



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

**ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS
DE LA PANTALLA CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE
SECUNDARIA DEL “COLEGIO DEL VALLE”, TURNO MATUTINO, EN LA
ALCALDÍA BENITO JUÁREZ**

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

PRESENTA:

FRIDA ALEIDA FERNÁNDEZ GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2023

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

Ciudad de México, 19 de agosto de 2023.

PRESENTE

LIC. FRIDA ALEIDA FERNANDEZ GARCIA

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

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA PANTALLA CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DEL "COLEGIO DEL VALLE", TURNO MATUTINO EN LA ALCALDÍA BENITO JUÁREZ.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA**, 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. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SUPLENTE	MTRO. JUAN MANUEL HERNANDEZ MONTAÑO

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIERREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MEXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Panitos y Lupita, su ejemplo fue determinante para entender que los libros guardan mundos maravillosos que nos construyen y nos liberan; gracias por sus caricias y sus enseñanzas de amor, por hacer de mí una buena persona y por permitirme ser su hija, los volvería a escoger entre esta y mil vidas más. Por siempre estar y permanecer cerca de mí, a pesar de los diferentes planos en que nos encontramos. Ustedes son y serán mi principal y más bella motivación.

Para Fernanda y Alberto quienes, con su ternura, paciencia y amor, logran sacarme siempre una sonrisa, gracias a ustedes por no dejarme caer y por permitirme este logro; por enseñarme que esto es compartido, ustedes son mi pequeña gran familia y el motivo de todo lo que hago para ser mejor.

Maestra Jazmín, su apoyo, motivación y paciencia, lograron que culminara este largo y en ocasiones tortuoso camino, no fue fácil, pero usted siempre estuvo para mí, agradecida estoy por sus enseñanzas y palabras de aliento.

A la Unidad 094 UPN por enseñarme una nueva forma de compartir con mis estudiantes, por abrir mi mente a nuevas posibilidades y contribuir en mi desarrollo profesional.

Un reto más logrado, gracias, gracias, gracias infinitas.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
I. COMPRENSIÓN LECTORA: ANTECEDENTES	11
A. Comprensión como imposición.....	11
1. La sombra internacional.....	13
2. La visión propia	17
B. Reformando la educación	22
1. Reforma en Educación Preescolar (2004).....	23
2. Reforma en Educación Secundaria (2006).....	25
3. Reforma en Educación Primaria (2009).....	27
4. Reforma Integral para la Educación Básica, 2011 (RIEB)	28
5. El Nuevo Modelo Educativo (2017) y la Escuela Mexicana (2019)	30
6. ¿Dónde queda el maestro?: Los retos en la práctica	33
II. COMPRENSIÓN LECTORA: DIAGNÓSTICO Y METODOLOGÍA	36
A. ¿Cuál es el problema con la Comprensión Lectora?.....	36
1. ¿Cómo solucionar el problema?.....	38
2. Delimitación del problema	68
B. Metodología para la Intervención Pedagógica	71
1. La narrativa como recurso.....	71
2. Técnica para la narrativa	74
III. FUNDAMENTACIONES PARA ATENDER LA COMPRENSIÓN LECTORA	78
A. Investigaciones como fundamento	78
1. Comprensión lectora, una competencia.....	78
2. Memoria y comprensión lectora	79
3. Comprensión lectora en la secundaria.....	81
4. Taller para favorecer la comprensión lectora	82
5. Convivir para comprender	83
B. Rumbo a la Comprensión Lectora.....	84
1. Comprensión lectora, un proceso complejo	85
a. Dimensiones cognitivas de la comprensión lectora	88
b. El aprendizaje que brinda la comprensión.....	90
c. ¿Cómo favorecer la comprensión lectora?	91
d. Los textos literarios como estrategias para la comprensión	93

2. Pedagogía por Proyectos	96
a. Conceptualización.....	96
b. Origen	97
c. Marco Teórico	99
d. Ejes didácticos convergentes	100
e. Un preámbulo: Crear Condiciones facilitadoras para el aprendizaje	101
f. Una pedagogía por proyectos.....	104
g. Organizar los proyectos en el aula	105
h. Vida cooperativa	107
i. ¿Qué es leer y escribir en pedagogía por proyectos?	107
j. Niveles Lingüísticos en Pedagogía por Proyectos.....	113
k. El proceso de Evaluación en Pedagogía por proyectos	115
IV. CON UN RUMBO DEFINIDO: LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA	118
A. Utilizando la Pedagogía por Proyectos para comprender	118
1. ¿Dónde se hará la Intervención?	119
2. Participantes	119
3. Descripción del espaciotemporal	120
B. Estrategias para la comprensión lectora	120
1. Propósitos	120
2. Justificación	121
3. Acciones previstas y recursos posibles.....	124
4. Competencias e indicadores.....	125
5. Procedimiento específico de intervención	126
6. Evaluación y seguimiento	127
V. UN VIAJE A TRAVÉS DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	140
A. Entre polvo, humedad y libros.....	140
Episodio 1. Mi inspiración, mis padres.....	141
Episodio 2. Un colegio ciudadano a través de las pantallas	156
Episodio 3. Los primeros logros.....	167
Episodio 4. El segundo proyecto: las historietas.....	181
Episodio 5. Un tercer proyecto: historias entre nosotros	187
B. Informe General del Proyecto de Intervención Pedagógica	198

1. Metodología	198
2. Contexto específico	199
3. Caracterización de los participantes	199
4. Problema, propósitos y competencias.....	200
5. Sustento Teórico	201
6. Intervención Pedagógica	203
7. Resultados y reflexiones.....	208
CONCLUSIONES	215
REFERENCIAS.....	218
ANEXOS.....	222

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Comprensión Lectora en la educación básica ha sido un tema de preocupación educativa, pues se ha considerado como una necesidad que los estudiantes comprendan lo que leen. A pesar de que se establece como un término que requiere atención, en la enseñanza y la práctica no ha sido atendida, pues básicamente ha sido reducida a exponer a los estudiantes a pruebas estandarizadas que lejos de fortalecerla, lo que posibilitan es la velocidad para extraer información en un texto y la posibilidad de que se escriba sobre lo que el mismo texto trata.

Lo anterior permite que los estudiantes estén capacitados para extraer información de un texto, pero no para lograr la comprensión de este, pues como lo afirma Daniel Cassany (2006) *leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos. Construir significado.* La comprensión de un texto posibilita la creación de nuevo significado a partir de lo leído, no sólo se lee para la obtención de información, se lee por diversas razones y una de ellas, que es el centro del concepto comprensión, es precisamente la de construir significado a partir de lo que rodea a un texto, estableciendo como parte de un proceso cognitivo una relación con la información que toda persona posee, a partir de lecturas previas y que cobran sentido propio en cada persona.

La necesidad de cambiar el concepto que se tiene de que la comprensión lectora se reduce a leer y contestar un cuestionario sobre la lectura y permitir que los estudiantes se expresen, expongan sus puntos de vista, analicen, cuestionen lo que leen; escriban sobre sus impresiones de lo leído y compartan con los demás todo lo que sus mentes pudieron captar, motivó llevar a cabo un trabajo de Intervención Pedagógica que en un inicio no fue fácil, pues todo este proceso se dio en un contexto de pandemia por el COVID-19 y a través de la pantalla de una computadora.

Posibilitar a los estudiantes una nueva forma de leer los textos a los que se enfrentan cotidianamente y fortalecer la construcción de significados a partir de estos, que les sean funcionales y que les permitan cambiar su forma de ver el contexto en el que

están inmersos, así como ejercer una libertad creativa, práctica y crítica de su aprendizaje, fue el motivante de este trabajo de intervención que se realizó con estudiantes de segundo grado de secundaria del Colegio del Valle, ubicado en la Alcaldía Benito Juárez, en la Ciudad de México.

Abordar la temática de comprensión lectora implica hacer un análisis exhaustivo de cómo ha sido su avance con el paso del tiempo y a través de diversas miradas; por qué se precisa cambiar la forma en que ha sido implementada por las políticas educativas y qué requiere para que se dé la transformación de este proceso que es imprescindible para que la educación cumpla su verdadero fin: formar estudiantes críticos, analíticos y capaces de cambiar no sólo su pensamiento, sino también su forma de vida y la del país.

En este sentido, en el capítulo I se hace un análisis de los referentes internacionales y nacionales que han servido de modelos para implementar orientaciones en materia educativa en México y analizar la forma en que es tratada la comprensión lectora desde estas dos vertientes.

Así mismo se realiza un recuento cronológico de las características de las reformas educativas desde el nivel preescolar en 2004, hasta la Nueva Escuela Mexicana en 2019. Enfatizando en el papel que ha tenido la comprensión lectora y su función en cada una de ellas. Se analizan las características generales de cada reforma identificando enfoques, currículum y el papel del docente y del estudiante, todo esto para comprender por qué la necesidad de un cambio en el tratamiento que se le da en el aula.

En el capítulo II se presenta el Diagnóstico Específico, para lo cual se retomaron elementos del método Investigación-Acción. Se describe el contexto escolar externo e interno; los actores, el criterio metodológico utilizado para la selección de los participantes, las técnicas y los instrumentos que se utilizaron en el Diagnóstico Específico; se muestran los resultados, el problema específico, las preguntas de

indagación y los supuestos teóricos, mismos que sirvieron para la construcción del Diseño de Intervención Pedagógica.

Se concluye este capítulo con la descripción de la Documentación Biográfica Narrativa y la Documentación de Experiencias Pedagógicas que sirvieron para dar voz a los estudiantes y a la docente en este camino.

El capítulo III se conforma de la recuperación de cinco investigaciones que forman parte de los antecedentes o breve Estado del Arte como referentes para orientar la Intervención Pedagógica, seguido de los aportes teóricos que abordan el concepto de Comprensión Lectora, fortaleciendo este apartado teórico con los niveles de comprensión lectora y estrategias de lectura, haciendo referencia a éstas como parte del tratamiento que se hace a cada tipo de texto

Para finalizar con este capítulo, se conceptualiza la Pedagogía por Proyectos, que es la base didáctica, su origen y características: ejes didácticos, condiciones facilitadoras para el aprendizaje, proyectos, los módulos de interrogación de textos y de escritura, así como la evaluación.

El capítulo IV muestra el Diseño de la Intervención Pedagógica, a partir de los resultados generados en el Diagnóstico Específico. Se aborda la problemática específica, los propósitos generales y específicos, las competencias, la justificación del trabajo y la metodología a utilizar; también se describe el contexto y los estudiantes específicos con los que se trabajó el Proyecto de Intervención Pedagógica, así mismo se describe el Procedimiento Específico de Intervención y los instrumentos de evaluación y seguimiento.

En el capítulo V se presenta el Informe Biográfico-Narrativo, en el que se da cuenta de la Intervención Pedagógica mediante 5 episodios. En el episodio 1 se integra la autobiografía y en los episodios 2, 3, 4 y 5 se incorpora el relato que evidencia el trabajo que se realizó en la Intervención Pedagógica con los estudiantes del Colegio del Valle; los alcances y obstáculos enfrentados en la realidad trabajando a través de

la pantalla. Este capítulo concluye con el Informe General cuya finalidad es dar fiabilidad y certeza al Proyecto de Intervención Pedagógica.

Las reflexiones y las conclusiones son parte fundamental de este trabajo y se agregan para concluir junto con los anexos con evidencias de los trabajos con los estudiantes.

Trabajar en esta ignota realidad implicó retos, pero también motivaciones y resultados exitosos que vale la pena compartir; la enseñanza virtual ahora es el parteaguas para una nueva era en materia educativa. Este trabajo de Intervención Pedagógica representa un cambio real en la enseñanza, que pudo adaptarse mediante diversas herramientas tecnológicas y recursos que son parte de un futuro que se veía lejano, pero que es ahora real.

I. COMPRENSIÓN LECTORA: ANTECEDENTES

Uno de los problemas que más se enfrenta en la secundaria es la falta de comprensión de diversos textos. Es un reto que los adolescentes lean una novela, un cuento, una noticia o un poema sólo por el gusto de hacerlo; resulta aún más difícil que comprendan y analicen lo que leen. La lectura en el aula se convierte en una actividad mecánica y realizada porque el maestro la solicita, en muy pocos casos se hace como una actividad placentera en la que existe un verdadero análisis de los textos.

La lectura de diversos textos se ha convertido en un proceso sistemático en el que se cuenta lo leído, se nombran personajes, se localizan ideas centrales, se estudia la estructura básica de un texto y se realizan diferencias entre los diversos tipos; esto ayuda en cuanto a la lectura superficial y está presente en los planes y programas de estudio desde hace ya varios años, sin embargo es un reto importante que esta lectura se haga con conocimiento de lo que se lee, generando en los estudiantes una conciencia analítica y crítica.

De acuerdo con lo anterior, surge la necesidad de indagar en la historia, cómo es que ha sido vista la comprensión lectora desde las políticas educativas y su traslado a las diversas reformas, aspectos que son abordados en los siguientes apartados.

A. Comprensión como imposición

La historia en materia educativa ha demostrado que la ideología del poder ha sido la misma siempre, mantener al pueblo dominado, no sólo por el gobierno mismo, sino por la influencia de otros países de los cuales se han tomado ejemplos importantes y han sido referentes en aspectos económicos, políticos y sociales. De acuerdo con Aboites:

La escuela, como hoy la conocemos, no nació para hacer más felices, libres, curiosos, autónomos, productivos y creativos a los niños y jóvenes. Ni a sus maestros. Además, la escuela no encuentra el sentido de su existencia en la comunidad urbana o rural donde se encuentra, está ahí como parte de un sistema enorme, ajeno, de decenas de millones, uniforme, complejo, vertical, muchas veces represivo burocratizado. Y sabemos que sus objetivos reales (crear identidad nacional, fuerza de trabajo e ideología) porque apuntan a la docilidad son un obstáculo

a la emancipación, el conocimiento y bienestar de personas y comunidades. Y esa es su crisis (Aboites, 2019:1).

Efectivamente la enseñanza que brinda la escuela no ha permitido el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, por el contrario busca potenciar las habilidades para integrar al individuo a la sociedad que demanda el país en cuanto a trabajo y mecanización de habilidades, tal es el caso de la comprensión lectora, su adquisición en la escuela ha sido un tema de preocupación, cada política educativa, entendida ésta como “las normas que se aplican para la organización de entidades educativas” (Iyanga, 2006: 22), bajo sus miradas neoliberales y globalizantes ha implementado líneas de acción para atenderla, por ejemplo, en educación básica se han manejado referentes internacionales para medir los avances de los estudiantes en comprensión lectora, estándares emitidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) esto ha sido aplicado como innovación educativa y ha servido para tener parámetros homogeneizados que permitan llegar a las líneas de acción en el aula. Por lo anterior es necesario realizar un análisis en cuanto a la política educativa que ha imperado en el país y cómo se ha abordado la comprensión lectora a nivel internacional y nacional.

La educación ha sido utilizada como el medio para transmitir la idea de que un país educado es un país que avanza en aspectos importantes del desarrollo de los individuos en la sociedad, no es gratuito que desde el siglo XVIII, la adopción del paradigma positivista haya influenciado la política nacional, encaminándola al desarrollo de las ciencias. Más adelante en la primera mitad del siglo XX se adopta la postura de que la educación sí debía ser encaminada al progreso científico, pero no sólo para las grandes élites, sino para todos; aunque con la idea de favorecer al capitalismo que emergía en países industrializados y poderosos. Estas tendencias son adoptadas en la política del país e influyeron en los enfoques educativos de esa época.

La segunda mitad del siglo XX es un avance en cuanto a educación se refiere, pues la ideología capitalista se ve complementada por el neoliberalismo que busca privatizar las grandes empresas nacionales, para obtener beneficios económicos y sociales en un país como México, con nula capacidad de entrar en mercados Internacionales y no

por falta de talento, sino por la limitante de los recursos y la producción en masa que otros países sí tienen.

