunté:

— *¿Cómo te llamas?*

Él respondió: — *Tadeo.*

— *¿Qué llevarías a la fiesta?* — Nuevamente enuncié

Apresurado contestó que a unos amigos, así que de inmediato le dije que no podía asistir. La expresión de Tadeo fue de desconcierto e hice énfasis en que pensarán su respuesta y comprendieran porqué la maestra Vero llevaría vasos, así que exclamé

— *¿Alguien más quiere ir?* — algunos se aventuraron a responder.

Por ejemplo, Kiana que pensó en llevar refrescos, Nina propuso aportar dulces, Zara quería acudir con fruta. Entre risas, complicidades y voces, Edwin levantó la mano y dijo: — *Yo llevaría un elefante* — su respuesta detonó una gran carcajada grupal.

Sin embargo, él había logrado descifrar el mensaje de la técnica rompe hielo,²⁹ y cuando le contesté — *¡Perfecto! Eres el primer invitado, pero aún no le digas a nadie la pista* — sonrió y evadió las miradas de sus compañeros.

²⁹ Las dinámicas rompe hielo son un seguido de técnicas que podemos aplicar a un grupo cuya mayoría de miembros no se conocen. De una forma entretenida y divertida de este modo, todos los participantes

La actividad consistía en mencionar un objeto que coincidiera con la inicial del nombre. Edwin, sin darse cuenta fue un mediador con sus compañeros, llevándolos de la Zona de Desarrollo Próximo a la Zona de Desarrollo Potencial, conceptos acuñados por Vygotsky. Insistí que pensarán en la respuesta de Edwin. De inmediato Tadeo volvió a levantar la mano y mencionó: — *Esta vez he decidido llevar un toro*. Esta pista desencadenó la respuesta de Daniel, quien dijo asistir con dulces, Vannesa comentó que ella llegaría con velas, y poco a poco se fueron sumando el resto del grupo.

La técnica vámonos de fiesta, me permitió interactuar por primera vez con el grupo y romper con la rutina del primer día de clases, representó una aproximación para conocer sus habilidades de comprensión, pues como afirma Colomer,³⁰ comprender es un acto interpretativo encaminado a la construcción de un mensaje. Esto lo pude constatar cuando Edwin acertó en su respuesta, y dio pauta a otros de sus compañeros.

Me anticipé al sonido del timbre, que anunciaría la hora de salida, les reiteré mi nombre, enuncié que Español sería la asignatura para trabajar juntos y que además, tenía la función de tutora del grupo, al salir del salón esa sensación de incertidumbre se apaciguaba.

¡Manos a la obra!

Pensar en la dinámica de un grupo me remonta al oleaje del mar, a veces la marea es tranquila, en otros momentos las olas se elevan y golpean la orilla con gran intensidad. Los adolescentes son cambiantes a cada segundo, pero en la medida que se generan acuerdos las olas van a un mismo ritmo manteniendo la estabilidad del barco y de los tripulantes. Durante la última semana del mes de agosto, di marcha para instaurar las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*.³¹

son tomados en cuenta y se presentan. La técnica *Vámonos de fiesta*, ha sido retomada del texto *Fichas de dinámicas de grupo*, publicado en internet.

³⁰ Teresa, enuncia que la comprensión, no sólo de un texto, sino de cualquier situación comunicativa lleva al lector a poner en juego una serie de razonamientos para lograr la interpretación del mensaje. En Colomer, T. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste/MEC.

³¹ Término que pertenece a Pedagogía por Proyectos, consiste en crear ambientes que favorezca el desarrollo de personalidades en el aula, encaminado a la construcción de una vida cooperativa que favorezca la autodisciplina.

Al iniciar la clase, me dispuse a comentar con el grupo que en todos los lugares que acudimos, siempre encontramos reglas y que estas forman parte de la convivencia, por lo cual, sería necesario escribir algunas para el 3° “E”, pero no se trataría de un reglamento común, puesto que ellos serían quienes lo establecerían. Dejé el marcador sobre la mesa y caminé hacia el lado contrario del pizarrón y desde el fondo del salón pregunté: — *¿Quién quiere anotar las ideas que surjan de sus compañeros?*

Valeria: — *Yo paso maestra, díganme ¿Qué escribo?* — miró a todo el grupo.

Jennifer: — *Respetar a los maestros y ser responsable al cumplir los trabajos.*

Valeria tomó el marcador y escribió “1.- RESPETO: Es...” Interrumpí la escritura y pregunté — *¿Van a definir qué es el respeto o anotarán las acciones a seguir como lo propuso Jennifer?* — mi intención fue detonar más participaciones. De inmediato, Fernanda aportó que sería una buena idea evitar la definición y lo mejor anotar un acuerdo general para después registrar las reglas.

El segundo acuerdo fue el de la responsabilidad, retomado de la participación de Jennifer, pero que sus compañeras complementaron al dar sus propuestas:

Nicol: — *La responsabilidad es cumplir con los trabajos y tareas.*

Vanessa: — *También es traer los materiales que nos piden los maestros.*

Valeria escribió “2. RESPONSABILIDAD. Cumplir con lo que me corresponde”. La disposición del grupo al participar en clase llevó a los estudiantes a incluir: honestidad y cooperación.

Los minutos son fugaces, pero fructíferos cuando se propicia la participación, terminar *los acuerdos para la convivencia*,³² nos llevó cuatro días de la semana, donde los estudiantes se involucraron en la creación de las normas y esto facilitó la autogestión de la disciplina. Además, fomentar la participación en el aula contribuye al desarrollo de una de las habilidades de la lengua, es decir, la escucha atenta y por ende esta incide en el desarrollo de la comprensión de la realidad y los textos.

³² Los acuerdos de convivencia, desde Pedagogía por Proyectos, son las reglas de vida que se van elaborando y transformando poco a poco y son establecidas por los estudiantes para favorecer la autodisciplina.

Acuerdos de convivencia 3° “E”

1.- Respeto. Hacia los compañeros y el personal de la escuela.

- No agredir físicamente o verbalmente (no decir groserías, no poner apodosos).
- Escuchar con atención y respeto a quién está hablando.
- No comer en clase.
- No gritar.

2.- Responsabilidad. Cumplir con los trabajos tareas y materiales en tiempo y forma.

- Llegar puntual al salón de clases.
- Portar el uniforme completo.
- Mantener limpio el salón de clases.
- Cuidar el mobiliario

3.- Honestidad. Decir la verdad en todo momento y acatar las consecuencias de mis actos.

- No buscar pretextos para justificar mis sanciones.
- No ocultar problemas del salón.
- Regresar las cosas que no me pertenecen

4.- Cooperación. Apoyar a todos en lo que se les dificulte.

- Compartir las actividades realizadas en clase a quien falte.
- Brindar el apoyo a compañeros nuevos
- Participa sobre el tema en la clase
- Contribuir para conservar el salón limpio

La construcción de esta *Condición Facilitadora para el Aprendizaje* me llevó a recordar las palabras de Cairney, ella considera imprescindible escuchar a los estudiantes cuando comparten sus descubrimientos personales, porque la puesta en común constituye un aspecto importante del proceso que lleva a la comprensión total de algo.³³ Escuchar es indispensable, no sólo en el aula, sino en cualquier ámbito. El reconocimiento de que la comprensión implica una serie de procesos cognitivos, que va más allá de aplicar un examen diagnóstico a partir de una lectura, esto se fue develando ante mis ojos como quien contempla el amanecer a la orilla de la playa.

Dar pauta a que el grupo proponga las normas, los llevó con el paso del tiempo a desarrollar una autodisciplina y ante la ruptura de un acuerdo se remitía a aquel pliego de papel pegado en la pared del fondo del salón. Las normas que propusieron los estudiantes, en el último día de la semana, facilitaron arribar a la construcción del *Cuadro de responsabilidades*.³⁴ Durante la clase de tutoría pregunté al grupo:³⁵

— *¿Qué es la responsabilidad?* — mientras tomaba el marcador para registrar sus respuestas en el pizarrón, ellos comentaron:

Braulio: — *Es hacerse cargo de algo.*

³³ Trevor, enuncia cual es el rol del profesor que pretender llevar al aula los procesos de la comprensión lectora, entre los ocho puntos que debe desempeñar el docente se encuentra el de la escucha. En Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. México; Morata.

³⁴ Esta Condición Facilitadora para el Aprendizaje, consiste en establecer las responsabilidades rotativas propuestas por los estudiantes. De tal manera que los integrantes del grupo asuman un rol.

³⁵ En educación secundaria se asigna un bloque de 50 minutos para trabajar el acompañamiento de un grupo bajo la modalidad de tutoría, espacio provechoso para trabajar las responsabilidades.

Alberto: —*Es cumplir con lo que me toca.*

Isabel: —*Hacer mis deberes.*

Paola: —*Cumplir con mis obligaciones.*

Después de la lluvia de ideas que propicié, les pedí que escribieran en su cuaderno cinco responsabilidades que contribuyan a la convivencia del grupo. Al paso de cinco minutos, pedí que compartieran sus respuestas.

Perla: — *Yo escribí cumplir con las tareas.*

Profesora: — *¡Bien! Es algo muy importante... pero ¿la podemos considerar una responsabilidad grupal?*

Fernanda: —*Debiera ser de todos, pero a veces no lo hacemos, porque cada quien decide si hace las tareas o no.*

Agradecí la participación de ambas y enfatiqué que sus propuestas debían ir encaminadas a beneficiar la organización del grupo. Una vez que clarifiqué surgieron las responsabilidades como una lluvia de estrellas fugaces: *¡Limpieza del salón! ¡Anotar las tareas! ¡Borrar el pizarrón! ¡Registrar los reportes de los maestros! ¡Cargar la caja de libros! ¡Recordar fechas importantes!* Cada una de las ideas externadas por los estudiantes fueron anotadas en el pizarrón, pero nos haría falta conformar el cuadro de responsabilidades y en esta ocasión Brandon e Isaac se propusieron a pasarlas en limpio en un pliego de papel bond. A lo largo del ciclo escolar el nombre de los estudiantes se registró a lado de la responsabilidad que acordaban asumir.

Vivenciar el proceso durante la construcción de *los acuerdos de convivencia* y el *cuadro de responsabilidades*, fueron sucesos emanados a la comprensión del mundo, pues como afirma Catalá al mencionar que todas las relaciones sociales son un medio que nos acerca a la comprensión.³⁶ Y la lectura forma parte de los intereses del mundo real, aventurarme a conocer sus propuestas de los estudiantes apenas comenzaba, sería el comienzo de una idea muy colorida.

³⁶ Catalá en su texto *Evaluación de la comprensión lectora*, afirma que los procesos lectores en la comprensión son en sí las habilidades que utilizamos para comprender el mundo que nos rodea.

Propuestas y emojis

Durante la primera semana del mes patrio,³⁷ fuimos afinando los detalles del encuadre, el cual Lucero Lozano lo define como un recurso organizativo de las características generales del curso.³⁸ Aproveché dicho recurso para dar a conocer los contenidos de la asignatura en un mapa mental. Seguido de lo anterior, coloqué un pliego de papel bond en el pizarrón con la pregunta ¿Qué les gustaría hacer en este año en escolar en Español? Dejé los marcadores cerca del pizarrón y pasaron a escribir sus propuestas: crear historias para publicarlas, hacer un debate, cantar, montar obras de teatro, leer libros, dibujar y hacer historietas.

Sus ideas en la lámina de papel bond conformaban el proyecto anual,³⁹ sin embargo, observé que estaban muy relacionadas con el mapa mental que les había presentado y era evidente que delimité sus propuestas, pero meses después, cuando dimos marcha al primer proyecto, desde *Pedagogía por Proyectos*, olvidaron lo escrito aquel día. En esta misma semana, organizamos *el cuadro de asistencia*,⁴⁰ decidí llevarles una ficha de cartulina y proponerles la actividad.

Profesora: —*En esta ficha dibujaran un autorretrato, esta será utilizada para el pase de asistencia, de tal manera que todos sus maestros de asignatura sepamos solo con ver la pared quienes han faltado, pues hasta al final dejaremos las fichas de las personas ausentes. ¿Qué les parece esta propuesta?*

Lorna: —*Me gusta la idea es muy creativa, pero la mayoría no sabemos dibujar muy bien, solo Tadeo, Fátima y Pedro lo saben hacer perfectamente.*

Profesora: —*Tienes toda la razón, eso no lo consideré ¿Qué proponen?*

Salvador: —*Y si dibujamos emojis, son muy fáciles solo trazamos un círculo, todos son amarillos y hay muchos.*

³⁷ Septiembre es un mes especial marcado en el calendario de todos los ciudadanos mexicanos

³⁸ El encuadre es una estrategia que sugiere Lozano para la organización y dinamismo del grupo. *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos.*

³⁹ Pedagogía por Proyectos, enuncia que todo puede ser objeto de proyectos, dentro de ellos se ubica el anual que se realiza al comienzo del año preguntando a los estudiantes lo que desean hacer.

⁴⁰ El cuadro de asistencia forma parte de las herramientas funcionales de la vida escolar cotidiana.

Todos exclamaron con un rotundo ¡Sí! Escuchar a Salvador, me llevó a reflexionar que si mi imposición de la idea del autorretrato se hubiera llevado a cabo, difícilmente hubiera sido una actividad que disfrutaran los estudiantes. Dar el poder de decidir al 3° “E” y orientarlos en el proceso, no fue tarea sencilla, pero en la medida que compartía la toma de decisiones con ellos se enriqueció mi práctica docente. Entre emojis y colores, cada estudiante diseñó el propio y dieron un toque peculiar al salón de clases.

Confesiones en las letras ¡Comencemos a celebrar!

La escuela estaba tapizada por los colores de la bandera, era un viernes previo al máximo festejo del mes patrio. Ese día decidí presentar al grupo el diario escolar.⁴¹ La finalidad fue propiciar el intercambio de experiencias, yo fui la primera en escribir. Confesé mis temores por tener por primera vez un tercer grado y la tutoría del grupo, manifesté las cualidades observadas y mi anhelo de ir fortaleciendo la confianza entre nosotros. Finalicé con una posdata:

— *¡Ha llegado nuestro primer fin de semana largo, no coman demasiado, pues quiero verlos a todos de vuelta el próximo martes! Felices fiestas patrias.*

Entre sonrisas y aplausos, comenté que con lo leído pondríamos en marcha un diario de clase, en donde cada quien decidiría que escribir y daríamos lectura una vez a la semana. Tadeo de inmediato dijo — *¡Yo me lo llevo!* — me acerqué a su lugar y se lo entregué. Evelin propuso que aquel cuaderno debía tener una fotografía del grupo en su portada. Las palabras de ella detonaron en un ¡Sí! De inmediato se acomodaron frente al pizarrón y la tomaron con un celular.

A la semana siguiente Tadeo nos deliró con su lectura, en ella plasmaba lo vivido en las clases con sus compañeros. Aquellas letras, traerían consigo la siguiente *Condición Facilitadora para el Aprendizaje*, pues en una parte de su texto comentó:

⁴¹ El diario Escolar, corresponde a una de las técnicas Freinet que entre sus propósitos recopilar textos de las vivencias más significativas en el aula. Sánchez enuncia que es un cuaderno en el que los estudiantes relatan sus experiencias cotidianas. En Sánchez, A. (1999) El uso del diario escolar en el aula. *Transformar nuestra escuela*.

—*Esta semana felicitamos a Marcos por su cumpleaños, no sabíamos si cantarle las mañanitas o entonar la alerta sísmica*— aludiendo que su compañero cumplió años el 19 de septiembre, día en que ocurrió un sismo en la Ciudad de México.

Las palabras de Tadeo, además de risas me permitieron preguntarles — *¿Qué les parece si elaboramos algo para que nos recuerde quienes son los festejados del mes?* Tomamos unos minutos para preparar la organización y materiales que necesitaríamos para el *Cuadro de cumpleaños*.⁴² Se dividieron en equipos eligiendo un mes y los integrantes serían los encargados de recordar al resto del grupo quien cumplía años. Cuando así ocurría, se entonaban las mañanitas, se hacía entrega de algunos detalles y yo regalaba un libro procurando que fuera allegado a sus intereses.

A veces romper con las prácticas tradicionales es como ir en sentido opuesto de la corriente del río, no es sencillo, pero si posible cuando los remos son apoyados por los estudiantes, un ejemplo claro fue la reorganización de mobiliario.⁴³ Implicó lidiar con mis preocupaciones como que se ocasionaría un accidente al ser 46 personas en un salón. Esto fue parte de ir promoviendo la vida cooperativa,⁴⁴ donde los estudiantes son corresponsables en las tareas del aula. Fue constituyéndose paulatinamente como las gotas de lluvia al anochecer, a veces son apacibles y el sonido lleva a la ensoñación, en otras es torrencial como los conflictos en el aula.

Como parte de estas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, también vivenciamos la propuesta de Kilpatrick: el Método por Proyectos.⁴⁵ El proyecto realizado desde esta postura tuvo como tema la poesía. La “249” sería sede de una fiesta por la lectura y en aquellas cuatro paredes del 3° “E”, el magno evento haría volar su imaginación, llevándolos a conocer y comprender los secretos de los poemas.

⁴² El cuadro de cumpleaños forma parte de las herramientas para la organización de la vida colectiva y favorecer las relaciones interpersonales

⁴³ La reorganización del mobiliario, busca hacer del aula un lugar de comunicación efectiva entre los estudiantes y el docente, se torna un espacio evolutivo en el que hay libertad de movimiento haciendo espacios funcionales.

⁴⁴ La vida cooperativa apunta a transformar el trabajo individual en grupal, generar discusiones para el beneficio de la organización escolar, fomentar la toma de decisiones y resolución de conflictos.

⁴⁵ La enseñanza por proyectos de Kilpatrick es una técnica que sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando el docente guía al estudiante en el proceso de planificación de las actividades.

Episodio 3. ¡Fandangos por la lectura en la 249!⁴⁶

Transcurría la última semana del mes patrio, cuando la comunidad escolar fue invitada para participar en la *Estrategia Nacional de Lectura*. Mientras el director daba los pormenores, en mi mente corría un cortometraje de los avances logrados con los estudiantes entorno a la aplicación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, y desde luego, también se vislumbraban mis temores de dar el siguiente paso. La noticia del evento era como la última pieza del rompecabezas que se encuentra sobre la mesa, y solo basta con tomarla y hacerla encajar, eso me llevó a planificar la propuesta pedagógica de Método por Proyectos, en el sentido de una condición más que me permitiera orientar la idea de autonomía y allanar el camino para continuar la construcción de una vida cooperativa y democrática en el aula.

A pesar de haber estudiado los fundamentos pedagógicos de la propuesta de Kilpatrick sobre cómo lanzar un proyecto, me invadía la incertidumbre y me cuestionaba *¿Y ahora por dónde comienzo?* Por mi mente divagaban varias ideas que ayudaron a la planificación del proyecto que titulé: *El amor en la poesía de Gabriela Mistral*, pues esta poeta chilena sería la temática del evento. En una hoja de papel plasmé las fases del proyecto y poco a poco logré tener en claro las actividades.

Proyecto: El amor en la poesía de Gabriela Mistral	
FASE	ACTIVIDADES
INFORMAR (PROPÓSITO)	- Informar sobre el proyecto de la escuela <i>Fandangos por la lectura</i> . - Presentación del audio del poema <i>Besos</i> de Gabriela Mistral
PLANIFICAR (DECIDIR)	- Preguntar a los estudiantes <i>¿Qué necesitamos investigar?</i> - Solicitar a los estudiantes llevar textos de Gabriela Mistral e investigar datos biográficos de la autora y utilizar la estrategia de lectura comentada.
REALIZACIÓN (DESARROLLO)	- Lectura de los textos <i>Sonetos de la Muerte</i> y <i>un solo amor encendió la vida atormentada y tempestuosa de la gran poetisa</i> - Socialización de textos mediante estrategias de lectura. - Crear una línea del tiempo en plenaria sobre las obras de Gabriela Mistral
EVALUACIÓN Y SOCIALIZACIÓN	- Participar en el evento <i>Fandango por la lectura</i> y en los talleres (poesía, rap, break dance, lectura, calaveritas, lotería) - Llevar al día siguiente alguna noticia del evento para dialogar sus experiencias.

⁴⁶ Fandangos por la lectura, es el nombre acuñado a la Estrategia Nacional para fomentar la lectura impulsado por el Secretario de Educación, Esteban Moctezuma en el año 2019.

Al día siguiente, me propuse contagiarles motivación a los estudiantes y a pesar de solo tener con ellos veinte minutos de la última hora de clase, llegué al salón de clases con una actitud de misterio, acomodamos las bancas formando un círculo. Les comenté que la escuela sería sede para la segunda jornada de *Fandangos por la lectura*.

— *¿Qué dijo?* — mencionó Evelin

— *¡Fandangos!* — respondí.

Sus rostros reflejaban desconcierto y para evitar que se apagara esa chispa de curiosidad que observé en sus ojos, me anticipé comentando poco a poco descubrirán los detalles del evento y tendrían que estar muy atentos a las pistas, la primera de ellas sería investigar el significado de la palabra fandango. Finalicé diciendo:

— *Por el momento solo les puedo decir que nuestra escuela será un escenario de fiesta por la lectura e incluso el evento será transmitido en Facebook y una noticia en los periódicos.*

¿Vamos a escuchar música?

A la mañana siguiente, llevé entre mis manos una bocina cuyo tamaño era similar a una caja de zapatos, uno de los estudiantes al verla exclamó:

— *¿Vamos a escuchar música?*

— *Algo así* — respondí.

Edwin, sugirió mover las bancas, como se había hecho el día anterior. Una vez que estaban acomodados, les pedí que para la actividad tendrían que cerrar sus ojos y escuchar atentamente, esta estrategia favorece una de las habilidades comunicativas propuesta por Cassany.⁴⁷ El audio comenzaba con tonalidades instrumentales y poco a poco bajo la melodía surgió la voz de una mujer que declamaba el poema *Besos* de Gabriela Mistral.

Al finalizar el audio, algunos sonreirán, otros mantenían miradas de complicidad, más de uno suspiró y alguien de quien no reconocí la voz exclamó: *¡Hay que bonito!*

Profesora: — *¿Quién nos quiere decir que fue lo que escuchamos?*

⁴⁷ Las habilidades comunicativas son: leer, escribir, hablar y escuchar. Cassany en su obra *Enseñar lengua*, señala que son indispensables en la interacción, en el caso de la Intervención Pedagógica favorecer la escucha atenta contribuye a comprender un mensaje, o bien, la lectura de un texto.

Gael: — *Un poema que habla sobre que hay muchos tipos de besos, algunos tristes, otros felices, del primer beso, del último beso.*

Profesora: — *Muy bien, pero dime ¿Cómo sabes que se trata de un poema?*

Gael: — *Por la voz de la mujer, las pausas que hace y como va leyendo.*

Profesora: — *Tienes razón, se trata de un poema y las pausas que hace es porque lo está declamando, ahora quisiera saber ¿Qué saben sobre los poemas?*

Jorge: — *Tienen rima.*

Zara: — *Se escriben en versos.*

Guadalupe: — *Ayudan a expresar sentimientos y emociones.*

Fátima: — *También pueden hablar en sus poemas sobre diferentes temas, en este caso el poema habla sobre los besos que es el amor.*

Profesora: — *¡Muy bien! Ya nos han mencionado tres características de los poemas y poco a poco aprenderemos más sobre ellos. Recuerden que a lo largo de la semana descubriremos pistas que nos ayudarán a entender los fandangos... y eso me recuerda a que investigarían sobre esta palabra.*

La intención de pedirles previamente investigar el significado fue propiciar la participación de los estudiantes, y conocer nuevas palabras incrementaba su vocabulario, cuestión importante para fortalecer la comprensión lectora, como sugiere Lucero Lozano.⁴⁸ También, invitarlos a planificar otras acciones o actividades que desearan agregar a lo que yo había considerado.

Braulio: — *Yo investigué y encontré que es un baile de Andalucía—* afirmó con gran entusiasmo.

Paola: — *Es de Veracruz—* replicó con un tono retador.

Profesora: — *Podemos observar que ambos coinciden en que se trata de un baile.*

Paula: — *Significa fiesta —* contestó sonriendo.

Karla: — *Se conoce como un gran festejo.*

⁴⁸ La autora menciona en su obra *Didáctica de la Lengua y Literatura*, que descubrir en plenaria nuevas palabras, o bien, inferir el significado de ellas durante la lectura de algún texto forma parte de las estrategias que benefician la comprensión lectora.

¡Buen trabajo! Respondí, si se dan cuenta sus aportaciones tiene algo en común, con ello me refiero a la música, pero... *¿Qué relación encuentran con el título del evento Fandangos por la lectura?* No hubo respuesta alguna, así que recurrí a la *Pedagogía del regalo*,⁴⁹ y comenté al grupo:

— *El evento, se refiere a una fiesta que busca hacer que disfrutemos de la lectura. Así que nuestra escuela se vestirá de gala el lunes 7 de octubre, porque los sorprenderán con música y juegos. La próxima desarrollaremos un proyecto titulado el amor en la poesía Gabriela Mistral.*

Hasta el momento había concluido la primera fase del plan de trabajo, y aunque esta metodología la diseña el docente consideré pertinente ir involucrando a los estudiantes en la planificación. Así que escribí en el pizarrón el título del proyecto y al centro la pregunta *¿Qué necesitamos investigar?* Dejé los marcadores sobre el escritorio y comenté que voluntariamente anotarían ideas clave.

Los estudiantes escribieron: investigar quien fue Gabriela Mistral, que libros escribió, buscar más poemas para leer en clase. Una vez que concluyeron, comenté que esas actividades serían el eje de nuestro proyecto y con toda la información que se recopilara elaboraríamos una línea del tiempo. La sesión de trabajo estaba por concluir, me despedí del grupo y todas sus aportaciones atenuaban mis temores.

Conociendo a Gabriela Mistral

Iniciamos la semana con un gran entusiasmo, pues el evento sería transmitido en redes sociales y esto les causaba interés a los estudiantes. Como parte del desarrollo del proyecto, consideramos revisar la biografía de Gabriela Mistral, pero vaya sorpresa que me llevé cuando Karime me dijo: — *¡Hay maestra, ya se le adelantaron, hicimos carteles con los datos más importantes de la poeta en la clase de historia!* Esta exclamación de su compañera pareció ser una señal, para que ellos desenrollaran sus cartulinas para mostrarme lo que ya tenían investigado y que sintetizaron en carteles.

⁴⁹ La *Pedagogía del regalo* forma parte del rol docentes, desde la visión de *Pedagogía por Proyectos*, es ayudar al estudiante en la construcción del conocimiento.

Sus materiales tenían las frases: “¿Sabías que? Se dio a conocer en los juegos florales de Chile en 1914” “Sonetos de la Muerte nació del dolor causado por el suicidio de su prometido” “Fue la primera mujer latinoamericana en recibir un premio Nobel” “Gabriela Mistral fue el seudónimo literario de Lucila Godoy Alcayaga destaca da poetisa, docente y diplomática chilena”.

Les comenté que sus carteles y las aportaciones que tuvieran nos servirían para la siguiente actividad, ya que con toda esa información tendrían el antecedente de la autora, lo que Calero denomina contextualizar el texto.⁵⁰ Así que los invité a leer, les entregué unas fotocopias del texto *Sonetos de la muerte* de Gabriela Mistral, Valeria, presurosa levantó la mano, la siguieron Guadalupe, Zara, Sosa y Karime. Antes de que iniciaran, recurrí a la estrategia de anticiparse al texto a partir del título, propuesta por Solé,⁵¹ así que pregunté — *¿De qué creen que pueda tratar el texto Sonetos de la muerte?*

Lorna: — *De un asesinato.*

Kiana: — *Yo pienso que de una carta que deja alguien antes de suicidarse.*

Edwin: — *Sonetos me suena a una canción, pienso que es una rola que habla de la muerte.*

Daniel: — *Puede ser una historia de amor*

¡Muy bien! exclamé, todas sus ideas me parecen muy intrigantes y lo descubriremos una vez que iniciemos la lectura. Entonces pregunté: — *¿Alguien más tiene otra idea?* El silencio se hizo presente y dio pauta a que Valeria pudiera prepararse para comenzar a leer en voz alta, una estrategia que Garrido propone para comprender lo que se escucha, pero que se desarrolla con el tiempo.⁵²

⁵⁰ Calero en su texto *Cómo mejorar la comprensión lectora*, menciona que parte de las estrategias metacognitivas como hacer predicciones requiere activar los conocimientos previos para contextualizar el texto, por ejemplo hacer preguntas sobre datos del autor.

⁵¹ Isabel Solé propone tres momentos en la interacción con los textos antes, durante y después de la lectura. Una de las estrategias para favorecer la comprensión lectora en el primer momento es hacer predicciones sobre el contenido del texto.

⁵² Felipe Garrido, en su obra *Cómo leer (mejor) en voz alta*, afirma que la práctica de la lectura en voz alta favorece el desarrollo de la comprensión lectora, debido al fortalecimiento de la habilidad de escuchar.

Similar al canto de las aves, el grupo prestó atención a cada uno de los versos que pronunciaban sus compañeras, deleitar la modulación de su voz era como apreciar las tonalidades del jilguero. Las pausas causaron suspiros en más de uno, esos versos que reflejan las emociones y casi al final del poema la palabra: amor. Al finalizar la escucha del poema, pregunté — *¿Quién de sus compañeros le atinó al contenido del poema?* — Edwin, Daniel, Lorna y Kiana se miraban unos a otros.

Tadeo: — *Yo creo que los cuatro, porque en cada verso habla de muerte, aunque no explica cuál fue el motivo y como dijo Lorna pudo ser un asesinato, o como dijo Kiana un suicidio. Aunque no estoy seguro qué soneto sea una canción como lo dijo Edwin, pero para mí todos le atinaron en algo.*

Profesora: — *Tienes razón, recuerden que cuando tratamos de anticiparnos o adivinar de qué tratará un texto, todas las opciones son válidas porque estamos imaginando a partir del título... pero me surge una duda ¿Qué es un soneto, será que puede ser una canción? ¿Dónde han escuchado esa palabra?*

Natali: — *Es un tipo de poema, debe tener ciertas características para que se llame soneto, recuerdo que lo vimos en primer año con el maestro de español.*

Profesora: — *¡Muy bien! Ahora quiero que piensen y me respondan ¿Qué han entendido del poema?*

Zara: — *Yo entendí que nos va contando como están enterrando a una persona, porque aquí dice “del nicho donde los hombres te pusieron” eso se refiere al ataúd.*

Sosa: — *Estoy de acuerdo con Zara, en un verso dice “iré espolvoreando tierra y polvo de rosas”, es muy común que en los entierros siempre un familiar le avienta al ataúd un puño de tierra y deja flores.*

Profesora: — *Correcto, recuerden que interpretar el contenido de un poema suele ser subjetivo y no siempre entenderemos lo mismo. Para saber más les he traído una nota que publicaron hace tiempo en un periódico de Chile, recuerden que la autora Gabriela Mistral nació en ese país.*

Rodrigo comenzó a entregar las fotocopias del segundo texto, cuyo título era *Un solo amor encendió la vida atormentada y tempestuosa de la gran poetisa*, Braulio, Karla y Esquivel se propusieron para leerlo en voz alta. Ellos avanzaban y en algunos momentos indicaba hacer una pausa para comentar el contenido e indagar si comprendían las ideas principales del texto para relacionarlo con el soneto, ya que este explica que *Sonetos de la muerte*, fue escrito después que la autora se entera del suicidio del único hombre al que amó y escribirlo fue una manera de despedirse de él.

Durante la lectura comentada,⁵³ del poema y la nota periodística, pude percatarme que esta estrategia propició la discusión del contenido con los estudiantes y enriqueció la lectura entre líneas, facilitando que avanzaran de un nivel literal a un nivel crítico en la comprensión de los textos.⁵⁴ En los últimos días de la semana, trabajamos en la línea del tiempo, la cual surgió cuando tomé el marcador para trazar en el pizarrón al centro el título: La vida de Gabriela Mistral. Caminé al fondo del salón, y pude observar un desfile de ideas plasmadas por los estudiantes, como reflejo del trabajo cooperativo y las experiencias en torno a la lectura de poemas. Antes de despedirme, enfatiqué que disfrutaran el evento y que buscaran en internet una noticia para comentarla.

Después del fandango... ¡Queremos conocer más sobre Poesía!

La semana comenzó con un gran festín en la secundaria que hacía retumbar las paredes de cada uno de los grupos de alegría y emoción por parte de los estudiantes: un gran pódium ocupaba el patio principal, a un costado estaba el templete designado para los músicos, más de trescientas sillas acomodadas como un tablero de ajedrez y al fondo... cámaras que transmitirían el trasiego de los estudiantes a nivel nacional. Los salones de taller y la biblioteca estaban listos para recibir a los grupos de adolescentes y hacerlos partícipes de diferentes actividades como juegos de lotería, calaveritas literarias, lectura de poemas, cantos de lírica mexicana, entre otros.

⁵³ Frida Díaz y Gerardo Hernández, proponen la lectura comentada como una estrategia que favorece la comprensión lectora desde una perspectiva crítica. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*,(2002: 275).

⁵⁴ Gloria Catalá, afirma que existen niveles en la comprensión lectora y su desarrollo va siendo gradual, en la medida que se implementen estrategias que favorezcan el proceso lector en lo individual y colectivo.

Ese día, los estudiantes revoloteaban como los pajarillos de árbol en árbol, sólo que ellos lo hacían por los diferentes salones o espacios de la escuela, hasta que el timbre anunció el fin de la jornada escolar. La noticia de que su escuela había sido sede de una actividad nacional o que pudieron ver el rostro de sus amigos durante la transmisión en vivo a través de Facebook los tenía extasiados.

Al día siguiente, cuando llegué Zara me abordó y me dijo — *¡Maestra, vamos a iniciar con la lectura del diario, por favor!* — respondí que estaba de acuerdo. Ella expresó en todo su escrito que había disfrutado mucho la fiesta por la lectura. Al final de su relato compartió que le gusto el mensaje de Beatriz Gutiérrez Müller: refugiarnos en los libros cuando estemos ante problemas. Todos aplaudimos y comenté si alguien quería expresar qué le había parecido el evento:

Sachiel: — *Yo quiero platicar como me fue en el taller. Participé en Break Dance, nos enseñaron unos pasos, y al ganador del mejor baile, le obsequiaron unos libros.*

Jaquelin: — *Yo estuve en el taller de lírica, donde dos encargados componían melodías cuando leíamos en voz alta.*

Isaac: — *Jugué ajedrez con las figuras enormes, fue muy divertido.*

Frida: — *Yo estuve en poesía, donde leyeron un poema sobre el viento. A mí no me dio tiempo de escribir mi poema. Al terminar se tenía que hacer un avión con la hoja y lanzarlo al viento, a quien le tocara, lo leería.*

A mí, el proyecto el amor en la poesía de Gabriela Mistral, me permitió ir divisando los caminos que construimos mediante el uso de algunas estrategias de lectura y que la comprensión lectora se da en colectivo, no es solitaria. Cuando pensaba esto, Jenny me tomó de sorpresa con su pregunta:

— *¿Y si seguimos investigando sobre la poesía?*

Pregunté que si todos estaban de acuerdo y no hubo objeciones. De inmediato reaccioné y reconocí que no debía permitir que aquel interés se esfumara, así que tome su propuesta para adentrarme en uno de los módulos que propone *Pedagogía por Proyectos*.

Una aproximación a la *Interrogación de textos*⁵⁵

¡Amor! ¡Amor! ¡Amor! Esas cuatro letras que tanto llama la atención de los adolescentes. Con un poema cuyo título lleva esta palabra, fue que di paso a la primera *Interrogación de textos* y para comenzar la *preparación para el encuentro con el texto* Salvador se encargó de repartir las fotocopias del poema *Amor nuevo* de Amado Nervo, mientras él lo hacía yo comenté con el grupo que dando continuidad a la propuesta de conocer más sobre poesía trabajaríamos con ese texto, por lo cual era muy importante relacionarlo con lo aprendido en el proyecto que se trabajó, por ejemplo recordar las características de los poemas, esto me permitió reactivar los conocimientos de los estudiantes y como Jolibert lo menciona es una actividad en función de las representaciones que hace el lector y de las características lingüísticas del texto por interrogar.

Después di paso a la segunda fase *la construcción de la comprensión del texto*, desde luego me sentía un poco nerviosa por poner en práctica una nueva estrategia para la comprensión lectora, pero recordar los avances logrados en el método por proyecto atenuaba mis temores. Así que invité a los estudiantes a realizar una lectura individual y silenciosa, ya que esta modalidad de lectura es esencial para no privar la relación del lector con el texto porque facilita la construcción de una primera significación. Mientras ellos leían, yo disfrutaba de observarlos pues era la primera vez que trabajábamos esta forma de lectura. Transcurridos unos minutos pregunté: — *¿Por qué he traído este texto?* Solo una estudiante levantó la mano.

Guadalupe: — *Porque estamos continuando con el proyecto sobre poesía.*

Profesora: — *¡Muy bien Guadalupe! Ahora piensen ¿Qué tipo de texto es?*

Yareli: — *Es un poema, maestra, y por cierto muy bello* — sonrió al hablar.

Profesora: — *¡Muy acertada Yareli! Claro que se trata de un poema, pero... ¿Cómo sabemos que se trata de un poema?*

Karime: — *Está escrito en versos*

⁵⁵ El módulo de *Interrogación de textos*, es una estrategia de Pedagogía por Proyectos, que coadyuva a la comprensión lectora y considera tres momentos fundamentales en la interacción con los textos: la preparación para el encuentro con el texto, la construcción de la comprensión y la sistematización metacognitiva y lingüística

Natalí: — *Además, usa metáforas, dice que el amor es un encanto de ensueño.*

Tadeo: — *Otra cosa, tiene cuatro estrofas.*

Profesora: — *¡Muy bien! Ahora me gustaría saber ¿Qué han comprendido del poema?*

Isaac: — *Habla del amor un poco como el poema Besos de Gabriela Mistral,*

Frida: — *Yo entendí que explica los tipos de amor.*

Esquivel: — *Si, nos dice sobre los amores fugaces, los que te hacen sufrir y los que son para siempre.*

Felicité sus participaciones, las cuales ayudaron a vislumbrar una primera aproximación en la comprensión del texto y para complementarla sería necesario puntualizar los elementos en la estructura del poema, con ello arribar a la tercera fase: *la sistematización cognitiva y metalingüística*. Comenté para todo el grupo que los versos y estrofas forman parte de la estructura de los poemas y en general todos los textos tienen una organización.

Profesora: — *Así que hoy aprenderemos a elaborar una silueta de este poema ¿Quién desea ayudar a dibujar en el pizarrón?*⁵⁶

Zara se levantó, me miraba como preguntando qué haría, pues yo no di mayor detalle. Una vez que ella estaba frente al pizarrón pregunté: — *¿Saben qué es una silueta?*

Nina: — *Es como una sombra.*

Paula: — *Es como el contorno de algo.*

Profesora: *Ambas tienen razón y ahora Zara nos ayudara a elaborar la silueta del poema que acabamos de leer* — añadí. Ella tomó el marcador y dibujo un cuadro, pero su rostro mostraba incertidumbre, así que pregunté al grupo — *¿Qué es lo primero que identificamos en el poema?*

Pedro: — *El título del poema y quien lo escribió.*

⁵⁶ La silueta es una herramienta que permite a los estudiantes identificar la estructura de los textos, es concebida como una ayuda para la comprensión o producción que resulta de la reflexión durante la interrogación del texto. Es construida con los estudiantes y para ellos.

Con la finalidad de guiar a Zara, le sugerí escribiera al centro del cuadro las palabras título y autor, y que las rodeara con un rectángulo. Volví a preguntar — *¿Qué hay después del título?*

Lorna: — *Tiene 22 renglones.*

Perla: — *Acuérdate que se llaman versos.*

¡Muy bien! — exclamé.

En el pizarrón Zara trazó veintidós líneas con otro color, pero no dejó espacio entre ellas para denotar que el poema se organizaba en cuatro estrofas. Antes que pudiera intervenir, Sosa se percató de ello y dijo: — *Pero los versos están separados Zara, puedes usar otro color y rodea las líneas que simulan los versos para que se vean las estrofas.* Cuando Zara terminó, comenté con el grupo que la silueta de un texto nos ayuda a comprender la estructura, en este caso del poema.

¡Excelente! — exclamé. Y antes de poder formular una pregunta más para profundizar en el contenido del texto el estruendo del timbre anunció el fin de la sesión y el interés por continuar interrogando el texto se desvaneció, nos despedimos y me recomforté al recordar que Jolibert enfatiza que no se debe agotar la interacción con el texto. Pensé que fue un avance significativo tanto para ellos como para mí, porque nos logramos adentrar en una nueva manera de interactuar con los textos. Si bien, ya habíamos puesto práctica las estrategias de lectura como la anticipación, predicción, inferencias y lectura comentada, estas se reafirmaron con el primer ejercicio de la interrogación de textos.

Estaba muy emocionada por comenzar a trabajar desde *Pedagogía por Proyectos*, pues el grupo con sus participaciones en el día a día atenuaban mis temores e inseguridades. Las semanas subsecuentes los estudiantes investigaron sobre los diferentes movimientos de la poesía, trabajaron en equipo para elaborar una línea del tiempo correspondiente a la época asignada por sorteo y finalizaron con una socialización en plenaria. Durante ese tiempo, reafirmaron la vida cooperativa y ahora solamente necesitaban escuchar la pregunta *¿Qué quieren que hagamos juntos?*

Episodio 4. En vísperas de las fiestas decembrinas

Las paredes de la secundaria 249, se galardonaron con periódicos murales que rendían tributo a los héroes revolucionarios y el primer periodo vacacional del ciclo escolar estaba cada vez más cerca. El grupo 3° “E”, estaba más que listo para responder a la pregunta abierta, pues nuestro transitar en las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* y el *Método por Proyectos*, como antesala de una *Pedagogía por Proyectos*, nos había fortalecido.

Era el gran día en el que les preguntaría *¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas?* Al llegar al salón pegué un pliego de papel bond ya con la pregunta escrita, cual lienzo para un artista representa los inicios de la obra de arte. Acomodábamos las bancas alrededor y la mayoría del grupo observan extrañados aquel pliego de papel. Aproveché esa incertidumbre para explicarles que era momento de organizar un nuevo proyecto y tendrían que pensar en alguna propuesta que permitirá la participación de todos juntos. Dejé los marcadores y les dije que si ya tenían algo en mente pasaran a anotarlo.



¿Qué quieren que hagamos juntos?

- Posada
- Adornar el salón
- Apoyarnos para pasar las materias
- Cantar para navidad (juntos)
- Intercambio de regalos
- Un perreo bien loco
- Excursión a donde decidan todos
- Manualidades navideñas
- Un arbolito de navidad
- Leer un libro
- Traer una rosca de reyes
- Traer atoles
- Traer ponche
- Traer comida (taquiza)
- Romper una piñata
- Hacer un tiroteo y quemar cohetes
- Traer aguinaldos

Una vez que terminaron, nos detuvimos a apreciar aquel lienzo impregnado de inquietudes. Vanesa apoyó a leer en voz alta las propuestas y la primera en causar risas entre ellos fue la de “un perreo bien loco”. Dorian exclamó — *Eso que* — con el ceño fruncido cuyo gesto denoto desagrado por el reggaetón. Intervine para señalar que era el momento de leer las propuestas para después dialogar, pero si tenían algún argumento lo podían ir anotando en su cuaderno para no olvidarlo.

Casi al final de la lista la otra idea que causo controversia fue “hacer un tiroteo y quemar cohetes”. Guadalupe exclamó — *¡Eso no! hemos dicho que estamos en contra de la contaminación del aire, además los perritos sufren con los cohetes.* Al respecto comenté que todo tipo de argumento era válido y la palabra clave que no debían perder de vista era “juntos”. La clase estaba por terminar y pedí que fueran pensando que aprenderíamos en cada una de las propuestas, así como seleccionar aquella que les llamara más la atención y pensar en sus argumentos.

El consenso emanó

Mientras caminaba al salón del 3° “E”, me invadían las dudas sobre el rumbo del *proyecto de acción* que emprenderíamos,⁵⁷ cuando entré al aula pegué nuevamente el pliego de papel sobre el pizarrón y comenté: —*Hoy necesitamos revisar las propuestas de proyecto para elegir ¿Ya han elegido alguna que les sea interesante?*

Esquivel: —*Maestra es que si se da cuenta varias cosas de las que están en la lista entran en una posada, así que yo propongo hacer una posada, pues quedan todas las propuestas de mis compañeros.*

Antes de poder preguntar si estaban de acuerdo, varias voces exclamaban *¡Tienes razón! ¡Si una posada! ¡Claro todo queda bien!* En mi mente me cuestionaba si el liderazgo de su compañero y quienes lo secundaban nos había permitido alcanzar el consenso.⁵⁸

⁵⁷ Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso derivado del diálogo con los estudiantes. Es proveedor de situaciones de aprendizaje.

⁵⁸ El consenso consiste en que todos los integrantes de un grupo estén de común acuerdo sobre el rumbo de un proyecto, o bien, las decisiones que se toman en el trayecto de las tareas.

Así que para comprobarlo exclamé — *¿Todos compartimos la idea de Esquivel? Recuerden que el proyecto algo que haremos juntos. Como si hubiera una cuenta regresiva a manera de coro manifestaron un rotundo ¡Sí!*

Su determinación me tomó por sorpresa, pues en mi mente el plan era apoyarme de las orientaciones que brinda Jolibert y Sraïki: la organización de equipos de acuerdo a la propuesta de su interés, la exposición de motivos y la búsqueda del consenso, sin embargo, los estudiantes ya habían decidido el proyecto a realizar. Esto me llevó a comenzar con una lluvia de ideas, con el fin de motivarlos a investigar, pues Solé afirma que es indispensable si se busca desarrollar la comprensión lectora,⁵⁹ escribí en el centro del pizarrón la pregunta *¿Qué sabemos de las posadas?*

En el pizarrón escribieron palabras como: tradición, una celebración, compartir felicidad, fiestas, convivencia con familiares o vecinos, la llegada de un nacimiento, entre otras. Una vez que terminaron de escribir y cuando nadie más tenía algo que complementar, pregunté: — *¿Cuál será el siguiente paso?*

Sosa: — *Investigar para comparar lo que sabemos.*

Profesora: — *¡Excelente! Recuerden que investigar nos permite aprender más, así que la primera actividad será que busquen en internet, algún libro e incluso les pregunten a sus familiares que saben sobre las posadas. Con la información que tengan mañana haremos otra lluvia de ideas.*

Sachiel: — *Maestra ¿Y cuándo haremos la posada? Necesitamos pedir permiso al director, organizarnos para traer las cosas, faltan muchas cosas.*

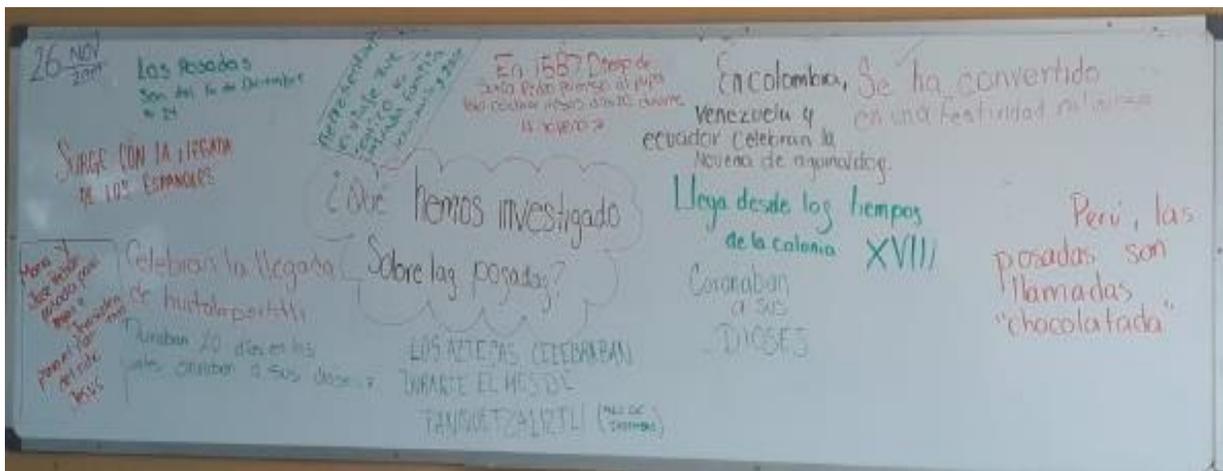
Profesora: — *Vamos paso a paso y claro que haremos la posada, pero antes de llegar a ese día tendremos que comenzar a planificar las acciones para el proyecto, tareas, responsabilidades, lo que vamos a ocupar y cómo solicitar ese permiso al director. Les pido paciencia, por lo pronto hoy tenemos que investigar más sobre las posadas.*

⁵⁹ Isabel Solé, identifica que la lectura es por sí misma un objeto de conocimiento, por ello priorizar acciones como la investigación favorece la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias que la favorezcan.

El clásico sonido del timbre daba por anunciado que el tiempo se nos agotó, noté que el grupo se encontraba sumamente entusiasmado y que celebrar una posada nos adentraría en la comprensión del mundo que nos rodea y del contexto sociocultural.

Leer para comprender ¿De dónde vienen las posadas?

Al día siguiente, al llegar al salón y mientras los estudiantes acomodaban sus bancas alrededor del salón, anoté en el centro del pizarrón la pregunta ¿Qué hemos investigado sobre las posadas? Y ellos comenzaron a escribir en el pizarrón, esto permitiría conocer sus saberes previos del proyecto.



¿Qué hemos investigado sobre las posadas?

- Las posadas son del 16 de diciembre al 24.
- Surgen con la llegada de los españoles
- Celebraban la llegada de Huitzilopochtli
- Los aztecas celebraban el mes de Panquetzaliztli (mes de diciembre)
- Duraban 20 días en los cuales coronaban a sus dioses.
- Llega desde los tiempos de la colonia XVIII
- Se ha convertido en una festividad religiosa
- En Colombia, Venezuela y Ecuador celebran la novena de aguinaldos
- Perú, las posadas son llamadas chocolatada
- Representa la llegada de Jesús.

Comentamos en plenaria las ideas expuestas y añadí que con sus participaciones e investigación aprendimos algo muy importante: —*las posadas tienen un origen histórico desde nuestros antepasados y cambió la manera de celebrarse cuando somos conquistados por los españoles. Yo también traje una pequeña investigación así que les entregaré un texto que obtuve de la revista en línea National Geographic.*

Comenzamos la Interrogación de textos. Esta vez omití preguntar *¿Cuál será el motivo por el que este texto está aquí?* Ya que, como parte de la *preparación para el encuentro con el texto*, los estudiantes participaron en una lluvia de ideas e intercambio de sus investigaciones. Dimos paso a una lectura individual y silenciosa, cuando terminaron de leer pregunté: — *¿Qué hemos comprendido del texto?*

Chema: — *Las posadas se celebraban desde los aztecas, pero festejaban al dios de la guerra.*

Braulio: — *Entendí que tras la llegada de los españoles y con la conquista, se impuso una religión y las posadas cambiaron.*

Evelin: — *Las posadas cambian según el lugar donde se festejen.*

Profesora: *¿Hay alguna parte del texto que les cause confusión o que sea complicado entender la idea que busca compartirnos el autor?*

Ante mi pregunta nadie respondió, después pregunté que si había alguna palabra que fuera nueva para ellos y tampoco mencionaron ninguna. Hasta el momento las preguntas detonadoras en *la construcción de la comprensión del texto* no representaban alguna dificultad para los estudiantes. El texto fue fácil de comprender para ellos por el lenguaje sencillo e ideas breves, pero no ocurrió lo mismo cuando cuestioné: — *¿Sabemos qué tipo de texto es?*

Sosa: — *Pienso que es argumentativo*

Brandon: — *Yo digo que es informativo*

Tadeo: — *Para mí es descriptivo*

Antes de poder continuar, el diálogo sobre qué tipo de texto leíamos se vio interrumpido por el tiempo. Me despedí del grupo con el anhelo que al día siguiente su interés no se desvaneciera. A la mañana siguiente, llevé como parte de las herramientas durante la interrogación del texto, un cuadro recapitulativo,⁶⁰ que nos ayudaría a identificar los tipos de texto. Dicha herramienta sintetizaba la clasificación de los textos y algunos ejemplos, esto de acuerdo a Kaufman y Rodríguez:⁶¹

⁶⁰ Esta herramienta permite sintetizar conceptos o ideas sobre un tema. Recordar que son elaboradas con y para los estudiantes.

⁶¹ Las autoras, realizan la clasificación de los textos que se menciona con base en aquellos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad escolar. En *La escuela y los textos* (2003: 21).

1. Textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Novela • Obra de teatro • Poema
2. Textos periodísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia • Artículo de opinión • Reportaje • Entrevista
3. Textos de información científica	<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Nota de enciclopedia • Informe de experimentos • Monografía • Biografía • Relato histórico
4. Textos instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Receta • Instructivo
5. Textos epistolares	<ul style="list-style-type: none"> • Carta • Solicitud
6. Textos humorísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Historieta
7. Textos publicitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Folleto • Cartel

Comenté: — *Vamos a revisar qué tipo de texto es el que leímos el día de ayer. Recuerden que algunos de sus compañeros mencionaron el texto argumentativo, informativo y descriptivo. Pegué en el pizarrón el cuadro y pregunté: — ¿Qué tipo de texto es?*

Guadalupe: — *Yo pienso que puede ser un texto de información científica, pero no es ninguno de los que mencionaron mis compañeros.*

Profesora: — *¡Bien! Puedo decirles que los cuatro mencionaron características importantes de los textos.*

Sosa: — *Entonces cuando yo dije que era un texto argumentativo di una característica, pero no el tipo de texto que es.*

Profesora: *¡Exacto! Ahora, Guadalupe ya propuso al texto informativo y periodístico, con ello respondamos a la pregunta ¿Qué tipo de texto es?*

Lorna: — *¡Yo ya sé! Es periodístico.*

Profesora: — *¡Muy bien! Ya ubicamos que se trata de un texto periodístico, pero si prestamos atención en el cuadro nos da ejemplos de textos como la novela, el cuento, la noticia y otros. El texto que revisamos ¿Cómo se llama?*

Salvador: — *Es un artículo de opinión.*

Me emocioné con su descubrimiento, ya que sus reflexiones durante la interrogación de textos nos llevaron a incidir un poco en la *sistematización metacognitiva y metalingüística*. Además de conocer otro tipo de herramienta que nos fue funcional, así concluimos el trabajo con el texto y dimos paso al contrato colectivo.⁶²

⁶² El contrato colectivo permite definir las acciones y responsabilidades, en torno al proyecto donde todos tiene un fin común.

¿Y ahora... cuándo y cómo haremos la posada?

Sachiel, un tanto ansioso preguntó: — *¿Cuándo haremos la posada? Yo traigo los refrescos.* Seguido de Rodrigo —*yo la botana y la bocina.* Entonces comenté: — *Claro que haremos una posada para comenzar ¿Qué será lo primero que debemos hacer?*

Frida: — *Solicitar el permiso a dirección.*

Profesora: — *¿Y cómo lo hacemos?*

Jenifer: — *Podríamos ir algunos de nosotros y así le explicamos.*

Profesora: — *es buena idea, pero tengan en cuenta que a veces el director está muy ocupado, a veces ni yo lo encuentro o ni tiempo me da de buscarlo ¿qué otra manera será más fácil?*

Karla: — *¿Y si le hacemos una carta?*

Perla: — *A mí me parece mejor eso, así si no esta se la dejamos en su oficina o con las secretarías.*

Profesora: — *¡Excelente! ¿Saben qué tipo de carta?*

Braulio: — *Debe ser una carta formal, porque la otra es más para amigos.*

Profesora: — *¡Muy bien! Vamos a comenzar a organizarnos con ayuda de una herramienta, a la cual llamaremos contrato colectivo.*

Pegué en el pizarrón dos láminas de papel bond. Con la participación de los estudiantes las tareas se fueron esbozando poco a poco y consistían en comenzar a escribir la carta formal para hacer la solicitud a dirección, planificar las actividades para difundir los orígenes de las posadas e invitar a otros grupos a conocer dicha información. Previo a la organización de la posada, sugerí anotar la palabra autoevaluación para que fuera un momento de reflexión sobre los aprendizajes

TAREAS A REALIZAR	RESPONSABLES	TIEMPO	MATERIALES
-Ideas para la carta formal -Actividades a realizar (difundir investigación) -Invitar a otros grupos y director -Autoevaluación -Organización de posada	Todos (Jaqueline) Todos Todos	Lunes 2 de diciembre 3 y 4 de diciembre 5 y 6 de diciembre 9 de diciembre	Hojas, cuaderno, plumones Información, papel bond, cartulinas, Invitaciones, carteles Ideas...

Cuando terminamos de elaborar el contrato colectivo, pregunté a Sachiel:

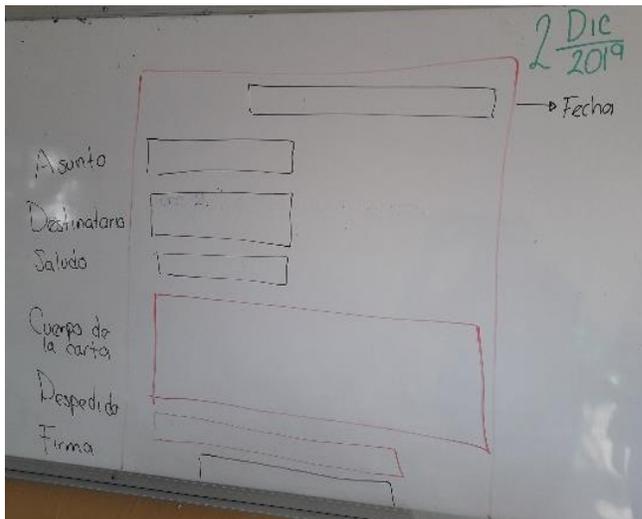
— *¿Ahora ya sabes cuándo haremos la posada?*

Él afirmó con la cabeza y una sonrisa. Construir el contrato colectivo, representó arribar a la fase *definición del proyecto de acción, reparto de las tareas y de los roles*,⁶³ ya habíamos dado el primer paso a una *Pedagogía por Proyectos*.

Los primeros preparativos ¡Organicemos una posada!

Jaqueline era la responsable de llevar un ejemplo de carta formar a la clase, ella se encargó de distribuir fotocopias con sus compañeros y tener el pizarrón listo para comenzar a escribir la carta que llegaría a manos del director. Cuando llegué todos tenían prisa por avanzar en dicha tarea, yo por mi parte llevaba en mente comenzar con el contrato individual,⁶⁴ pero al ver los preparativos pensé que lo mejor era continuar con los planes de la estudiante.

Leímos en voz alta la carta formal, propuse elaborar una silueta para comprender la estructura del texto que teníamos que escribir, pues ya contábamos con una experiencia previa en esta herramienta y nos fue muy sencillo realizarla.



	Fecha
Asunto	
Destinatario	
Saludo	
Cuerpo de la carta	
Despedida	
Firma	

⁶³ Esta fase consiste en planificar el proyecto, formular objetivos, tareas a realizar, responsables y medios que darán lugar a un contrato de actividades personales negociado junto con sus pares.

⁶⁴ Es una herramienta que facilita el contrato de actividades en lo individual, así como el contrato de aprendizaje en lectura y producción de escritos. Esto sin perder la dimensión colectiva del proyecto en curso.

Con la participación de los estudiantes y Jaqueline registrándolas en el pizarrón, comenzamos a escribir la carta formal. En el vaivén de escribir y borrar fue emergiendo aquel oficio de petición, Jenifer se propuso para digitalizar lo escrito en el pizarrón y llevarlo para al fin entregarla al director.

A la mañana siguiente, nos dispusimos a elaborar el contrato individual, expliqué a los estudiantes que este se derivaba del contrato colectivo, mismo que pegué en una pared para tenerlo de referencia.