Es en este contexto donde se empieza a hablar de las competencias, que son el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que sirven a los estudiantes para resolver problemas e ingresar el mundo laboral, que el estudiante esté preparado para la sociedad actual, sociedad que demanda personas capacitadas de manera mecánica y que cumplan con los estándares de calidad. La lectura, aunque ha sido un tema de preocupación, así lo han manifestado las autoridades en cada sexenio, no ha presentado avances ni propuestas importantes para atenderla, pues en las altas esferas del poder, que es donde se gestan las reformas, la idea de tener ciudadanos críticos, analíticos y con capacidad para la reflexión, no es lo idóneo ni prioritario.

El modelo por competencias fue utilizado para generar en el país la ideología de ser competente y eficiente en el ámbito laboral: “Al parecer, la retórica empresarial estaría intentando convencernos de las bondades del lenguaje mercadotécnico en el ámbito educativo y, si fuera el caso, estaríamos ante una visión típicamente darwinista relacionada con la educación” (Torres y Vargas,2010:31).

A continuación, se hace un análisis de los referentes internacionales y nacionales que han servido para contribuir en esta política que ha imperado en México y cómo ha sido enfocada la comprensión lectora desde estos dos contextos.

1. La sombra internacional

¿Por qué México incorpora un enfoque por competencias que ha sido implementado en diversos países como Francia, Reino Unido, España, entre otros? Si bien el modelo por competencias evidencia bondades, las realidades de esos países son diferentes no sólo en la economía, sino en la forma de vida, las costumbres, las tradiciones y la infraestructura en comparación con las de México. A pesar de ello, el gobierno ha tratado de integrar al país en esa estructura mundial, poniéndolo a la par de grandes potencias e influenciado por la OCDE que emite instrucciones estandarizadas para todos los países que la integran, sin observar las diferencias y sin darle apertura a

cada gobierno de elegir lo que mejor convenga a sus intereses educativos y sobre todo lo que en realidad necesitan. Como bien dice Jurado (2017):

La globalización es una presencia intensa, pero las diferencias entre las prácticas educativas de cada país son naturales. Existen sistemas educativos con las pretensiones de amoldarse a lo que la sociedad global reclama y el resultado es la artificialidad, el estereotipo, las palabras-saco: el emprendimiento, el espíritu empresarial, el entrenamiento, la competitividad, el libre mercado..., en una pretensión de homogeneidad humana (Jurado, 2017:46).

La globalización está presente en todo momento, buscando que todos los países pertenezcan a una sola sociedad, una global que promueva no sólo el capitalismo, sino también una ideología estandarizada y es la educación el medio para hacerlo.

Por ello la implementación de reformas educativas que cubran con esos ideales políticos y que de manera encubierta muestren la preocupación por los bajos índices de lectura, matemáticas, ciencias, etc., todo lo que tenga relación con habilidades que deben ser adquiridas mediante el trayecto escolar; la educación básica es el nivel que más reformas educativas ha sufrido en estos años, reformas que han sido impuestas con ideales de que los individuos puedan incorporarse en el avance de la sociedad, una sociedad que demande personas capacitadas en distintos campos y que cubran las necesidades que surjan. A continuación, se explica la influencia de organizaciones mundiales que han sido referentes internacionales para dichos cambios en la estructura del Sistema Educativo Nacional.

México se integra al Banco Mundial en diciembre de 1945, la idea de alfabetizar y lograr una educación homogénea es lo que se pretende en esa época, es mediante el ingreso a esta organización que se integra al país a un organismo internacional que vele por los intereses y las necesidades de la sociedad, y la educación es un medio para hacerlo.

El Grupo Banco Mundial (GBM) trabaja con los países para fortalecer y alinear sus sistemas educativos, de manera que se haga hincapié en garantizar que todos los niños aprendan. La educación es fundamental para generar el capital humano que permite que las personas y los países prosperen (Banco Mundial, 2018).

Alinear a los países en una sola estructura, tal como lo afirma en su presentación este organismo, es uno de los grandes cometidos educativos de esta organización mundial.

El Banco Mundial permite el financiamiento a países que como México carecen del soporte económico para implementar proyectos educativos de excelencia, según los criterios establecidos por dicho organismo.

Una forma de controlar el financiamiento y los resultados esperados es la implementación de pruebas estandarizadas, como el Programme for International Student Assessment PISA, que ha permitido que se muestren los resultados que los países que pertenecen a este organismo y a la OCDE tienen en ciertas habilidades que son consideradas necesarias para que las personas se alfabeticen. Tanto el Banco Mundial como la OCDE, trabajan en cooperación para el desarrollo de las naciones que forman parte de cada uno de ellos.

En el último informe emitido por la OCDE en 2019, se hace énfasis en la necesidad de que los países que forman parte de este organismo tomen medidas necesarias para transformar sus aportes educativos en un aprendizaje y acabar con la “pobreza de aprendizajes”, denominado así por el Banco Mundial, a partir de los reportes que indican una falla en la lectura, en la siguiente cita se evidencia que lo importante para estos organismos es la medición para generar un proceso de mejora:

El Banco Mundial lanzó recientemente una iniciativa para abogar por la eliminación de la pobreza de aprendizajes en todo el mundo. La medición del aprendizaje es sin duda la base para abogar y mejorar los resultados del aprendizaje. Lo que no puedes medir, no puedes mejorar. Y, a este respecto, América Latina ciertamente va en la dirección correcta. Mejorar el aprendizaje también requerirá alinear los sistemas educativos de América Latina con este objetivo, incluso asegurándose de que se cumplan las condiciones para un aprendizaje (equitativo) (Di Gropello y Vargas, 2019).

Según estos dos organismos internacionales la forma en que se puede lograr que los estudiantes adquieran los aprendizajes, es como se indica en la cita, por medio de la medición de estos, dichas mediciones al ser universales carecen de sentido en países con contextos diferentes, cultura y tradiciones que distan mucho entre sí. La comprensión lectora ante estas dos organizaciones no es abordada como tal, pues se habla de lectura como una habilidad básica, pero no se enfatiza en la necesidad real de que haya una comprensión y que ésta permita un cambio en el contexto inmediato de los estudiantes.

Tanto OCDE como el BM exigen a México alinearse para que el Sistema Educativo Nacional se incorpore en esta exigencia internacional y cubra los estándares emitidos para todos los países que son partícipes de estos organismos, pero que son diversos en cuanto a forma de vida, cultura y acceso a la educación, en este sentido se debe garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación, sin importar condiciones económicas y sociales.

Por lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtien, Tailandia 1990, enunciada como diálogo pero convertida en instrucción, se expresa la preocupación por garantizar la educación para todos y colaborar con los países con menos desarrollo, tal como lo manifiestan en el documento, es de vital importancia. Elevar la calidad de la educación básica, es primordial para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje:

Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990, artículo 1).

Es evidente que esta influencia se ve reflejada en el enfoque por competencias implementado en varios países años más tarde de promulgada esta Declaración Mundial. En ella el valor que se le da a la comprensión lectora es vista como una habilidad mecánica, ya que sólo se enfoca en la lectura y se manejan aprendizajes básicos y necesarios para vivir en sociedad, una sociedad que demanda personas capacitadas para el trabajo.

Diez años más tarde en el Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal (2000), considerando el Acuerdo de Jomtien (1990), se hace un recuento de los avances que

en materia educativa se han tenido a nivel mundial. A diez años las metas que se tuvieron en su momento no son halagüeñas, pues sigue existiendo una falta de equidad, sobre todo en los países menos desarrollados:

En América y el Caribe las profundas diferencias entre regiones y grupos sociales, basadas en la desigualdad de ingresos, siguen impidiendo que se avance hacia la Educación para Todos, y será menester prestar la debida atención a este problema (Marco de Acción de Dakar 2000:14).

A pesar de lo anterior, el discurso de proveer educación para todos y en específico que la educación básica se garantice de manera permanente y con las herramientas necesarias siguió sin cumplirse, no hubo un cambio significativo entre los acuerdos tomados en Jomtien (1990) ni en Dakar (2000).

Se deberá dar a todos los jóvenes la oportunidad de recibir una educación permanente. Para los que dejan la escuela o la terminan sin adquirir la competencia necesaria en lectura, escritura, aritmética y habilidades prácticas, deberá haber múltiples opciones para que prosigan su aprendizaje. Esas oportunidades deberán ser interesantes y adecuadas a su medio y sus necesidades, ayudarlos a ser activos para forjar su futuro y transmitirles aptitudes útiles para la vida laboral (Marco de Acción de Dakar, 2000:16).

Ambos acuerdos mundiales sirvieron de referente para México y las reformas educativas implementadas que tienen como política seguir con esa estructura de proveer educación básica para todos los niños, niñas y jóvenes, dotándolos de herramientas para la vida (competencias). En este marco la comprensión lectora como tal no está siendo abordada ni por los organismos internacionales, ni por los acuerdos. En el siguiente apartado se detalla la situación que ha sido establecida en México a raíz de las imposiciones que se destacan en el panorama internacional, el enfoque por competencias y enfatizando en las pruebas estandarizadas de las cuales México ha participado.

2. La visión propia

El enfoque por competencias fue implementado entre los años 1988 y 1994, mismos en los que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y años más tarde México se incorpora a la OCDE las reglas cambiaron y México tuvo que ajustarse a ellas, pues se entiende que con esto se encuentre al nivel de las

grandes potencias que forman parte de este organismo y con el acuerdo, la reestructuración del sistema educativo es un hecho.

La imposición de los organismos internacionales de trabajar con un enfoque por competencias que atienda las demandas y las exigencias del país en materia de tecnología, desarrollo y eficiencia en el trabajo de manera mecánica y no pensante; en donde no se privilegien las habilidades y se centre todo en el proceso, demuestra una vez más el verdadero interés político que hay detrás de cada reforma. Este enfoque fue implementado sin un fundamento pedagógico y didáctico; pues en sus inicios la palabra competencia hace referencia a términos laborales y empresariales, con el paso de los años y con el aporte de distintos teóricos y especialistas se ha tratado de darle aplicación en la educación. Gimeno Sacristán (2008) afirma:

Control, competitividad, libertad de elección de los consumidores, fijación del currículum en unos contenidos básicos, así como un sometimiento de la educación subordinada a las demandas del mundo laboral o al éxito en los mercados abiertos, han constituido las señas de identidad de las políticas educativas durante las pasadas dos décadas de los ochenta y de los noventa. Políticas que necesitaron otros lenguajes, otros discursos, para legitimarse y hacerse más presentables y creíbles. Políticas que dejaron una estela que hoy contamina el entendimiento de la educación (Gimeno, 2008: 21).

El ser competente es formar parte de la sociedad y adaptarse a ella, no sólo para integrarse al campo laboral, sino aplicar habilidades básicas en cualquier contexto; respetar a la sociedad en la que se vive, ser consciente con el entorno, ser crítico y reflexionar sobre la información que se da en los medios de comunicación; convivir en armonía y ser democrático; tener conocimientos y ser autónomo, autodidacta.

Es un hecho que como sociedad se necesitan individuos competentes, pero no solamente en el manejo de máquinas, sino también en el manejo de habilidades básicas de comunicación: leer y escribir, pero con un sentido crítico, no para cubrir las pruebas externas que también han sido impuestas, entre ellas EXCALE, ENLACE (después denominada PLANEA, en la actualidad no se aplica) y PISA.

Los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), se aplican en 2005 como parte de las medidas para evidenciar el avance que los estudiantes presentan en contenidos curriculares de áreas específicas: español, matemáticas, ciencias sociales

y naturales, se aplica a una muestra representativa de estudiantes en tercero de preescolar, sexto de primaria y tercero de secundaria. Su plan de evaluación se basa en un programa cuatrianual, es decir, un mismo grado se evaluará cada cuatro años. Estas pruebas estandarizadas no permitieron evidenciar el avance en cuanto habilidades, pues se realizaron haciendo referencia a contenidos, aunque se agregó en la asignatura de español una prueba que evidenciara la expresión escrita, la comprensión lectora no fue abordada.

En el 2006 se aplica por primera vez la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en sus inicios ésta sólo se lleva a cabo en los últimos cuatro grados de primaria y en el último grado de secundaria; desde el 2009, se aplica en todos los grados de secundaria, enfatizando en las asignaturas de español y matemáticas. Esta prueba a diferencia de PISA mide contenidos específicos de las asignaturas, sin embargo, tampoco se encarga de evaluar la comprensión lectora.

A partir del 2015 se aplica el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), eliminando la prueba ENLACE. Aplicándose en el último grado de primaria y de secundaria, con las mismas características de la prueba anterior.

La primera vez que se aplicó el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de Alumnos, PISA, en México fue en el año 2000, a partir de ese entonces y cada tres años se realiza la prueba a una muestra representativa de estudiantes de 15 años, se evalúa competencia lectora, matemática y científica y cada tres años se enfatiza en un área en específico, aunque se habla de competencia lectora, esto es cuestionable porque a partir de preguntas y una solución unívoca, no es como puede evidenciarse si un estudiante comprende o no un texto, la misma definición de la prueba que hace la OCDE, constata su estandarización: “el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, 2006: 3).

A partir de esta prueba es que se toman medidas para generar propuestas que mejoren la enseñanza en la escuelas, es con base en estos elementos que los países, incluido México, elaboran las diversas reformas en mejora de los aprendizajes que están siendo ineficientes de acuerdo al reporte PISA, sin considerar aspectos sociales, familiares o personales; si bien se agrega un cuestionario que pretende tener información a este respecto, es insuficiente para reflejar las realidades de los diversos contextos donde se aplica.

Aunado a lo anterior el hecho de que la muestra sea general y no se consideren los estados o las poblaciones en donde se está aplicando, muestra una falta de consideración por las condiciones reales de cada país.

La enseñanza de la lengua no puede ser regida estrictamente a la mera descodificación de un texto, requiere ser sometida a análisis, síntesis, argumentación, inferencia, entre otros, todas las posibilidades cognitivas para su apropiación. Tal como lo afirma Rocha (2014) “La verdadera y urgente reforma educativa consiste en hacer de las escuelas, espacios de desarrollo de las capacidades de expresión oral, escrita, argumentativa y artística” (Rocha, 2014).

Los resultados en dichas pruebas han tenido como fin repensar el trabajo en el aula, modificar los perfiles no sólo del estudiante, sino también del docente, pues se considera que, al fallar en ellos, los responsables directos son precisamente los encargados de llevar el proceso, sin tomar en cuenta los retos enfrentados y la indefinición por los cambios constantes que se han venido dando con el paso de los años, los distintos gobiernos y los diversos enfoques.

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, dio paso a reformas necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria: actualizar los planes y programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de los maestros y maestras; reconocer y estimular la calidad del docente; fortalecer la infraestructura (Acuerdo 592, 2011 : 7).

Justificando lo anterior en el ANMEB y con su implementación se inician una serie de reformas educativas impuestas (2004,2006, 2009, 2011, 2017) que han sido pensadas y analizadas desde el punto de vista de políticos, empresarios, estadistas, economistas, autoridades educativas, especialistas y teóricos que han enmarcado las supuestas necesidades del país en esta reestructuración, que lejos de encaminar y orientar las necesidades de los estudiantes, sólo han conflictuado a los docentes y han egresado generaciones con desfases en cada ciclo lectivo.

Las reformas curriculares de preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009) que se integran el Acuerdo 592 para la articulación de la Educación Básica, representan un desfase educativo que ha generado confusión al docente, pero también a los estudiantes, pues se integra el enfoque por competencias, para el cual no se emite ningún tipo de preparación. Andere (2013) afirma al respecto:

La forma en que los gobiernos mexicanos del siglo XXI diseñaron y ejecutaron las reformas curriculares fue incorrecta. No podemos exigirles a los maestros seleccionados y preparados para una época de precompetencias, aplicar de un año para otro (literalmente de un día para otro) métodos de enseñanza-aprendizaje completamente diferentes para los que fueron formados (Andere, 2013:96).

Es evidente que las reformas educativas implementadas no han sido funcionales, ni han desembocado en cambios significativos, a pesar de ello y para dar el tiro de gracia a la educación en el país, en el año 2013 con la reforma al artículo 3° constitucional se le da a la evaluación el carácter de obligatoriedad, al crear el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, como una medida para garantizar la calidad:

Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (Artículo 3°, 2013).

Como se ha venido analizando a lo largo de estos dos apartados la evaluación ha cumplido una función primordial para el avance educativo, sin embargo el cambio no radica en la implementación de estas medidas, no es mediante pruebas estandarizadas que se mide el desarrollo de un país, tampoco lo es pensando que la función de la educación es un medio para reproducir esquemas, ni tiene un fin

meramente social o productivo, pues si se concibe de esta manera entonces se coincide con las diversas políticas que se han impuesto sin fundamentarlas y adaptarlas a las realidades sociales y de los contextos inmediatos; la educación debe tener la función de cambiar un país, pero no sólo para el beneficio de unos cuantos, como se ha venido dando, sino cambiar verdaderamente las formas de vida. Si México fuera un país democrático verdaderamente, las políticas implementadas funcionarían, pues permitirían los cambios en sociedades reales y no en sociedades utópicas e idealistas, como lo cita Wilfred Carr (1999).

[...] En una sociedad democrática, la educación presupone siempre alguna finalidad distinta de la mera socialización y tal finalidad presupuesta consiste en cultivar la capacidad de los futuros ciudadanos para pensar por sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales (Carr, 1999:97).

Efectivamente, es de carácter urgente construir una reforma que permita a los estudiantes el verdadero desarrollo de habilidades y que posibilite a los docentes no sólo ser reproductores de la ideología política, sino formar parte de esa ideología y ser quien decida qué y cómo hacerlo, que el aula de clase se convierta en un lugar de observación, análisis y creación. A continuación, se enlistan las reformas educativas desde 2004 a la fecha.

B. Reformando la educación

La idea de que la educación logrará cambios estructurales en el país es una herencia que han traído consigo los distintos gobiernos que han estado al frente, sin embargo, esto no ha sido del todo cierto, pues si bien ha habido cambios en cuanto a la estructura de los planes y programas de estudio, la ideología que se ha tratado de implementar al currículo, es la misma. En este subcapítulo se analizan brevemente estas reformas haciendo énfasis en la visión con la que cada una ha abordado la comprensión lectora, desde 2004 a la fecha y evidenciar así, cómo es que éstas fueron un referente para que la RIEB (2011) se llevara a cabo.

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

[...] una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011: 9).

Esta reforma tiene como antecedentes la Reforma de Educación Preescolar (2004; Reforma en Educación Secundaria 2006 y la Reforma en Educación Primaria 2009). En dicho acuerdo se articulan los tres niveles educativos en un solo trayecto formativo que consolide la Educación Básica, permitiendo que ésta cumpla con los requisitos que demanda el país en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que propicien en los estudiantes una conciencia social y un desempeño adecuado en la sociedad. El trayecto formativo deberá estar articulado desde preescolar hasta secundaria y lograr cumplir con los aprendizajes esperados al concluirlo.

1. Reforma en Educación Preescolar (2004)

Esta reforma surge a partir de la necesidad de reconocer este nivel educativo social y pedagógicamente, en noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual “establece la obligatoriedad de la educación preescolar” (SEP, 2004: 11), aunado a lo anterior, la edad de los niños que atiende preescolar es de relevancia por el desarrollo en diversos aspectos: “en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social” (SEP, 2004: 11).

El papel que se le da a la educadora es primordial, pues es ella la que guía a los estudiantes y decide qué acciones implementar para favorecer diversas situaciones didácticas, mismas que deben estar relacionadas con el contexto y las características particulares del entorno social donde labora. En planes educativos anteriores al 2004, se tenía la idea de que los niños en edades preescolares, cuatro a cinco años no podían aprender ciertos contenidos, en este programa se hace énfasis en que los estudiantes de este nivel pueden ser capaces de desarrollar diversas competencias: afectivas, cognitivas y sociales, por ello la educadora es el referente para generar en

los estudiantes, mediante actividades lúdicas, desafíos y actividades permanentes el desarrollo de dichas competencias.

Es en el nivel preescolar que se construye la identidad de los estudiantes y el referente para articular los siguientes niveles educativos: primaria y secundaria, “la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal” (SEP, 2004: 14).

Cabe mencionar que el programa está centrado en competencias, los estudiantes deben favorecer entre otras, las que hacen referencia al lenguaje oral y el escrito, sin embargo, no es una finalidad que egresen al siguiente nivel educativo, leyendo y escribiendo de manera convencional; pero que sí que sean capaces de comunicarse por distintos lenguajes, se hace énfasis sobre todo en el código oral, que “adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2004: 27). La comprensión lectora como tal, no es abordada en este nivel educativo, ésta se atiende desde la comprensión de explicaciones orales que se dan a los niños y el acercamiento a diversos textos, sólo se hace referencia la lectura como una actividad mecánica y en proceso de adquisición.

La etapa de preescolar es importante y determinante para que los estudiantes accedan al siguiente nivel con el desarrollo de la socialización, aquí se inicia y se consolida, de ahí que cada etapa se cumpla para poder desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes la comprensión de su entorno social, cultural y emocional, en las subsecuentes.

A continuación, se hace un análisis del tema, desde la perspectiva del nivel secundaria, que es en el que se trabajará el Proyecto de Intervención Pedagógica.

2. Reforma en Educación Secundaria (2006)

La obligatoriedad de la educación secundaria y el desarrollo del país en aspectos sociales, económicos, políticos y laborales, dan pauta para que este nivel educativo requiera cambios estructurales que permitan a los adolescentes cubrir las competencias que requieren para integrarse al mundo laboral.

El tipo de población que atiende el nivel y la necesidad de permanencia en éste, son las justificaciones para que se lleve a cabo, inclusive antes de realizada la reforma de educación primaria (2009).

El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria implica, en primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo lugar, significa que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario. Ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida (SEP, 2006: 8).

El cambio principal es desarrollar un enfoque por competencias que permita a los estudiantes aprender para la vida e insertarse en el campo laboral al concluir este nivel, también es el puente para el nivel medio superior, cuya reforma se inicia en 2008 de manera desarticulada con este nivel educativo, pues se hace dos años después y algunos de los contenidos temáticos no concuerdan con los que se abordan en este nivel, provocando de esta manera una desarticulación de temas.

Las características de la población que se atienden en secundaria son un referente importante, pues están en edad adolescente y con los ajustes al currículo, las competencias, el trabajo transversal entre asignaturas y el desarrollo de diversas prácticas de enseñanza por proyectos, se busca que los estudiantes forjen su camino para la vida y para acceder a la educación media superior con competencias que los hagan ser funcionales en los diversos ámbitos de acción.

La articulación de secundaria y los demás niveles educativos de la educación básica, es otro de los referentes que justifican esta reforma, a pesar de que para esta fecha

ya exista una reforma en educación preescolar (2004), pero aún no entraba en vigor la de educación primaria (2009), por lo que esa articulación que se menciona carece de sentido para ese entonces.

Entre las características principales de esta reforma se integra la de implementar en el currículo la asignatura de Orientación y Tutoría; así mismo integrar en cada asignatura del nivel contenidos que hagan referencia a la diversidad cultural y lingüística del país. Se integran los aprendizajes esperados que buscan ser atendidos en cada asignatura y que sean un referente para guiar el trabajo de los docentes, el profundizar en contenidos básicos y relacionarlos por medio de la transversalidad es otro de los aspectos que se incorporan al currículo (SEP, 2006).

Se habla de prácticas sociales del lenguaje y aunque se busca relacionar el lenguaje y la interacción con el contexto; leer y producir como una forma de comprensión del entorno; se hace solamente con propósitos didácticos, sin ver que la comprensión no es sólo eso, es ir más allá de lo que se puede trabajar en la escuela, reflejando así una postura contradictoria.

Por ello se considera indispensable reorientar la asignatura hacia la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual, el aprendizaje de diversos modos de leer, estudiar e interpretar los textos, de escribir e interactuar oralmente, así como de analizar la propia producción escrita y oral. La lectura y escritura de fragmento de textos, destinados a ejercitar tal o cual aspecto de la lengua, son estrategias pedagógicas insuficientes para la consecución de los propósitos didácticos (SEP, 2006, 16).

La enseñanza de la lengua en secundaria se reduce a contextualizar los textos, hacer énfasis en los diversos tipos, identificar sus características y llevar a cabo guías con preguntas encaminadas a extraer información básica, misma que se encuentra en el texto; se trabajan textos literarios, sin llevar a cabo lectura de comprensión, sino solamente de identificación de elementos estructurales.

No se fomenta en los estudiantes la creatividad, es importante la contextualización de la que habla la SEP, absolutamente, sin embargo, para llegar a la comprensión del mundo tal y cómo se plantea, se requiere que los estudiantes sean productores también, que relacionen lo que leen e imprimen sus ideas no sólo de manera escrita,

sino también en la oralidad y no sólo en la asignatura de español, sino en todas las que forman parte del currículo.

3. Reforma en Educación Primaria (2009)

Las exigencias que el país demanda permiten la implementación de esta reforma que busca atenderlas y así contribuir al desarrollo nacional. El enfoque por competencias está también presente, pues es mediante éstas que se pretende elevar la calidad educativa en el país y cumplir con las exigencias del siglo XXI, así mismo admite la articulación de la Educación Básica:

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (p. 24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2009:5).

Esta reforma inicia con una etapa de prueba, en donde las modificaciones al currículum se aplicaron sólo en 1° y 6° grados; posteriormente, en el ciclo lectivo 2010-2011 en los grados 3° y 4°. Lo anterior, en virtud de observar cambios y avances en los grados anteriores en que sí se implementó, con lo anterior y tomando como referentes las reformas educativas 2004 en preescolar y 2006 en secundaria, realizar la articulación entre niveles.

La educación primaria, para esas fechas, es considerada la más “estable” de los tres niveles educativos que forman la educación básica, la necesidad de estar acorde con los otros exige que se hagan adecuaciones al currículum y que se adapte el trabajo por competencias, pues son éstas las que lograrán la consecución de aprendizajes esperados en todo el trayecto formativo.

Los retos de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículum y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa (SEP, 2009:33).

Se les da a los docentes el papel de *agentes de cambio* y el valor de figura importante para la consecución de los fines que se pretenden lograr; los materiales educativos cumplen una función primordial, pues es mediante ellos que se busca tener el apoyo para diversificar la enseñanza y hacer uso de recursos tecnológicos. La gestión escolar servirá como referente para que las escuelas sean autónomas en el cumplimiento de soluciones a las problemáticas presentadas dentro de la comunidad educativa. Los estudiantes son el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y deben ser vistos como seres poseedores de habilidades cognitivas y socialmente diferentes.

En este nivel se consolidan la lectura y la escritura, por ello una de las finalidades que se implementó con esta reforma fue contribuir a la alfabetización como un reto importante, es mediante la asignatura de español que se permite lograr esto y la relación con las demás asignaturas del currículo.

En este sentido, la alfabetización supone poder participar leyendo, escribiendo, escuchando y hablando. Es importante enfatizar que la alfabetización es un proceso largo y exigente. Para alfabetizarse, los alumnos requieren de múltiples oportunidades para relacionarse con los textos escritos y orales. Sólo en la tarea de producir e interpretar textos con propósitos comunicativos los niños logran descubrir cómo funciona el lenguaje escrito, sus convenciones gráficas, los recursos lingüísticos y editoriales de los que se vale para lograr sus propósitos comunicativos. Se trata de permitir a los alumnos hacer suyos los conocimientos, actitudes y competencias usados por escritores, lectores y hablantes más avanzados a través del involucramiento en situaciones comunicativas recurrentes en nuestra sociedad educativa (SEP, 2009:52).

Por lo tanto, en este nivel educativo la finalidad es que los estudiantes sólo sean funcionales y competentes para comunicarse en sus contextos, emulando a personalidades aptas en el uso de la lengua, la lectura y la escritura, dejando nulo el criterio personal y la posibilidad de crecimiento mediante las vivencias, la familia, la cultura y el propio contexto. Más adelante con la Reforma Integral de la Educación Básica se confirma la importancia de las competencias para la educación.

4. Reforma Integral para la Educación Básica, 2011 (RIEB)

Una de las justificaciones para consolidar esta reforma y articular la educación básica fue precisamente atender y estar a la par de las grandes naciones que forman parte de la OCDE, México no podría quedarse atrás y el implementar el enfoque por competencias fue una decisión de carácter administrativo e instruccional. Con el

discurso de atender a las demandas que requieren los avances tecnológicos, sociales, culturales y económicos del siglo XXI.

La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI (SEP, 2011: 12).

Los antecedentes de esta reforma fueron las anteriores de 2004 a 2009, desarticuladas entre sí, pero coincidentes en el discurso. En el 2011 se estructura el plan de estudios para la educación básica en los siguientes ejes rectores: principios pedagógicos, competencias para la vida, perfil de egreso, estándares curriculares y los aprendizajes esperados, todo esto compone el trayecto formativo de los estudiantes.

Los doce principios pedagógicos son los que dan sentido al enfoque de los programas, pues dictan los rasgos deseables de la enseñanza en el aula y el logro de aprendizajes.

Las competencias para la vida son comunes en los tres niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria y movilizan saberes, habilidades y actitudes con las que el estudiante debe integrarse a sus contextos inmediatos y con la finalidad de construirlas y aplicarlas a lo largo de su vida. Estas competencias están relacionadas con el perfil de egreso del estudiante de educación básica, perfil deseable, idóneo, pero carente de sentido en la realidad y el contexto mexicano. No solo deben aprender a comunicarse en la lengua materna, sino también en una segunda: inglés, aunque la carga horaria oficial de este idioma es casi nula; se busca que tengan habilidades de liderazgo, de toma de decisiones, capacidad para interactuar y respetar el entorno; encaminar y promover proyectos, entre otros elementos que tienen relación con la interculturalidad y el respeto a los demás.

La modificación al currículum intentó articular los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria en un solo trayecto formativo, diferenciado por estándares curriculares y campos de formación, en donde se insertan las distintas asignaturas de cada programa.

Los estándares curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitan al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo en el progreso educativo (SEP, 2011: 42).

En realidad, los estándares curriculares sirven para buscar que egresen estudiantes homogéneos y capaces de producir y reproducir ciertos sistemas que permitan al país estar a la par de los países desarrollados, aun cuando la realidad de México es opuesta.

Por otra parte, los campos de formación, los cuales están estrechamente ligados con las competencias para la vida y los aprendizajes esperados están divididos en: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia.

En lo que respecta a lenguaje y comunicación se puede apreciar que, si bien ya se maneja el término comprensión, éste hace referencia solamente a interpretar textos, reproducir y crear nuevos formatos, y se compara comprensión con habilidad lectora. Se introduce el término de competencia comunicativa, entendida como la habilidad para comunicarse con los otros e interactuar con los textos. (SEP, 2011). En las siguientes reformas el término Comprensión Lectora, en discurso, sigue siendo utilizado.

5. El Nuevo Modelo Educativo (2017) y la Escuela Mexicana (2019)

El Nuevo Modelo Educativo (NME) implementado en el 2017 y bajo el fundamento de llevar a todos una educación de “calidad” y educar para la “libertad” y la “creatividad”, plantea como principio pedagógico un proyecto no gubernamental, sino un proyecto nacional y se concreta en los aprendizajes clave (SEP, 2017).