Comenté con el grupo que era momento de comenzar a organizar la difusión sobre el origen de las posadas, pregunté: — *¿Cómo lo haremos?*

Valeria: — *Podemos organizarnos en equipos y elegir un tema sobre las posadas.*

Chema: — *¿Qué les parece si anotamos en el pizarrón una lista de temas, así nos será más fácil?*

Manifesté estar de acuerdo con su propuesta, les comenté que los escuchaba e inicié a enlistar sus ideas: que es una posada, origen de las posadas, festejos en otros países, el significado de las piñatas, cómo celebraban en la antigüedad las posadas. No hubo otra idea, por lo cual mencioné que con esos temas se conformarían cinco equipos y ellos decidirían con quienes trabajar, se reunieron para ponerse de acuerdo, la encomienda fue responder en lo individual sus tareas y lo que sabían hasta al momento con base en los acuerdos de su equipo. Pegué sobre el pizarrón el formato que utilizaríamos y a ellos les entregué una hoja en blanco. Hice hincapié en solo responder las primeras dos columnas, pues las otras dos las resolveríamos después de la posada.

CONTRATO INDIVIDUAL			
Contrato de actividades <i>Lo que yo tengo que hacer</i>	Contrato de aprendizaje <i>Lo que yo se</i>	¿Qué aprendí de otras asignaturas?	Situaciones de lectura y escritura <i>¿Qué hice?</i>

Después de varios minutos, les pedí colocaran nombre a su hoja. Con estos primeros pasos del contrato individual, estábamos avanzando a la fase *explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno*,⁶⁵ esta etapa perfilaba lo que querían aprender los estudiantes en el *proyecto de acción*, donde la lectura e investigación del tema para su exposición tenían objetivos precisos, tal como lo menciona Solé,⁶⁶ cuando el lector se fija objetivos a partir de sus intereses descubre por sí mismo estrategias para desarrollar su comprensión lectora.

En la siguiente sesión, desfilamos por las esclareas con un rumbo fijo: la biblioteca. Braulio se propuso para ir en búsqueda de los directivos. Aquellas paredes se teñían de colores porque cada equipo pegaba sus organizadores de texto. Estas actividades favorecían la estrategia del resumen, que desde la perspectiva de Calero, requiere del estudiante la comprensión del texto e interpretación de lo que lee y cómo lo lee,⁶⁷ además de ser indispensable en eventos comunicativos como la exposición.

Cuando Braulio por fin llegó, iba en compañía solamente del subdirector Maldonado, el grupo estaba listo. Por mi mente divagaba la imagen del contrato colectivo y sobre todo pensaba que las dos semanas que nos planteamos al inicio, serían insuficientes. Los avances que llevaban los estudiantes poco a poco visibilizaban que estaban tomando conciencia en su proceso lector y de no tener objetivos o propósitos de lectura, la preparación para la socialización los había hecho buscar textos de manera independiente, así como poner en juego estrategias de investigación y por ende de lectura. Con la emoción que quien espera la salida de su artista favorito ante el público en un concierto, todos estábamos listos para al término de la presentación poder exclamar *¡Hagamos una posada!*

⁶⁵ Esta segunda fase consiste en cuestionar qué se debe aprender en el proyecto de acción y el docente elabora junto con los estudiantes las tareas necesarias para arribar al proyecto global de aprendizajes y específicos de construcción de competencias.

⁶⁶ Isabel Solé, afirma que leer va acompañado de determinados objetivos que se plantea el lector frente a un texto y habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos. En *Estrategias de lectura* (2011:80).

⁶⁷ Calero sostiene que no se puede resumir lo que no se ha entendido, por lo cual el resumen es una estrategia que ayuda al lector a identificar y organizar la información básica del texto, y a exponer verbalmente o por escrito sus aspectos esenciales.

Episodio 5. Hagamos una posada: discutir con argumentos

¿Hacer una posada? Esta fue la primer pregunta que pasó por mi mente cuando definimos el *proyecto de acción*, y con el paso de los días pude vislumbrar que esta propuesta de los estudiantes del 3° “E” los conduciría a ejercitar diferentes estrategias de lectura como la revisión de diferentes textos de manera autónoma, el subrayado de ideas centrales para compartir en el equipo, la elaboración de organizadores de texto, la relectura de datos que consideraron relevantes para la preparación de la exposición y la construcción de un significado global de los textos a través del trabajo cooperativo.

Todo lo anterior, rindió frutos cuando el grupo presentó la exposición ante el subdirector. Por mi parte, desde mi rol como docente, los apoyé explicando el contexto del proyecto, procuré brindarles tranquilidad y enfatice que el trabajo de cada uno merecía ser compartido. Esas palabras, fortaleció la seguridad logrando que su discurso fuera fluido. Cada uno de los equipos describió lo investigado, haciendo alarde de sus carteles, láminas informativas, organizadores de textos o dibujos. Al final, el subdirector pidió la palabra, felicitó su trabajo reconociendo su amplia investigación, dominio en el tema y comentó:

— *Por favor, no se les olvide invitarme a la posada.*



¡Organicemos la posada!

Ere un lunes 9 de diciembre, por la mañana, el aroma del café da ánimos para comenzar la semana y casi siempre a mí llegada los estudiantes aún permanecen en estado de ensoñación, pero aquel lunes no era cualquier día en el calendario y ellos se encontraban más que despiertos. Saludé al grupo y exclamé: — *Ha llegado el momento de organizar la posada, los felicito por su paciencia y sobre todo por la dedicación y empeño que han puesto cada uno a lo largo de este proyecto. Antes de escuchar sus propuestas para los guisados, postres y todo lo que implica la posada me gustaría hacer una pausa en el proyecto y evaluar cómo vamos.*

Con aquellas palabras, iniciamos la fase *realización de las tareas que han sido identificadas y construcción progresiva de los aprendizajes*,⁶⁸ entonces pregunté:

Profesora: — *¿Qué nos falta por hacer además ponernos de acuerdo para la posada?*

Vanesa: — *Comentar como nos fue en la exposición.*

Valeria: — *Decir lo que aprendimos.*

Dorian: — *Hacer carteles o el periódico mural para informar a otros grupos*

Profesora: — *¡Muy bien! Los tres tienen razón, es como si hiciéramos un balance intermedio o pausa en el proyecto.*⁶⁹ *¿Quién desea comenzar a compartir sus aprendizajes?*

Karla: — *Yo volvía a aprender a investigar y a preparar una exposición.*

Paula: — *Aprendí muchas cosas históricas sobre las posadas.*

Evelin: — *Yo aprendí que nuestras tradiciones tienen un origen en los antepasados.*

Pedro: — *En mi caso aprendí a trabajar en equipo y a ser responsable con lo que me tocaba investigar o dibujar.*

⁶⁸ Corresponde a la tercera fase de la dinámica general e un proyecto colectivo, en la cual el docente organiza situaciones de aprendizaje que invita a los estudiantes a construir los aprendizajes que han sido considerados y contractualizados, Es preciso plantear algunas interrogantes como ¿En qué punto estamos? ¿Qué ha sido realizado y qué nos queda por hacer?

⁶⁹ Los balances intermedios permite la regulación del proyecto y de los contratos en función de los logros y de las dificultades encontradas.

Profesora: — *Excelente, ahora pensemos en las dificultades que tuvieron.*

Esperé a tener alguna respuesta, pero no hubo nadie que enunciara dificultades, pensé que lo más propicio sería no insistir. Cuando pregunté sobre cómo nos organizaríamos para los preparativos de la posada Jennifer me interrumpió:

— *Maestra, eso ya lo tenemos, así como nos organizamos para los equipos, así nos repartimos las cosas de las posadas, los guisados, botanas o dulces, refrescos. Usted lo que nos quiera traer está bien.*

La actitud propositiva del grupo me llevó a reconocer la vida cooperativa y democrática que se forjaba día con día, desde luego estas habilidades se reflejarían su autonomía como lectores.

El día más añorado: la posada del 3° “E”

Los preparativos estaban listos. Al fondo del salón había seis mesas amplias y ocho bancos para cada una de ellas, en el otro extremo butacas que alcanzaban para todos. Al llegar los estudiantes algunos se dedicaron acomodar en forma de circulo las butacas, otros colocaban al centro el escritorio y dejaron en los alimentos para compartir. Felicité su organización y comenté que era tiempo de disfrutar y convivir, exclamé: — *¡Por fin, ha llegado nuestra posada!*



Mientras los estudiantes degustaban los alimentos y botanas, pude ser participe una convivencia sana y armónica. Esto me llevó a reflexionar sobre la dinámica tan rígida de la escuela secundaria, donde difícilmente se les permite a los estudiantes comer en clase y rara vez se puede organizar algún convivio en el aula.

Transcurrido alrededor de una hora, llegó el momento de dar paso a la *realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados*.⁷⁰ Pregunté: — *¿Y ahora qué sigue? ¿Qué podemos hacer después de esta posada para compartir con otros lo aprendido en este proyecto?*

Natali: — *Al comienzo habíamos dicho que podríamos exponer para otros grupos y así ellos conocerían el origen de las posadas.*

Frida: — *También habíamos anotado que haríamos carteles o periódico mural.*

Tadeo: — *Ya sé que habíamos dicho eso, pero tenemos que tener en cuenta que ya casi nos vamos de vacaciones y lo más seguro es que no tengamos tiempo, además ya hicimos una exposición con el subdirector yo pienso que podemos hacer algo diferente ¿Eso se puede maestra?*

Profesora: — *Claro que se puede, recuerden que los planes del proyecto pueden ir cambiando, lo importante es que la decisión sea de todos juntos ¿Qué proponen?*

Chema: — *En primer año con el maestro de español presentamos un debate, fue una actividad que nos gusta porque discutimos, pero educadamente, no sé si se puede hacer eso.*

Profesora: — *Si todos estamos de acuerdo se puede ¿Alguien tiene otra propuesta?*

Zara: — *A mí me gusta la idea de Chema.*

Lorna: — *Si a mí también.*

Chema había logrado contagiarles su ánimo por organizar un debate, por mi cuenta decidí proponerles una nueva variante de lo que ellos habían aprendido en años anteriores y que además me permitiría retomar una de las estrategias que recabé al indagar sobre como otros docentes han fortalecido la comprensión lectora con adolescentes. Fue que entonces pregunté:

— *¿Y si hacemos paneles de discusión?*

⁷⁰ En esta fase, se busca acordar de qué manera se llevará acabo la socialización del proyecto, puede ser mediante una presentación oral, realización de carteles, exposiciones, recopilación de textos, etcétera.

Yareli: — *¿Paneles? Como es eso maestra.*

Profesora: *Consiste en una discusión sobre un tema, al igual que en un debate cada integrante del equipo investiga y da su punto de vista, todos son considerados expertos en el tema ¿Qué les parece?*

Fernanda: — *A mí me gusta la idea, eso de ser expertos en el tema me llama la atención y es algo nuevo... pero ¿Sobre qué tema sería maestra?*

Profesora: — *Pensemos en temas relacionados con nuestro proyecto, deben ser temas polémicos, algo que los invite a investigar y preparar sus argumentos. No quiero que se sientan presionados, aún nos falta dejar limpio este salón, todos vamos a pensar y mañana lo comentamos, quizá se les ocurre otra actividad.*

¡Organicemos paneles de discusión!

El último mes del año en las escuelas suele ser emotivo para los estudiantes, se les ve desfilar por los pasillos con regalos o intercambian tarjetas navideñas. Inmersos en aquella emoción decidimos organizar paneles de discusión, primero conocimos las características del moderador y los panelistas, así como la importancia de la audiencia en el momento de manifestar sus dudas.

Después pregunté: — *Ahora que ya sabemos qué es y cómo funciona un panel de discusión ¿Ya tiene en mente cuáles serán los temas que abordaremos?*

Yahir: — *A mí se me ocurre que podemos hablar de los problemas en las posadas.*

Profesora: — *¿Cómo que problemas? ¿Cuáles serían los ejemplos?*

Johan: — *Podría ser por ejemplo la contaminación.*

Sosa: — *Otro ejemplo puede ser que se cortan muchos árboles para que las familias tengan uno en casa.*

Profesora: — *¡Muy bien! Me parecen muy interesantes las reflexiones que están comentando porque representan problemas sociales que en ocasiones no observamos ¿Qué otros se les ocurre?*

Jaquelin: — *Hay alcoholismo durante esa época, muchos toman desde que inician las posadas, luego en navidad y así hasta año nuevo, hasta hay una película que se llama el Guadalupe Reyes y trata de eso.*⁷¹

Zara: — *¡Si maestra! Y como consecuencia de las personas que manejan en estado de alcoholismo se ocasionan muchos accidentes, ese también sería un problema social.*

Profesora: — *¡Excelente! Todo lo que han dicho lo llamaremos problemas sociales de las fiestas decembrinas ¿Se les ocurre algo más?*

Con la lista de temas en el pizarrón, los estudiantes procedieron a organizarse en equipos y comenzar a dialogar sobre el tema que elegirían para el panel de discusión que presentaríamos al regreso de las vacaciones.

Leer, comprender y discutir

Transcurría la última hora del primer día de clases del mes de enero y con ello el comienzo de un nuevo año. Al llegar al salón, les manifesté con entusiasmo la alegría de volver a verlos. Esto dio pauta a que comentáramos entre todos los lugares visitados o con quienes compartieron la cena de fin de año. Cuando me di cuenta el tiempo de la clase se agotaba y me preocupaba que ya no tuvieran interés en continuar con el proyecto, pero como un rayo de esperanza Sosa preguntó: — *Maestra ¿Sí vamos a continuar con el panel de discusión?* Respiré aliviada.

A la mañana siguiente, observar a los estudiantes trabajar me remontó a un fragmento del cuento *El picaflor* de Rubén Darío: “Garlaban como niños vivarachos, no se daban punto de reposo yendo y viniendo de un álamo vecino a una higuera deshojada y escueta”. Así como el autor relata el ir y venir de un colibrí, lo mismo ocurría con el grupo. En cada uno de los equipos había información impresa, marcadores para resaltar las ideas principales, hojas con algunos esquemas y sus fichas de trabajo se habían vuelto una herramienta fundamental para los estudiantes.

⁷¹ Película mexicana que refleja las celebraciones desde el 12 de diciembre, día de la Virgen de Guadalupe, hasta al 6 de enero, día de los Reyes Magos. Durante este período se manifiestan las tradiciones , entre las que incluye fiestas con bebidas alcohólicas

El uso de las fichas formaba parte de las estrategias de lectura, como lo explican Serra y Oller al mencionar que las estrategias que se activan a lo largo de la lectura y actúan como procedimientos reguladores de la propia lectura.⁷² Estas estrategias las pusieron en práctica al realizar su investigación con objetivos concretos sobre lo que deseaban leer, y después al compartir la interacción con los textos en compañía de sus pares.

Durante dicho proceso lector, construyeron el significado global del texto, establecieron un vínculo con los conocimientos previos, distinguieron las ideas fundamentales de las poco relevantes, recurrían a la relectura de su información y evaluaban para integrar la nueva información. Mientras ellos compartían lo investigado y vivenciaban el proceso de comprensión lectora entre pares, me di a la tarea de escribir en el pizarrón un guión para orientarlos en la preparación del panel de discusión.

1- **Presentación:** consiste en mencionar a los integrantes del panel, y algún cargo de especialista, haci como una introducción al tema.

Moderador (saludos) En este panel de discusión contaremos con la participación de:
Nombre (cargo, lic, y, etc).

2- **Ronda de preguntas:** el moderador organice la discusión a través de preguntas que deberán contestar todos los panelistas al finalizar las respuestas el moderador elabora una conclusión.

moderador 1: la primera pregunta.
Panelista (1, 2, 3.)
moderador (conclusión).

3- **Conclusión:** el moderador dará por terminado el panel de discusión a través de una conclusión final.

4- **Preguntas a la audiencia.**

moderador registra preguntas y da turno de participación al público

panelista. responden.

1. PRESENTACIÓN: consiste en mencionar a los integrantes del panel y algún cargo de especialista, así como la introducción al tema.

- Moderador: (saludos) En este panel de discusión contaremos con la participación de....

2. RONDA DE PREGUNTAS: El moderador organiza la discusión a través de preguntas que deberán contestar todos los panelistas al finalizar las respuestas el moderador elabora una conclusión.

- Moderador: Lanza la primera pregunta.
- Responde panelista 1, 2, 3...
- Moderador: Da conclusión

3. CONCLUSIÓN: El moderador dará por terminado el panel de discusión a través de la conclusión final.

4. PREGUNTAS DE LA AUDIENCIA

- Moderador: registra preguntas y da turno de participación del público.
- Panelista: responde

⁷² Joan Serra y Carles Oller, detallan que la interacción entre el contenido del texto y el lector va generando en sí mismo diversas estrategias ante la necesidad de comprender lo que se lee. A lo largo de la lectura, se van generando micro procesos que son autorregulados por el mismo lector dependiendo sus intereses. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.* (2001:35).

El guión fue una herramienta de utilidad para ir vislumbrando el rumbo que tomaría el trabajo cooperativo de los estudiantes. Conversamos sobre los turnos de participación a lo largo del panel de discusión para que consideraran quien asumiría el rol de moderador o panelista en cada equipo. Los siguientes dos días, se dedicaron a estructurar el guión y practicar entre ellos la presentación del panel de discusión, yo me integraba con cada equipo para brindarles acompañamiento, asesorar cuando era necesario o simplemente conversar sobre el tema que habían elegido. Cuando todos estaban listos llegó el momento de discutir con argumentos.

Tres, dos uno... ¡Comenzamos!

El salón de clases se transformó en un auditorio que albergaría a especialistas en los siguientes temas: tala de árboles, contaminación ambiental, abuso en el consumo de sustancias tóxicas e incendios forestales. Todos los equipos habían dedicado tiempo a la investigación y preparación de su discurso, procesos en los cuales la comprensión lectora se ejerció al leer los textos que socializaron en el equipo y al comprender los datos relevantes para posteriormente explicar con palabras propias en el panel de discusión.

Los primeros en pasar fueron Esquivel, Jennifer, Andrea, Tadeo y Abigail, el tema que presentaron fue la contaminación ambiental como consecuencia de la quema de fuegos artificiales y el uso de desechable durante las fiestas decembrinas. Detallaron la importancia de tomar conciencia sobre la contaminación en esta época, citaron como argumento a la Organización Mundial de la Salud y el planteamiento de crear leyes para disminuir el daño a los ecosistemas.

Los segundos en pasar fueron Nina, Zara, Guadalupe y Braulio, su temática fue el consumo del alcohol en fiestas decembrinas. Su discurso se centró en las consecuencias al organismo ante la ingesta de esta sustancia y el incremento de accidentes automovilísticos durante las épocas navideñas. Mostraron apropiarse de los argumentos y términos empleados como especialistas denotando que la lectura que realizaron era de carácter crítico y analítico, ya no solo en un plano literal.



El siguiente equipo fue el de Sosa, Sachiel, Evelin, Vanesa, Nicol y Valeria y el tema que presentaron fue el de tala de árboles, Citaron datos estadísticos, campañas o asociaciones que han creado programas de reforestación, así como las causas y consecuencias de continuar con la tala de árboles, pues es un problema que afecta a los ecosistemas.

Posteriormente, hubo dos equipos que hablaron sobre el consumo del alcohol: Isaac, Gael, Rodrigo, Armando y Kiana, Natali, Lorna, Fátima. Ambos tuvieron varias coincidencias, pero cada uno aportó diferentes datos, por ejemplo, los porcentajes de accidentes automovilísticos, el daño al sistema nervioso y cardiovascular, la adicción que puede detonar el consumo en las fechas decembrinas, entre otros.

Finalmente, el último equipo habló sobre los incendios forestales, este se conformó por Pedro, Erick, Jorge, Johan y Daniel. Datos curiosos sobre que una simple colilla de cigarro puede desencadenar la quema de un bosque, la función tan importante de los guardabosques y algunos números de emergencia a los cuales llamar en caso de observar un incendio. Una vez que todos los equipos participaron en el panel de discusión, comenté: — *Los felicito por toda la dedicación en este proyecto, me interesa que manifiesten sus reflexiones finales ¿Quién desea comenzar?*

Sosa: — *Es muy importante cuidar el medio ambiente e incluso a los animales y ser conscientes de lo que causan las posadas, la navidad y los festejos de fin de año.*

Valeria: — *Yo sugiero usar un árbol artificial ayuda a disminuir la tala de árboles y además son duraderos.*

Zara: — *También es importante ver que el consumo de alcohol es un problema en las posadas y que se debe evitar el exceso.*

Profesora: — *Excelente, ya llegará el momento de evaluar nuestro proyecto.*

Las reflexiones en torno a las problemáticas sociales que desatan las fiestas decembrinas propiciaron el desarrollo del panel de discusión como una estrategia que favoreció la comprensión lectora en lo colectivo, pues generalmente se vislumbra como una actividad individualizada. La discusión como lo sustenta Colomer enriquece la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los demás.⁷³ Además, tomar como punto de partida temas que les son de interés a los estudiantes favorece el uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Reflexionemos ¡Juntos!

Estábamos a punto de finalizar el primer proyecto, nos encontrábamos en la penúltima fase: la *evaluación colectiva e individual del proyecto de acción*.⁷⁴ Para analizar los avances y compartir los aprendizajes les devolví a los estudiantes el contrato individual de aprendizajes. La encomienda fue reflexionar en torno a dos preguntas: ¿Qué aprendí de las otras asignaturas? ¿Qué hice en cuanto a la lectura y escritura?

Al revisar sus respuestas, establecieron el vínculo con la asignatura de historia porque descubrieron que el origen de las posadas se remontaba al México prehispánico. También, fue reiterado leer que la lectura, compartir información, sinterizar las ideas más relevantes y elaborar fichas para interpretar lo investigado.

	CONTRATO	INDIVIDUAL	
Contrato de Actividades - Lo que yo tengo que hacer Apartar ideas Traer mis cartulinas para la exposición Cooperé con un guiso para todas mis compañeras Investigue en internet sobre las posadas en México y otros países.	Contrato de aprendizaje - Lo que yo se Que no en todos los países se celebran igual las posadas como en México. También sabe que repetición las posadas, pinatas, aguinaldos y la comida que se da	¿Qué aprendí de otras asignaturas? En Historia que fue hace muchos años y desde el nacimiento del niño Jesús hacen las siglas a.d (antes de cristo) y d.c (después de cristo).	Situaciones de lectura y escritura - ¿Qué hice? Busque en internet como se celebraban las posadas en Estados Unidos y como cambiaban más a menudo la forma de celebrar

⁷³ Teresa Colomer, establece una relación entre leer y discutir, ya que los estudiantes durante la lectura se desarrolla la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico al argumentar sobre las opiniones emitidas. En *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*.(2002:104).

⁷⁴ En esta fase, se busca propiciar una síntesis de aquello que funciono, es decir, los objetivos alcanzados, así como los obstáculos y resoluciones futuras.

CONTRATO INDIVIDUAL			
Contrato de actividades <i>Lo que yo tengo que hacer</i>	Contrato de aprendizaje <i>Lo que yo se</i>	¿Qué aprendí de otras asignaturas?	Situaciones de lectura y escritura <i>¿Qué hice?</i>
-Aportar ideas. -Traer mis cartulinas para la exposición. -Cooperar con el guisado para todos mis compañeros -Investigar en internet sobre las posadas en México y otros países.	-Que no en todos los países se celebra igual las posadas como en México. -También sobre que representan las posadas, piñatas, aguinaldos y comida que se da.	En historia que fue hace muchos años y desde el nacimiento del niño Jesús nacen los siglos a.d (antes de Cristo) y d.c(después de Cristo)	-Busqué en internet como se celebraban las posadas en Estados unidos y cómo cambian más o menos la forma de celebrar.

El desarrollo de este primer *proyecto de acción* fungió un papel de vital importancia que da cuenta del proceso de comprensión lectora en un nivel crítico que requiere leer, interpretar y argumentar. La participación de los estudiantes en la presentación del panel de discusión permitió contribuir al propósito de la investigación: fomentar el uso de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico.

Las experiencias adquiridas en este primer acercamiento con *Pedagogía por Proyectos* fueron sumamente enriquecedoras, pues la participación de los estudiantes a partir de una temática que les causo interés los llevó desde la organización de la posada hasta reflexionar sobre temas de impacto social. Donde comprender los textos los impulsó a comprender el mundo en que viven y la repercusión de algunas acciones del ser humano que dañan al medio ambiente. Los propósitos se iban cumpliendo y el problema resolviendo.

Cuando dimos por concluido el proyecto, me percaté que omití la última fase la *evaluación colectiva e individual de los Proyectos Específicos de Construcción de competencias*⁷⁵, sin embargo, me sentí satisfecha por ir modificando mi práctica docente y comenzar a darles voz a los estudiantes para construir juntos proyectos de aprendizaje. Me sentía emocionada por pensar ¿Y ahora qué otra cosa vamos a hacer juntos? Nuevas andanzas se divisaban.

⁷⁵ En esta última fase, se realiza en lo colectivo e individual una síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, también aquello que debe reforzarse y cómo hacerlo.

Episodio 6 ¿Qué opina la 249?

Los últimos días del primer mes del año corrían a cuentagotas, mi ser docente se transformaba poco a poco, aprendí a despojarme de prácticas autoritarias como quien deja el abrigo en el perchero cuando entra a casa. Aunque a veces esas acciones no estaban ausentes en su totalidad, para mí era un proceso de reconstrucción. Reflexionar sobre los casi seis meses que llevaba poniendo en práctica una *Pedagogía por Proyectos* dibujaba en mi rostro una sonrisa de satisfacción. En medio de estos pensamientos, aquella mañana sin más premura llegué al salón de clases, saludé y pregunté: — *¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas? ...* no me respondan presurosos—añadí bromeando.

La primera en ponerse de pie fue Nina, quien con mucho entusiasmo comentó que deseaba escribir historias y que al final cada uno de los textos podría formar parte de una especie de libro, pero no fue para todos de interés, excepto por Chema que complementó la idea de su compañera al sugerir escribir poemas.

En un rincón del salón Tadeo exclamó: — *¡Yo propongo hacer un programa de radio, el otro día estaba revisando el libro de español y vi que un tema habla sobre eso!* Edwin de inmediato replicó: — *Yo no estoy de acuerdo, hay que hacer algo diferente como la posada, eso no venía en el libro.* Fernanda, quien ya se había puesto de pie después de Nina, expresó: — *Yo les propongo que entrevistemos a compañeros de otros grupos o también a los maestros.*

Como castillos en el aire, ya existían hasta el momento tres propuestas, les enfatiqué:

— *Recuerden debe ser algo que hagamos todos juntos.*

Aquella expresión ocasionó varios murmullos en el intento de querer decidir en lo inmediato. Sin embargo, en esta ocasión el consenso no emanó de forma espontánea. Entonces añadí: — *Todos vamos a darnos a la tarea de pensar si les gusta alguna de las tres propuestas, de ser así habrá que investigar para intentar convencer al resto del grupo. También se pueden añadir opciones. Mañana las presentamos.*

Entre dimes y diretes

A diferencia del día anterior, las propuestas ya no fueron individuales, pero si continuaban siendo las mismas y ahora cada uno de los integrantes de los equipos estaban dispuestos a usar el lenguaje de la persuasión. La primera propuesta consistía en escribir historias, era respaldada por Nina, Chema, Braulio, Pedro y Lorna. Ellos, hablaron con una gran emoción al invitar a sus compañeros a crear un libro grupal, donde podrían compartir todo tipo de texto como un cuento, poema o anécdota. Todos escuchaban atentos, Natali levantó y expresó:

— *Me gusta la idea porque así dejaríamos como una huella de nuestro grupo, pero acuérdense de que ya tenemos nuestro diario y poco a poco casi todos hemos escrito en él.*

Las palabras de Natali me llevaron a recordar que el diario escolar, desde el comienzo del ciclo escolar fue una *Condición Facilitadora para el Aprendizaje* y cada viernes los estudiantes se deleitaban con el relato del compañero o compañera en turno, al hacerlo se fortalecía la escucha para comprender,⁷⁶ con el transcurso de los meses dicha habilidad apoyaba en las estrategias de lectura puestas en práctica como la discusión o la lectura comentada.

En la segunda propuesta participaron Tadeo, Zara, Guadalupe, Salvador, Edwin, Tapia, Daniel y Karla, quienes plantearon hacer un programa de radio y buscaron la aceptación del grupo al mencionarles que se podría hablar sobre cualquier tema, escoger canciones para la música de fondo, enviar saludos o entrevistar a alguien. La idea del programa de radio aparentaba ser de su agrado, Jenny comentó:

— *Su idea suena interesante, pero pensemos que hacer un programa de radio nos puede llevar mucho tiempo porque son muchas cosas las que se tiene que preparar. Yo quiero que tengamos tiempo para trabajar más proyectos, pienso que este lo podemos dejar para cuando ya casi salgamos de la escuela.*

⁷⁶ Cassany, Luna y Sanz afirman que escuchar es una de las habilidades que cualquier usuario de la lengua ejerce y es mediante el canal auditivo que se permite al receptor comprender a través del oído. En *Enseñar Lengua* (2003:90).

Por mi cuenta añadí: — *Claro que el tiempo es importante, pero si organizamos cada actividad nos podemos ajustar, vamos a escuchar al siguiente equipo.*

El siguiente equipo fue estaba integrado por diez estudiantes, pero solo algunos compartirían la propuesta de realizar encuestas, su lenguaje de persuasión comenzó desde el inicio de su presentación.

Valeria: — *Yo quiero preguntarles ¿No les interesaría saber qué piensa la 249? Sobre cualquier tema que ustedes quieran preguntar.*

Jaqueline: — *Pocas veces podemos ir a otros salones y presentar los trabajos que hacemos, esta sería una oportunidad para hacerlo, porque las encuestas se aplicarían a diferentes grupos y porque ellos nos ayudarían en el proyecto, después necesitaríamos exponer en los grupos cuales fueron los resultados.*

Sachiel: — *Nosotros proponemos que cada uno elija el tema y a sus amigos para trabajar y así nos organizamos. ¿No les causa curiosidad saber que oponía la 249? Con esto terminamos, gracias.*

Profesora: — *Gracias a ustedes y también a los dos equipos anteriores, ya con estas breves exposiciones les vuelvo a preguntar ¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas?*

Mi pregunta desencadenó un ambiente muy contrario al de la escucha atenta y participación organizada, todos se volvió muy hostil: varias voces exclamaban ¡Encuestas! ¡El programa de radio! El grupo se encontraba dividido, sin otra alternativa recurrí a hacer uso de la votación, quedando 19 programa de radio y 23 encuestas, los faltantes preferían escribir historias, pero era una minoría. Tuve que mediar la situación y expresé al grupo:

— *Lo más importante es disfrutar de las actividades que se propongan y que reflexionemos sobre los aprendizajes. No siempre vamos a estar de acuerdo, pero eso da la oportunidad de experimentar nuevas propuestas. Por hoy, nos quedamos solamente con la elección del proyecto, ya mañana con calma empezamos a organizarnos.*

¿Después de la tormenta viene la calma?