Basados en una consulta ciudadana en donde supuestamente intervinieron actores educativos como estudiantes, docentes, académicos y demás, consolidaron el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y Creatividad:

El Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) recopiló, ordenó y sistematizó en un informe todas estas aportaciones hechas por niños y jóvenes, docentes, padres de familia y tutores, académicos

y representantes de distintos sectores de la sociedad, así como por las propias autoridades educativas, sobre los documentos presentados por la SEP (SEP, 2017: 14).

A partir de lo anterior surge la propuesta curricular y los nuevos planes de estudio, que se centran en los aprendizajes clave y estos a su vez consideran tres elementos rectores: formación académica, desarrollo personal y social con énfasis en habilidades socioemocionales y la autonomía curricular.

El perfil de egreso que se requiere de los estudiantes de Educación Básica se concentra en 11 ámbitos: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social; pensamiento crítico y solución de problemas; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; apreciación y expresión artísticas; atención al cuerpo y la salud; cuidado del medio ambiente y habilidades digitales.

Se retoma el ideal humanista, en donde se hace presente el aprendizaje como un medio para vivir y convivir en sociedad de manera armónica, crítica y participativa:

Desde este enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global (SEP, 2017: 25).

Entre los ideales del NME sí se encuentra presente, por lo menos en discurso, la existencia de fomentar la comprensión lectora y fortalecer la crítica en los estudiantes, sin dejar a un lado las competencias que han sido marcadas en cada planteamiento educativo. “Es necesario consolidar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico” (SEP, 2017:29).

La idea de que los estudiantes sean capaces de integrarse a la sociedad exigente del siglo XXI con un cambio de ideología que les permita convivir armónicamente con ellos mismos, con los demás y con su entorno, es una de las propuestas rescatables del modelo, así como privilegiar lo emocional en los individuos.

Otra de las propuestas del modelo es poner la *escuela al centro*, con la idea de favorecer la autonomía curricular, generando así una supuesta mejora al buscar que sea el Consejo Técnico Escolar, quien busque desde sus contextos, las medidas para favorecer el aprendizaje; el director y las autoridades educativas retoman su poder de gestión; así mismo se recupera la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como un elemento de apoyo y observación a las prácticas cotidianas. Se dan atribuciones para que sea cada escuela la que se encargue de financiar los recursos que el gobierno provea, cuestión que no es del todo provechosa, pues no se han evidenciado cambios a este respecto.

Las características que el docente debe tener en este modelo son ideales, pues es él quien tiene el poder para llevar a los estudiantes al logro de los aprendizajes, a pesar de las distintas dificultades a las que se pueda enfrentar.

La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar. Como ya se dijo, un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a los alumnos, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en el dominio de los Aprendizajes esperados planteados en los planes y programas de estudio, y a desarrollar su potencial (SEP, 2017: 41).

A pesar de que en lo general se busca egresar estudiantes con habilidades en comprensión lectora, según el discurso planteado; las finalidades de cada nivel educativo, específicamente en el área de lenguaje y comunicación, son distintas: preescolar busca la expresión de emociones, gustos, ideas y utilizar el lenguaje para relacionarse con otros, se está en el proceso de adquisición; en primaria comunicar sentimientos, emociones e ideas en lengua oral y escrita; en secundaria comunicarse con eficacia y respeto en distintos contextos y con diversos interlocutores (SEP, 2017). Los tres niveles se centran en sólo comunicar, pero no se busca como tal la apropiación del lenguaje como un medio para relacionarse con los demás y hacerlo suyo, tampoco como una muestra de identidad y de dominio personal, en donde el estudiante logre compartir no sólo experiencias de vida o emociones, sino que sea capaz de usarlo para comprender el mundo que le rodea y respetarlo.

Si bien se retoma en este modelo educativo la enseñanza de las lenguas indígenas, esto sólo aplica para los contextos en donde se hablan estas lenguas, no forman parte

del currículum nacional; el inglés sigue funcionando como en las anteriores reformas, es decir, forma parte del perfil de egreso de los estudiantes.

El Nuevo Modelo Educativo no cumple ni dos años de su implementación y llega el actual gobierno con una propuesta que no es más que discurso político y un refrito de los anteriores.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2019, está en proceso de construcción, no hay todavía un cambio en materia curricular, ni tampoco un cambio de enfoque, pues en discurso en lo mismo que se plantea en la Reforma Educativa 2011 y en el Nuevo Modelo Educativo 2019, tal parece que la idea de los gobiernos es hacer algo sólo porque se llega al poder, la NEM comprueba esta hipótesis; aquí se habla de calidad, inclusión, educación humanística y en valores, etc., mismo discurso, sin propuesta o innovación. “Hay un discurso educativo genérico que establece principios que reitera en varias secciones: inclusión, equidad, educación integral, educación intercultural, una perspectiva humanística, educación para la paz, para la tolerancia, democrática, etc.” (Educación futura, 2019:1).

El reto del actual gobierno es encarar las críticas sobre esta Nueva Escuela Mexicana y buscar algo innovador que en verdad logre estructurar los rumbos de la educación en México.

6. ¿Dónde queda el maestro?: Los retos en la práctica

Como se ha evidenciado a lo largo de este primer capítulo, las reformas educativas en México han sido producto de los intereses políticos, económicos y privados de cada gobierno. El maestro ha sido relegado de estas decisiones, siendo éste el elemento que debería participar en todo momento al llevarse a cabo las reformas, inclusive antes que el estudiante, pues es él quien cumple la función de guía, mediador, facilitador y referente inmediato de este último, su papel va más allá de transmitir conocimientos.

El papel del maestro ha sufrido cambios trascendentales, siempre ha sido utilizado por el gobierno para fines políticos haciendo a un lado los verdaderos fines educativos

y el compromiso y deber social que tiene como figura educativa. En los albores de la educación, el papel de maestro era de respeto y ejemplo, su voz, después de la que emitían las autoridades eclesiásticas, era de considerarse como cierta:

Vasconcelos veía al maestro como la figura que debía remediar las masas consideradas incultas y guiarlas al desarrollo. Esto hizo que comenzara a ser respetado y a ser reconocida su labor en la comunidad; así, el maestro se convirtió en la persona más importante junto con el sacerdote en los pueblos (Sáenz, 2017; 4).

El protagonismo de antaño ha cambiado y cada vez ha sido más evidente, que se le ha tratado de nulificar, si bien en discurso en cada reforma educativa y curricular éste tiene una función determinante para encaminar el aprendizaje de los estudiantes, en la realidad se le ha acusado de ser el responsable directo del fracaso de los resultados en las diversas pruebas estandarizadas de PISA, antes ENLACE, después PLANEA, pues estos han sido los referentes para medir el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes a nivel internacional y nacional, como ya se ha mostrado.

Los retos de la profesión docente son cada vez mayores, pues el ideal del profesor es aquel que pueda estar acorde con los cambios que ha sufrido el país con el paso del tiempo; atender a las necesidades de cada estudiante; ser colaborativo, paciente, ordenado y organizado; investigador y crítico del contexto inmediato; competente en herramientas digitales; podríamos enumerar un sinfín de competencias que en la actualidad no son difíciles de lograr, el problema está en que no se le dan al profesor ni las herramientas, los recursos, ni tampoco la orientación adecuada, pues con cada reforma instaurada su papel es diferente y cada vez se le exige más.

Todas las Conferencias” y/o similares apuntan a mostrar que lo que hacen los docentes no corresponde al siglo XXI, generándoles un grado de culpabilidad por cuanto “individualmente”, y con las propias meras fuerzas, es imposible modificar un “sistema” educativo según los requerimientos de la educación disruptiva/innovadora (Brenner, 2019:2).

Es evidente que, ante tantos cambios y orientaciones diversas por parte del gobierno y las autoridades educativas, el profesor se encuentre desorientado y sin posibilidades de emitir su opinión ante lo que es para sus ojos una serie de reestructuraciones innecesarias y a conveniencia del que llega en turno al poder, se hace a un lado el verdadero sentido de la educación y el auténtico rol del profesor como un elemento esencial del quehacer educativo.

Los profesores también son seres humanos que tienen vivencias significativas que aportar sobre sus contextos inmediatos, esto no ha sido posible dado las políticas instruccionales donde no se le considera, el reto principal de la educación sería integrarlo como un profesor investigador, creativo, actuado de su contexto y capaz de producir en los estudiantes pensamiento crítico.

El modelo para el futuro previsible debe ser uno que vea al maestro humano como el agente central, ayudado por la tecnología, en lugar de poner a ésta en el asiento del conductor y permitir que el maestro funcione simplemente como un conserje y una niñera (Brenner, 2019: 6).

La imperiosa necesidad de cambiar las formas de enseñanza ha sido determinante para la construcción de propuestas de trabajo creativas e innovadoras, en las que se les permita a los estudiantes determinar cómo aprender y llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje, desde los distintos contextos en los que se brinda educación; por lo que, en el siguiente capítulo se habla sobre el Diagnóstico Específico y la Metodología que se llevó a cabo para aplicar el Proyecto de Intervención Pedagógica, que posibilitó la puesta en práctica de una alternativa para abordar la comprensión lectora, en un contexto real.

II. COMPRENSIÓN LECTORA: DIAGNÓSTICO Y METODOLOGÍA

En este capítulo se habla del Diagnóstico Específico (DE) que se llevó a cabo y que sirvió para la elaboración del Diseño de Intervención Pedagógica. El DE se aplicó a estudiantes de primer grado del “Colegio del Valle” y permitió detectar la delimitación del problema al cual se enfrentan los estudiantes con respecto a la comprensión lectora. Se describen la escuela, los padres de familia, los estudiantes y los docentes que forman parte de la comunidad del colegio, así mismo, se delimita el criterio metodológico, mediante el muestreo no probabilístico por cuotas, de igual modo se explica la metodología del DE, para lo cual se retomaron elementos del método de Investigación-Acción, la técnica de observación no participante y los instrumentos para la recuperación de la información: diario de campo, cuestionarios para padres estudiantes y docentes, así como la estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio. Con los resultados del DE se delimita el problema con respecto a la comprensión lectora, se construyeron las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

En un segundo momento, se presenta la metodología utilizada para dar cuenta de la Intervención Pedagógica, que se basa en la Investigación Biográfico-Narrativa y la Documentación de Experiencias Pedagógicas, de las cuales se retoman elementos para dar paso a la Documentación Biográfico-Narrativa, que brinda al docente investigador los elementos necesarios para intervenir en la práctica. Se finaliza con la descripción de la técnica utilizada, siendo ésta la de relato único, pues a partir de ella es que se da cuenta de toda la Intervención Pedagógica (IP) a manera de narración cronológica. También se describen los instrumentos que sirvieron para recabar información y que permitieron la construcción del relato único.

A. ¿Cuál es el problema con la Comprensión Lectora?

De acuerdo con el contexto en el que está inmersa la problemática de la comprensión lectora en la educación actual, abordado en el primer capítulo, el DE busca evidenciar que sí existen problemas que llevan a los estudiantes a presentar deficiencias al momento de comprender un texto, esto puede deberse a múltiples factores y mediante

la aplicación de los diversos instrumentos implementados se pudo determinar de manera clara y puntual cuáles son estos.

El DE se realizó a un grupo de estudiantes de primer grado de la secundaria privada “Colegio del Valle”, ubicada en la colonia del Valle, perteneciente a la Alcaldía Benito Juárez, se buscó conocer cuál es el contexto familiar y escolar de los estudiantes; cómo es el trabajo que realizan tanto directivos como profesores para apoyar el trabajo en la comprensión lectora y cuál es el avance que presentan los estudiantes en este sentido.

Para la comunidad escolar del “Colegio del Valle”, la comprensión lectora es importante, hay conocimiento y preocupación sobre la importancia de ésta como una habilidad que tiene injerencia en la vida académica de los estudiantes y que está relacionada con las distintas asignaturas de la currícula. Si bien, lo anterior es correcto, la comprensión lectora no sólo debe permear la vida académica, sino también debe ser un elemento que modifique el entorno inmediato de los estudiantes.

Los docentes la trabajan sólo mediante lectura en voz alta o comentada y con cuestionarios que hacen referencia a información que se extrae del texto, reforzando con esto la búsqueda de información rápida y certera, más no la posibilidad de interpretar un texto, comentarlo, analizarlo, crear argumentos y construir nueva información a partir de lo leído.

Los padres de familia reconocen esa importancia y brindan a sus hijos recursos tecnológicos, materiales impresos, libros, diccionarios, insumos diversos que pueden contribuir a que tengan de manera inmediata donde buscar información y la posibilidad de realizar lectura, pero no hay una cultura de acompañamiento, no comparten textos con ellos y su participación en actividades del colegio, se limita a asistencia a juntas generales o informativas.

Lo anterior permite dar un panorama general de cómo la Comprensión Lectora, a pesar de ser un elemento de preocupación a nivel país y también en una comunidad

educativa específica; la forma en que se trabaja no es idónea. A continuación, se hace referencia a esto.

1. ¿Cómo solucionar el problema?

Generalmente los profesores consideran que para evaluar la comprensión lectora basta con poner un tipo de texto y se realizan preguntas de opción múltiple en donde, si bien el estudiante requiere leer y localizar en el texto, esto se hace de manera mecánica; las diversas pruebas universales que se hacen para evaluar, como PISA O PLANEA, son evidencia de esto, ya que en éstas se busca evaluar y comprobar que el estudiante tiene habilidad para contestar y encontrar en el texto la pregunta solicitada.

Cairney (1990) afirma que en los enfoques tradicionales “la lectura se considera como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa” (H. Cairney, 1990:7).

Lo que reafirma que se requiere un cambio en la enseñanza de la comprensión lectora, que haga a un lado la idea de que la única forma de comprender un texto es mediante la simple transferencia de significados y hacer que los estudiantes sean hábiles para localizar información específica de los textos; partir de los intereses lectores puede ser un buen paso para lograrlo, aunado a otro tipo de actividades que sean diseñadas para que le signifiquen algo real a los estudiantes y sean ellos participantes activos de la lectura.

Evaluar la comprensión lectora mediante pruebas descontextualizadas (PISA y PLANEA), mencionadas en el capítulo anterior, no permiten una mejora en los niveles de comprensión, pues, aunque los docentes obtengan los resultados de las evaluaciones, se desconoce el proceso que requiere el tratamiento de los textos.

El papel del docente en la enseñanza actual de la comprensión lectora es de facilitador de herramientas que ayudan a extraer significados en los diversos textos, es él quien dirige la forma de tratarlos, analizarlos y elegirlos; el estudiante tiene un rol pasivo y

mecánico, pues busca lo que se le solicita, lee lo que se le pide y selecciona la información que el docente considera adecuada para el tratamiento de ese tipo de texto.

Por lo anterior, el DE fue orientado a conocer el contexto y los actores, que más adelante se presentan y con los cuales se trabajará el Proyecto de Intervención, así como el conocimiento que tienen los docentes sobre el proceso de comprensión lectora, uso de estrategias y formas de enseñanza que utilizan, una vez detectada la problemática que en cuanto a comprensión lectora presentan los estudiantes, se diseñó junto con ellos una estrategia que contribuyó a fortalecerla.

a. Contexto y actores

En este espacio se presentan las características de la comunidad escolar para dar un panorama general de la escuela donde se realizó el DE y a su vez el Proyecto de Intervención. Se analizaron todos los actores que forman parte de la comunidad, esto es un referente importante, pues las actividades que se llevaron a cabo fueron específicas para este entorno y el tipo de estudiantes que acuden a él.

El DE se llevó a cabo con estudiantes del grado anterior al que se trabajó el Proyecto de Intervención, primer grado, pues con ellos se trabajaría la Intervención en el grado posterior.

Los estudiantes con los cuales se realizó el DE cuentan con recursos económicos y tecnológicos para investigar, trabajar y complementar su vida académica. Asistir a un colegio privado evidencia que cuentan con ellos y pueden mantener la exigencia que implica una educación de este tipo, el tener recursos bibliográficos en casa posibilita un acercamiento a libros, a pesar de ello y de contar en el colegio con una biblioteca organizada y con acervo importante, no son usuarios asiduos.

La escuela se encuentra ubicada en una zona de la Colonia de Valle urbanizada, con edificios y cafés a su alrededor, es común ver estudiantes en el café *Starbucks* que se encuentra junto al colegio, platicando y riendo; compartiendo antes o después del

colegio, rara vez leyendo un libro. Esto denota que los intereses de los estudiantes de este colegio, están más enfocados a socializar entre ellos, conocer gente y convivir.

Para obtener elementos que sirvieron en el DE, se describen las características del Colegio del Valle, desde el contexto externo y el interno, pues esto da cuenta del ambiente que se vive en esta escuela y que puede ser determinante para el fortalecimiento de hábitos lectores y por consiguiente de la comprensión lectora.

1) Escuela

El “Colegio del Valle” se encuentra ubicado en la calle Mier y Pesado en la colonia del Valle, Alcaldía Benito Juárez, turno matutino. Es una Institución privada que atiende distintos niveles, desde educación básica hasta nivel superior. Sin embargo, esta investigación se realiza en el nivel secundaria.

La colonia del Valle cuenta con todos los servicios básicos para vivir, está conformada en su mayoría por edificios de departamentos y condominios, es una zona con alta plusvalía, pues existen construcciones en aumento; también hay movilidad económica al tener múltiples edificios corporativos y de oficinas; existen hospitales de gobierno y privados; parques y plazas comerciales. Por la ubicación de la escuela, la mayoría de los estudiantes provienen de colonias cercanas y muy pocos de colonias pertenecientes a otras Alcaldías aledañas.

Los lugares cercanos al colegio son recreativos, cafés, tiendas, comercios pequeños y sobre todo restaurantes, pues es una zona en donde se ubican oficinas.

La escuela cuenta con una matrícula aproximada de 450 estudiantes en los tres grados de secundaria; seis grupos en primero, seis en segundo y cinco en tercero. La modalidad de la secundaria es general y el horario que se maneja es de 7:30 de la mañana a 3:00 de la tarde, con un receso de media hora después de las cuatro primeras horas del día.

Hay dos canchas, un jardín central, dos cafeterías, áreas verdes, un foro, una biblioteca y un auditorio. La mayoría de las instalaciones son compartidas, pues el colegio maneja en ese espacio nivel preparatoria y nivel bachillerato.

Los estudiantes tienen un salón destinado para sus actividades y sólo se mueven cuando cambian en las asignaturas de computación, artes, educación física y los niveles de inglés.

El edificio consta de tres pisos, las aulas cuentan con un cañón y las instalaciones necesarias para proyectar desde una computadora personal. Hay un baño en cada piso, dos laboratorios de ciencias, tres centros de cómputo (con capacidad para que cada estudiante utilice una computadora), una biblioteca, una sala de impresiones tanto para estudiantes como para docentes, en ésta se puede rentar equipo para las clases.

El contar con los recursos tecnológicos y de infraestructura permite que las clases se den un contexto cómodo y adecuado para el aprendizaje, se puede proyectar material en los cañones, videos, presentaciones y el acceso a internet en las aulas facilita también la búsqueda de información en tiempo real y la enseñanza de contenidos.

Cabe mencionar que a partir del ciclo escolar 2019-2020, las clases se dieron en línea, con motivo del confinamiento por la Pandemia del Covid 19, que imposibilitó las clases presenciales, por lo que se implementó la estrategia de clases en línea, mediante la plataforma *Microsoft Teams* para sesiones semanales y la plataforma *Academic* como un recurso alternativo para subir materiales y mantener informados a estudiantes y padres de familia. Por lo anterior la Intervención Pedagógica se realizó en línea.

Conocer el ambiente externo e interno facilita la caracterización del tipo de estudiantes que asisten al colegio, por lo cual en el siguiente apartado se mencionan algunas características de los estudiantes a los que se aplicó el DE.

2) Estudiantes

El tipo de estudiantes que asiste pertenecen a un contexto socioeconómico medio a alto, esto se puede afirmar puesto que la colegiatura mensual que pagan al colegio es elevada. Son jóvenes que muestran problemáticas muy claras de atención en algunos casos, pues al entrevistarse con los padres de familia, en los seguimientos que se hacen de manera quincenal o mensual, mismos que forman parte de la política del colegio, muchos viven con familias en donde la comunicación es inexistente o nula, a pesar de esto cuentan con herramientas y apoyos importantes a su alcance; manejan la tecnología y son observadores de su entorno y del contexto inmediato, esto se puede notar en las interacciones de las clases y la forma en cómo se comunican con el resto de los docentes.

En los seguimientos académicos que se realizan por parte de las orientadoras educativas, muestran indiferencia para realizar ciertas actividades, su manejo del vocabulario es bueno y son en general estructurados en la realización de sus actividades escolares. Necesitan seguimiento constante para la entrega de tareas, es una debilidad que presentan, por ello la atención en el colegio es casi personalizada, pues se está monitoreando de manera constante este aspecto y se avisa a los padres de los estudiantes que se encuentran con alguna problemática académica.

La etapa de la adolescencia, que es en la que se encuentran los estudiantes de secundaria tiene características especiales, pues se muestran cambios no sólo físicos, también emocionales; se muestran interesados por otras situaciones, sobre todo por las que se refieren a lo social.

Para tener un panorama completo de los actores que forman parte de esta investigación, a continuación, se detallan las características de los docentes que conforman la plantilla del colegio.

3) Docentes

La plantilla docente está conformada por veinticuatro profesores; director y subdirectora académica; dos asistentes de dirección; tres prefectos, uno para cada

grado; tres orientadoras educativas, una por grado que cumplen la función de apoyo emocional y también apoyo al docente; en el caso de los profesores, algunos son titulares de grupo, la función radica en darle seguimiento académico y conductual a los estudiantes y atención con padres de familia. Cabe mencionar que al ser una escuela tan grande el personal administrativo que labora en diversas áreas (sistema, cajas, vigilancia, uniformes, papelería y cocina) es extenso.

El ambiente en general es de cordialidad y existe un liderazgo que se comparte con la plantilla docente; el director es amable y atento a las necesidades tanto de profesores como estudiantes. Los estudiantes son atendidos y hay un buen seguimiento académico y conductual con ellos; a los padres se les informa y orienta para cualquier situación que requieran. A pesar de lo anterior y por el hecho de ser una escuela privada; la encomienda de los dueños y del área de rectoría general, es de cuidar mucho la matrícula, por lo que se debe dar atención personalizada tanto de directivos como de profesores para evitar riesgos de perder estudiantes.

Si bien existe un ambiente de cordialidad y respeto entre la plantilla docente, el trabajo que se realiza es individualista, no hay trabajos compartidos y cuando existe se da entre las mismas personas, esto no permite el trabajo interdisciplinario.

La mayoría de los docentes son proactivos, sin embargo, al no colaborar en equipo, se impide mejorar aspectos de la práctica cotidiana. De los veinticuatro docentes sólo uno de ellos es normalista, los demás son universitarios en diversas áreas de estudio, egresados de la UNAM, UAM, UPN, INBA; tres docentes con grado de maestría, el resto con licenciatura.

Lo anterior impacta de manera directa en las prácticas de enseñanza, pues no todos los docentes cuentan con conocimientos pedagógicos que permitan favorecer en las estudiantes prácticas de lectura y comprensión de textos adecuadas, éstas se reducen a la lectura en voz alta, aplicación de cuestionarios y exámenes estandarizados, poca o nula implementación de actividades que favorezcan la oralidad y el compartir ideas.

Se concentran sobre todo en aspectos memorísticos y en la premura por terminar el programa y que los estudiantes cumplan, pues es lo que exigen las autoridades.

Mientras en casa, los padres de familia, como a continuación se explica, se preocupan por proveer recursos e insumos que complementan una educación integral para sus hijos.

4) Padres de familia

Si bien los padres de familia que forman parte de la comunidad educativa del Colegio del Valle muestran preocupación por la educación integral que promueve el colegio, ésta va encaminada a la obtención de resultados cuantitativos, es decir calificaciones numéricas altas, que no reprueben y que estén atendidos y cómodos en el colegio mientras ellos trabajan.

Son exigentes en cuanto al desempeño de los docentes, demandan atención no sólo de estos, sino también de los directivos. A pesar de que existen jerarquías, en ocasiones tratan de saltarlas e intervenir en la organización y los procesos educativos.

La experiencia personal como tutora de grupos, da el conocimiento de lo anterior, pues se tiene el contacto directo con los padres de familia y la comunicación constante del seguimiento académico y conductual de los estudiantes. Generalmente esta atención se brinda a estudiantes que académicamente no obtienen calificaciones aprobatorias, el trabajo en esta parte es trazado como una línea institucional directa y exigida por las autoridades, de manera que los padres estén atendidos en sus dudas.

Los padres de los estudiantes que académicamente son buenos, en cuanto a calificaciones se refiere, no asisten con regularidad al colegio, pero se mantienen al tanto de las actividades, contestan correos, asisten a juntas o llamados; los padres de los estudiantes que son requeridos de manera constante, son los que en ocasiones no asisten, no contestan correos, muestran una resistencia a dar seguimiento y acompañamiento a sus hijos.

Los padres de familia cuentan con recursos para proveer a sus hijos de insumos, tecnología, espacios adecuados para el estudio y la facilidad de movilidad para que asistan al colegio.

Una vez centrados en este contexto, es necesario dar a conocer el criterio metodológico utilizado para la selección de los participantes; este DE se aplicó a una muestra que fue determinada mediante el muestreo no probabilístico, mismo que se describe a continuación.

b. Criterio metodológico de selección de participantes

La selección de la muestra se realizó mediante el muestreo no probabilístico, ya que se considera una herramienta útil para el diagnóstico, pues a partir de la observación de ciertas características de la comunidad escolar, se puede seleccionar un conjunto de estudiantes para realizar la exploración de cómo están comprendiendo los textos, de acuerdo con Alaminos y Castejón (2006), este tipo de muestreo se lleva a cabo de acuerdo con la intención del investigador:

Por su parte, el muestreo no probabilístico tiene como potencialidad la *cualificación* de los fenómenos sociales. Es un muestreo caracterizado por la intencionalidad del investigador, que intenta localizar los casos que pueden proporcionar un máximo de información. (Alaminos y Castejón, 2006:45).

Por lo anterior, la selección de estos estudiantes se realizó por cuotas, este tipo de muestreo recoge evidencias de un grupo de individuos bajo ciertas características o cualidades. Considerando que eran seis grupos de primer grado en total, se realizó el DE a dos grupos (a y b) con estudiantes en edades que oscilan entre los 12 y 13 años y se tomó en cuenta también que hubiera niños y niñas en igualdad de proporción y que pertenecieran a dos grupos diferentes. Cabe mencionar que la aplicación de estos cuestionarios se realizó en línea por la pandemia del Covid 19, por lo que al no tener la posibilidad de contar con los correos de todos los padres a los que inicialmente se enviarían, sólo se aplicaron a un grupo 1° B. En la figura 1, se detallan los cuestionarios aplicados y cuántos se obtuvieron de cada uno de ellos.

Figura 1. Tipo de cuestionario aplicado y recuperado

Tipo de cuestionario aplicado	Cuestionario socioeconómico	Cuestionario a estudiantes	Cuestionario a docentes y directivos	Estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio
Número de cuestionarios aplicados	26	26	12 docentes 2 directivos	26
Número de cuestionarios recuperados	12	18	12 docentes 2 directivos	11

Después de explicar cómo se conformó la muestra se detallará el método, la técnica y los instrumentos que se implementaron.

c. Método, técnica e instrumentos

El DE recupera elementos del método de Investigación-Acción, de corte cualitativo, entendido como un conjunto de estrategias que permitirán la mejora en el aula. De acuerdo con las aportaciones de Latorre:

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (Latorre,2005:23).

Este método de investigación permite recabar elementos que sirven para indagar problemáticas que suceden en las aulas, en el día a día y dan cuenta de éstas; así mismo permiten la mejora en la práctica profesional a partir de la observación y el análisis de aspectos cotidianos que proporcionan elementos para intervenir de manera específica.

La Investigación-Acción aportó al DE identificar la problemática específica que presentan los estudiantes con los cuales se trabajó la Intervención Pedagógica, mediante la observación no participante, pues si bien la docente se considera como

un elemento fundamental del quehacer educativo, funge como mero receptor de lo que observa en su contexto inmediato, a continuación, se detalla la técnica utilizada.

1) Técnica del Diagnóstico Específico

La técnica utilizada para la implementación del DE fue la de observación no participante, pues éste sólo cumple la función de observador, en primera instancia, para posteriormente intervenir, ya con la problemática específica detectada.

La observación no participante se ha utilizado preferentemente en la investigación cuantitativa Álvarez- Gayou (2018), sin embargo, este autor también afirma que, con respecto a la investigación cualitativa, es difícil ser objetivo y separarse por completo del objeto de estudio, aún más en un proceso educativo, por lo que se utilizó la técnica de “participante como observador, que consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo” (Álvarez-Gayou, 2018:105).

A partir de esta observación se diseñaron una serie de instrumentos que se adecuaron a la comunidad específica del Colegio del Valle y que brindaron información sobre la comprensión lectora, mismos que se describen en el siguiente apartado.

2) Instrumentos

El diagnóstico es un elemento necesario en el proceso de investigación que se pretende realizar, este instrumento permitió conocer los alcances, las fortalezas, las debilidades y sobre todo demostrar qué es lo que el estudiante necesita reforzar para fortalecer la Comprensión Lectora.

De acuerdo con lo anterior, el diagnóstico que se implementó fue específico, porque se aplicó a una población determinada, cuyos sujetos de estudio que fue un grupo de primer grado del “Colegio del Valle” y los instrumentos están realizados acordes con las características de esa población y de ese colegio, así mismo se trata un tema de estudio específico, que en este caso es la Comprensión Lectora.

Para la recolección de datos se consideró necesario diseñar una serie de instrumentos que sirvieron para indagar sobre las problemáticas en Comprensión Lectora que presentan los estudiantes, para ello se aplicaron a una muestra representativa, que fue determinada por la edad, el sexo y el grupo, 1° B. De acuerdo con lo anterior se utilizaron los siguientes instrumentos: diario de campo, cuestionarios a estudiantes, profesores y padres de familia, así como una estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio.

Los instrumentos construidos para llevar a cabo el DE que permitieron obtener información con respecto a la comprensión lectora, como parte del trabajo de indagación que se realizó en el DE, también se utilizó el Diario de Campo, pues este proporcionó información sobre las prácticas de enseñanza de los docentes y de la propia, de tal manera que se facilitarán más elementos a la investigación, por lo cual se describe a continuación su utilidad.

a) Diario de Campo

Es una herramienta de investigación que permite al profesor recabar información sobre la propia práctica y ejercer su función de investigador. Para José Martín Toscano “el diario del profesor es un apoyo valioso como guía para la investigación, descripción y análisis de nuestro trabajo docente” (Toscano, 1993:1).

Es un instrumento que permite tomar consideraciones a partir de las investigaciones que se realizan y se estructuran en él, identifica problemáticas y fortalece la práctica del profesor desde el punto de vista de la investigación. Latorre afirma que:

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica (Latorre, 2012:60).

En esta investigación se llevó a cabo un registro sistemático en el que se describen las prácticas, actitudes y conductas que presentan los estudiantes en torno a la comprensión lectora, así mismo se registraron prácticas de otros docentes sobre su enseñanza en el tratamiento de los textos, en las Figuras 2 y 3 se rescatan fragmentos del diario de campo.