Como todo nuevo amanecer, los rayos del sol traen consigo vitalidad, energía y altas expectativas sobre lo que pueda ocurrir. Claro que mi preocupación por el rumbo del proyecto hacía que me preguntara ¿Realmente estarán conformes con la idea de realizar encuestas? ¿Los encontraré tan participativos como siempre? ¿Quizá estén enojados? ¿Seguirán motivados con esta propuesta de trabajo? Esas eran mis inquietudes...

¡Y vaya sorpresa que me llevé! Cuando, al llegar al salón, el primero en interceptarme fue Tadeo y me preguntó: — *¿Maestra, sobre las encuestas si se pueden hacer sobre cualquier tema?* Su actitud me dejó atónita, porque él anhelaba realizar el programa de radio, solo le respondí afirmando con la cabeza. Saludé al grupo sin entrar en detalles sobre lo que trabajaríamos en la sesión, me limité a pedir que acomodáramos las bancas en círculo. Anoté en el pizarrón el formato del contrato colectivo, en la parte superior estaba el enunciado con el nombre del proyecto, después cinco columnas con los siguientes títulos: ¿Qué necesitamos saber? Actividades o tareas, responsables, recursos y tiempo.

Derivado del primer proyecto, ya conocían la función del contrato colectivo y antes de que pudiera recordarles la dinámica para su llenado, Fernanda se propuso para escribir las ideas que fueran surgiendo. Contesté: — *¡Adelante, el pizarrón es todo tuyo!* Mientras Fernanda se ponía de pie y se desplazaba hacia el pizarrón, decidí preguntar:

— *¿Ya saben cómo se llamará nuestro proyecto?* — exclamé un poco nerviosa de escuchar sus respuestas y que con ello se reanuda la discusión del día anterior.

Edwin: — *A mí me gustó la manera en cómo nos presentó la idea Valeria, podríamos dejarle el nombre de ¿Qué opina la 249?*

Las voces de los estudiantes se unieron en un rotundo: — *¡Sí!* — Esto me tranquilizó porque tenían el mismo entusiasmo que los caracterizó desde el primer día en el que los conocí.

Fernanda tomó el marcador y preguntó al grupo: — *Entonces, aquí dice ¿Qué necesitamos saber? Serían las actividades que haremos... alguien tiene una idea.*

Fátima: — *Primero necesitamos saber cómo se elaboran las encuestas:*

Karime: — *También necesitamos saber que temas vamos a elegir.*

Erick: — *Nos falta investigar en qué consisten las encuestas.*

Johan: — *Yo digo que también es importante ver el tipo de preguntas*

Jaqueline: — *También tenemos que especificar a quienes vamos a entrevistar, no sé si alumnos o maestros, de que grado y todo eso.*

Profesora: — *Antes que me ganen la idea, porque están muy participativos, nos falta añadir la finalidad y se están olvidando de algo muy importante ¿Alguien sabe a qué me refiero?*

Zara: — *¿Pedir permiso con una carta como la vez pasada?*

Profesora: — *No me refiero a eso, esta vez no será necesario ¿Alguien más?*

Rodrigo: — *Exponer como la vez pasada.*

Profesora: — *Claro que debemos socializar los resultados del proyecto y sí, puede ser una exposición, pero no me refiero a eso ¿Qué más nos falta?*

El silencio inundó las paredes del salón del 3° "E". Al no obtener una respuesta, llevé a la práctica la *pedagogía del regalo*, así que complementé: — *Nos falta agregar leer encuestas.* Las participaciones comenzaron a fluir como el agua que corre en un río. El trabajo cooperativo salía a flote. Entre todos completamos las otras columnas del contrato colectivo. Me sentí satisfecha en todos sentidos y más porque la unidad del grupo estaba presente.

21 de Enero de 2020

Nombre Del proyecto Encuesta ¿Que opina la 249?				
¿Que necesitamos saber?	Actividad/Tareas	Responsable	Recursos	Tiempo
- Como se elabora	1º Investigar	Todos el	- Cuaderno	22-01-20
- Que temas se va a elegir	2º Leer		- Foto copias	23-01-20
- En que consiste	Version final	individual	hojas blancas	28-01-20
- Tipos de preguntas			Aplicar encuesta	
- Quienes se entrevistar				
- Finalidad				
- Leer encuestas				
- Exponer				

Nombre del proyecto: ¿Qué opina la 249?				
¿QUÉ NECESITAMOS SABER?	ACTIVIDADES O TAREAS	RESPONSABLES	RECURSOS O MATERIALES	TIEMPO (FECHAS)
- Como se elaboran las encuestas	• Investigar	Todos	Cuaderno	22-01-20
-Qué tema se va a elegir - En que consiste - Tipos de preguntas	• Leer una encuesta •	Individual	Fotocopias	23-01-20 al 28-01-20
- A quienes entrevistar - Finalidad - Leer resultados de las encuestas -Exponer resultados	• Escribir la versión final de la encuesta • Aplicar encuesta	Equipo	Hojas blancas	30-01-20

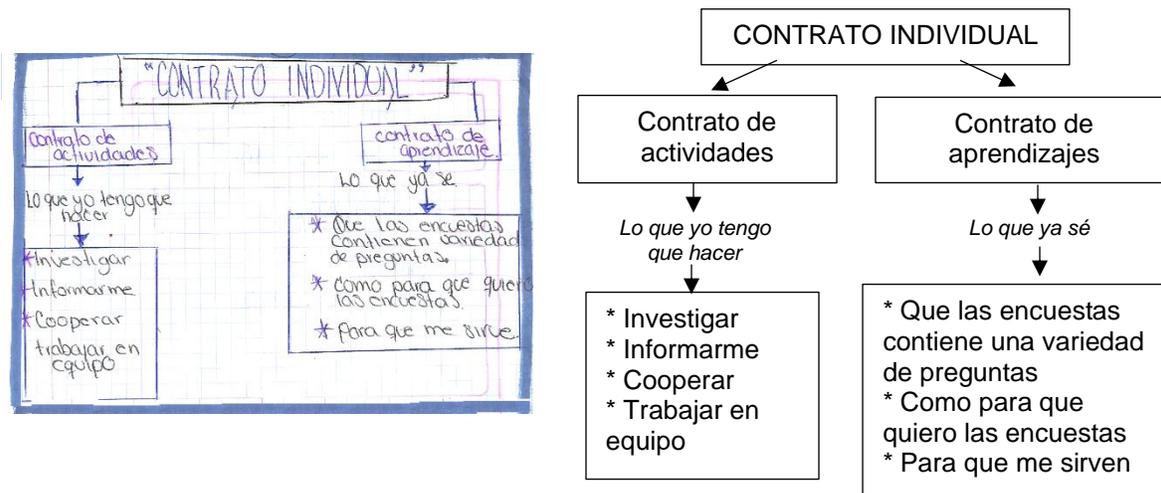
— *¡Buen trabajo! Los felicito a todos, ya tenemos la organización del proyecto de manera colectiva y pero recuerden que es importante que cada quien identifique sus tareas en el contrato individual de aprendizaje.*

Utilicé el pizarrón para organizar en un esquema la fase inicial del contrato individual de aprendizajes, dónde en primer término los estudiantes establecen lo que tiene que hacer y lo que ya saben sobre el tema. Una vez que terminé de anotar en el pizarrón, ellos comenzaron a escribir sus contratos individuales. Mirarlos me embelesaba porque era testigo de su progreso autónomo de su aprendizaje, mismo que influyen en el proceso de todo lector y que plasmaban cuando enunciaban sus conocimientos previos como parte de las estrategias de lectura.⁷⁷

Mientras ellos escribían, yo aprovechaba para acercarme y leer sus anotaciones, no era de extrañarse que ya identificaban claramente sus tareas indispensables como investigar, llevar información y compartirla en clase. Esto se debía a que la actividad de buscar información había sido recurrente desde el *Método por Proyectos* y propiamente en *Pedagogía por Proyectos*, noté que investigar formaba parte de las

⁷⁷ Joan Serra y Carles Oller, refieren que activar los conocimientos previos pertinentes permite establecer conexiones con significado entre aquello que sabemos y los conceptos nuevos, estas despiertan el interés del lector. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (2001:40).

competencias adquiridas y adherida a ella se encontraba otra estrategia de lectura: leer con un propósito u objetivo preciso.



Nuevamente, los estudiantes atenuaron mis preocupaciones y cuestionamientos, pues me demostraron que su compromiso e interés era mayor que los desacuerdos al elegir el del proyecto. Simplemente dieron vuelta a la página...

Interrogar una encuesta ¿eso es posible?

La *Interrogación de textos*, había dejado de ser tan compleja para mí, pero era importante reflexionar si la estrategia dejaba de ser tan ajena para los estudiantes como en un principio, pues al estar acostumbrados a ejercer una comprensión lectora en lo individual noté al inicio del ciclo escolar un poco de resistencia. En ese momento, vinieron a mi mente las palabras de las maestras del posgrado: la única manera de adoptar esta forma de interactuar con los textos es poniéndola en práctica.

Era evidente que sus palabras denotaban sabiduría, y que vivirlo en carne propia me llevaría a un autodescubrimiento y también a reconocer que el factor del tiempo de alguna manera incidía cuando interrogaba un texto con los estudiantes, y aquel sonido chirriante del timbre desvanecía el interés. Pensé, de manera positiva y exclamé para mis adentros: Esta vez será diferente. El texto que interrogamos durante la sesión, era una encuesta que develaría a los estudiantes la estructura de este tipo de texto, así

como invitarlos a socializar sus conocimientos previos y hacer que los textos revisados en el salón de clases rompan con el estereotipo de ser ajenos a su realidad.

Saludé al grupo y pedí a Gael, porque era el responsable de repartir materiales en aquella semana, entregar las fotocopias de la encuesta. Una vez que todos tenían el texto en sus manos, procedí a preguntar: — *¿Cuál creen que ha sido mi intención al traer este texto el día de hoy?*

Paula: — *Yo pienso que nos va a servir para saber cómo debemos elaborar nuestras encuestas.*

Frida: — *Nos va a servir de ejemplo.*

Carlos: — *Vamos a ubicar las partes que tiene una encuesta*

Profesora: — *Muy bien, si no hay algo más que agregar hasta este momento vamos a tomarnos un minuto para realizar una lectura individual y en silencio, ya después comenzaremos a interrogar la encuesta.*

Vanesa: — *¿Interrogar una encuesta maestra? Es como si le preguntáramos a alguien que se dedica a hacer preguntas. Es raro.*

Profesora: — *Tienes razón, suena chistoso, pero acuérdense que todo texto se puede interrogar incluso hasta una imagen porque nos comunica y brinda información de algo. Ahora sí, comencemos a leer.*

Realizar una lectura individual y silenciosa como un preámbulo a la discusión sobre el texto traía consigo múltiples beneficios en la comprensión, los cuales habían estado ocultos y que fueron descubiertos al poner en práctica la *Interrogación de textos*.

Me percaté que invitar a los estudiantes al encuentro con el texto de esa manera, les brindaba una oportunidad de reflexionar para después comentar en plenaria, en palabras de Lucero Lozano, es comprender la totalidad del contenido del texto.⁷⁸ Además, facilita activar sus conocimientos previos sobre el tipo de texto, sus características o la temática que se aborde. Transcurridos un par de minutos iniciamos.

⁷⁸ La lectura individual, facilita a los estudiantes adentrarse en la comprensión total del texto porque permite obtener un conocimiento del asunto del texto y estar capacitado para comentarlo o enjuiciarlo. En *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura* (2003:19).

Profesora: — *Como lo hemos hecho anteriormente con otros textos, vamos a comenzar a interrogar este texto, así que me gustaría saber ¿Qué hemos comprendido?*

Tadeo: — *Primero para mi es importante comprender que la encuesta debe tener datos de identificación.*

Profesora: — *¡Bien! Tú lograste identificar uno de los primeros elementos que conforman la estructura de una encuesta. Esta ocasión conforme vamos avanzando en la interrogación iremos trabajando la silueta del texto ¿Consideran que los datos de identificación son el primer elemento?*

Guadalupe: — *Yo pienso que no, porque nos estaría haciendo falta el título, aunque en esta encuesta no lo tiene yo pienso que sí es importante.*

Profesora: — *Esta bien, alguien tiene una opinión contraria a su compañera, o bien ¿Coinciden con ella y por qué?*

Natali: — *Yo si coincido con ella, por ejemplo, el otro día fui con mi mamá a comprar unas cosas a una tienda y la señorita que nos atendió le dio una encuesta que arriba decía encuesta de satisfacción y esa sí tenía el título. Nosotros aplicaremos encuestas de varios temas y por eso si es importante.*

Profesora: — *¡Muy bien! Entonces si les parece el primer elemento será el título y después ¿Los datos de identificación?*

Edwin: — *Yo diría que en lugar de identificación quedaría mejor datos del encuestado, así nosotros pondremos nombre, grado y grupo para saber quién contestó la encuesta.*

Profesora: — *De acuerdo, si no hay otra sugerencia tomaremos lo que nos comenta su compañero ¿Qué más hemos comprendido de este texto?*

Valeria: — *Las instrucciones son importantes para que los encuestados sepan que tiene que hacer, en este caso les piden marcar con una palomita o con un tache.*

Lorna: — *También a veces se puede poner un objetivo, por ejemplo, si la encuesta es para saber qué tipo de musca escuchan en nuestra escuela sería importante anotarlo antes de las indicaciones.*

Profesora: — *Me parece excelente tu idea Lorna y claro que complementa lo que nos menciona Valeria, voy a anotarlo. Ahora pensemos ¿Qué más podemos aprender con este texto?*

Fátima: — *Podría ser el tipo de preguntas maestra, porque todas son cerradas.*

Profesora: — *¿Por qué son preguntas cerradas? ¿O que otro tipo de preguntas se usan en las encuestas?*

Fátima: — *Son cerradas porque el encuestado tiene que elegir una de las opciones, si solo estuviera la pregunta sería abierta.*

Profesora: — *Muy bien y tienes razón, existen las preguntas abiertas y cerradas, aunque también puede haber mixtas, esas se componen de las dos por mencionar un ejemplo, a veces en las encuestas viene tacha sí o no y explica por qué. Pero continuemos ¿Qué más nos permite aprender este texto?*

Evelin: — *Yo pienso que nos permite aprender que las encuestas pueden llevar subtítulos.*

Profesora: — *¿Por qué lo mencionas? ¿En qué parte podemos encontrarlo?*

Evelin: — *Después de las instrucciones aparece la palabra subtítulos al centro y más abajo dice compra, los subtítulos a veces se ponen al centro.*

Profesora: — *Excelente ¿Nosotros incluiremos subtítulos en las encuestas? ¿Lo agregamos a la silueta del texto? Recuerden que esta herramienta va a ser de ayuda para cuando ustedes diseñen sus propias encuestas.*

Braulio: — *Yo pienso que no, porque en este caso la encuesta que estamos revisando busca saber la opinión sobre algunos productos que usa con frecuencia y después aparece la palabra compra porque desean saber las razones que los llevan a comprar los productos que eligieron al principio en las dos preguntas.*

Profesora: — *¿Todos estamos de acuerdo con su compañero?*

Johan: — *Si maestra, nosotros no usaremos subtítulos, pero sí creo que podemos agregar al final un agradecimiento por contestar nuestra encuesta.*

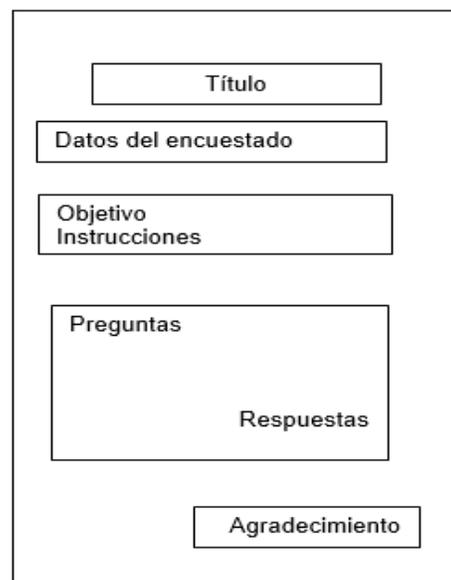
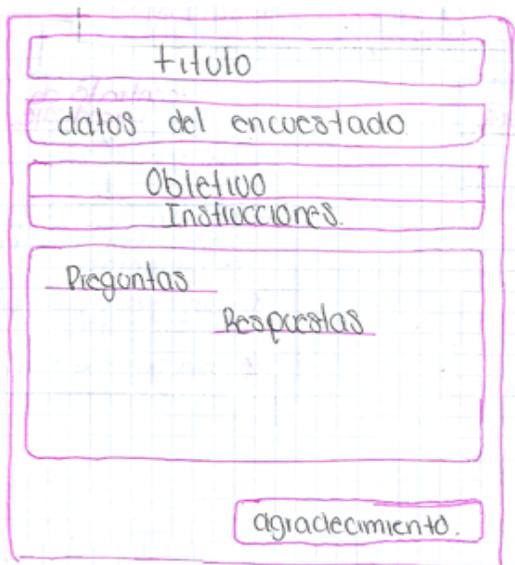
Profesora: — *Me parece bien, lo voy a anotar. Con esto queda terminada nuestra silueta, por último, me gustaría saber ¿Qué aprendieron hoy para mejorar su comprensión lectora?*

Jaqueline: — *Yo creo que todos aprendimos que observando el texto podemos descubrir sus elementos que lo componen.*

Carlos: — *También que es importante prestar atención a los detalles de un texto, por ejemplo cuando Evelin dijo que tenía subtítulos.*

Cuando concluimos la *interrogación de textos*, me percaté que este ejercicio les resultaba más sencillo en la medida que lo practicábamos. En esta ocasión, arribamos a la sistematización metacognitiva cuando reflexionamos sobre lo aprendido, por ejemplo, identificar mediante la construcción de la silueta del texto aspectos metalingüísticos como el caso de los subtítulos.

Por otro lado, ejercieron la estrategia de la inferencia al observar como estaban estructuradas las preguntas y reconocieron que existen abiertas, cerradas y mixtas, lo cual los llevó a descubrir un nuevo aprendizaje. La silueta del texto que se construyó a partir de la interrogación de la encuesta, formaba parte de las herramientas recapitulativas del proyecto y sería de apoyo para la escritura de sus encuestas.



Al observar la silueta del texto, recordé que, en la comprensión lectora, es importante reconocer los conocimientos previos del lector como lo enuncia Solé,⁷⁹ pero también se debe incluir aquellos que posee en relación a la estructura de los textos y que se identifican visualmente. Éstos son nombrados por Colomer como conocimientos paralingüísticos,⁸⁰ siendo un elemento de suma relevancia y que antes de leer el aporte teórico solía ignorar.

En el vaivén de ir sistematizando poco a poco las estrategias de lectura aprendidas en nuestro transitar por los proyectos y reunir las en el ejercicio de *interrogación de textos*, comenzaba a rendir frutos. Los elementos paralingüísticos que los estudiantes identificaron al interrogar la encuesta que se leyó en clase sería una herramienta de suma importancia al momento de avanzar a la siguiente fase en la dinámica del proyecto de acción.

La aplicación de la estrategia o módulo de *interrogación de textos*, también me ayudó a vislumbrar los avances de la Intervención Pedagógica, ya que al hacer un comparativo entre la primera vez que interrogamos un texto a la que se ejerció en este proyecto, me percaté que los estudiantes eran más autónomos en su proceso lector, también lograban poner en práctica las anticipaciones, predicciones e inferencias, las cuales desarrolla Solé, pero que en la estrategia que propone *Pedagogía por Proyectos*, estas se encuentran sistematizadas.

Poco a poco nos adentrábamos en propósito de la investigación: lograr que los estudiantes ejerzan diferentes estrategias de lectura que coadyuven en su comprensión lectora. Donde el papel de las estrategias de lectura comenzaba a develarse...

⁷⁹ La autora refiere que para comprender lo que significa comprender, es necesario ser capaz de atribuirle un significado propio que se constituye por la interacción en la lectura, proceso que interrelaciona la información del texto y las aportaciones del lector, es decir sus conocimientos previos. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. (2014: 86).

⁸⁰ Colomer enuncia que los conocimientos aportados por el lector inciden en la comprensión lectora, entre ellos se encuentran aquellos que son sobre el texto escrito, en concreto los conocimientos paralingüísticos tales como elementos tipográficos convenciones de distribución o de organización de la información dentro del texto. En *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (1996:57).

Episodio 7. Las voces de la 249

Avanzábamos paso a paso en el proyecto *¿Qué opina la 249?* Como quien escala hacia la cúspide de una montaña para apreciar el atardecer, los estudiantes anhelaban terminar sus encuestas para poder aplicarlas a compañeros o compañeras de otros grupos y para lograrlo, habían investigado todo sobre las encuestas: desde conocer su definición, sus características, cuál es su función y cómo se elaboran. Era momento de poner ¡manos a la obra! Aquella mañana de fines de enero pregunté:

Profesora: — *¿Qué haremos para sintetizar sus investigaciones sobre la encuesta? ¿Alguna lluvia de ideas? ¿Qué sugieren?*

Paula: — *Podemos hacer un mapa para organizar la información.*

Profesora: — *Recuerden que hay muchos tipos de mapas ¿Cuál nos será útil?*

Esquivel: — *Yo digo que un mapa conceptual nos ayudaría mucho.*

Profesora: — *¿Estamos de acuerdo o hay otra propuesta?*

En un alarido de afirmación comencé a orientarlos en la construcción del mapa conceptual. Poco a poco con la participación de los estudiantes el organizador de texto fue tomando forma. Este ejercicio en lo colectivo facilitó resumir las ideas de un tema, que en palabras de Solé,⁸¹ son tareas de lectura compartida. Una vez que concluimos el ejercicio era momento de adentrarnos en la continuidad de las fases del proyecto, avanzaríamos en la realización de las tareas, todos con una meta fija: crear encuestas.

Nos dispusimos acomodar las bancas formando un círculo, dejé los marcadores cerca del escritorio y coloqué como título: “Lluvia de ideas para las encuestas”. La consigna fue que cada estudiante pensara en un tema de su interés para anotarlo, éstos fueron: el aborto, el noviazgo, métodos anticonceptivos, la música, los videojuegos, redes sociales, las emociones, la lectura, violencia contra la mujer, perros en situación de calle, las drogas, los automóviles, la alimentación, el uso del internet y los deportes.

⁸¹ La autora refiere que la lectura como actividad compartida requiere utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del estudiante, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma y una de las fases en el proceso lector es resumir las ideas. En *Estrategias de Lectura*, (2013.103).

De la lectura a la escritura

Llegó el momento de comenzar a escribir una encuesta, pegué en el pizarrón la silueta que construimos como parte de las herramientas recapitulativas. Aquel ejercicio previo nos llevaría a poner en práctica, el *módulo de aprendizaje de escritura*,⁸² y aunque fortalecer la producción de textos no formaba parte de los objetivos de la investigación, leer y escribir son como la luna y el sol, ambos necesitan uno del otro.

Profesora: — *Es momento de iniciar a escribir las encuestas, tenemos en el pizarrón la silueta que construimos, esta nos será útil para recordar los elementos que debe tener. Cuando comiencen a escribir su borrador de encuesta consideren plantearse las siguientes preguntas ¿a quién me dirijo? ¿Con que fin?*

Evelin: — *Esas preguntas aparecen de alguna manera al anotar los datos del encuestado y también el objetivo de la encuesta ¿verdad?*

Profesora: — *¡Muy bien Evelin! Tienes toda la razón, sin embargo, es más amplio, sobre todo al redactar las preguntas.*

Evelin: — *Creo que ya entendí, por ejemplo, si va dirigida a un compañero de otro grado pues es un lenguaje normal, como el que usamos nosotros, pero si va dirigida a un maestro debemos ser más formales ¿si estoy bien?*

Profesora: — *¡Claro que sí! Para escribir su primera versión tomen en cuenta la silueta de la encuesta que interrogamos y también el mapa conceptual que realizamos porque en él escribimos el tipo de preguntas que se utilizan en una encuesta. Así que ¡manos a la obra!*

Los estudiantes comenzaron con *la puesta en texto o la primera escritura*,⁸³ donde los aprendizajes que surgieron al interrogar una encuesta fueron un antecedente que les brindó herramientas para escribir a partir de sus intereses.

⁸² Es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca la producción de un texto determinado en el marco de un proyecto real. Dicha estrategia contempla tres fases: preparación para la producción del texto, gestión de la actividad de producción del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

⁸³ Una primera escritura no es un simple borrador, se concibe como un esbozo completo porque plasman todo lo que ya saben hacer y de las características del texto por producir.

Leer y escribir deben ser prácticas que los estudiantes ejerzan de manera autónoma, tal como lo refiere Delia Lerner, de esta manera descubrirán estrategias para compartir con otros.⁸⁴ Avanzamos en el proceso de escritura, con rumbo a reflexionar sobre los logros y obstáculos enfrentados en la primera escritura, así que pregunté: — *Hasta el momento en su primer borrador de encuesta ¿Qué es lo primero que han logrado?*

Yareli: — *yo ya casi termino mi encuesta, tengo claro que el tema es la lectura en los adolescentes.*

Armando: — *Mi equipo y yo solamente tenemos definido el tema de los daños que causan las drogas y hemos escrito seis preguntas.*

Carlos: — *Nosotros ya avanzamos en las preguntas sobre los diferentes deportes que les gustan.*

Fátima: — *Nosotras también ya tenemos casi completa la encuesta y elegimos el tema de los videojuegos.*

Andrea: — *En mi equipo ya por fin nos decidimos y hablaremos sobre las redes sociales, solo nos faltan tres preguntas.*

Valeria: — *nosotros ya también terminamos. Creo que logramos tener todos los elementos de la encuesta.*

Profesora: — *En su equipo Valeria ¿Cómo lograron tener todo?*

Valeria: — *Nos basamos mucho en la silueta que hicimos la vez pasada y el ejemplo de la encuesta que nos trajo.*

Profesora: — *¡Buen trabajo para todos los equipos y también para quien decidió trabajar de forma individual! Ya me comentaron sus avances, ahora me gustaría saber ¿Qué obstáculos o dificultades tuvieron al empezar a escribir su encuesta?*

Rodrigo: — *Mi equipo es el de Armando, se nos hizo difícil decidir el tema y luego saber que queríamos investigar, porque el tema de las drogas es muy grande.*

⁸⁴ Delia Lerner menciona que es necesario hacer de la lectura y escritura prácticas vivas y vitales, instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, es decir, que leer y escribir les permita a los estudiantes comprender el mundo que los rodea. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001:26).

Profesora: — *Tienes razón Rodrigo, es importante delimitar el tema, es decir, seleccionar algo en específico, así como nos explicaste. ¿Qué otra dificultad encontró?*

Sachiel: — *Nosotros tuvimos un poco de dudas al escribir las preguntas, al principio solo le pusimos como opciones si o no, luego Valeria propuso que buscáramos otras respuestas como en la encuesta que leímos, todo era diferente.*

Profesora: — *¡Claro Sachiel! Es importante que sus encuestas tengan opciones o incisos variados porque esto les va a permitir conocer la opinión de sus encuestados. También recuerden que podemos agregar alguna pregunta abierta.*

Tras aquel diálogo, dimos paso a la revisión del texto,⁸⁵ para lo cual una vez que concluyeron su primer borrador lo intercambiaron con otro equipo, agregando observaciones al margen de la hoja. Posteriormente, pasé con cada uno de los equipos para acompañarlos en resolver dudas o sugerirles algún cambio en su encuesta. Al final, cada equipo revisó nuevamente su texto y comentaron entre los integrantes si era necesario hacer un cambio en la redacción, esto visto desde *Pedagogía por Proyectos*, representó las huellas de escritura.⁸⁶

Por último, arribamos a la maqueta y obra maestra.⁸⁷ En este proceso de escritura estuvo inmersa la comprensión, ya que en una sesión previa se realizó la interrogación de textos, donde los estudiantes reconocieron los elementos que conforman una encuesta como el título, las instrucciones, el objetivo, los tipos de preguntas que se utilizan. También identificaron que las encuestas permiten conocer la opinión sobre cualquier tema que sea de interés general.

⁸⁵ Esta etapa suele ser la más larga y compleja porque se caracteriza por una ida y vuelta de las tareas de escritura, implica una socialización, relectura y reescrituras, lo cual favorece ejercer una metacognición.

⁸⁶ Las huellas de escritura surgen de la confrontación con el texto, es decir, son las observaciones que permiten formalizar lo que ya se sabe respecto a las características del texto, así como lo que se aprenderá al producir el texto deseado.

⁸⁷ La maqueta es la última etapa antes del "listo para imprimir", esta respeta lo definido por la silueta del texto y contiene limpieza orográfica. Mientras que la obra maestra vista como la producción final del texto y que permitirá ser entregado a sus destinatarios.

¡Comencemos a aplicar y analizar las encuestas!

Después de caminar por el sendero de la lectura y escritura de encuestas había llegado el momento de aplicarlas y saber ¿Qué opinaba la 249? Los estudiantes se encontraban sumamente entusiasmados, esperando su turno para ir a otros grupos. Presurosos, el equipo de Rodrigo se propuso ir a segundos grados. Seguidos de Tadeo que eligió irse a primeros, Karla y Frida fueron a terceros y Braulio se sumó al primer equipo. El otro equipo tomó la decisión de aplicarlas a su mismo grupo y aún había dos equipos que no habían fotocopiado su encuesta, así que ellos concluirían la actividad al siguiente día.

Así que a la mañana siguiente mientras ellos terminaban, pregunté al grupo: — *¿Cómo creen que va el avance del proyecto?*

Tadeo: — *Yo considero que vamos bien ya que estamos por terminar de aplicar las encuestas.*

Jaqueline: *Yo pienso que mientras podemos avanzar en leer las respuestas.*

Zara: — *Pienso igual que mi compañera, porque aún nos falta analizar los resultados y pensar en cómo los vamos a presentar, seguro nos va a faltar tiempo.*

Profesora: — *Llevan un buen avance, y sí, nos faltará tiempo, esperemos que para el siguiente proyecto no sea así. Mientras tanto, Zara comentó algo muy importante y con ello me refiero al informe de resultados. ¿Cómo consideran que lo socializaremos?*

Erick: — *Podría ser entre nosotros maestra.*

Profesora: — *Es una buena idea, pero ¿no quisieran que alguien más conozca el trabajo que están realizando?*

Lorna: — *La vez pasada lo presentamos al subdirector, yo pienso igual que Erick, que esta ocasión sea entre nosotros y vemos si algún maestro quiere ir con su grupo.*

Profesora: — *Me parece bien, cuando terminen su informe decidimos. A propósito de esto les he traído un texto para que lo interroguemos como lo hemos hecho en ocasiones anteriores.*

Una vez que realizaron la lectura individual y silenciosa, comencé cuestionando cuál era la importancia de leer e interrogar el informe de resultados sobre una encuesta cuyo tema era el bullying, al ya estar familiarizados con este ejercicio los turnos de participación fluían como agua en un río.