Figura 2. Diario de campo

Profesor: Frida Aleida Fernández García Grado y grupo: 3° B Asignatura: español 21 de octubre de 2019. Hora de inicio de clase: 9:20 Hora final de clase: 10:15 Descripción
Tema: Movimientos literarios -Llegué al salón como de costumbre, saludé y pedí que sacaran sus cuadernos. Recordamos el movimiento literario anterior. -Algunos estudiantes levantaron la mano para participar. Comencé a dar las participaciones: Estudiante A: "Refleja la realidad de la época" Estudiante B: "Se opone al romanticismo" -Enfaticé que eran movimientos que surgían a la par, pero con características diferentes (haciendo referencia al romanticismo) -Les hablé del modernismo, hilando con la clase anterior. -Realicé un esquema en el pizarrón y les pedí que pusieran atención a la explicación y después copiaran. -Les narré un cuento del modernismo. Copiaron apuntes del pizarrón y les dicté cuatro características del movimiento literario abordado. -Noto que no les gusta que les dicte, aunque evito hacerlo, estos temas son teóricos y utilizar esquemas en el pizarrón hace más atractiva la actividad. -La clase concluye cuando explicó el temario para el examen y les pido que ilustren los movimientos literarios con imágenes representativas. Los que se han trabajado ya en clase.

Fuente: elaboración propia

En el registro anterior se puede evidenciar el uso de la narración por parte de la profesora, que es una estrategia que fortalece en los estudiantes el escuchar y los motiva a fortalecer hábitos lectores; así mismo el uso de esquemas como un apoyo para organizar información de manera estructurada para lograr la comprensión de un tema específico.

El siguiente registro que presenta una clase de química, evidencia que la intención de la profesora sí es que ellos se apropien del contenido expuesto, incluso los cuestiona de manera constante, pero la falta de interés, las interrupciones externas y la falta de apoyo del grupo, impiden el propósito de la clase.

Figura 3. Diario de campo

Profesor: Profesora de Química Grado y grupo: 3° B Asignatura: química 24 de octubre de 2019 Hora de inicio de clase: 7:30 Hora final de clase: 8:25 Descripción
Tema: Usos del agua -La maestra saludó y pidió que los alumnos se sentaran, están trabajando en exposiciones sobre el agua. -Pasa lista -Inicia el primer equipo, presentan una explicación en power point. La maestra les cuestiona sobre los aspectos de su exposición, los alumnos no logran contestar. -Algunos equipos están escuchando, cuchichean entre ellos, se distraen. -La maestra se muestra molesta y los reprende porque no contestan las preguntas y les comenta que su exposición es deficiente. -Pasa el siguiente equipo y exponen, también con una presentación en power point. Inician su exposición explicando y la maestra le pregunta específicamente a una alumna: “¿qué es osmosis?” la alumna no responde. -Mientras están en la exposición llega el prefecto a pasar lista. Se escuchan voces de los alumnos, pasa lista y se retira. -La maestra regresa a los expositores y vuelve a cuestionar: “¿qué es el carbón activado?”, una alumna del equipo contesta: “pues carbón activado”, se escuchan risas de los alumnos y la maestra. Otro alumno del equipo le contesta a la maestra que es. -Continúa la exposición y otro alumno explica sobre la osmosis, pero leyendo las diapositivas, la maestra lo interrumpe y le dice que él lo explique, él se queda callado y no sabe qué decir, ella le vuelve a decir que defienda su exposición. -Al no obtener respuesta, la maestra indica que continuarán la siguiente clase, pues se escucha el timbre. Concluye la clase.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los distintos registros que se recabaron con el diario de campo se pudieron recuperar elementos importantes de la práctica personal y de otros docentes. El trabajo encaminado a fortalecer la comprensión lectora se realiza, sin embargo, la dinámica de la clase, las interrupciones, la falta de compromiso de los estudiantes, seguir el programa que exigen las autoridades educativas, no permiten generar proyectos que logren partir de los intereses de los estudiantes y considerar sus necesidades, al grado de que en ocasiones no logren interesarse por las estrategias que utilizan los docentes para explicar o trabajar un contenido.

Para contar con mayores elementos para la delimitación del problema sobre la comprensión lectora, fue necesario indagar mediante un estudio socioeconómico, que enseguida se presenta.

b) Estudio socioeconómico

Este tipo de instrumento pertenece a la categoría de los hechos, según García Muñoz (2003), en donde se hace referencia al *dominio personal y de ambiente* de los estudiantes que son el objeto de estudio. En este caso se realizó a padres de familia para determinar el contexto en el que vive el estudiante, su nivel económico, social y cultural, pues estos elementos son determinantes para obtener resultados que puedan servir para relacionarlos con la problemática específica.

El instrumento constó de cuatro preguntas cerradas, un encabezado con datos generales y de profesión de ambos padres; y tres preguntas sobre aspectos socioeconómicos.

Con respecto a los aspectos socioeconómicos se realizan cuestionamientos que tienen la finalidad de evidenciar los recursos con los que cuentan en casa los estudiantes y la capacidad económica de los padres; así mismo el nivel de estudios, que esto puede determinar las actitudes de los estudiantes hacia la lectura y su proceso.

Se aplicó a padres de familia de estudiantes de primer grado, de un grupo, aunque inicialmente se pretendía que fuera aplicado a dos grupos con problemáticas específicas en comprensión lectora, las circunstancias de confinamiento y la implementación de clases en línea por la pandemia de COVID 19, llevaron a hacerlo solamente con un grupo, 1° B que tenía 26 estudiantes. Se recuperaron 12 cuestionarios de los cuáles se obtuvieron los siguientes datos.

En el encabezado de datos se preguntó sobre la profesión de los padres, nueve de los padres afirma tener grado de licenciatura, dos con grado de maestría y uno nivel de bachillerato.

En la primera pregunta: señale las personas con las que vive el estudiante, cinco estudiantes viven con hermano(s), mamá y papás; dos con hermano(s) y mamá; dos con mamá y papá; tres con mamá solamente.

En la pregunta dos: *¿En cuál de los siguientes ámbitos se encuentra el trabajo de los padres?*, cuatro padres contestan que ambos se encuentran en el ámbito empresarial; uno en donde ambos se encuentran en el ámbito de salud; el resto de los padres se encuentran entre los ámbitos empresarial, comercio, salud y uno en hogar.

Estas preguntas evidencian el nivel de estudios de los padres y muestran que al ser papás profesionistas, pueden brindarles a sus hijos un acompañamiento en temas académicos; también se puede apreciar que, al tener trabajo, su posibilidad de pagar un colegio privado y brindar a sus hijos los recursos que requieren al estudiar en este tipo de escuela, es posible, como se muestra en la siguiente pregunta que habla de los recursos tecnológicos con los que cuentan en casa.

La tercera pregunta: en casa cuentan con los siguientes recursos, los doce padres contestan que tienen acceso a internet; diez a televisión por cable; diez cuentan con acceso a plataformas (*Netflix, Amazon y Spotify*); doce con acceso a libros (novelas, cuentos, libros sobre diversos temas); seis con acceso a diccionarios y enciclopedias; once cuentan con computadora laptop; uno con computadora de escritorio; ninguno de los padres afirma tener suscripciones a revistas ni periódicos.

La cuarta pregunta que corresponde a hábitos e intereses de los estudiantes se cuestiona si asisten a talleres, conferencias, ferias que promueven la lectura, círculos de lectura, diez padres afirman no asistir, la mayoría por falta de tiempo, otros por desinterés, uno porque resulta caro; dos afirman que sí asisten a este tipo de eventos.

El resto de las preguntas que se incluyeron tienen una relación directa con el objeto de estudio y el tratamiento que se da en casa, los resultados se exponen en los cuestionarios para padres de familia.

En el siguiente apartado se describe cada uno de los tipos de cuestionarios que se aplicaron y la información que brindaron y que, junto con lo facilitado por el Diario de Campo, sirvió para construir la Intervención Pedagógica.

c) Cuestionarios

Los cuestionarios son instrumentos que permiten la recogida de datos específicos, actitudes, concepciones, saberes, en este caso desde la perspectiva de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos en torno a la Comprensión Lectora.

Para Álvarez (2012) el cuestionario es un elemento que se utiliza en la investigación, *en general, los investigadores buscan preguntarles cosas a las personas a quienes investigan* (Álvarez, 2012:148). Efectivamente los cuestionarios que se implementaron en este proyecto fueron referentes fundamentales para el diagnóstico y dieron elementos a la docente para implementar líneas de acción.

Como lo expone García Muñoz (2003) la finalidad del cuestionario “es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación” (García Muñoz, 2003:2).

Los cuestionarios que se diseñaron para el DE fueron: para estudiantes, docentes y padres de familia, para recabar información sobre el panorama respecto a la comprensión lectora. A continuación, se detallan cada uno de ellos y se muestran los resultados que permitieron el análisis para llevar a cabo la Intervención Pedagógica.

- **Cuestionario a estudiantes**

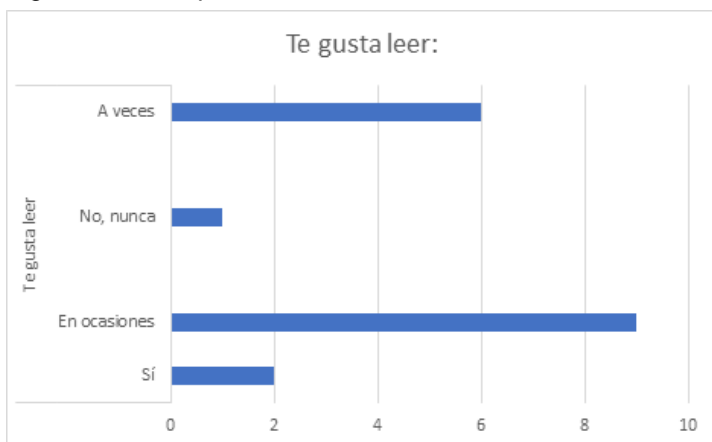
De acuerdo con la categoría de García Muñoz (2003) este tipo de cuestionario entra en las *opiniones, actitudes, motivaciones y sentimientos*, por medio de él se recuperaron sus gustos, preferencias y motivaciones específicamente sobre la lectura.

Este cuestionario consta de diez preguntas cerradas, que hacen énfasis en conocer cómo percibe la lectura el estudiante, si le gusta leer o no; sus gustos preferencias, es decir qué tipo de textos prefiere; y limitaciones al momento de enfrentarse a la lectura de textos, cuáles tipos de texto le cuesta comprender, así mismo qué estrategias de

lectura ha utilizado y generalmente le sirven para enfrentarse a un texto. (Ver anexo 2).

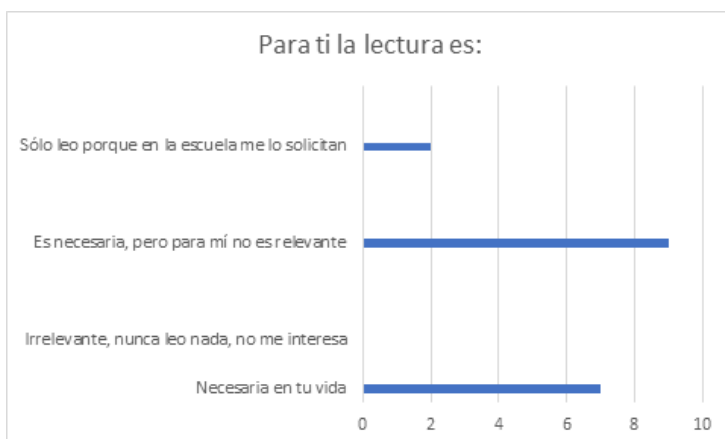
El cuestionario se aplicó a 26 estudiantes de primer grado y se recuperaron 18 cuestionarios. En donde se pudo notar que los jóvenes no muestran un interés especial por la lectura, pues en la pregunta uno, en donde se cuestiona si les gusta leer, la respuesta más común fue, en ocasiones (ver figura 4).

Figura 4. Gusto por la lectura



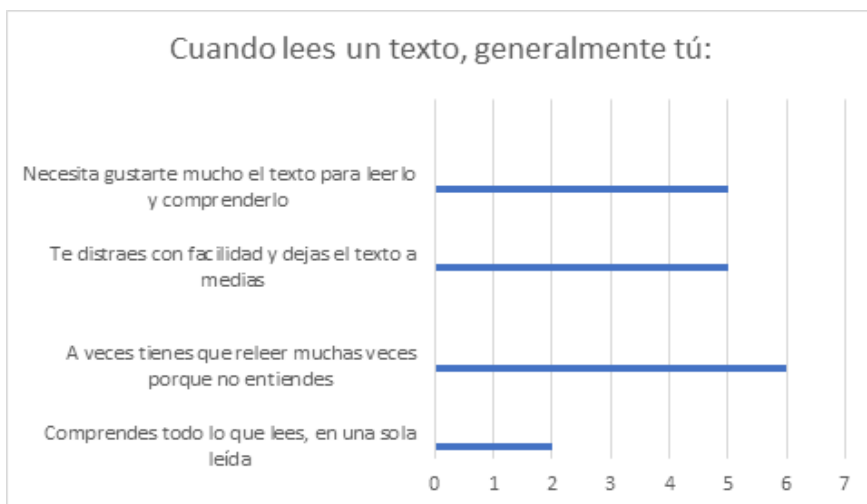
En las preguntas dos y tres, se hizo referencia a los textos que acostumbran a leer (revistas, libros o textos en internet) y cómo consideran la lectura; siendo los libros su preferidos y en cuanto a su consideración sobre la lectura, saben que es importante y necesaria, pero para ellos no es relevante (ver figura 5).

Figura 5. Relevancia de la lectura



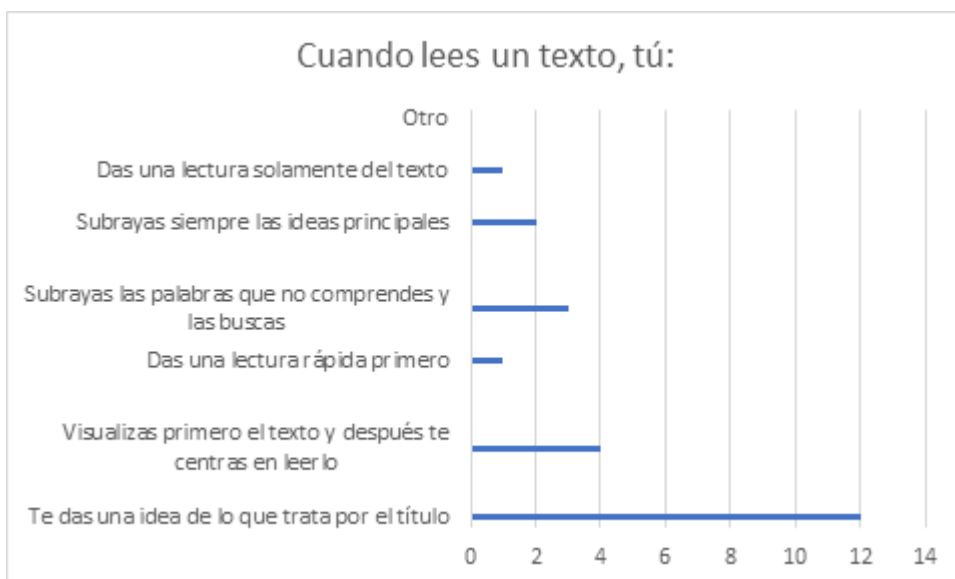
Los estudiantes manifiestan tener recursos bibliográficos en casa, como por ejemplo libros de historia, economía, diccionarios, cuentos y novelas. En las preguntas que hacen referencia a las estrategias que utilizan y a las dificultades que presentan al momento de leer un texto, afirman que tienen que releer los textos más de dos veces para comprenderlos (ver figura 6).

Figura 6. Dificultad en la lectura



También se encontró que logran realizar inferencias a partir de un tema (ver figura 7).