Karime: — *Es importante leerlo porque para presentar los resultados de nuestras encuestas tenemos que conocer la estructura de un informe y saber cuáles son sus características.*

Profesora: — *¡Excelente! A propósito de lo que menciona su compañera vayamos realizando la silueta de este texto. Entonces, me gustaría saber ¿Qué hemos comprendido hasta el momento en esta primera lectura?*

Karla: — *Yo comprendí que al inicio de la lectura nos dice cuándo, dónde y porqué se aplicó la encuesta.*

Guadalupe: — *Complementando lo de Karla, también explica a quienes les aplicaron la encuesta.*

Profesora: — *¡Muy bien! Esto que mencionan corresponde a la introducción del informe. ¿Qué más hemos aprendido al leer este texto?*

Daniel: — *Yo aprendí que para presentar los resultados se usan gráficas que ayudan a resumir la información de las encuestas.*

Erick: — *Además de las gráficas a lado de cada una se hace una interpretación mencionando los porcentajes.*

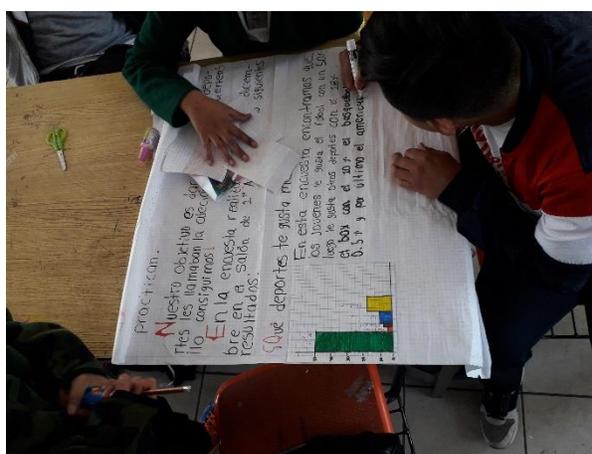
Frida: — *A parte de los datos hay al final un párrafo de conclusión donde se hace una reflexión de todos los resultados analizados.*

Profesora: — *¡Excelente! Lograron identificar los otros elementos de un informe de resultados, con ello me refiero al desarrollo donde ocurre esta interpretación de datos con ayuda de las gráficas y por último la conclusión, tal cual como lo dice Frida, es una reflexión final.*

El ejercicio de la *interrogación de textos* facilitaba a los estudiantes practicar estrategias de lectura como subrayar palabras desconocidas, escribir notas al margen de la hoja, formular preguntas que orientan la comprensión del texto y reconocer las

ideas centrales. Estos hallazgos los descubrí al ir registrando el avance en la escala de evaluación que diseñé para conocer el avance en el uso de estrategias para la comprensión lectora y que apliqué al término del proyecto *¿Qué opina la 249?* Dicho instrumento mostró que la mayoría de los estudiantes utilizaba alguna de las estrategias al leer el informe de resultados que llevé para su lectura en aquella sesión.

Una vez concluido el ejercicio de interrogación, nos dimos a la tarea de trazar en el pizarrón la silueta del texto y elaborar una lista de los pasos a seguir para iniciar con el informe de los resultados obtenidos por cada uno de los equipos al aplicar sus encuestas. Prosiguieron a revisar minuciosamente las respuestas obtenidas, sintetizaron los resultados con ayuda de tablas de frecuencia y más tarde lo convirtieron a porcentajes. Los últimos días de enero nos adentramos en la biblioteca para por fin conocer *¿Qué opinaba la 249?* Mientras ellos trabajaban yo deambulaba entre las mesas, observado su autonomía y la vida cooperativa que se instauraba día con día.



También, me percataba que ponían en práctica el nivel de comprensión lectora crítica o de juicios de valor, esto se veía reflejado al interpretar los resultados de sus encuestas porque iban más allá de mencionar a través de porcentajes los datos obtenidos, ya que acompañaban esta información con argumentos que investigaron sobre su tema, leía en sus pliegos de papel frases como “sabías que ciertos videojuegos ayudan a la agilidad mental”.

Nuestro andar en el proyecto avanzaba con destino a la *socialización y valoración de los resultados*, decidimos hacer la presentación en la biblioteca, esta vez sin algún invitado y con miras a compartir este trabajo con los padres de familia en la firma de boletas en el mes de marzo, pero el futuro es incierto.

La socialización, compartir los informes de resultados

El mes del amor y la amistad había llegado, uno de los meses preferidos por los adolescentes. Aquella semana nos dirigimos a la biblioteca, cada uno de los equipos pegó sus pliegos de papel bond, las paredes y ventanas se tiñeron de colores. En esos papeles los estudiantes del plasmaron su arduo trabajo que había iniciado al elegir un tema, diseñar una encuesta, procesar los resultados e interpretarlos en un informe general. Eran temas que los apasionaron desde el comienzo.



Comenzamos a escuchar al primer equipo conformado por Valeria, Sachiel, Nicol, Jaquelin y Vanesa, el tema que presentaron fue el amor en los adolescentes, la mayoría había dicho estar enamorado, sin embargo, no sabían distinguir entre un te amo y un te quiero, Valeria finalizó enunciando en la conclusión que el amor tiene diferentes maneras de manifestarse.

Tocó el turno a Guadalupe, Salvador, Zara, Edwin e Isaac, el tema era el de los autos deportivos, cada uno expuso una de las preguntas que retomaron de la encuesta, entre ellas la marca más conocida fue Lamborghini, el color favorito en este tipo de automóviles fue el rojo. Edwin, mostró un mayor interés, pues el tema es una de sus pasiones e incluso mencionó que le gustaría coleccionar autos de este tipo cuando fuera más grande.

Las siguientes en pasar fueron Karime y Fátima, quienes nos hablaron de los videojuegos e hicieron mención sobre las repercusiones de exceder en esta práctica, aunque también mencionaron ejemplos de videojuegos que ayudan a desarrollar habilidades como la memoria. Continuo el equipo fue de Rodrigo, Gael, Brayan, Brandon y Armando, presentando que los encuestados desconocían los daños de las drogas al organismo.

El equipo que continuó fue el de Daniel, Bustos, Johan y Erick, el título 9 de cada 10 estudiantes practica un deporte, llamo la atención sobre todo de los varones y entre murmulos las apuestas se inclinaban a que el futbol sería el más practicado. Daniel confirmo las sospechas de sus compañeros.



Enseguida participaron fueron Evelin, Chema y Sosa, cuyo título *¡Primero es la panza!*, causaba un poco de intriga, la cual se fue desvaneciendo cuando los estudiantes comenzaron a explicar que al aplicar su encuesta encontraron que los adolescentes suelen tener malos hábitos alimenticios, por ejemplo consumir exceso de grasas saturadas o no desayunan antes de asistir a la escuela.

Las siguientes en pasar, fueron Perla, Gloria, Paola, Karla y Frida, el tema que abordaron fueron los métodos anticonceptivos, donde el dato que más causo interés fue saber que la mayoría desconoce otros métodos anticonceptivos porque el único que mencionaron es el condón.

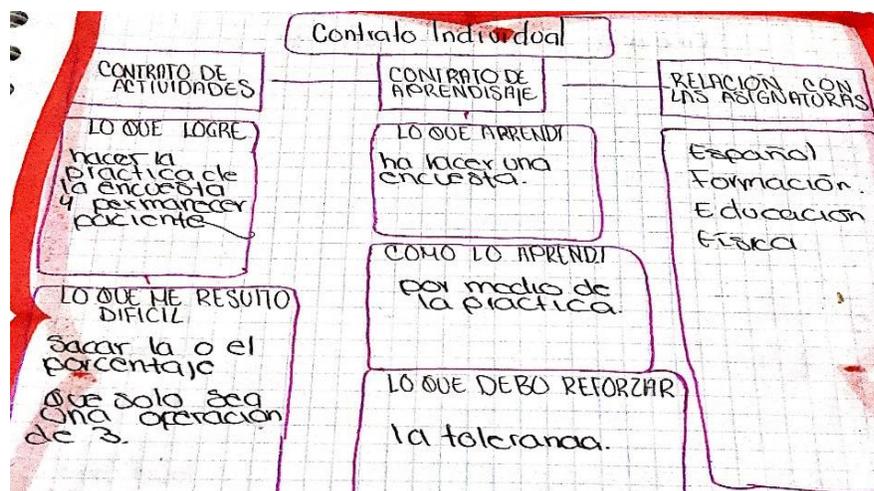
Hubo quien no logró asumir el sentido colectivo. Respeté su decisión de hacerlo de manera individual, así que de esa forma continuaron. Expusieron Nina y Tadeo, quienes asumieron pasar juntos por que ambos eligieron el tema de la música. Ella explicó que la mayoría de los estudiantes escuchan música por diversión. Él se centró

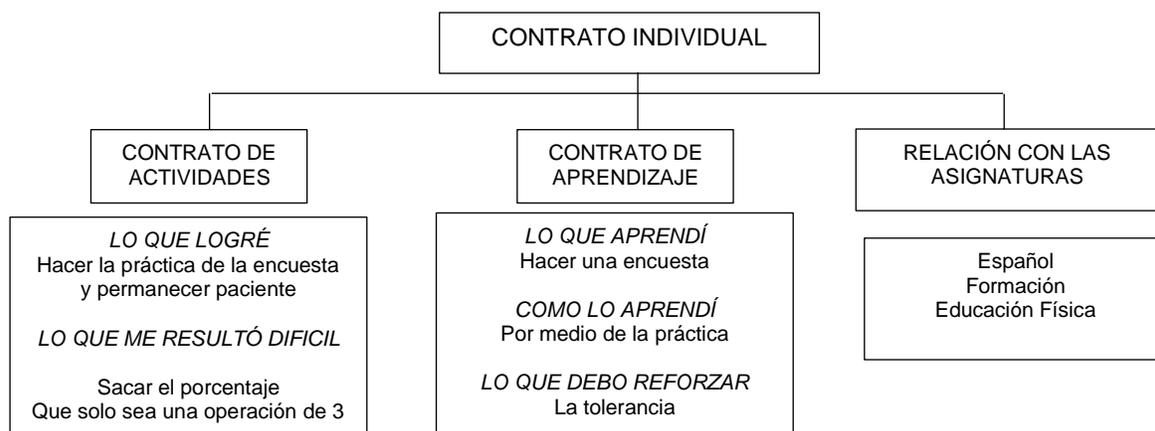
en recuperar quienes son los artistas del momento y los géneros más escuchados. Después, continuó Braulio, quien habló del uso de las redes sociales, captó la atención de sus compañeros, cuando les preguntó que si conocían por qué surgió Facebook, nadie respondió, y él les aclaró que todo se debía a la necesidad de comunicarse para fines académicos en una universidad. La última en socializar de forma individual sus resultados fue Abigail, quien investigó acerca de la lectura, los resultados fueron llamaron la atención de sus compañeros. En general, encontró que los adolescentes si leen y lo hacen por gusto, pero en la escuela prefieren estar con sus amigos. Mencionó que en promedio México es el país que menos lee e invitó a sus compañeros a disfrutar de la lectura.

Al final, expresé mi reconocimiento por mantener el compromiso a lo largo del proyecto y felicité a todo el grupo. Sus presentaciones a partir del tema que les causó interés reflejaban una manera de comprender el mundo que los rodea, estaban ávidos de interactuar con otros compañeros, y esa era una de mis satisfacciones.

Evaluar el proyecto

Al llegar al salón de clases, se percibió un clima ansioso, pues el fin de semana se aproximaba y la última hora transcurre lentamente ante la prisa por salir y gritar a los cuatro vientos ¡Ya era viernes! Los saludé y dibujé en el pizarrón la segunda parte del contrato individual, pues era momento de evaluar el proyecto.





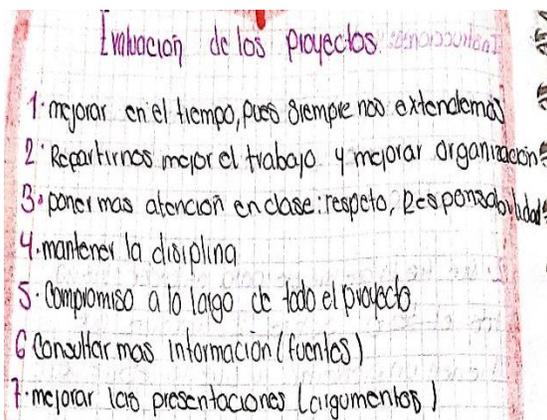
Una vez que dimos tiempo de que lo resolvieran en lo individual, comentamos a través de una lluvia de ideas sus hallazgos como aprender a realizar una encuesta y su informe general, esto desde la práctica, lo que *Pedagogía por Proyectos* menciona como permitir que los estudiantes construyan su poder de leer y escribir.

A lo largo del proyecto cada uno de los estudiantes puso en práctica las diferentes estrategias de lectura que habían descubierto al inicio de la Intervención Pedagógica, mismas que durante las diferentes fases del proyecto se tornaron parte de su proceso lector, como por ejemplo investigar. Se mostraron autónomos en el momento de utilizar la información del tema que eligieron y usarla en el informe de resultados, tanto en su discurso escrito como oral.

Poco a poco las palabras de Solé,⁸⁸ al mencionar que la importancia de las estrategias de comprensión radica en hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diversa índole, fueron cobrando sentido en mi práctica pedagógica y a su vez me permitía visibilizar que las diversas experiencias de lectura vivenciadas desde un enfoque interactivo coadyuvaban a la resolución del problema planteado al comienzo de esta aventura.

⁸⁸ La autora se cuestiona ¿Por qué hay que enseñar estrategias de lectura? A lo largo de su obra explica la importancia de las estrategias en el proceso de todo lector, siendo el fin ejercer la autonomía y recurrir a alguna estrategia ante las dificultades que se presenten cuando interactúe con los textos. En *Estrategias de lectura* (2011:61).

Cuando concluyeron el ejercicio de evaluación individual, continuamos con un ejercicio en lo colectivo. Coloqué en el pizarrón como título: Evaluación de los proyectos. Juntos, a partir de la reflexión, construimos una lista de acciones a incorporar en futuros proyectos. Hacer partícipes a los estudiantes en el proceso de evaluar les causaba desconcierto, pues generalmente la evaluación es vista para ellos únicamente como la asignación de una calificación en las diferentes asignaturas que cursan.



- Evaluación de los proyectos
1. Mejorar en el tiempo, pues siempre nos extendemos.
 2. Repartirnos mejor el trabajo y mejorar la organización.
 3. Poner más atención en clase: responsabilidad.
 4. Mantener la disciplina
 5. Compromiso a lo largo de todo el proyecto.
 6. Consultar más información (fuentes).
 7. Mejorar las presentaciones (argumentos)

El listado que surgió en plenaria buscaba mejorar el trabajo por proyectos y motivarlos a pensar en los aprendizajes descubiertos, las dificultades que enfrentaron y las metas concretadas, llevó a los estudiantes a adentrarse en una evaluación metacognitiva sobre como habíamos desarrollado las diferentes actividades y por ende lo aprendido a lo largo de ellas. Todo se había detonado a partir de la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos? Y cada vez la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* formaba parte de nuestro día a día.

Por mi cuenta, reflexioné que aún me faltaba arribar a ciertas fases en el trabajo por proyectos, además de continuar avanzando en los propósitos y competencias establecidas en el diseño de la Intervención Pedagógica. Me di cuenta que era necesario adentrarme en la metacognición de la comprensión lectora, ya que hasta el momento no lo había abordado, por lo cual sería un elemento a considerar en el siguiente proyecto. Antes del estruendo del timbre que anunciaría la salida Zara logró exclamar: — *¿Ahora si vamos a hacer el programa de radio?*

Episodio 8 ¡Vende tu producto!

Los inicios del mes de la primavera se avecinaban aquella mañana, con un entusiasmo feroz derivado de las gratas experiencias de los dos proyectos anteriores, llegué al salón de clase y pregunté: — *Ya tienen en mente ¿Qué quieren que hagamos juntos los próximos quince días?*

Zara: — *¡Sí! Varios de nosotros ya tenemos información para compartir con todo el grupo.*

Profesora: — *¡Me parece perfecto! ¿Les parece que demos 10 minutos para que organizar sus argumentos?*

Todos afirmaron. Los primeros en proponer una estación de radio fueron Zara, Guadalupe, Tapia, Edwin, Lorna, Natalie y Daniel, pues esta idea rondó en sus mentes desde el proyecto anterior. El segundo equipo en dar su propuesta fue el de Sachiel, Valeria, Vanesa, Jeny, Sosa, Evelin, Esquivel, Nicol y Andrea, quienes aún albergaban en su ser el espíritu del amor y la amistad, ellos proponían crear un buzón de cartas.

Después Karla, Jaquelin, Perla, Frida y Paola, plantearon hacer un mural escolar, pero que invitara a toda la escuela a participar en él. Continuaron Braulio y Chema, ellos proponían hacer una obra de teatro. Con aquellas propuestas sobre la mesa iniciaríamos la búsqueda del consenso, pero de pronto Tadeo se puso de pie y exclamó: — *¡Jorge, vamos a decirles tu idea!*

Ambos caminaron al centro del salón, Tadeo enfatizó que la idea era de su amigo, pero él le ayudaría a expresarla porque aún le daba pena. Haciendo uso del lenguaje de la persuasión tomaron el marcador y escribieron en el pizarrón ¡Vende tu producto! Mencionaron que su propuesta consistía en invitarlos a expandir su creatividad, la idea central consistiría en inventar algo como un producto o servicio, podrían hacer carteles e incluso si lo deseaba un comercial. Jorge se animó a participar y añadió sumamente emocionado: — *No solo podemos inventar productos, sino comida o servicios creo que también funcionarían.*

Al observarlos, me percate que inclusive el equipo que proponía el programa de radio se estaba entusiasmando ante la idea de sus compañeros. No podía dejar que aquella chispa se apagar y pronuncié: — *¿Estamos listos para decidir?*

Kiana: — *A mí me convenció la idea de Jorge.*

Guadalupe: — *También a mí.*

Zara: — *La verdad hasta nuestro equipo está convencido y eso que desde el proyecto anterior queríamos la estación de radio.*

El consenso surgió de manera natural y espontánea, similar a las flores en primavera, esto era un reflejo de la vida cooperativa que se forjaba día con día y que ese ambiente propiciaba un encuentro interactivo con la lectura. A lo largo de cada uno de los proyectos, reafirmé la importancia de reconocer que el proceso de la comprensión lectora debe tomar como punto de partida los intereses de los estudiantes, tal como lo enfatiza Gloria Catalá.⁸⁹ El proyecto ¡Vende tu producto! Nos llevaría a leer e interpretar los mensajes a través de las imágenes.

Adentrándonos en el mundo de la publicidad

Cuando me dirigía a la escuela durante el trayecto pensé en el rumbo que tomaría el proyecto, pues los estudiantes habían consensado un tema que detonaría el análisis de la realidad: la publicidad. Al encontrarnos en el salón, dimos paso al contrato colectivo comenzando a partir de la pregunta *¿Qué necesitamos saber?*

Sosa: — *El primer paso es investigar sobre el tema.*

Profesora: — *Bien... pero ¿Qué investigaremos?*

Tadeo: — *Debemos averiguar qué es la publicidad.*

Valeria: — *También es importante saber que es un anuncio publicitario, sus características y función*

Evelin: — *Yo pienso que debemos leer algunos ejemplos de anuncios ¿usted nos ayuda?*

⁸⁹ La autora enuncia que para conseguir lectores capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. El lector ha de sentir que la lectura forma parte de la vida, mientras que esté vinculada a situaciones reales y significativas para él, se incentivará el interés. En *La evaluación de la comprensión lectora*.

Profesora: — Está *bien, con gusto ¿Algo más?*

Erick: — *Creo que es lo básico, investigar sobre lo que nos ayudará a crear y promocionar el producto que inventemos.*

Jenny: — *Tenemos que ponernos de acuerdo y organizarnos por equipo para inventar nuestro producto.*

Karime: — *Nos falta agregar como último paso exponer nuestro trabajo*

Con aquellas participaciones designamos las tareas a realizar que consistían en investigar las características y función de la publicidad, interrogar un ejemplo de anuncio publicitario y realizar la silueta para conocer sus elementos, formar equipos de trabajo, compartir ideas para crear el borrador del anuncio publicitario con el fin de promoverlo, socializar y evaluar el proyecto. Afinamos tiempos y responsables de cada actividad, una vez concluido el contrato colectivo me dispuse a entregarles una fotocopia con el contrato individual de aprendizaje. Al caminar por sus lugares pude percatarme que los estudiantes ya estaban más familiarizados con dicha actividad y dejaban fluir libremente su bolígrafo.

Nos dimos un tiempo de compartir en plenaria las actividades que tenían que hacer, entre las cuales destacaron investigar, compartir información, participar durante la clase, formar equipos de trabajo y ser creativos. En relación a las actividades de lectura y escritura, identificaban a la publicidad como parte de su día a día, por ejemplo, escribieron que su finalidad es vender a través de diversos medios como la radio, televisión e internet. También destacaron algunos elementos del anuncio publicitario como el eslogan, la marca, nombre del producto e imágenes.

A la mañana siguiente, teníamos dos tareas. La primera consistía en socializar sus investigaciones en torno a la publicidad, con dicha información determinamos que cada uno elaborara un mapa mental con la finalidad de tener a la mano los conceptos clave y ponerlos en práctica durante el proyecto. Los organizadores de texto habían cobrado sentido porque ellos eran quienes los proponían, de tal modo que adquirirían una utilidad para el trabajo por proyectos, estas herramientas abonaban a su baúl de estrategias para la comprensión lectora.



Los mapas mentales de ¡Vende tu producto! Así como otros organizadores de texto utilizados a lo largo de la Intervención Pedagógica, fortalecieron en los estudiantes sus habilidades de síntesis y análisis de la información como señala Julio Pimienta.⁹⁰

La segunda tarea de aquel día consistió en realizar la estrategia de interrogación de textos, Vanessa fue la responsable de llevar el material y entregó dos fotocopias, el producto era el refresco Coca-Cola ¿Por qué decidiste traer estos ejemplos para interrogarlos? — pregunté intrigada.

Elegí dos porque tuve muchas dudas, el primero yo creo lo han visto en la tele o en alguna tienda y el segundo se me hizo interesante porque nos muestra el otro lado de la publicidad. Traje estos ejemplos pensando que en casi todos han probado este refresco — respondió Vanessa con entusiasmo.

destapa la felicidad **Coca-Cola**

si hacer el bien es de locos contagia tu locura

Texto 1

DULCE PELIGRO

● México es el **primer consumidor de refrescos en el mundo**: en promedio cada mexicano consume 163 litros al año.

● Durante el neoliberalismo, el **gobierno permitió que las empresas refresqueras pagaran impuestos mínimos** y tuvieran costos de producción muy bajos.

● Por ello inundaron el mercado de productos chatarra e influyeron en las decisiones de salud pública, **evitando, por ejemplo, los etiquetados claros**, que advierten al consumidor sobre el verdadero contenido del producto.

● **Entre 1999 y 2006 se triplicó el consumo de bebidas azucaradas en México.**

● Un refresco de 600 mililitros contiene **entre 12 y 15 cucharadas de azúcar**. En condiciones normales **una persona vomitaría al ingerir esa cantidad de azúcar**, por eso, **se le agrega ácido fosfórico**, una sustancia que neutraliza el sabor dulce pero que es muy agresiva con los riñones y debilita los huesos.

● La fórmula contiene un **alto índice glucémico** que produce mucha insulina en el organismo y tiene bajo índice de saciedad, **por eso el refresco no quita la sed.**

● Otras sustancias son el **benzonato de sodio** que puede provocar asma y urticaria y el **jarabe de maíz** que provoca el síndrome metabólico, asociado con enfermedades cardíacas.

Fuente: **Bolán UNAM-DGCS-757**
Octubre de 2019

Gobierno de la Ciudad de México

Texto 2

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE PLANEACIÓN DEL DESARROLLO Y SUSTENTABILIDAD
JUD DE SUSTENTABILIDAD ECONÓMICA

⁹⁰ El autor invita a fortalecer el uso de estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información de forma personal, puesto que se considera una habilidad que contribuye al proceso lector. Por esa razón, el uso de este tipo de estrategias representa una importante labor. En *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* (J.Pimienta,2012:23).

Después de la explicación de Vanessa, procedieron a realizar una lectura individual y silenciosa, mientras lo hacían pensó en la propuesta de Solé: *¡Fantástico! ¡Vamos a leer! Motivando para la lectura.*⁹¹ Ella destaca la importancia de que los estudiantes sean quienes elijan los textos para despertar en ellos la curiosidad, un mayor interés por leer, analizar, interpretar y comentar lo comprendido.

Profesora: — *¿Qué hemos comprendido del texto uno?*

Tadeo — *Que busca hacer propaganda a la marca Coca-Cola.*

Pedro: — *Yo comprendí que el texto uno hace publicidad a la Coca-Cola, porque si fuera propaganda nos diría ofertas.*

Profesora: — *¿Estamos de acuerdo? ¿Por qué Pedro hace una diferencia entre propaganda y publicidad?*

Nina: — *Por lo que leímos del texto uno y retomando nuestras investigaciones pienso que Pedro tiene razón hace publicidad, por lo tanto, se trata de un anuncio.*

Profesora: — *Bien, pero... ¿Qué sería un ejemplo de propaganda?*

Esquivel: — *Yo pienso que la propaganda es por ejemplo el 2x1 que ofertan las tiendas en folletos.*

Profesora: — *¿Dónde más han escuchado la palabra propaganda?*

Karla: — *Yo lo he escuchado cuando hacen invitaciones a eventos como un concierto y hasta pintan las paredes avisando la fecha y otros datos.*

Zara: — *También en las campañas políticas, hasta reparten volantes.*

Profesora: — *Excelente. Vamos identificando las características de la propaganda. Entonces ¿El texto uno cumple con ellas?*

Tadeo: — *Escuchando a mis compañeros no cumple con todo lo que dijeron, entonces Pedro y Nina tienen razón, el texto uno se trata de un anuncio publicitario porque tiene una imagen, un eslogan, es llamativo.*

⁹¹ En dicha estrategia la autora comenta que la motivación durante la lectura es importante en el proceso de la comprensión. Además, un factor que contribuye es que los estudiantes encuentren el texto interesante y que les ofrezca retos a afrontar, también se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado nuevo. En *Estrategias de lectura* (:79)

Profesora: — *Excelente. Ya definimos que el texto uno es anuncio publicitario y las características que menciona Tadeo recuerden que las tiene en su mapa mental. Ahora ¿Qué hemos comprendido del texto dos?*

Natali: — *Yo comprendí que ese texto nos da más información, como dijo Vanesa al principio nos muestra el lado oculto de la Coca-Cola. Creo que es un cartel.*

Profesora: — *¡Muy bien! Tienes razón es un texto informativo... pero ¿Sabes cómo se llama? ¿Será realmente un cartel?*

Guadalupe: — *Yo no recuerdo haber visto un texto parecido. Vanessa nos lo puso difícil.*

Después de algunos segundos en los que el silencio invadió el salón de clases, usé la pedagogía *del regalo*, señalando que se trataba de una infografía y que dicho texto suele destacar datos relevantes combinando la imagen como un recurso para atraer la atención del lector. Una vez aclarado el nombre del texto, comentamos en torno a la información, el contenido los sorprendió, pues nunca se imaginaron las consecuencias que trae consigo el consumo del refresco. Derivado de estas reflexiones, les propuse que cada uno diseñara la silueta del anuncio publicitario y en plenaria elaboramos un cuadro recapitulativo.

TEXTO 1	TEXTO 2	
<p>Publicidad</p> <ul style="list-style-type: none">• anuncio publicitario• Es llamativo• hace promoción,• Tiene un eslogan, "destapa la felicidad"• Imagen llamativa y predomina el dibujo.• Enfatiza la marca Coca• Tiene un logo "Símbolo" / Tipografía	<p>Propaganda.</p> <ul style="list-style-type: none">• precios• invitación o promoción.• predomina en las Tiendas.• Tienen vigencia.• usada en campañas• promoción eventos• usa Folletos• Carteles, rotulación de paredes	<p>(infografía).</p> <ul style="list-style-type: none">• predomina más la información en lugar de la imagen• Explica causas y consecuencias del consumo• Datos estadísticos• usa diferentes argumentos• título llamativo usa letra grande

TEXTO 1 (PUBLICIDAD)	PROPAGANDA	TEXTO 2 (INFOGRAFÍA)
<ul style="list-style-type: none"> - Anuncio publicitario - Es llamativo - Hace promoción - Tiene un eslogan “destapa la felicidad” - Imagen llamativa y predomina el dibujo - Enfatiza la marca Coca-Cola - Tiene un logo “símbolo” o tipografía 	<ul style="list-style-type: none"> - Precios - Invitación o promoción - Predomina en tiendas - Tienen una vigencia - Usada en campañas - Promociona eventos - Usa folletos, carteles, rotulación de paredes 	<ul style="list-style-type: none"> - Predomina más la información en lugar de la imagen - Explica causas y consecuencias del consumo - Datos estadísticos - Usa diferentes argumentos - Título llamativo, usa letra grande

La interrogación de aquellos dos textos permitió a los estudiantes expandir sus conocimientos previos en torno al anuncio publicitario, la propaganda y las infografías. El cuadro recapitulativo aterrizó los nuevos conceptos y facilitó clarificar el texto que elaborarían para el proyecto, es decir, un anuncio publicitario que emanaría de la creatividad e imaginación del trabajo cooperativo.