Figura 7. Estrategias de lectura implementadas



No recurren a los libros cuando se trata de realizar un trabajo de investigación, a pesar de que cuentan con los recursos en casa, pues prefieren acudir al internet y sus preferencias de lectura están centradas en las historias ficticias, cuentos, (ver figuras 8 y 9).

Figura 8. Lugares para investigar

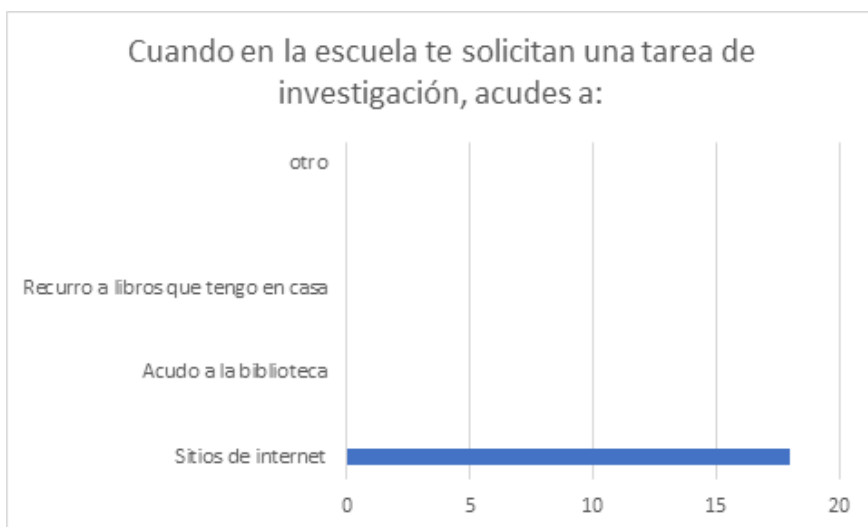
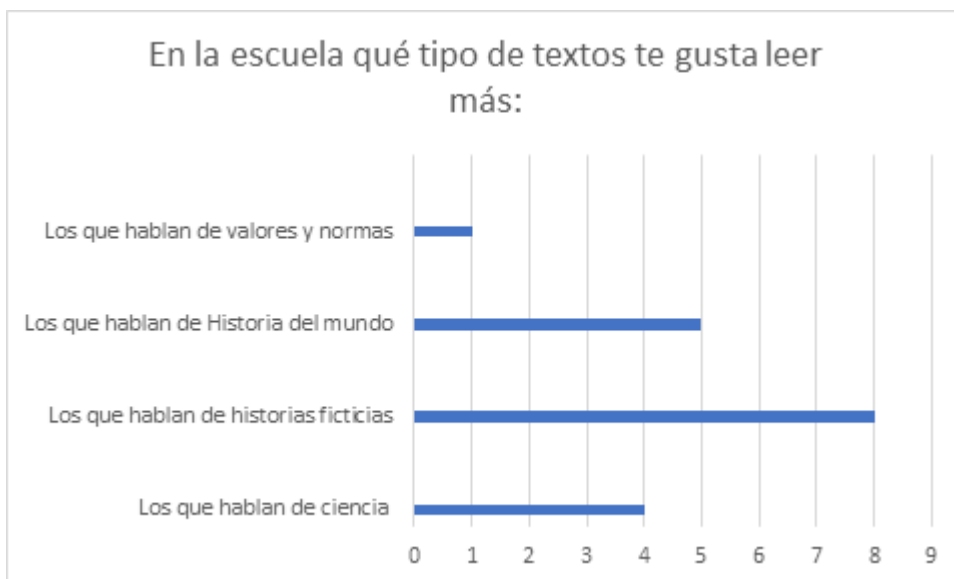
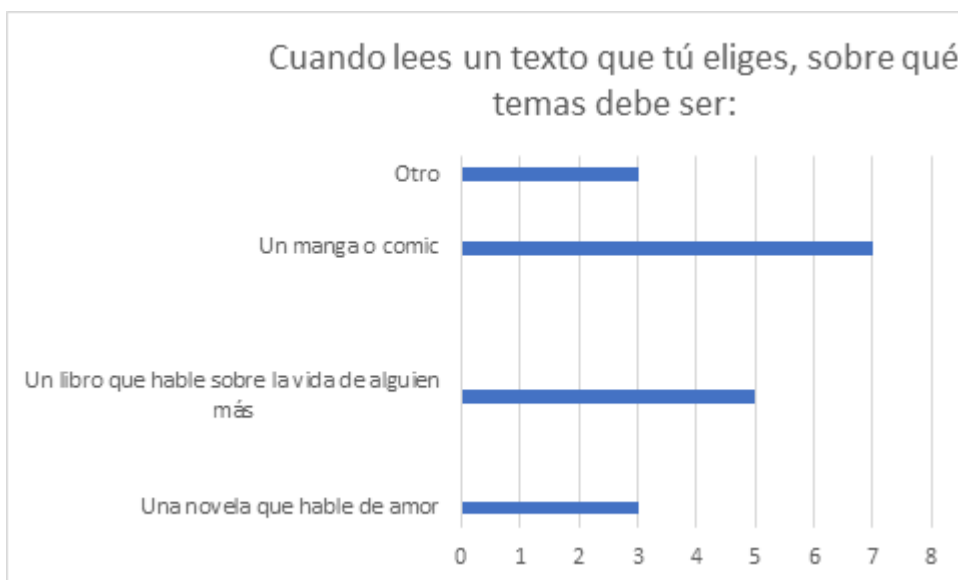


Figura 9. Tipos de textos preferidos



La mayoría de los estudiantes manifiesta una preferencia por los cómics o mangas, cuando se trata de leer un texto libre (ver figura 10).

Figura 10. Textos por elección



De acuerdo con el análisis de las respuestas brindadas por los estudiantes, se puede concluir que a pesar de que tienen recursos al alcance como libros diversos, diccionarios, cuentos, novelas, etc., prefieren recurrir al internet al momento de investigar y no logran apreciar la lectura, aunque perciben sus beneficios, para ellos no es relevante. Logran distinguir que presentan dificultades al momento de leer, pues deben leer varias veces para comprender un texto y que utilizan la predicción en los títulos. Entre sus preferencias de lectura se encuentran las historias ficticias, los mangas y los comics.

Los dos cuestionarios anteriores brindaron un panorama sobre la percepción de la lectura y la comprensión lectora que los estudiantes conciben y lo que sus padres notan en casa, también fue necesario aplicar un cuestionario a docentes y directivos, que evidenciara las formas de enseñanza y el uso de estrategias que aplican en la escuela, siendo esto de vital importancia para establecer el problema en relación con el tema de estudio.

- **Cuestionario a docentes y directivos**

La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo para conocer el contexto escolar del estudiante y la forma en que está siendo trabajada la comprensión lectora, por los docentes y el apoyo de directivos.

Ambos cuestionarios presentan diez preguntas cerradas y se enfocan en cuestionar a los docentes y a los directivos el conocimiento que tienen sobre las estrategias de lectura, la comprensión lectora y el apoyo que brindan a los estudiantes en estos aspectos.

Se realizó a 12 maestros de las siguientes asignaturas: matemáticas, español, historia de México, ciencias, artes, diseño gráfico, educación física, formación cívica y ética, inglés y a dos directivos: al director de Secundaria y a la Sub directora.

La primera pregunta hace referencia a la lectura y ningún maestro manifestó no tener gusto por ella, sólo dos contestaron que en ocasiones les gusta leer. En general expresan que sí leen y que lo hacen cotidianamente (ver figuras 11 y 12).

Figura 11. Gusto por la lectura

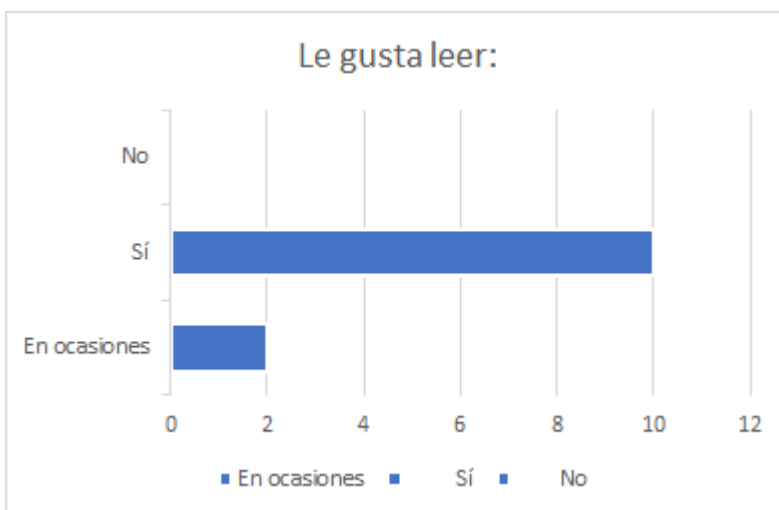
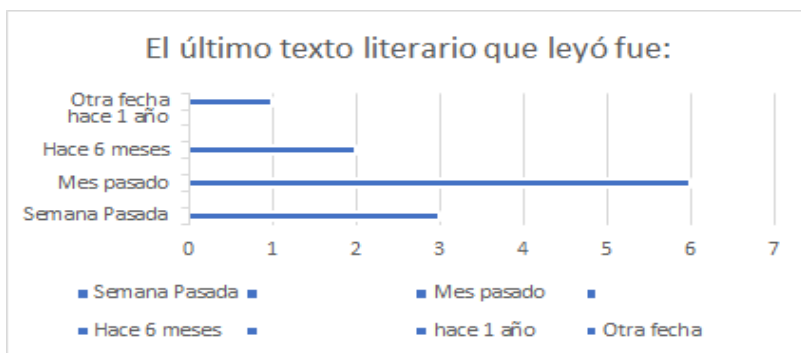
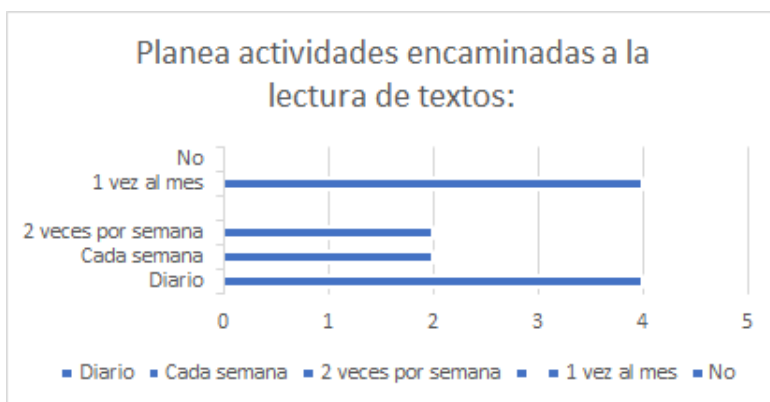


Figura 12. Último texto leído



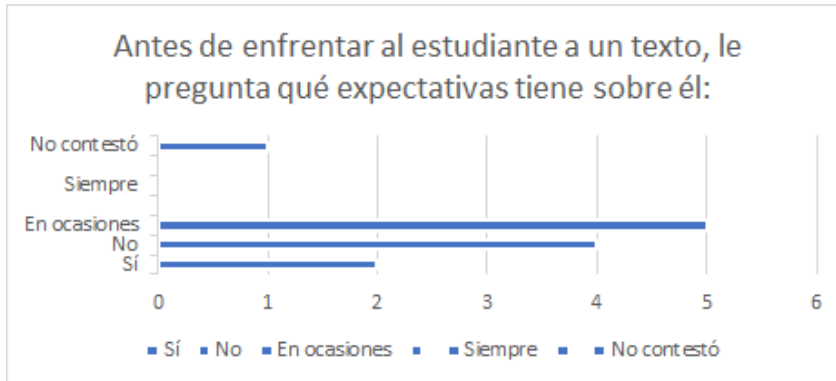
En los cuestionamientos que hacen referencia a la utilización de la lectura como una estrategia para sus clases, afirman que sí lo hacen, aunque algunos no de manera cotidiana, por tiempo o porque no está establecido en el programa. Entre las estrategias utilizadas, refieren que leen a sus estudiantes y otros que utilizan la lectura en voz alta como una estrategia. Se aprecia que algunos realizan lecturas de manera diaria y otros una vez al mes, el resto cada semana o dos veces por semana (ver figura 13).

Figura 13. Regularidad de actividades de lectura planeadas



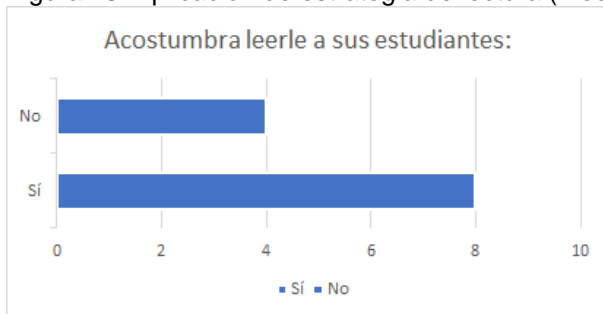
Los docentes explican utilizar la inferencia como una estrategia de lectura, aunque casi la mitad de ellos afirma que no la utiliza, los demás que en ocasiones y un profesor no la lleva a cabo (ver figura 14).

Figura 14. Aplicación de estrategia de lectura (inferencia)



La mayoría de los encuestados afirman que sí leen a sus estudiantes como parte de una estrategia de lectura (ver figura 15).

Figura 15. Aplicación de estrategia de lectura (modelar)



El resto de las preguntas fueron abiertas y se enfocaron en cuestionar sobre el conocimiento del concepto de comprensión lectora y las estrategias de lectura utilizadas, así mismo mencionar ejemplos de éstas.

Ocho profesores y los dos directivos contestaron que comprensión lectora es la capacidad de entender, comprender y analizar un texto. Tres profesores no contestaron de manera clara, pues dan la definición de lo que es una estrategia y el proceso, dos de ellos son de español. Sólo un maestro en su definición argumenta que la comprensión lectora es un proceso de construcción de conocimientos al interactuar con un texto.

En la pregunta referente a estrategias de lectura diez maestros contestan que son técnicas o herramientas que utiliza el maestro para abordar un texto. Solo dos de ellos,

destacan que la estrategia es una herramienta utilizada para abordar o comprender un texto, sin enfocarse solamente al docente, sino que cualquier persona puede utilizar sus propias estrategias. En cuanto al conocimiento que tienen de las diferentes estrategias todos coinciden en que son: lectura en voz alta, lectura guiada, en atril, hacer organizadores y otros recursos para trabajar textos, localizar palabras de uso poco común. Al preguntarles sobre la aplicación de estrategias respondieron lo mismo que la anterior, pues refieren que utilizan la lectura en voz alta para reforzar la comprensión o que usan los organizadores gráficos, que trabajan la lectura en parejas o en atril, presentan confusión en cuanto a estrategias de lectura y tipos de lectura. (Ver anexo 3)

Los directivos explican que sí han implementado actividades que favorezcan a la comprensión, por ejemplo, la utilización de una plataforma que permite a los estudiantes avances significativos en esta. La plataforma se utiliza en la computadora y es mediante ejercicios de habilidad verbal y de observación, memorísticos, preguntas sobre diversos tipos de textos, en donde se mide la rapidez para responder.

A partir de lo anterior se puede concluir que el hecho de que los docentes no tengan claro qué es una estrategia de lectura, hace que no utilicen un adecuado seguimiento de esta actividad en el aula, aunque manifiestan leer cotidianamente y tener gusto por la actividad, no todos se han preocupado por establecer la comprensión lectora como una actividad primordial en sus clases, por tiempo o por el seguimiento del programa, pues no está establecido en sus asignaturas.

Lo anterior tiene una repercusión importante en las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de leer un texto y se puede evidenciar en las respuestas que se obtuvieron de la aplicación de la estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio que se presenta más adelante.