Adentrarnos en el mundo de la publicidad llevó a los estudiantes a ejercitar su comprensión lectora en un *nivel crítico o profundo*.⁹² Esto lo lograron al interrogar el anuncio publicitario de la Coca-Cola y posterior a ello investigar. Cuestionaron el eslogan “destapa la felicidad” y al hacerlo descubrieron que aquellas palabras disfrazan su alto contenido en azúcares y otros perjuicios a la salud. Otro aspecto que comentaron fue el daño al medio ambiente, pues dicha marca deja una gran huella de contaminación por los residuos de plástico; también descubrieron que para la producción del refresco hay sobre explotación de mantos acuíferos. Al final de la socialización Sosa expresó:

— *¿Quién se hubiera imaginado que detrás de algo tan común como lo es tomarse un refresco hay tanta información que desconocíamos?*

Aquellas palabras alentaban el rumbo del proyecto, si bien el final del sendero era crear un producto, en el camino la lectura y discusión de los textos contribuyeron a forjar en ellos un pensamiento crítico ante la publicidad.

⁹² Este nivel de la comprensión lectora implica una formación de juicios propios. Un lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Es importante que los estudiantes juzguen el contenido de un texto y distingan un hecho de una opinión. En *La evaluación de la comprensión lectora*.

Un adiós interrumpido

La biblioteca se convirtió en un escenario que detonaría la creatividad de cada uno de los equipos, todos se encontraban entusiasmados por inventar algo novedoso. Entre ese cúmulo de ideas, algunos lograron concretar productos acompañados de su eslogan: *Panfrij* levántate de donde estés acostado y ve por un pan tostado con frijol untado, *ChokosDany* la vida es dulce, *Aluz* rejuvenece de día y *Míster Piña*, el refresco hecho a base de piña natural.



Aquel trabajo se desarrolló antes de la noticia que impactó a toda la educación en México, encabezados en los periódicos y noticieros anunciaban: *Por el coronavirus*,⁹³ *la SEP adelanta y extiende las vacaciones de Semana Santa*. Esto ocasiono que la siguiente semana la asistencia de los estudiantes fuera muy irregular. Nuestro proyecto se vio interrumpido, bajo aquel panorama, fue que el tercer proyecto no logró concretarse y solo quedo en el recuerdo del entusiasmo de los estudiantes ante la ansiada campaña de publicidad y las ilusiones de dar a conocer sus creaciones.

Los siguientes meses, estuvimos medianamente comunicados, ya que nuestra escuela no había previsto un escenario de tal magnitud, si bien contábamos con un Blog Escolar para difusión de avisos no era tan común usarlo.

⁹³ La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. Fue hasta el 23 de marzo que por esta situación de riesgo en la salud de los ciudadanos, el Gobierno Mexicano y la Secretaria de Educación Pública, toman la decisión de cerrar las escuelas

Retomar la comunicación fue todo un reto, ya que no todos los estudiantes contaban con internet en casa y ante la pandemia muchas de las familias quedaron desempleadas, por lo cual vislumbrar en ese momento clases en línea mediante plataformas digitales era una opción poco viable. La alternativa que se encontró fue reactivar el Blog de la escuela y la primera acción fue publicar el correo de todos los docentes para que los estudiantes se comunicaran con cada uno de sus maestros. Con el paso de los días, fui haciendo acopio de los correos electrónicos de los estudiantes que me enviaban algunas de las actividades que trabajaban de la programación Aprende en Casa,⁹⁴ pues al ser difundido en la televisión algunas familias les indicaban trabajar lo indicado en aquel programa.

La ilusión de reencontrarnos en la escuela ante el escenario de la pandemia se desvanecía con el pasar de los meses. En un cerrar de ojos el fin de ciclo escolar estaba en puerta, pensé que era necesario dar un cierre a la distancia del trabajo desde *Pedagogía por Proyectos*, fue entonces que me dispuse a elaborar un video con fotografías de los estudiantes que reflejaban parte de las vivencias en esta travesía, sabía que muy probablemente el mensaje no fuera recibido. Algunos de ellos me escribieron, Yareli fue una de ellas y resumía como un cortometraje en mi mente todas las experiencias, aprendizajes y vivencias.

 **Yareli Martinez** <ym4952050@gmail.com> 19 jun 2020, 21:24 ☆ ↶ ⋮
para mí ▾

Buenas noches profesora, primeramente espero que esté bien de salud tanto usted cómo su familia... Gracias por tomarse el tiempo de mandarnos un mensaje, de verdad se le agradece... Igualmente se le agradece le paciencia que nos tuvo, se que para usted no fue fácil la experiencia de ser tutora por primera vez de un grupo de tercer año y espero que nosotros no le hayamos complicado mucho esa experiencia... Valoro mucho todo lo que hizo usted por nosotros .. no cualquier tutor le pregunta a su grupo que ¿Que quieren hacer? Y era muy divertido estar decidiendo el proyecto para ese trimestre, gracias por dejarnos decidir, fue bonito hacer volar nuestra imaginación con usted. Y el diario, con el nos hizo ver cómo eran los días de clases para nuestros compañeros... Con el diario compartimos muchas risas. Usted se preocupo por qué no se nos pasará ninguna fecha importante con el Calendario... Hizo que todo fuera dinámico y nos hizo ver qué todos podíamos aportar con algo... Gracias por también formar parte de nuestra visita a La Feria del Libro... Y por crear junto con su amiga un lazo entre compañeros de otro estado.. Fue bonito intercambiar cartas con alguien que no fueran amigos cercanos o familiares.

Gracias porque usted nos hizo ver que todos somos valiosos, que tenemos que ser responsables... Que podemos con todo lo que nos propongamos, gracias por haber formado parte de esa estaba de nunca se nos va a olvidar pues estuvo lleno de experiencias y aprendizajes...

Gracias por preocuparse por nosotros.

Gracias por ser una EXCELENTE profesora y tutora del grupo 3-E

Atte: **Yareli** A. Martínez Cruz.

P.D. Perdón si el mensaje es algo largo pero eran muchas cosas por las cuales agradecerle espero poder verla otra vez muy pronto.

⁹⁴ Es un programa de televisión mexicano producido por la SEP, como iniciativa del Gobierno de México para mantener las clases escolares durante la pandemia de COVID-19.

A pesar de las circunstancias en las que se dio el cierre de la Intervención Pedagógica, recordar me reconfortaba, pensar que todo fue un proceso gratificante que enriqueció mi ser docente que se enfrentaría a un nuevo reto: comenzar un nuevo ciclo escolar en un modelo de educación a distancia y el uso de plataformas digitales.

Las palabras de Yareli dibujaron en mi rostro una grata sonrisa que guardaré en mi memoria junto con las vivencias que nos llevó a una vida cooperativa a mí y a los estudiantes del 3° E. Ejercer un *Pedagogía por Proyectos*, como lo fundamentan sus propulsoras fue una estrategia de formación que no es exclusiva de los estudiantes, pues me permitió reflexionar y reorientar mi práctica pedagógica.

Al cierre de la Intervención Pedagógica, hurgué en el baúl de los recuerdos y descubrí que paulatinamente se dio respuesta al planteamiento del problema soportado con base en el Diagnóstico Específico. Los estudiantes del 3° E, de ejercer un proceso lector con ausencia de estrategias que beneficien su comprensión lectora, transitaron a incorporar propósitos de lectura ante un tema de su interés, trabajaban de manera autónoma el subrayado de texto seguido el uso de organizadores gráficos para jerarquizar la información, consultaron e investigaron textos informativos en un contexto de situaciones reales de aprendizaje, ejercían una metacognición de su proceso lector llevándolos a descubrir que la relectura era una estrategia que realizaban de manera innata y que a ella deberían incorporar otras para fortalecer la comprensión lectora.

Juntos redescubrimos la relevancia de las estrategias de comprensión lectora como parte de su trayecto formativo, porque a partir de la interacción con los textos resinificamos el papel de la lectura como una ventana para comprender el mundo que nos rodea. Los proyectos de emanados de las propuestas de los estudiantes dieron cuenta de los propósitos alcanzados, rememoro con satisfacción aquellas líneas que revisaba en un libro cuando cursaba la licenciatura y que años más tarde las palabras de Isabel Solé cobrarían sentido: *¿Por qué hay que enseñar estrategias? ¡Pues para leer! ¿Para qué va a ser, si no? Le imagino enfadado ante tal insistencia...*

B. Informe general

En bien en toda investigación se requiere dar cuenta del recorrido metodológico, hallazgos y evaluación, esta función sobre todo la cubre el Informe Biográfico-narrativo, y la intención del presente apartado es situar al lector en los datos que permitieron reconstruir la Intervención Pedagógica en torno al fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias. También se aborda, de forma sucinta, la metodología empleada en esta investigación desde un inicio, los aportes teóricos, los resultados y reflexiones finales.

1. Metodología de la investigación

La metodología que ha sido empleada a lo largo de esta investigación tiene dos vertientes. La primera se fundamenta en la Investigación-acción con los aportes de Latorre (2005), bajo esta perspectiva de corte cualitativo que favorece una práctica educativa reflexiva se diseñó y aplicó el Diagnóstico Específico, se utilizó la técnica de observación no participate, citada por Guber (2011), donde el docente se aproxima al objeto de estudio con el fin de recabar información.

También se emplearon los siguientes instrumentos: el diario de campo, un estudio socioeconómico para conocer el contexto, cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y padres de familia. Para los estudiantes las preguntas tuvieron como finalidad indagar cuáles son las estrategias de lectura a las que recurren, en tanto a los docentes el instrumentó facilitó conocer las concepciones que poseen en torno a la comprensión lectora. Referente a las familias, interesó averiguar de qué manera inciden en el proceso lector de los estudiantes desde casa.

Aunado a los anterior, se diseñó una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, cuya finalidad radicó en conocer de cerca el proceso de la comprensión lectora de los estudiantes, para su construcción se retomó un texto informativo y se proporcionó a los estudiantes indicaciones atendiendo los tres momentos del proceso lector: antes, durante y después (Solé, 2011).

La segunda vertiente, pero congruente con lo metodológico empleado en el DE, corresponde al análisis e interpretación de la práctica educativa, esto bajo la Documentación Biográfica-Narrativa. En ella, se recuperan aportes del enfoque Biográfico-Narrativo de Bolívar (2001) y elementos de la Documentación de experiencias pedagógicas enunciada por Suárez (2006). Ambos teóricos, permiten hacer de la Intervención Pedagógica un escenario en el que participan las voces de los estudiantes y no sólo la del docente. Además, favorece la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que surgen en el aula con base en la técnica del relato único, misma que se auxilia de instrumentos como el diario autobiográfico, listas de cotejo, escalas estimativas, rúbricas y fotografías.

Por último, cabe señalar que, a lo largo del trayecto de la investigación, se han consultado diferentes autores en torno a la comprensión lectora, un breve estado del arte y la fundamentación de la base didáctica *Pedagogía por Proyectos*.

2. Contexto de aplicación

La investigación se desarrolló con estudiantes que cursaban en tercer año en la escuela secundaria número 249 “México Tenochtitlan”, turno matutino, que atiende en 18 grupos a más de 800 estudiantes. Se ubica en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, en la alcaldía de Iztapalapa. La población que acude es considerada un sector vulnerable ante problemas de índole social. A pesar de la problemática que aflige a la comunidad escolar, las familias en la medida de sus posibilidades están al pendiente de los estudiantes.

Por otro lado, los docentes ejercen su compromiso de educar en conocimientos, afianzar los valores sociales, guiar los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida, alentarlos a continuar en su formación y preparación académica. Por su parte, los estudiantes, vislumbran a la escuela como un refugio de los problemas que aquejan a su comunidad, un espacio en el que aprenden no solo en conocimientos sino también en el manejo de sus relaciones interpersonales, además atribuyen que la escuela les brindará la posibilidad de mejores oportunidades tanto personales como sociales.

3. Caracterización de los participantes

El grupo en el cual se llevó a cabo la Intervención Pedagógica fue el 3° “E”, conformado por 44 estudiantes. La interacción con ellos desde la asignatura de español y bajo el acompañamiento de la tutoría, permitió observar y aplicar diversos instrumentos con el objetivo de conocer el uso de estrategias de lectura para comprender un texto.

Derivado del análisis de la información recabada, se observó en el grupo una ausencia de estrategias de comprensión lectora durante su proceso lector, sin embargo, se caracterizaron por mantener una actitud propositiva y reflexiva a lo largo de la Intervención Pedagógica. Por otro lado, los padres, madres o tutores de los estudiantes deben trabajar hasta dos jornadas para solventar sus gastos, esto es uno de los principales motivos que los obligan a delegar la supervisión escolar a los abuelos. Siendo la escuela la encargada de fortalecer valores, hábitos de estudio y el desarrollo académico de los estudiantes.

4. Elementos derivados del Diagnóstico Específico

Derivado del diseño y aplicación del Diagnóstico Específico (véase capítulo dos), se obtuvo un problema delimitado en cuanto a los estudiantes de 3° E, de la Es. Sec. Dna. No. 249 “México Tenochtitlan” de turno mat, quienes presentaron dificultades en la comprensión lectora de textos informativos, esto debido a la ausencia de estrategias de lectura que les impedía identificar las ideas principales y secundarias de un texto, aunado al escaso vocabulario que poseen. El obstáculo aumenta cuando los docentes les solicitan responder cuestionarios y elaborar resúmenes, quedando la lectura en un nivel literal que no favorece la comprensión crítica del texto. Además, en casa, existe preocupación para apoyar en actividades que fortalezcan la comprensión lectora, pero desconocen cómo hacerlo y se ven limitados en los tiempos de atención debido a su dinámica familiar.

Este planeamiento del problema permitió arribar a las preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos, de los cuales se presentan los generales y los demás se pueden consultar en el Cap. II.

La pregunta de indagación que detonó la construcción de los demás elementos fue cómo favorecer la comprensión lectora de textos informativos en los estudiantes de 3° “E” de la escuela mencionada; derivado de esta se obtuvo el supuesto teórico: La comprensión lectora de textos informativos se favorece a través de estrategias de lectura que promuevan la participación en dinámicas, que incentivan la discusión de los textos que se leen en el aula y desarrollan la metacognición con el apoyo de organizadores de texto, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de 3° “E” de la escuela nombrada.

El propósito fue en razón de lo anterior: que los estudiantes de tercer grado utilicen estrategias de lectura que favorecieran la comprensión lectora y desarrollaran un pensamiento crítico y reflexivo en los diferentes ámbitos dónde participen, bajo el marco que ofrece *Pedagogía por Proyectos*. Por último, con relación a la competencia general, estuvo orientada en torno a lograr que los estudiantes emplearan estrategias de lectura al analizar la información e interpretar de forma crítica en su trayectoria académica y personal.

5. Sustento teórico

Atender la comprensión lectora requiere indagar su definición, Lozano (2003), enfatiza en trascender en la conceptualización de la comprensión lectora y no asumir que entender es comprender un texto, porque el lector va más allá de explicar lo que ha dicho un autor, ya que pone en juego sus saberes y acervo como lector. Por su parte, Cassany (2006) afirma que leer es comprender, lo cual requiere desde las habilidades de decodificación hasta otros procesos cognitivos como el análisis, la reflexión, emitir juicios, entre otros.

Derivado de las aportaciones anteriores, se reconoce el papel activo del lector y la interacción de este con el texto, idea que resume Solé (2006) bajo el marco del antes, durante y después de la lectura. Si bien, el tratamiento que se da a la comprensión lectora requiere guiar al estudiante mediante estrategias de lectura, estas deben ser evaluadas para identificar los procesos cognitivos.

La evaluación de la comprensión lectora ha sido estudiada por diversos autores, de los cuales se ha recuperado los argumentos de Catalá (2005) y Gómez (1995), autoras que enfatizan en valorar los avances paulatinos de los estudiantes, así como su paso por los cuatro niveles de la comprensión lectora literal, reorganización de la información, inferencial y crítico o profundo. Revalorizar el papel de la comprensión lectora, no sólo en el ámbito educativo, sino en el social, lleva a relacionar el proceso lector con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, la cual es citada por Cairney (2018) y su análisis desde la perspectiva del constructivismo, el andamiaje y el rol de mediación que desempeña el docente.

Este sustento teórico, dota al docente-investigador de elementos para dirigir la Intervención Pedagógica, en este caso favorecer la comprensión lectora a través del uso de diferentes estrategias. La base didáctica de esta investigación es *Pedagogía por Proyectos*, cuyas autoras son Jolibert y Jacob (2012), Sraïki (2011), así como sus colaboradores aportan la estrategia de *interrogación de textos*, si bien conjunta varios autores que han estudiado a la comprensión lectora y de qué manera guiar su proceso, se ha complementado con otros teóricos a lo largo de la investigación. En este sentido, *Pedagogía por Proyectos*, hace hincapié en guiar al estudiante para alcanzar y sistematizar la metacognición, Calero (2011) complementa al enunciar estrategias metacognitivas que son vinculadas directamente con la lectura.

6. La Intervención Pedagógica

La intervención pedagógica comenzó con las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, que propone *Pedagogía por Proyectos*, las cuales iniciaron a partir de la primera semana del ciclo escolar 2019-2020 y se mantuvieron hasta el final. Los estudiantes vivenciaron desde el reacomodo del mobiliario, hasta la construcción paulatina de una vida cooperativa a partir de actividades inherentes al aula, esto por medio de la organización para el calendario de cumpleaños, cuadro de responsabilidades y asistencia. Los acuerdos de convivencia favorecieron una vida democrática, que facilitaron a los estudiantes la escucha atenta y toma de decisiones.

Una vez avanzada la instauración de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, se empleó como una condición más la planificación de un proyecto con base en el *Método por Proyectos* propuesto por Kilpatrick como una forma de que los jóvenes aprendieran a organizarse en equipos: *El amor en la poesía de Gabriela Mistral*, en este proyecto previo a la ejecución de la *interrogación de textos*, se utilizaron dos modalidades de lectura: en voz alta y comentada como parte de las estrategias que favorecen la comprensión lectora. El proyecto nos llevó a leer y compartir poemas, investigar más sobre poesía y ejercer la vida cooperativa.

Lo enunciado anteriormente, fue la antesala para vivenciar el proceso de la comprensión lectora apoyada en la base didáctica que proporciona *Pedagogía por Proyectos*, la cual al iniciar un proyecto parte de la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos en X tiempo? Esta pregunta fue planteada al 3° “E” en la tercera semana del mes de noviembre. Durante este proyecto *¡Hagamos una posada!* Se ejercitó nuevamente la *interrogación de textos* a partir de un texto informativo que abordaba el origen de las posadas. Este ejercicio les permitió a los estudiantes identificar las ideas principales y secundarias, mismas que se fueron nutriendo con los textos investigados por ellos, estas estrategias las emplearon durante la socialización del proyecto al presentar sus exposiciones frente al subdirector académico.

Posteriormente a celebrar una posada escolar, reflexionaron en torno a los problemas sociales derivados de las fiestas decembrinas, los cuales se convirtieron en motivo para trabajar el panel de discusión, propuesta que también emanó del grupo. La búsqueda de la información favoreció el proceso de la indagar y llevar al aula textos de manera autónoma motivando el interés de los estudiantes, así como el uso de estrategias como el subrayado y uso de fichas.

Propiciar la discusión mediante la estrategia de presentar un panel de un tema elegido por los estudiantes, permitió arribar a la comprensión lectora en un nivel crítico o profundo, pues en la búsqueda de argumentos a través de la lectura preparó a los estudiantes para emitir y defender un punto de vista o juicio de valor.

El segundo proyecto, comenzó en la última semana del mes de enero, los jóvenes lo nombraron: *¿Qué opina la 249?* En este, se interrogaron dos textos: una encuesta y un informe de resultados, derivado de este ejercicio los estudiantes trabajaron de manera cooperativa, eligieron un tema, diseñaron sus encuestas, las aplicaron a otros grupos y construyeron un informe de sus hallazgos. A lo largo del proyecto, recurrieron a la investigación del tema que les causo interés y que sería motivo para indagar la opinión de otros grupos sobre el tema. La revisión de los textos informativos les permitió vincular sus saberes previos, así como puntos de vista de manera interpretativa al momento de socializar su informe de resultados, donde el análisis de los datos recabados por medio de las encuestas que aplicaron dio cuenta de sus habilidades lectoras.

El tercer proyecto, *¡Vende tu producto!*, se inició en la última semana de febrero. La propuesta fue hacer una campaña publicitaria en torno a un producto o servicio inventado por los estudiantes. Se interrogaron dos textos: el primero consistió en un anuncio publicitario del refresco Coca-Cola, el segundo era una infografía acerca de los efectos que causa el consumo de estas bebidas. Sin embargo, derivado de la contingencia del COVID-19, este proyecto no logró concretarse.

La aplicación del *módulo de interrogación de textos* en el último proyecto, orientó a los estudiantes a partir de analizar un texto llevado al aula por una de sus compañeras a cuestionar el mundo que los rodea, esto facilitó arribar a una comprensión en su nivel crítico, pues leer un anuncio publicitario seguido de un texto informativo los llevó a asumir una postura de análisis e interpretación consumismo, ya que la publicidad está presente en su cotidianidad y es en ese momento que la comprensión lectora adquiere un sentido social y no únicamente es vista como una práctica utilitaria en la escuela.

A lo largo de la Intervención Pedagógica, los estudiantes interrogaron diferentes textos y pusieron en práctica otras estrategias de lectura bajo la mediación docente y otras de manera autónoma. A continuación, se resume lo enunciado con anterioridad, a fin de visibilizar las experiencias lectoras de los estudiantes (Ver figura 23).

Fig. 23. Cuadro de los textos leídos durante los proyectos

NOMBRE DEL PROYECTO	TEMPORALIDAD	TEXTOS LEÍDOS	ESTRATEGIAS DE LECTURA
<i>El amor en la poesía de Gabriela Mistral</i> (Método por Proyectos)	Del 1 al 11 de octubre	- <i>Sonetos de la muerte</i> de Gabriela Mistral - <i>Un solo amor encendió la vida atormentada y tempestuosa de la gran poetisa</i> -Poema <i>Amor nuevo</i> de Amado Nervo	- Lectura en voz alta - Lectura comentada - Interrogación de textos
<i>¡Hagamos una posada!</i> (PpP)	26 de noviembre al 13 de diciembre --periodo vacacional- Se retomó del 8 al 17 de enero	Textos informativos: - <i>El origen de las posadas</i> Textos consultados por cada uno de los equipos para preparar su panel de discusión.	-Interrogación de textos -Estrategias de lectura: subrayado y uso de fichas de trabajo.
<i>¿Qué opina la 249?</i> (PpP)	Del 27 de enero al 14 de febrero	- Encuesta - Informe de resultados de encuestas	Interrogación de textos
<i>¡Vende tu producto!</i> (PpP)	Del 25 de febrero al 20 de marzo	- Anuncio publicitario <i>Coca-Cola</i> - Infografía <i>Consumo del refresco</i>	Interrogación de textos

En cada uno de los proyectos se evaluaron los avances de los estudiantes con base en los indicadores de las competencias a través del diseño de distintos instrumentos, mismos que se presentan a continuación.

7. Resultados

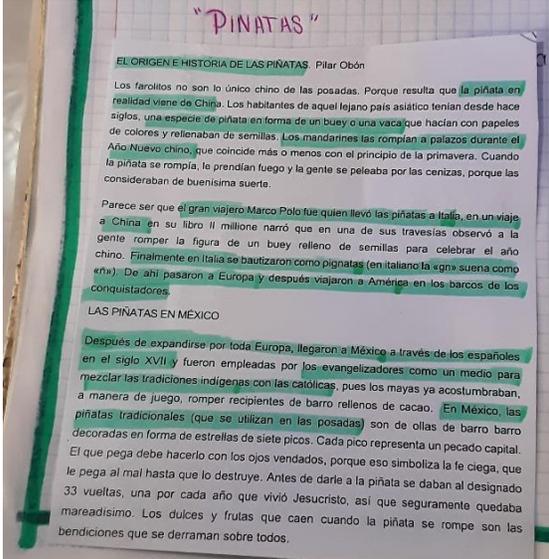
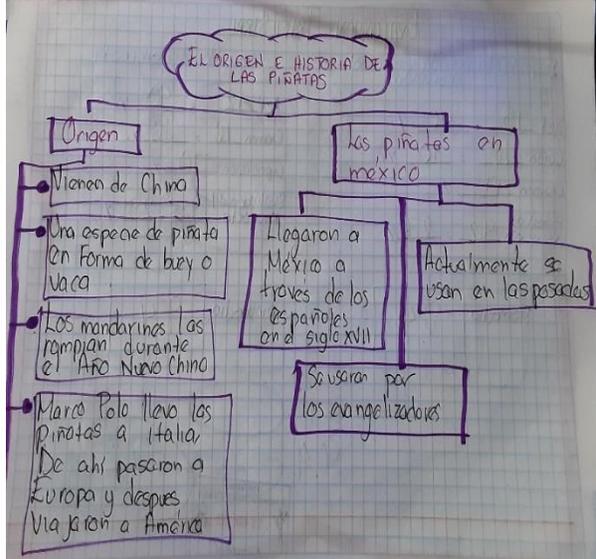
Los instrumentos recuperados del diseño de la Intervención Pedagógica nutren el análisis e interpretación con relación al progreso de los estudiantes y logro de los propósitos de la investigación y competencias.

Los resultados que se presentan haciendo uso de una lista de cotejo, rúbricas y escalas de apreciación que permiten valorar el uso de estrategias de lectura para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

a. Listas de cotejo

La lista de cotejo que se presenta en este apartado se utilizó en dos momentos durante el proyecto *¡Hagamos una posada!* Primero cuando los estudiantes investigaron sobre el origen de las posadas y el significado de las piñatas, cada uno llevó un texto para compartir con el resto de sus compañeros de equipo. Después de leer comenzaron a sintetizar la información utilizando un organizador de texto (Ver figura 24). A continuación, se muestra un ejemplo que permite observar como el estudiante utilizó el subrayado para identificar las ideas principales y posteriormente jerarquizó la información.

Fig. 24. Ejemplo del uso de organizadores de texto

<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA: Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores de texto como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos.</p>	
<p>INDICADOR DE LOGRO: Identifica las ideas principales y secundarias del texto</p>	
 <p>The image shows a printed document titled "PINATAS" with the subtitle "EL ORIGEN E HISTORIA DE LAS PINATAS" by Pilar Obón. The text describes the origin of piñatas in China and their introduction to Mexico. Key phrases are highlighted in green, such as "la piñata en realidad viene de China", "una especie de piñata en forma de un buey o una vaca", "Los mandarines las rompían a palazos durante el Año Nuevo chino", "Marco Polo fue quien llevó las piñatas a Italia", "Después de expandirse por toda Europa, llegaron a México a través de los españoles", and "En México, las piñatas tradicionales (que se utilizan en las posadas) son de ollas de barro decoradas en forma de estrellas de siete picos".</p>	 <p>The image shows a hand-drawn hierarchical diagram titled "EL ORIGEN E HISTORIA DE LAS PINATAS". The diagram is organized as follows: <ul style="list-style-type: none"> Root: EL ORIGEN E HISTORIA DE LAS PINATAS <ul style="list-style-type: none"> Origen <ul style="list-style-type: none"> Origen de China <ul style="list-style-type: none"> Una especie de piñata en forma de buey o vaca Los mandarines las rompían durante el Año Nuevo chino Marco Polo llevó las piñatas a Italia. De ahí pasaron a Europa y después viajaron a América Las piñatas en México <ul style="list-style-type: none"> Llegaron a México a través de los españoles en el siglo XVIII Se usaron por los evangelizadores Actualmente se usan en las posadas </p>

En el segundo momento, los estudiantes comentaron sus ideas al interior de cada uno de los equipos que conformaron, una vez que compartieron su información prosiguieron a elaborar un nuevo organizador de texto (Ver figura 25). Esta

herramienta sería su material de apoyo en la socialización de proyecto, la cual presentaron al subdirector académico.

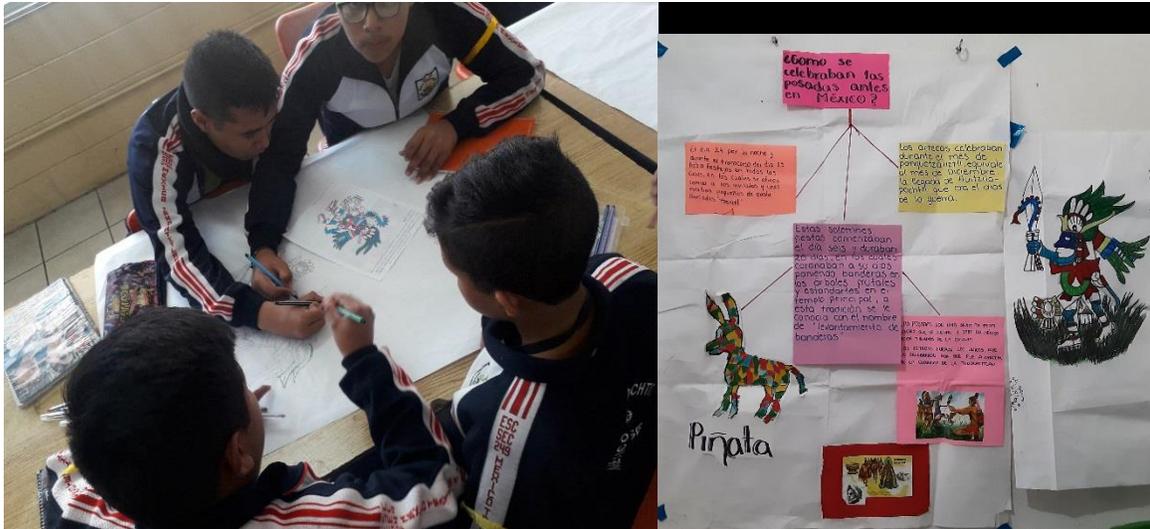
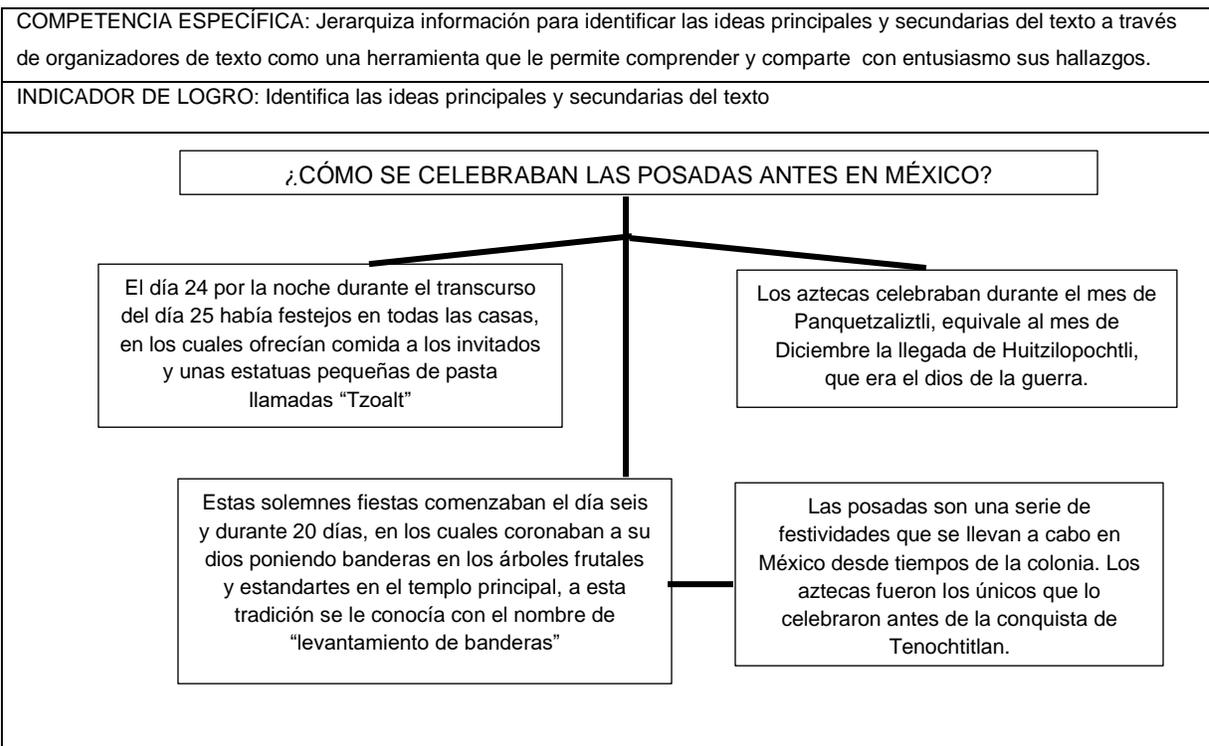


Fig. 25. Ejemplo del uso de organizadores de texto en equipo



Con base en la observación del proceso que siguieron los estudiantes, se utilizó una lista de cotejo (Ver figura 26). En la primera columna de esta lista, se evaluó la jerarquización de ideas por medio de un organizador de texto que cada estudiante

elaboró en lo individual. A partir de los datos que se ofrecen, se valora que solo seis estudiantes no lograron identificar ni comprender cuales eran las ideas principales y secundarias del texto que llevaron para compartir. La mayoría del grupo logró concretar dicha actividad, siendo los mapas conceptuales, metales o diagramas una estrategia que favoreció alcanzar el desarrollo de la competencia citada en el instrumento.

Fig. 26. Lista de cotejo para identificar la jerarquización de información y socialización

COMPETENCIA ESPECÍFICA		Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores de texto como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos					
		INDICADORES DE LOGRO					
ESTUDIANTES		Identifica las ideas principales y secundarias del texto			Explica a sus compañeros su organizador gráfico		
3° E		SI	NO	OBSERVACIONES	SI	NO	OBSERVACIONES
1	ALCANTARA PEDRO		X	Lo hace con dificultad	X		
2	ATILANO SALVADOR	X			X		
3	AVILES FRIDA	X			X		
4	BECERRIL NINA	X			X		
5	BUSTOS ALBERTO		X	No logra concretarlo	X		
6	CARRILLO JORGE		X	Muestra empeño		X	se rehusa a explicar
7	CRUZ EDWIN	X			X		
8	CRUZ PERLA	X			X		
9	CUAUTLE CARLOS		X	le es ajeno el tema		X	se rehusa a explicar
10	CUEVAS BRANDON	X			X		
11	DOMINGUEZ KARLA	X			X		
12	ESPINOZA VANESA	X			X		
13	ESQUIVEL ANGEL	X			X		
14	GLORIA PAULA	X			X		
15	GONZALEZ JOHAN	X				X	se rehusa a explicar
16	GRACIDA DORIAN		X	Evade las actividades		X	se rehusa a explicar
17	GRANADOS GUADALUPE	X			X		
18	JIMENEZ VICTOR	X			X		
19	LANDEROS DANIEL	X			X		
20	LOPEZ ERIK	X			X		
21	LOPEZ GAEL	X			X		
22	MARTINEZ YARELI	X			X		
23	MARTINEZ DANAE		X	Evade las actividades		X	se rehusa a explicar
24	MENDEZ EVELIN	X			X		
25	MONTAÑO TADEO	X			X		
26	MONTERO LORNA	X			X		
27	MUÑOZ VALERIA	X			X		
28	ORTIGOZA JAQUELIN	X			X		
29	PADILLA NATALIE	X			X		
30	PANIAGUA PAOLA	X			X		
31	PEREZ JOSE	X			X		
32	ROJAS JENIFER	X			X		
33	ROJAS NICOL	X			X		
34	SAMANO ANDREA	X			X		
35	SANCHEZ BRAULIO	X			X		
36	SANCHEZ ARMANDO	X			X		
37	SOSA FERNANDA	X			X		
38	SOTELO FATIMA	X			X		
39	TAPIA GARCIA ISAAC	X			X		
40	TOVAR ZARA	X			X		
41	VARGAS SACHIEL	X			X		
42	VAZQUEZ BRAYAN	X			X		
43	VERDE KIANNA	X			X		
44	VILLARREAL KARYME	X			X		

La evaluación correspondiente a la segunda columna se dio en el momento que cada uno de los equipos socializaron su proyecto. Derivado de la interacción que se dio entre los estudiantes y los diferentes textos que llevaron, se obtuvo que solo cinco de

ellos, al momento de su presentación, no lograron explicar la información contenida en el organizador gráfico que construyeron por ellos mismos.

La lista de cotejo facilitó reconocer que en la medida que se propicia la lectura en cada estudiante, y así poder apoyarlo en dificultad. El análisis y la interpretación mediante el trabajo cooperativo hace que los estudiantes logren identificar las ideas principales y secundarias de los textos, sobre todo si se auxilian en dicho proceso de los organizadores de texto. Este proceso contribuye a la comprensión lectora, pues se evita recurrir al ejercicio tradicional de subrayar lo principal y lo secundario.

b. Rúbricas

Este instrumento se utilizó en dos ocasiones. La primera para dar seguimiento al uso de organizadores de texto como estrategia para fortalecer la comprensión lectora, así como evaluar en lo individual la construcción de un mapa conceptual y un semántico, (Ver figura 27 y 28). Para ambos tipos de organizadores de texto se consideraron tres aspectos: la organización de la información, la jerarquización de las ideas principales y secundarias, así como la comprensión de la información.

Fig. 27. Ejemplo de mapa conceptual y semántico

<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA: Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores de texto como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos.</p>	
<p>INDICADOR DE LOGRO: Construye un organizador gráfico para jerarquizar las ideas del texto</p>	
<p>Proyecto: ¿Qué opina la 249?</p>	<p>Proyecto: ¡Vende tu producto!</p>

Tomar como referente los tres elementos descritos en el párrafo anterior, permitió identificar que los estudiantes comenzaron a utilizar los organizadores de texto como una herramienta que les facilitaba comprender y poner en práctica los conceptos en

torno a un tema. Por ejemplo, en el proyecto *¿Qué opina la 249?* Al término de la interrogación de una encuesta elaboraron un mapa conceptual que reunía las características de dicho texto (títulos, subtítulos, instrucciones, preguntas), los tipos de preguntas que se utilizan (abiertas, cerradas y mixtas), así como reconocer que la función de la encuesta radica en recabar información por medio del sondeo de opinión o muestreo para posteriormente ser analizada e interpretada.

Fig. 28. Rúbrica para evaluar mapa conceptual

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Tovar Zara		ACTIVIDAD: Mapa conceptual la encuesta	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores gráficos como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos		
INDICADOR DE LOGRO	Construye un organizador gráfico para jerarquizar las ideas del texto		
CRITERIOS	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCIÓN	SIN CONSTRUCCIÓN
Organización de la información	Incluye en el organizador gráfico la información de mayor a menor importancia, mediante el uso de flechas o conectores que permiten jerarquizar ideas y es fácil de leer y comprender	Incorpora en el organizador gráfico la información sin jerarquizarla y esto dificulta su lectura.	Elabora organizadores gráficos sin recuperar información del texto y carecen de una estructura clara
Ideas principales y secundarias	Identifica claramente la idea principal del texto. También se reconocen las ideas secundarias. Todas las ideas se incorporan en el organizador gráfico.	Confunde la idea principal del texto con las secundarias y difícilmente tiene claridad para jerarquizarlas en su organizador gráfico	Desconoce la diferencia entre la idea principal del texto y las secundarias, en consecuencia, no logran estructurarlas en el organizador gráfico.
Comprensión de la información	El organizador gráfico le permite expresar la idea central del texto y se apoya de las ideas secundarias para formular descripciones o ejemplos.	Diseña organizadores gráficos que recuperan parcialmente la idea central y las secundarias del texto, por lo cual, se les dificulta manifestar claramente lo que comprendieron de la lectura	No logran elaborar un organizador gráfico que coadyuve a la comprensión del texto, en consecuencia, prefieren abstenerse de comentar

Mientras que en el proyecto *¡Vende tu producto!* (Ver figura 29). Los estudiantes al elaborar un mapa semántico lograron destacar las características de la publicidad como persuadir a la compra o consumo, también les permitió identificar los elementos del anuncio publicitario (eslogan, imagen, logo, uso de colores), por último, al emplear solo palabras clave reconocieron que la función del texto publicitario radica en dar a conocer un producto con un fin específico.

Fig. 29. Rúbrica para evaluar mapa semántico

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: <u>Atilano Salvador</u>		ACTIVIDAD: <u>Mapa semántico la publicidad y el anuncio</u>	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Jerarquiza información para identificar las ideas principales y secundarias del texto a través de organizadores gráficos como una herramienta que le permite comprender y comparte con entusiasmo sus hallazgos		
INDICADOR DE LOGRO	Construye un organizador gráfico para jerarquizar las ideas del texto		
CRITERIOS	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCIÓN	SIN CONSTRUCCIÓN
Organización de la información	Incluye en el organizador gráfico la información de mayor a menor importancia, mediante el uso de flechas o conectores que permiten jerarquizar ideas y es fácil de leer y comprender	Incorpora en el organizador gráfico la información sin jerarquizarla y esto dificulta su lectura.	Elabora organizadores gráficos sin recuperar información del texto y carecen de una estructura clara
Ideas principales y secundarias	Identifica claramente la idea principal del texto. También se reconocen las ideas secundarias. Todas las ideas se incorporan en el organizador gráfico.	Confunde la idea principal del texto con las secundarias y difícilmente tiene claridad para jerarquizarlas en su organizador gráfico	Desconoce la diferencia entre la idea principal del texto y las secundarias, en consecuencia, no logran estructurarlas en el organizador gráfico.
Comprensión de la información	El organizador gráfico le permite expresar la idea central del texto y se apoya de las ideas secundarias para formular descripciones o ejemplos.	Diseña organizadores gráficos que recuperan parcialmente la idea central y las secundarias del texto, por lo cual, se les dificulta manifestar claramente lo que comprendieron de la lectura	No logran elaborar un organizador gráfico que coadyuve a la comprensión del texto, en consecuencia, prefieren abstenerse de comentar

Los organizadores de texto y la evaluación por medio de las rúbricas contribuyeron en la comprensión de aspectos conceptuales. En el proyecto *¿Qué opina la 249?* Los utilizaron para diseñar, aplicar, interpretar y exponer los resultados a través de un informe de encuesta. Por otro lado, en *¡Vende tu producto!* Pusieron en práctica lo aprendido al comenzar con el diseño de su campaña publicitaria a partir de un producto inventado por ellos.

La segunda ocasión que se utilizó una rúbrica (Ver figura 30), fue cuando los estudiantes organizados en cinco equipos presentaron un panel de discusión en el proyecto *¡Hagamos una posada!* Mediante los argumentos que emplearon se evaluó la competencia *expresa su opinión para dar cuenta de una comprensión crítica para enriquecer su conocimiento al leer y analizar textos expositivos mediante una actitud propositiva y de colaboración con sus compañeros*. Durante el proceso de preparación del panel de discusión cada equipo investigó, llevó textos al aula para su análisis y

discusión entre ellos. En este sentido, los estudiantes tuvieron que hacer uso de estrategias de lectura como fijarse propósitos de lectura, vincular sus saberes previos y plantearse objetivos de búsqueda de información.

Posteriormente compartieron la información con sus pares y elaboraron fichas de apoyo que utilizaron para la presentación del panel de discusión, en ese momento se evaluó la comprensión en su nivel crítico, pues cada equipo fundamentó con argumentos su postura frente al tema que eligieron.



La rúbrica se utilizó para evaluar la participación de los cinco equipos, considerando tres criterios: comprende el contenido del texto informativo, analiza el contenido de los textos informativos leídos durante el proyecto y expone de forma crítica las ideas que recupera del texto. En relación al primero, a partir de compartir con sus pares la información recopilada lograron destacar la idea central de su texto. Respecto al segundo, cada equipo elaboró fichas como material de apoyo durante la presentación de su panel de discusión, las cuales les permitieron analizar e interpretar la información recabada. Por último, construyeron argumentos para emitir un juicio o defender su postura frente al tema que seleccionaron, este tipo de técnica de comunicación llevó a los estudiantes a ejercer una comprensión lectora en un nivel crítico.

Fig. 30. Rúbrica para evaluar la presentación del panel de discusión

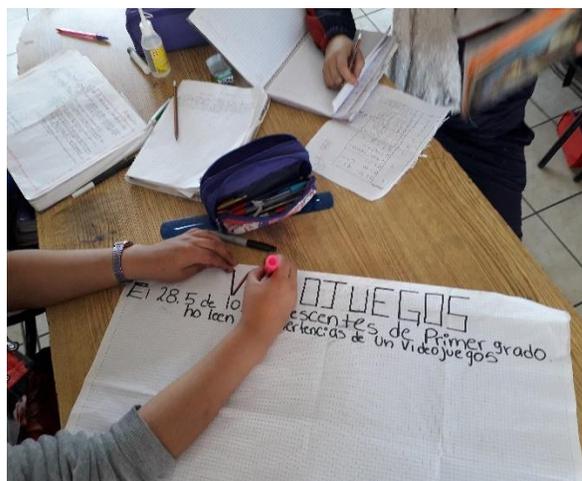
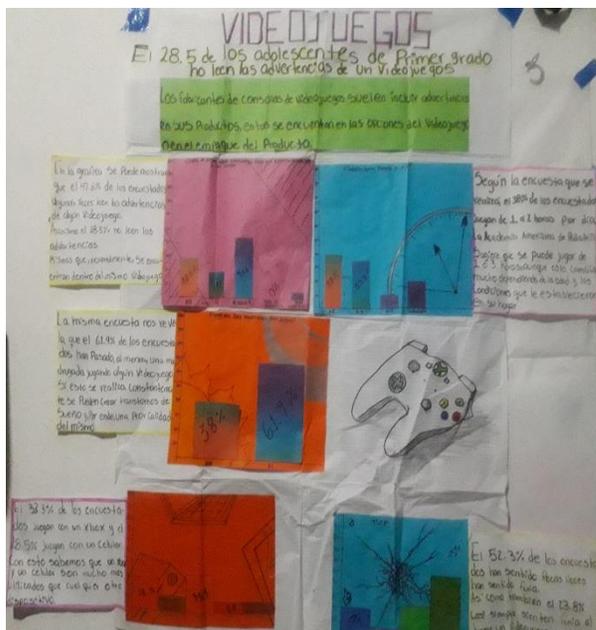
NOMBRE DEL PROYECTO <i>¡Hagamos una posada!</i>		Equipo 1. "La contaminación ambiental" Integrantes: Esquivel, Jennifer, Andrea, Tadeo y Abigail.	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	Expresa su opinión para dar cuenta de una comprensión crítica para enriquecer su conocimiento al leer y analizar textos expositivos mediante una actitud propositiva y de colaboración con sus compañeros		
INDICADORES DE LOGRO	Comprende el contenido de los textos informativos		
	Expone de forma crítica las ideas que recupera del texto informativo		
CRITERIOS	CONSTRUIDO	EN VIAS DE CONSTRUCCIÓN	SIN CONSTRUIR
Comprende el contenido del texto informativo	Reconoce las ideas centrales del texto y las vincula con sus conocimientos previos al emitir un juicio de valor, citando conceptos relacionados con el tema	Localiza información y menciona ejemplos que están dentro del texto para opinar sobre la temática	No recupera las ideas del texto, lo cual le dificulta entender el mensaje de la lectura y en consecuencia no aporta su opinión relacionada con el tema
Analiza el contenido de los textos informativos leídos durante el proyecto	Deduce y manifiesta un pensamiento reflexivo en torno a las ideas que aporta el texto, esto le permite interpretar la información	Recurre a la información del texto para formular parcialmente su reflexión en torno al tema y sólo opina	No logra reflexionar sobre las ideas que aportan los textos leídos y solo identifica la información en un nivel literal
Expone de forma crítica las ideas que recupera del texto	Recupera las ideas del texto a emitir un juicio de valor estructurado	Utiliza parcialmente las ideas del texto, pero solamente logra manifestar su opinión	Únicamente extrae la información del texto, pero no logran expresar un juicio ni una opinión

Como resultado final tres de los cinco equipos alcanzaron bajo los criterios establecidos el nivel construido, los otros dos se encontraban en vías de construcción. En general, la estrategia de discutir a partir de un tema de interés fortaleció la comprensión lectora crítica en los estudiantes del grupo, pues para lograrlo tuvieron que poner en práctica proceso como el análisis, síntesis, interpretación y argumentación.

c. Escalas de apreciación

La escala de apreciación (Ver figura 30) se utilizó para evaluar el proyecto *¿Qué opina la 249?* Para la aplicación del instrumento, se determinaron tres parámetros: construido en color verde; por construir, usado tono amarillo; y sin construir, para el naranja. Este instrumento consideró el proceso de investigación posterior al diseño y aplicación de encuestas con base en el tema de interés para cada uno de los equipos de trabajo.

Comenzaron por reconocer la función de los textos que llevaron al aula (monografías, libros de texto, ensayos, artículos informativos) y con ello retomaban los propósitos que cada equipo se fijó desde el momento que eligieron un tema de interés, jerarquizaron la información y finalmente la incluyeron en sus informes de encuestas, mismo que presentaron ante sus compañeros. A continuación, se muestra un ejemplo del informe.



VIDEOJUEGOS

El 28.5 de los adolescentes de primer grado no leen las advertencias de un videojuego. Los fabricantes de consolas de videojuegos suelen incluir advertencias en sus productos, estas se encuentran en las opciones del videojuego o en el empaque del producto.

En la gráfica se puede mostrar que el 47.6% de los encuestados algunas veces leen las advertencias. Así mismo el 28.5% no leen las advertencias. Mismas que normalmente se encuentran dentro del mismo videojuego.

La misma encuesta nos revela que el 61.9% de los encuestados han pasado, al menos, una madrugada jugando algún videojuego. Si esto se realiza constantemente se pueden crear trastornos de sueño y, por ende, una peor calidad del mismo.

El 33.3% de los encuestados juegan con un Xbox y el 28.5% juegan con un celular. Con esto sabemos que un Xbox y un celular es mucho más utilizado que cualquier dispositivo.

Según la encuesta que se realizó, el 38% de los encuestados juegan de 1 a 2 horas por día. La academia de Pediatría sigue que se puede jugar de una a 3 horas, aunque esto cambia dependiendo mucho de la edad y las condiciones que le establecieron en su hogar.

El 52.3% de los encuestados pocas veces han sentido furia, así como también el 23.8% casi siempre siente furia al jugar un videojuego.

En el primer indicador que se considera en el instrumento es *identifica el carácter comunicativo del texto informativo en torno a diversas temáticas*, veintidós estudiantes lograron interpretar a partir de la lectura de sus textos la función comunicativa. Mientras

que trece continuaban en el proceso de construcción. Con base en estos resultados, más de la mitad del grupo logró expresar el fin que perseguía el texto que llevaron para compartir con su equipo. Como puede observarse, el proceso de comprensión lectora se dio al hacer los jóvenes una lectura atenta, de ello da cuenta los datos que aportan hasta en porcentajes. Al decir que los encuestados “han pasado una madrugada jugando”, muestra que realizaron el proceso lector de tener un objetivo, que es el buscar datos, formular hipótesis a través de anticipaciones, de inferencias, y que buscan verificar dichas hipótesis al afirmar con qué tipo de aparatos son de mayor uso.

Lo anterior, es una forma de controlar el proceso lector, además se ve en ello el uso de la memoria a corto plazo y a largo plazo, lo cual les permite apropiarse de una representación mental del significado del texto. De ello dan cuenta cuando ofrecen el dato de horas frente a los juegos y lo que recomienda una especialista, así como de los sentimientos que invaden al jugar.

Posterior a la lectura, análisis e interpretación, cada estudiante para jerarquizar las ideas de sus textos, se ayudaron de diversas estrategias: algunos recurrieron al subrayado para destacar datos que incluyeron en sus informes de resultados, otros escribieron en sus cuadernos ideas principales de sus investigaciones. Los resultados finales, que son recabados en la escala de apreciación, fueron veintiséis estudiantes en el parámetro construido al identificar el sentido comunicativo del texto, jerarquizar las ideas; quince por construir varios de estos criterios, y tres sin construir ninguno.

Por último, recapitulando la información obtenida de los textos se auxiliaron del uso de fichas de trabajo para elaborar una conclusión que sería parte de su informe de resultados. En este proceso treinta cuatro estudiantes alcanzaron el parámetro de construido, basándose en datos y soportando su conclusión. De ello da cuenta el buscar información de especialistas, e incluso, interesarse por el sentimiento que ocasiona el participar en estos juegos incentivando a sus compañeros a tomar conciencia de las horas que pasan frente a una consola e incluso las repercusiones que puede tener a su salud.

partir de lo leído fueron consolidadas por los estudiantes en su mayoría, pues al observar los resultados solo diez estudiantes estuvieron en el proceso de consolidación de la competencia planteada.

Fig. 33. Escala de apreciación uso de estrategias de lectura

COMPETENCIA ESPECIFICA		ESTUDIANTES		CRITERIOS		
Emplea estrategias de lectura para comprender los textos informativos, mediante la evocación de sus conocimientos previos, el análisis durante la lectura y la construcción de inferencias y juicios de valor						
INDICADORES DE LOGRO	Manifiesta lo que sabe del tema antes de comenzar a leer	Expresa que sabe a partir del título del texto	C	C	C	
		Se anticipa al contenido	C	C	C	
	Elabora anotaciones durante la lectura que le permita comprender lo que lee	Fija sus propósitos ante la lectura	C	C	C	
		Subraya las palabras que desconoce	C	C	C	
		Escribe notas al margen del texto	C	C	C	
	Explica los aportes que le ha dejado la lectura	Formula preguntas que orientan su comprensión lectora	C	C	C	
		Reconoce las ideas centrales del texto	C	C	C	
			Defiende su opinión respecto al texto	C	C	C
	C = CONSTRUIDO PC= POR CONSTRUIR SC= SIN CONSTRUIR					

Finalmente, el grupo 3°E logró fortalecer el proceso de comprensión lectora con ayuda de variadas y diferentes estrategias de lectura, que confluyeron durante la *interrogación de textos*.

La lectura, el análisis y la interpretación se vio reflejada a partir de los proyectos de acción que lograron construir entre todos y bajo su interés en cada actividad, para dar paso a los proyectos colectivos para relacionarlos con los aprendizajes otras asignaturas y ellos mismos definir sus propias competencias, que fueron desarrollando a lo largo de las diferentes fases del proyecto de acción. La comprensión lectora se fue consolidando en lo individual y pero también en lo colectivo, sobre todo en el momento de discutir en torno a un tema de reflexión o al compartir lo logrado en la discusión o en la reflexión.

8. Reflexiones finales

Derivado del problema planteado al comienzo de esta investigación, se destaca que el papel de las estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora es de vital importancia en el trayecto formativo de los estudiantes de tercer grado de secundaria. Sin embargo, no basta con que el profesor explique cuáles son las estrategias a las que pueden recurrir los estudiantes cuando no comprenden lo que leen, es necesario crear ambientes de aprendizaje en el que se despierte el interés por interactuar con los textos, en que hagan prácticas de dichas estrategias en textos de su interés.

En este sentido, la base didáctica *Pedagogía por Proyectos* abona a la aplicación de estrategias para la comprensión lectora, pues a lo largo de cada uno de los proyectos la lectura y su comprensión, han estado presentes de forma atractiva y novedosa, esto reafirma que existe una mayor comprensión cuando se parte de actividades de los intereses de los estudiantes.

La discusión sobre temáticas de interés colectivo, o bien, textos que han sido leídos como parte del proyecto, denotó en el grupo una trascendencia de la comprensión en su nivel literal hasta llegar al nivel crítico, pues al hacer uso de la argumentación vinculan los conocimientos previos con los nuevos, creando sus juicios de valor y desarrollando su pensamiento crítico y analítico.

Por otro lado, ante la ausencia de estrategias que les permitieran a los estudiantes identificar las ideas principales y secundarias de los textos informativos, el uso de organizadores de texto como mapas conceptuales, semánticos, mentales, entre otros. Sirvieron como una herramienta que les facilitó comprender la información de los textos que consultaron. Además de fortalecer su vocabulario al involucrarse en los procesos de investigación a lo largo de los proyectos.

Durante la presente investigación se estableció como propósito general lograr que los estudiantes utilizaran estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora y también que les permitieran desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Esto los llevó a vivenciar una interacción empleando la *interrogación de textos*, la cual parte de reconocer que en la lectura los tres momentos antes, durante y después son

fundamentales como parte de los procesos cognitivos que emanan de nuestra mente al leer un texto. Aunado a ello, guiar a los estudiantes en las anticipaciones, predicciones e inferencias contribuye a enriquecer su proceso lector porque les permite verbalizar la interpretación y contextualización de los textos.

Por otro lado, el papel de la metacognición en el tratamiento a la comprensión lectora forma parte de las estrategias que se requieren abonar en el aula, esto hace tener presente que es necesario guiar a los estudiantes a la reflexión de por qué no comprenden lo que leen y cómo lograr arribar a la comprensión de un texto. Es hacer que por ellos se den cuenta de cómo lograron la comprensión del texto, de qué fue lo que hicieron para que lo trasladen a otro momento semejante. De tal manera que comienzan a transitar de la lectura guiada hacia la conformación de habilidades y destrezas que les permitirá asumir un rol de lector autónomo.

La metacognición es en sí misma un acto reflexivo del propio aprendizaje, por lo cual la concepción que se tiene como docente en torno a la comprensión lectora, debe tomar como punto de partida que se trata de un proceso que requiere el desarrollo paulatino de habilidades lectoras como el análisis, la interpretación y la argumentación. Leer es comprender, y los estudiantes han tenido diversas experiencias que en ocasiones no favorecen el desarrollo de la comprensión lectora, por ejemplo, limitarlos a la resolución de cuestionarios para la extracción de información, establecer que deben leer un número determinado por palabras por minuto sin importar si el texto tiene un sentido para él o si logra realizar una lectura en voz alta cuidando la entonación, pronunciación a pesar de no comprender lo que está leyendo.

Finalmente, considero que este análisis de la Intervención Pedagógica, da cuenta de la importancia de las estrategias de lectura para fortalecer la comprensión de los textos, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes para propiciar la lectura de textos informativos, interactuar con la lectura mediante la *interrogación de textos*, crear ambientes y estrategias que propicien la discusión de los textos mediante actividades lúdicas como el panel de discusión, articular el proceso lector con el uso de organizadores de texto, propiciar el intercambio de opiniones con base en los textos que proponen los estudiantes.

CONCLUSIONES

En el escenario educativo la lectura, escritura y oralidad son prácticas vitales en el actuar cotidiano de la labor docente. A lo largo de esta investigación, se aborda el tratamiento a la comprensión lectora desde la asignatura de Español bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*. Sin duda, el proceso ha sido complejo y reconstructivo, partiendo de reconocerse como un docente-investigador se ha transitado por diferentes caminos como: el análisis del contexto internacional y nacional, la implementación de una metodología empleada, la investigación de diversos aportes teóricos, el diseño y evaluación de la Intervención Pedagógica. Estos procesos confluyen en las siguientes conclusiones de la presente investigación:

- Ante la ausencia de estrategias que favorezcan el proceso de la comprensión lectora, se requiere partir del modelo interactivo de la lectura y recurrir a las estrategias de acercamiento al texto como la exploración de conocimientos previos, cuestionar la relevancia de los textos en la cotidianidad escolar, fijarse propósitos u objetivos de lectura, propiciar la discusión y el análisis de los textos con el fin de vincular sus aportes con su contexto. Esto permitirá que los estudiantes de secundaria identifiquen en la lectura un medio para comprender el mundo que los rodea y romper el estereotipo de la lectura por obligación.
- Es imprescindible dejar que los estudiantes de tercero de secundaria elijan los textos que quieren leer, al dejar fluir su interés, esto ayuda a que ingresen a la interpretación de otras realidades, de otros mundos con mayor facilidad, incluso eso implica que se vayan apropiando de nuevo vocabulario que contribuya a comprender los contenidos de otros textos. Se requiere dar voz a los estudiantes para que propongan los textos a leer en el marco de un proyecto que emana de sus inquietudes individuales y acordadas en lo colectivo, de tal manera que el interés por leer sea el elemento esencial para detonar el uso y desarrollo de estrategias que fortalezcan la comprensión lectora, las cuales podrán incorporar en su proceso lector académico y personal.

- Leer debe identificarse bajo un modelo interactivo donde el texto no proporciona un significado único e ineludible, es el lector-estudiante quien le otorga múltiples interpretaciones y sentido al contenido de los textos. Esto puede lograrse partiendo de identificar los tres momentos clave en la interacción con los textos: antes, durante y después.
- Antes de leer un texto es necesario motivar a los estudiantes a poner en juego la estrategia de anticipación, por ejemplo, retomar el título del texto y partir de él cuestionar de qué podrá tratar el texto. Las anticipaciones formuladas por los estudiantes los llevarán a evocar sus conocimientos previos. Durante la lectura, emplear la predicción a partir de los indicios del texto facilitará en el proceso de la comprensión lectora el vínculo de los saberes previos con los nuevos. Finalmente, después de la lectura el papel de las inferencias es ineludible porque implica el análisis e interpretación del texto.
- Propiciar el encuentro con los textos, bajo diversas modalidades de lectura como la individual y silenciosa, la lectura en voz alta o comentada, acompaña en el proceso lector a los estudiantes, llevándolos a ejercer un papel activo e interpretativo en todo momento. Aunado a esto, se requiere fomentar la discusión en torno a un texto porque enriquece la comprensión lectora, ya que le permite al estudiante avanzar paulatinamente por los diferentes niveles: literal, inferencial y crítica. Lo cual lleva al estudiante a fortalecer su pensamiento crítico y reflexivo a través de la lectura.
- El uso de organizadores de texto como mapas conceptuales, mentales o semánticos, son herramientas que permiten a los estudiantes identificar las ideas principales y secundarias de los textos informativos. Además de facilitar la jerarquización de la información, ya sea en lo individual o colectivo. El proceso de reorganización de las ideas que aportan los textos fortalece la comprensión lectora porque contribuye al análisis e interpretación del texto, propiciando la investigación y uso de otras herramientas como las fichas.

- En el transitar por la lectura, el docente funge como un mediador que llevará de la mano al estudiante al encuentro con el texto y en ese proceso descubrirá el papel de las estrategias de lectura. Todos al leer un texto empleamos diferentes estrategias de manera consciente o inocente, por ejemplo, la más común es la relectura, sin embargo, a ésta se le pueden sumar otras más como hacer anotaciones al margen de la hoja, encerrar palabras o ideas que no logramos comprender, subrayar conceptos clave, entre otras. Sin embargo, cabría incentivar la metacognición con los estudiantes mediante cuestionamientos relacionados con la lectura como por ejemplo ¿qué hago cuando no comprendo lo que leo? Y ¿por qué no comprendo un texto? Estos llevan a la reflexión sobre el proceso lector que siguen al interactuar con los textos, a su vez ponen en juego estrategias de lectura de manera consiente, con el fin de adquirir la autonomía y fortalecimiento de su comprensión lectora.
- Una vez que el estudiante se ha habituado a interactuar con los textos totalmente diferente a un modelo tradicional, el *módulo de interrogación de textos* que propone *Pedagogía por Proyectos*, contribuye a sistematizar las estrategias de lectura que previamente fueron trabajadas. Implementar la *interrogación de textos* lleva a los estudiantes a desarrollar otras estrategias como: fijarse propósitos de lectura al buscar textos que aporten al trabajo por proyectos, vincular sus conocimientos previos con el texto y generar un nuevo conocimiento, enriquecer su vocabulario, construir argumentos, interpretar la información para emitir su punto de vista, auxiliarse de los organizadores de texto para identificar las ideas principales y secundarias.
- El papel de las estrategias de lectura es de vital importancia porque facilitan el fortalecimiento de una comprensión lectora en un nivel crítico, que de primer mano ya no se limita a la extracción de la información, porque se busca que el estudiante aporte un sentido al texto, y no se limite únicamente a explicar o parafrasear lo que dice el texto. La finalidad es que logre interpretar de forma crítica el sentido de los textos y la comprensión de su realidad.

- Respecto de las estrategias de lectura llevadas a cabo con el 3° “E”, puedo concluir que propiciaron el fortalecimiento de su comprensión lectora, aprendieron nuevas maneras de interactuar con los textos a través de la lectura comentada, la lectura en voz alta favoreció la escucha y con ello la comprensión, el dado de la lectura aportó un sentido lúdico y la estrategia *interrogación de textos* propuesta en *Pedagogía por Proyectos* vino a sistematizar el preámbulo de todas las actividades a favor de la comprensión.
- Ante el detrimento de la comprensión lectora, se vuelve una necesidad buscar alternativas o estrategias pedagógicas que permitan atender desde un enfoque interactivo este proceso cognitivo y social, pues comprender va más allá de interpretar un texto, implica el desarrollo de habilidades para analizar e interpretar el mundo que nos rodea. La comprensión lectora requiere una resignificación por parte de los docentes y también exige un compromiso consigo mismo y con los estudiantes. Enseñar y aprender estrategias de lectura se torna de vital importancia cuando se busca revalorar lo enriquecedor que es propiciar el encuentro con los textos de diversa índole.
- Reconocer el contexto sociocultural que rodea a los estudiantes, a partir del diseño, aplicación e interpretación del Diagnóstico Específico, permitió sistematizar la información para arribar al planeamiento del problema: existe una ausencia de estrategias de lectura en el proceso lector de los estudiantes, difícilmente identifican las ideas principales del texto y suelen comprender únicamente en el nivel literal. Por otro lado, el Diagnóstico Específico también aportó información sobre como conciben los docentes a la comprensión lectora, lo cual es tu tema de autorreflexión, pues al inicio de la investigación también se desconocía que debe vislumbrarse como un proceso cognitivo y social. Asimismo, se identificó que los padres, madres y tutores de los estudiantes confieren la responsabilidad del desarrollo de la comprensión lectora a los maestros, esto debido a sus ocupaciones laborales, dinámica familiar y nivel de estudios.

- Fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias de lectura, fue un arduo trabajo que partió de conocer los aportes teóricos de algunos autores como Isabel Solé, Gloria Catalá, Daniel Cassany, Trevor Cairney, Andrés Calero, Lucero Lozano, entre otros. Las concepciones que plasman en sus textos, contribuyeron a reconocer que la comprensión lectora debe ser vista como un proceso interactivo con los textos, con el conocimiento que ya poseen los estudiantes para que los textos cobren relevancia en el mundo que nos rodea, pues la comprensión lectora va más allá del significado que aportan los textos.
- A lo largo de la Intervención Pedagógica, el objeto de estudio de esta tesis, se fue atendiendo paulatinamente, pues al obtener el planteamiento del problema se encontró que los estudiantes difícilmente hacían uso de estrategias de lectura y conforme los proyectos requerían consultar textos para su desarrollo, se remitían a las estrategias en plenaria. El grupo 3° “E”, siempre se caracterizó por una actitud propositiva y cuestionaban todo aquello que no les era claro, siendo la discusión entre los estudiantes una estrategia indispensable para el fortalecimiento de la comprensión lectora, pues coincidir o diferir sobre un tema enriquece dicho proceso cognitivo y social.
- Analizar el contexto problematizador, me ha llevado a descubrir que existe una falsa preocupación por atender la comprensión lectora, ya que este proceso cognitivo y social gira en torno a estándares y datos estadísticos que exponen tajantemente que en México los estudiantes no comprenden lo que leen. Estas ideologías permean en las prácticas escolares de las escuelas, y se da por hecho que si se desea mejorar la comprensión lectora una estrategia para lograrlo es atormentar a los estudiantes con exámenes de corte estandarizado. En este sentido, la educación se ha visto envuelta en pruebas como PISA, ENLACE, EXCALE y PLANEA, las cuales lejos de brindar a los docentes estrategias para trabajar con los estudiantes únicamente reiteran cifras “alarmantes”. Ante este panorama se requiere dar el tratamiento a la comprensión lectora tomando como punto de referencia el contexto real.

- Los planes y programas de estudio vigentes, buscan desarrollar la comprensión lectora mediante las *prácticas sociales del lenguaje*, pero bajo proyectos que suelen ser ajenos al contexto de los estudiantes y ante la imposición de los textos que deben de leer el interés por hacerlo se desvanece. Considerar los intereses al momento de buscar la interacción con los textos es de vital importancia en el proceso lector, pues dará la pauta al diálogo en torno al contenido del texto y que le permite al estudiante analizar e interpretar. Si bien, a lo largo de las reformas curriculares se observa una preocupación por brindarle al docente estrategias de lectura que pueda poner en práctica con sus estudiantes, estas no logran concretarse porque vuelven a aparecer prioridades como el número de palabras que se leen por minuto, la extracción de la información a partir de un texto y cuestionarios de corte estandarizado.
- El diseño y aplicación de una Intervención Pedagógica, me permitió resignificar mi labor profesional, pues vislumbrarme como un docente-investigador bajo una metodología de corte cualitativo me facilitó reflexionar en torno a mi práctica educativa. Por lo cual, atender una particularidad de la enseñanza de la lengua, como la comprensión lectora, bajo la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* abonó a mis conocimientos en el área de la lengua y a su vez contribuyó a despojarme de prácticas tradicionales que en los años de servicio fui adoptando. Por otro lado, la documentación biográfico-narrativa me guió a reencontrarme con la vocación y recordar por qué elegí el arte de educar.
- Las experiencias compartidas, los acervos bibliográficos, la puesta en marcha de una metodología, así como una propuesta educativa y la vida cooperativa forjada a lo largo de mi transitar por la Maestría en Educación Básica con las maestras y los maestros, compañeras y compañeros han contribuido en mi formación como docente. Me permitió ejercer una práctica de análisis y reflexión, que da la voz a sus estudiantes y juntos empoderan en acto educativo, que defiende sus ideales personales y a favor de la educación contextual que requieren los jóvenes.

- Aprendí a crecer como una profesional de la educación junto con los estudiantes, a partir de sus intereses de aprendizaje y a reivindicar el papel que tiene la lectura y por ende la comprensión. Ser una docente-investigadora, me permitió reflexionar sobre mis prácticas y reconocer aquellas que son de carácter tradicional para comenzar un proceso evolutivo y despojarme de ellas. Considero que lo aprendido en el plano profesional me ayudó a avanzar en la emancipación, compartir con otros compañeros experiencias pedagógicas y transitar por los senderos de la docencia con una mirada crítica.
- Finalmente, en el sentido personal el ejercicio autobiográfico me llevó de la mano por los acontecimientos familiares y sociales que han influido en la toma de decisiones a lo largo de mi vida. En este sentido, me permite afianzar la vocación por mi profesión y buscar nuevos horizontes para desempeñarme como una docente que busca hacer de la educación otro mundo posible.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

Aboites, H. (2007). *La medida de una nación*. México: Itaca.

Andere Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Argentina: Distribuidora Lumen

Bolívar, A. y Domingo, J. (2011). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Catalá, G., Catalá, M. y Molina, E. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º- 6º de primaria)*. Graó.

Díaz, A. (2016). *La reforma integral de la educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: UNAM

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Gaskins, I. y Elliot, T. (2005). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Argentina: Paidós.

Gimeno, J (2009) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, España.

Gómez, M., Villareal, M., López, M., González, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo veintiuno.

Hernández, R. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Izcara, P. (2014). *Manual de la investigación cualitativa*. México: Fontamara.

Jolibert, J. e Israïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Chile: JC Sáenz.

Kauffman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Lerner, Delia (2003) *Leer y escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lomas, C. (2001). *Hablar y escuchar. En Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Madrid: Paidós.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. México: Libris.

Malagón, G. y Jara E. (2012). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. México: Trillas.

Mata, J. (2011). *Animación de la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Grao.

Montenegro, L. (2010). *Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE.

Munch, L. y Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE

Pimentel, L. (2008). *El relato en perspectiva*. México: UNAM SIGLO XXI.

Porlán, R., y Martín, J. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diana editora

Rogoff, B. (2001). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP. (2006). *Plan de estudios Educación Básica. Secundaria*. México.

SEP. (2009). *Plan de estudios. Educación Básica. Primaria*. México.

SEP. (2011). *Plan de estudios. Educación Básica*. México.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para una educación integral. *Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para una educación integral. *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Suárez, D. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. y Vargas, G. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México: Torres Asociados.

Trueba, B. (2000). *La teoría: fundamentos teóricos en Educación infantil. Conclusiones de interés respecto al modelo de los talleres integrales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón.

Referencias Electrónicas

Arroyo, M., Santos, L., García, G. y Orozco, R. (2010). *Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica*. México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820827005.pdf> Consultado 30 de octubre 2018.

Carpio, M., García, M. y Mariscal, P. (2012). *El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551008.pdf> Consultado 24 de agosto de 2019.

García, M. (2014). *Rol mediador docente en la comprensión de textos*. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7543> Consultado 7 marzo de 2019.

Diario oficial 4. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4668265&fecha=27/05/1992 Consultado 13 de abril 2019.

Echeverría, L y Reyes, C. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas departamento de investigaciones educativas-cinvestav*. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf> Consultado 30 de septiembre de 2018.

Feurstein, R. (2012). *Aprendizaje mediado*. Recuperado de <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html> Consultado 28 de septiembre de 2018.

García, X. (2011). *Comprensión de textos narrativos: Un estudio de caso sobre los proceso de lectura en estudiantes de distintos contextos socioculturales, en educación secundaria*. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27789.pdf> Consultado 30 de octubre 2018.

Madero, I. y Gómez, L. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf> Consultado 30 de octubre 2018.

OCDE. (s/f). *El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> Consultado 25 de noviembre de 2018.

Raño, A. (2017). *Entrenamiento de habilidades metacognitivas y autorregulación en el proceso de la comprensión lectora en adolescentes de 12 a 13 años de nivel secundaria*. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a06v7n2.pdf> Consultado 30 de octubre 2018.

Revista Borradores. (2010). *El diario de un profesor. Un género autobiográfico del género educativo*. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/El%20diario%20del%20profesor%20Un%20genero%20autobiografico%20del%20ambito%20educativo.pdf> Consultado 26 de septiembre de 2018.

Revista de Investigación Educativa. (2005). *PISA sin prisa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121715003.pdf> Consultado 30 de octubre 2018.

Revista Mexicana de Investigación Educativa. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0284.pdf Consultado 30 de octubre 2018.

Revista mexicana de orientación educativa. (2012). *Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/317461664> Una reflexion en torno a la Alianza por la Calidad de la Educacion Consultado diciembre de 2018.

Rivas, J. (2004). *Política educativa y prácticas pedagógicas. Barbecho*. Revista de Reflexión socioeducativa N 4 septiembre. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf> Consultado enero de 2019

Solano, I. (2017). *La formación del club de lectores a través de ensayos para el logro de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/33282.pdf>
Consultado 30 de octubre 2018.

Vaca, J (2005) *PISA sin prisa*. Revista de Investigación Educativa, núm. 1, julio-diciembre. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121715003.pdf> Consultado enero 2019.

ANEXOS

Anexo 1. Estudio Socioeconómico

 ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 249
"MÉXICO TENOCHTITLAN"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. DES0249Y
TURNO MATUTINO

Tutor(a), se invita a contestar el siguiente estudio con la finalidad de valorar la situación actual de los estudiantes y enriquecer el aprovechamiento en la escuela. Agradezco su colaboración.
INDICACIONES: Marque con una "X" o complemente su respuesta, según sea el caso.

DATOS GENERALES

Nombre del estudiante santa claudia zamora quintanar Grado y grupo 1^o C²
Nombre del tutor (a) Erma Quintanar Parentesco con el alumno Mamá
En caso de que el alumno haya reprobado un grado de primaria, indique cual ninguna
¿Cuál fue la causa? Conducta () Aprendizaje () Problemas familiares () Problemas de salud ()
Economía familiar () Cambio de domicilio () Ausentismo escolar () Otro _____
¿Cuál es su último grado de estudios? primaria 6^o ¿Cuál su ocupación actual? de secundaria

ENTORNO ESCOLAR

¿Cuál de los siguientes problemas ha identificado en la comunidad del estudiante?
Drogadicción () Alcoholismo () Pandillerismo () Delincuencia () Otro _____

En el entorno donde vive el alumno ¿Existen los siguientes establecimientos?
Antros () Billares () Videojuegos () Parque Biblioteca () Museo () Otro _____

¿En qué colonia vive el alumno? _____ ¿Cuánto tiempo le toma trasladarse de su casa a la escuela? 5 minutos ¿Qué medio de transporte utiliza? Ninguno
Transporte público () Automóvil () Transporte escolar () Metro () Otro _____

¿Con quién vive actualmente el alumno? Puede marcar más de una opción
Padre Madre Abuelos () Abuela Abuelo () Hermanos () Otro _____

¿Cuánto tiempo dedica a los asuntos escolares de su hijo(a)? no se le da
¿Quién supervisa las tareas que realiza el alumno? mamá
¿Quién acude a las juntas o citatorios en la escuela? mamá
¿Qué actividades relacionadas con la lectura realiza en acompañamiento con el alumno? Ninguna
Apoyo cuando no entiende una tarea () Leo con él en casa () Otro _____

¿Quién considera que es responsable de brindarle las herramientas para que el alumno comprenda una lectura? Los padres Los maestros () El alumno debe aprender () Otro _____
¿Por qué? porque es nuestra responsabilidad



ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 249
"MÉXICO TENOCHTITLAN"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. DES0249Y
TURNO MATUTINO

ACTIVIDADES RECREATIVAS

¿Cuántas veces en el último año ha llevado al alumno a las siguientes actividades?

Museos Cine Teatro Biblioteca Otros eventos (especifique) _____

¿Considera que al alumno le gusta leer? Si () No (X) ¿Por qué? no quiere

En el último año ¿Cuántos libros ha leído el alumno? 1

¿Cuántos libros aproximadamente tiene en casa al alcance del alumno? muchos libros

FACTORES ECONÓMICOS

En la suma del sueldo que perciben las personas que viven en su casa ¿Cuál es el ingreso familiar mensual? Menos de 3000 (X) De 3001 a 5000 () De 5001 a 7000 () Otro _____

¿Cuántos cuartos para dormir tiene su vivienda? 1 ¿Cuántas personas viven en su casa? 6

¿Qué características tiene la vivienda donde habitan? Marque con una X

	SI	NO
Casa propia	()	(X)
Vivienda rentada	(X)	()
Vivienda prestada	(X)	()
Techo de lámina	(X)	()
Techo de concreto	()	(X)

LOS SERVICIOS DE LA ZONA

Agua entubada	(X)	()
Alumbrado público	(X)	()
Calles pavimentadas	(X)	()

SERVICIOS AL INTERIOR

Teléfono	()	(X)
Computadora	()	(X)
Internet	()	(X)
Televisor	(X)	()
Celular	(X)	()

¡Gracias por su participación!

Anexo 2. Cuestionario a estudiantes

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 249
"MÉXICO TENOCHTITLAN"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. DES0249Y
TURNO MATUTINO



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nombre Becerril Castro Nina Yamileth 3° E

INSTRUCCIONES: LEE ATENTAMENTE Y RESPONDE CADA PREGUNTA, MARCA DENTRO DEL PARÉNTESIS CON UNA "X" CUANDO SEA REQUERIDO.

1. ¿Te gusta leer? Sí () No () ¿Por qué consideras importante comprender lo que lees?

Depende de los textos pero es importante
comprender para saber lo que lees y de
que trata

2. En la escuela, cuando realizas la lectura de un texto ¿Por qué lo haces?

Es una actividad escolar () Disfruto aprender al leer () Sólo por cumplir en clase ()
Compartir mi opinión () Otro _____

3. Explica con tus propias palabras ¿Qué es la comprensión lectora?

Es cuando una persona lee y entiende lo
que está leyendo

4. Al realizar la lectura de un texto ¿Qué se te dificulta comprender?

los nombres de los personajes

5. Cuando lees un texto y no logras comprenderlo ¿Qué haces?

Pregunto al profesor () Pregunto a mis compañeros () Sólo continuo leyendo ()
Vuelo a leer lo que no comprendí () Otro Pregunto al profesor y vuelvo a
leer

6. Antes de iniciar la lectura de un texto ¿Qué realizas?

- Leo el título e imagino de que tratará () Inicio leer en silencio
 () Espero indicaciones del profesor(a) () Me pregunto para que me servirá
 Otro _____

7. Durante la lectura de un texto ¿Qué acostumbras a hacer?

- Solamente leo () Encierro las palabras que no entiendo
 () Subrayo ideas importantes () Escribes palabras clave sobre la hoja
 Otro _____

8. Al finalizar la lectura ¿Cómo identificas que comprendiste el texto?

- () Explico con mis propias palabras el tema () Relaciono lo que leí con mis conocimientos
 () Sólo respondo lo que me solicitan Escribo un resumen o mi opinión
 Otro _____

INSTRUCCIONES: MARCA CON UNA "X" LA FRECUENCIA CON LA CUAL REALIZAS LAS ACTIVIDADES SEÑALADAS CUANDO ESTÁS LEYENDO UN TEXTO

Estrategias de lectura	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Me preocupo por comprender el sentido de la lectura			X	
Anoto comentarios acerca de la lectura que realizo		X		
Investigo las palabras que desconozco		X		
Formulo preguntas guía para organizar la lectura		X		
Cuando no entiendo un texto, lo leo varias veces			X	

INSTRUCCIONES: LEE CON ATECIÓN LA SIGUIENTE TABLA Y RESPONDE LAS PREGUNTAS

TIPO DE TEXTO	EJEMPLOS
LITERARIO	Cuento, novela, poema
PERIODISTICO	Noticia, reportaje, entrevista
CIENTIFICOS	Relatos históricos, monografías, notas de enciclopedia, informes de experimentos
INSTRUCCIONALES	Recetas, instructivos
EPISTOLARES	Carta, solicitud
HUMORISTICOS	Historieta, caricatura
PUBLICITARIOS	Cartel, folletos, anuncios

Al leer ¿Qué tipo de texto se te dificulta comprender?

Científicos
 ¿Por qué? luego trae cosas que no entiendo palabras

Anexo 3. Cuestionario a docentes



ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 249
"MÉXICO TENOCHTITLAN"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. DES0249Y
TURNO MATUTINO

Nombre del docente _____
Academia _____ Años de servicio _____
Grados que atiende _____ Formación docente _____

Compañero(a) la finalidad de este cuestionario es conocer la concepción e importancia sobre la comprensión lectora en los aprendizajes de los estudiantes. Espero contar con tu colaboración ¡Gracias!

1. ¿Qué es para ti, la comprensión lectora?

2. ¿Qué estrategias utilizas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes en tus clases?

3. ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes?

4. ¿Qué importancia tiene diseñar estrategias que permitan fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes?

5. ¿Consideras que la metacognición es indispensable en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes?

Anexo 4. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 249
"MEXICO TENOCHTITLAN"
ALCALDÍA IZTAPALAPA
C.C.T. DES0249Y TURNO MATUTINO

Estudiante: Esquivel Castro Ángel Eduardo 3°

INSTRUCCIONES: ATIENDE LAS INDICACIONES DE CADA UNO DE LOS MOMENTOS Y RESPONDE

PRIMER MOMENTO Solo observa el texto, aun no comiences a leer y responde.

¿Qué información encontrarás en el texto?
Se trata de la corteza prefrontal que controla la conducta humana.

¿Solo con observar el título ¿Qué sabes del tema?
Que al hablar de este tema se habla de los neurotransmisores que controlan nuestra conducta.

¿Qué tipo de texto será? Científico

SEGUNDO MOMENTO Lee todo el texto y después cada una de las preguntas para subrayar la respuesta (Recuerda que puedes releer si algo no ha quedado claro)

1. En el primer párrafo ¿Cuál de los siguientes incisos expresa lo que comprendiste?
a) Un hombre y una mujer intercambian miradas la tarde de un viernes
b) Un hombre observa a una mujer sin que ella se dé cuenta, de pronto ambos se miran, dejando en suspenso lo que pueda ocurrir.
Por que por que liberan poco a poco una sustancia llamada dopamina

2. ¿Qué es la dopamina?
a) La neurona del amor
b) Sustancia endógena
c) Una hormona

3. De acuerdo con las investigaciones de los neurocientíficos ¿Quién suele ser más enamorado(a)?
a) Los hombres
b) Las mujeres
c) Ambos

4. ¿Cuál es el argumento de los neurocientíficos para explicar las causas del enamoramiento?
a) La química cerebral
b) El mapeo cerebral
c) La activación de la corteza prefrontal

5. Con base en los estudios Calixto ¿A los cuantos años puede disminuir el enamoramiento en una relación?
a) Al término del primer año
b) En el segundo año
c) Después del tercer año

6. ¿Cuál es la etapa en la que el ser humano suele enamorarse con mayor intensidad?
a) Adolescencia y juventud
b) Adultez
c) Vejez

Relaciona las columnas ¿Qué ocurre cuando nos enamoramos?

- 1. La química cerebral
- 2. Reacciones fisiológicas

- ▶ Liberación de las sustancias endógenas
- ▶ Estado de nerviosismo
- ▶ Escalofrío de las neuronas
- ▶ Palpitación del corazón

TERCER MOMENTO Ahora organiza lo que aprendiste de la lectura

8. Con base en la lectura, escribe tu opinión sobre ¿Qué es el amor? ¿Por qué nos enamoramos?

El amor surge cuando creemos en lo que nos dicen los otros (como cuando se enamoran los adolescentes) pero eso que en el tiempo de la vida se va liberando poco a poco una sustancia llamada dopamina la cual libera el amor.

9. Escribe en el siguiente organizador gráfico la idea principal del texto y cuatro ideas secundarias, de acuerdo con la información de la lectura

Idea secundaria: Explicación Científica

Idea secundaria: Quien se enamora más

Idea principal: Neurona del Amor

Idea secundaria: Por que de dejamos de producirlo

Idea secundaria: Por que se libera

Enamórame:

AUMENTA MI DOPAMINA

Vienes por la tarde. Unos ojos oscuros recorren lentamente un cuerpo femenino, de abajo hacia arriba, hasta detenerse en las pupilas brillantes. Es el instante en que dos miradas se cruzan sin buscarlo, las de un hombre y una mujer que coinciden en el tiempo y el espacio.

Cuando el hombre recibe la mirada directa de la mujer que le atrae, su cerebro activa la liberación de dopamina, la sustancia que produce una dosis de placer. Este hallazgo de científicos británicos se suma a los aportes de los estudios más recientes sobre el enamoramiento.

"A la fecha, los científicos dedicados a mapear el cerebro han descrito 12 áreas involucradas en el enamoramiento, las cuales pueden llegar a ser 19. Durante este proceso, se activan ciertas regiones mientras que otras se inhiben, porque si no, nos bloquearíamos o convulsionaríamos", afirma el investigador Eduardo Celixto, del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente".

Los hallazgos confirman que la sensación de estar enamorado es cuestión de química cerebral en un 99,9%. "Una química en la que participan alrededor de 15 elementos, entre neurotransmisores, hormonas y sustancias endógenas; pero sin dopamina, no hay amor", explica el neurocientífico.

La dopamina es un neurotransmisor o sustancia que secretan las neuronas. Está involucrada en el deseo y la sensación de placer. Cuando alguien está enamorado, dicha sustancia se libera lentamente.

"Entre más dopamina liberemos, más se activa nuestro sistema límbico y entonces, las sensaciones del enamoramiento predominan. Uno se vuelve más lógico y menos reflexivo, porque entre más se activa nuestro sistema límbico, más se inhibe nuestra corteza prefrontal, la encargada del razonamiento", detalla el doctor Celixto.

La dopamina cambia la excitabilidad de las neuronas, por eso nos sentimos diferentes ante la caricia del ser amado. Nuestra motivación aumenta, el corazón nos palpita con más fuerza, nos invade el nerviosismo y actuamos —relata el investigador— como el protagonista de la novela *El Principito*, del francés Antoine de Saint-Exupéry.

"El Principito dice: *esta rosa es espléndida, magnífica, única en mi planeta; es bonita, huele bien, es perfecta, y al mismo tiempo, llena de imperfecciones; es frágil, hay que cuidarla, mimarla, estar siempre atenta, pero además es orgullosa, vanidosa, egoísta, menbrosa; pero aun así, es mi flor única*".

El enamoramiento es un tema de investigación en varios laboratorios del mundo. Los resultados conducen a que las

MUJERES

producen más dopamina que los hombres en este proceso.

TRISTE FINAL

"La dopamina tiene una historia triste: disminuye conforme avanza el enamoramiento", afirma Eduardo Celixto. "Si a usted le dicen *es que ya no me quieres como antes*, es cierto, porque su dopamina no es la misma".

Según los neurocientíficos, nuestro cerebro se sensibiliza y se desensibiliza. En lo amoroso, entre más besos y más caricias comparte la pareja, ambos van liberando la mencionada sustancia poco a poco. Por eso, conforme avanza la relación, los niveles de esta sustancia decaen.

"En tres años, se nos acaba la dopamina del enamoramiento en los receptores neuronales", asegura el doctor Celixto, quien realiza experimentos en laboratorio para ver cómo dicha sustancia puede cambiar en las neuronas.

Ante el descenso inevitable, la pareja necesita reforzadores como la expresión del cariño con palabras, los detalles, la caricia física y otras acciones de agrado hacia el otro. Elementos que pueden estimular la producción de dopamina, señala el investigador.

Esta capacidad de sensibilización y desensibilización de nuestro cerebro hace que estemos biológicamente adaptados para enamorarnos siete veces en la vida, según un estudio en humanos realizado por investigadores del Instituto Karolinska, en Suecia.

El principio es el momento en que estamos embelesados con la persona, queremos acercarnos, sentimos que sin ella no podemos vivir. Pero después, concluye el doctor Celixto, nuestro cerebro nos hace capaces de pasar a otra etapa, menos emotiva y más reflexiva, que nos lleva a valorar o a desestimar a la pareja, a continuar una relación o a terminarla. Significa que el efecto de la dopamina ha perdido poder.

Texto: Claudia Juárez
Diseño: Andrés González

Anexo 5. Rúbrica para evaluar la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

CRITERIO	CONSTRUIDO	POR CONSTRUIR	SIN CONSTRUIR
Juzga el contenido del texto y emite un juicio	Recupera las ideas del texto y establece un vínculo para emitir un juicio de valor estructurado	Utiliza parcialmente las ideas del texto para manifestar solamente una opinión	No recupera las ideas del texto y no escribe su opinión
Asume una postura crítica frente al texto leído e incorpora sus conocimientos previos	Demuestra en su respuesta la recuperación de los conocimientos previos al emitir su juicio de valor, citando conceptos relacionados con la temática	Menciona ejemplos próximos a sus conocimientos previos, construye su opinión desde lo empírico	No recurre a sus conocimientos previos y no logra formular su opinión
Deduca y manifiesta un pensamiento reflexivo sobre el texto	Logra interpretar el texto para manifestar un juicio donde reflexiona en torno al tema sustentando con argumentos.	Recurre a los aportes del texto para formular una reflexión parcial sobre el tema y logra manifestar su opinión	No incorpora su reflexión sobre la temática del texto