- **Cuestionario a padres de familia**

Por cuestiones de organización y para garantizar que los padres de la muestra entregaran los instrumentos, se incluyeron en el estudio socioeconómico seis

preguntas sobre hábitos e intereses en las que se hace énfasis en conocer sobre el objeto de estudio, que es la comprensión lectora.

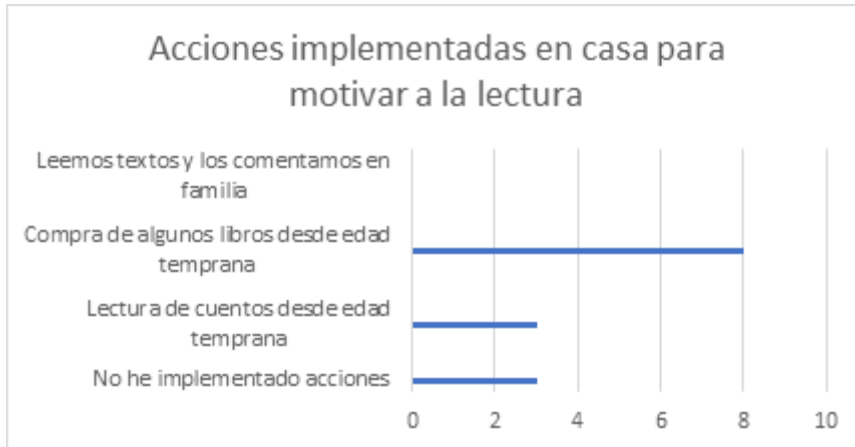
El apartado de hábitos e intereses busca saber cómo es que los padres conciben y han fomentado el proceso de lectura. (Ver anexo 1)

La quinta pregunta hace referencia a la compra de libros, seis padres afirman que la compra se realiza por interés de su hijo y seis por indicación escolar, sólo uno de estos manifiesta que por ambas razones. Lo anterior demuestra que aunque leen, la posibilidad de hacerlo por iniciativa propia no es tan clara, pues no asisten a eventos que la motiven, muy pocos lo hacen porque realmente les interesa.

La sexta pregunta hace referencia a la lectura en casa y de llevarse a cabo, en dónde se realiza, diez padres afirman que sí leen en casa y los lugares comunes fueron: recámara, sala o estudio; un padre afirmó que su hijo no lee en casa y uno más que no lee.

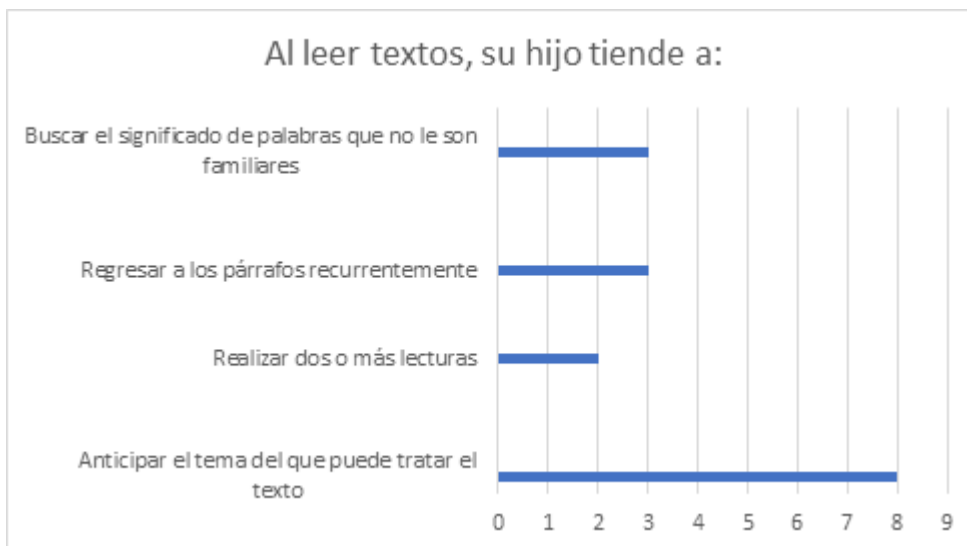
Las preguntas siete, ocho, nueve y diez, hacen referencia al apoyo en casa que han realizado para motivar la lectura y qué dificultades notan que sus hijos presentan al momento de enfrentarse a un texto, así mismo las estrategias de lectura que utilizan. Se puede evidenciar que los padres sí implementan estrategias para apoyar a sus hijos en casa, pero básicamente se centran en brindarles los recursos, la compra de libros y muy pocos el acompañamiento de la lectura (ver figura 16).

Figura 16. Acciones que implementan los padres para la lectura



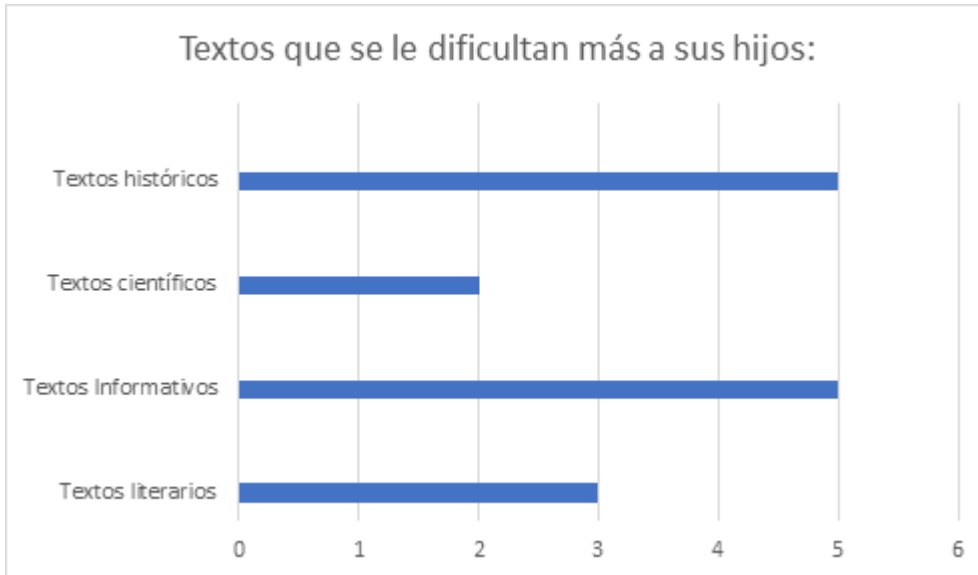
Los padres afirman que sus hijos realizan la anticipación de un tema, como una estrategia de lectura, esto brinda un elemento importante para la comprensión de un texto, pues es una de las estrategias que permiten fortalecerla (ver figura 17).

Figura 17. Estrategias implementadas por los hijos durante la lectura



También reconocen que sus hijos presentan dificultades en la comprensión de textos históricos e informativos, curiosamente los científicos y los literarios demuestran un grado de dificultad menor, esto puede demostrar que a mayor presentación de información en un texto, mayor dificultad en su comprensión (ver figura 18).

Figura 18. Textos de mayor dificultad



En conclusión, se puede afirmar que en casa los padres sí cuentan con recursos bibliográficos y acceso a internet, notan que sus hijos leen en casa y sí han implementado medidas de acercamiento a la lectura, como compra de libros en edad temprana. A pesar de ello no motivan la asistencia a eventos que tengan que ver con esta actividad. Notan que sus hijos tienen problemas en la comprensión de textos históricos e informativos. Existe una coincidencia en las respuestas que brindó el cuestionario a estudiantes, pues sí manifestaron tener recursos bibliográficos en casa y un acercamiento a la lectura, sin embargo, no es una prioridad para ellos.

A continuación, se describe este cuestionario la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, que sirvió para evidenciar cómo conciben los estudiantes la lectura y su propia comprensión y de qué manera comprenden un texto literario.

d) Estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio

Este instrumento metodológico está sustentado para detectar la problemática específica que presentan los estudiantes en la comprensión de textos literarios. El tipo

de preguntas que se realizan están apoyadas en los niveles de comprensión que maneja la autora Gloria Catalá (2005) *literal, reorganización, inferencial y crítico*. A partir de una lectura, el estudiante responde cuestionamientos que incluyen preguntas de las dimensiones mencionadas.

El texto seleccionado es del escritor Jorge Luis Borges, quien se caracteriza por utilizar elementos del realismo mágico en sus cuentos, este movimiento literario combina realidad con elementos extraordinarios que dejan al lector en un estado de sorpresa, sus textos no suelen ser fáciles, manejan un reto cognitivo a los lectores.

Partiendo de las estrategias que plantea Trevoy H. Cairney (2018), en donde explica que se deben *escoger textos que los alumnos no leerían solos en condiciones normales*, fue que se decidió seleccionar al autor.

El tipo de preguntas son abiertas, ocho de este tipo, de esta manera el estudiante puede hacer volar su imaginación y no se coarta la libertad de expresarse a partir de una historia creativa como esta.

Las preguntas cerradas, tres en total, hacen referencia al conocimiento del vocabulario y son delimitadas, pues parten del conocimiento previo que tienen los estudiantes y de su habilidad para relacionarlas con el contexto. (Ver anexo 4).

Esta herramienta se aplicó de manera virtual, debido a las medidas implementadas por la emergencia sanitaria que se menciona en la descripción del cuestionario socioeconómico, a 26 estudiantes de un grupo de primer grado y se lograron recuperar 11. Se aplicó en una sesión mediante la plataforma *Teams*, se explicó que tenían que leerlo y responder de manera libre a las preguntas, aunque se intentó que prendieran cámaras para verlos al momento de contestar, no todos podían y algunos se salían de la clase, por fallas en su internet.

En la primera pregunta sobre el conocimiento de la estructura de un cuento, sólo tres estudiantes lograron distinguir algunas características de este tipo de texto cuando refieren que es breve, que tiene personajes ficticios y una estructura narrativa.

En cuanto a seleccionar qué partes del cuento consideran relevantes y cuáles son para ellos poco relevantes, se confunden pues subrayan en lo relevante, ideas que en realidad forman parte de lo que no es importante y viceversa, ningún estudiante apreció las acciones que son imprescindibles en la historia.

En la actividad donde se solicita realizar un esquema a su gusto sobre las acciones que se llevan de manera cronológica en el texto, ningún estudiante realizó un esquema coherente, no jerarquizan acciones, ni consideran el orden cronológico de éstas. En teoría saben lo que es un esquema, pues algunos preguntaron si podían hacer un mapa mental o conceptual o un organizador gráfico, ninguno preguntó cómo hacerlo, a pesar de que se les recordó que podían preguntar si tenían dudas.

En las preguntas que hacen referencia al vocabulario y a la interpretación de ciertas palabras de acuerdo con el contexto, sólo 5 estudiantes acertaron en sus respuestas, los demás eligen otras opciones.

Fue notorio que en las preguntas que son sobre la creatividad, como dibujar el libro de arena, ponerse en el lugar de los personajes o escribir cómo les hubiera gustado que se resolviera el asunto del libro, los estudiantes no lograron argumentar sus respuestas, siendo estas cortas, sin creatividad en los dibujos y con limitaciones en la escritura. Lo que sí manifiestan todos es que el cuento les gustó y al cuestionarles sobre qué le dirían al escritor si lo tuvieran enfrente, todos dirían que su libro es interesante, pero no afirman por qué.

3) Análisis de los resultados

Al analizar las respuestas de los cuestionarios aplicados a padres de familia, docentes, directivos y estudiantes, se puede considerar que hay varias situaciones que afectan el proceso de comprensión lectora en estos, si bien los padres al ser en su mayoría profesionistas, han facilitado a sus hijos las herramientas necesarias para que ellos tengan un acercamiento a libros y enciclopedias para investigar y tratar de que lean desde pequeños, esto no ha sido suficiente.

La preocupación principal de los padres sobre el hecho de que sus hijos asistan a un colegio privado, tengan atención casi personalizada, les provean de recursos básicos, internet, libros, compras de útiles escolares y que esto sea por indicación de la escuela, en su gran mayoría, denota una actitud de responsabilidad con la educación integral que brinda el colegio. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes hay una coincidencia en estos aspectos, pues ellos afirman tener los recursos necesarios en casa para investigar, a pesar de lo anterior, la herramienta de internet es la que privilegian por sobre los libros.

De acuerdo con la información que brinda el cuestionamiento que se hace a los padres sobre la asistencia a actividades que promueven la lectura y ellos afirman que no lo hacen, que les resulta a veces caro o que prefieren enviarlos a otros cursos, indica que no hay una prioridad para que sus hijos se acerquen a la lectura por gusto o iniciativa propia, que pueda ser un preámbulo para comprender los textos desde otra perspectiva; se quedan con lo que brinda el colegio, pues en la lógica, para ello brindan una educación privada y proporcionan todos los recursos.

Lo anterior concuerda con las respuestas de los estudiantes al respecto de que la lectura es importante y necesaria, pero para ellos no es una prioridad, pues saben que en el colegio la requieren, eso es lo que se enseña en la escuela, que es básico aprender a leer, pero no se le da atención al hecho de que la lectura y la comprensión de los textos permite no sólo el aprendizaje de nuevos conocimientos, sino la posibilidad de cambiar el entorno propio, de imaginar, crear y construir nuevos significados.

Con respecto a las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes al enfrentarse a un texto, se observa que la mayoría utilizan las mismas, siendo éstas las anticipaciones por el título, la búsqueda de palabras desconocidas y la relectura; en esto hay una coincidencia con lo que aseveran los padres, pues ellos manifestaron las mismas estrategias que han notado y observado en sus hijos. Al analizar las respuestas de los docentes, las estrategias que han aplicado se centran en escribir lo que entendieron del texto, buscar palabras desconocidas, realizar mapas mentales,

subrayar ideas principales, extracción de significados, en general actividades que son para extraer información que ya está presente en el texto.

Existe un desconocimiento sobre las estrategias de lectura o bien, éstas se centran en aquellas que pertenecen, según los niveles de comprensión lectora que manejan Gloria y Mireia Catalá (2016) al nivel literal; inclusive la percepción que tienen los docentes sobre el proceso de Comprensión lectora, se centra en la obtención de información sobre un texto, sólo un docente contestó que hace referencia a la construcción de significado.

La aplicación de cada uno de los instrumentos diseñados permitió recabar información importante y necesaria para el Diseño de la Intervención, evidenció el problema específico que presentan los estudiantes de primer grado del “Colegio del Valle”, su contexto familiar y social, así como el trabajo que realizan los docentes y directivos con respecto a la Comprensión Lectora.

De acuerdo con lo anterior se delimita el problema específico que presentan los estudiantes del colegio del valle y que se describe a continuación.

2. Delimitación del problema

A partir de los resultados obtenidos en el DE se construyó el problema que en cuanto a comprensión lectora presentan los estudiantes del Colegio del Valle, este se complementa con el contexto familiar y la forma de enseñanza que han tenido por parte de sus profesores; aunado a lo anterior se presentan las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, todo esto con la finalidad de construir la IP y adaptarla a las necesidades específicas de los estudiantes.

a. Problema

Los estudiantes de segundo grado del nivel secundaria del “Colegio del Valle” en la Alcaldía Benito Juárez, reconocen la importancia de la lectura, pero no son asiduos a ella, aunque están acostumbrados a la lectura de textos literarios, presentan dificultad para comprenderlos, así mismo

cuando se enfrentan a otro tipo de texto se les dificulta distinguir las ideas principales de las secundarias, así como organizarlas de manera cronológica. Al realizar un esquema, requieren releer varias veces para lograr la comprensión. En cuanto a los docentes, desconocen el proceso de la comprensión lectora y sólo recurren a la lectura diaria o en voz alta, sin embargo, en el aula difícilmente aplican estrategias que fortalezcan la comprensión y tratamiento de los textos, ya sea por falta de tiempo o saturación de contenidos, pues no está establecido en sus asignaturas. En casa los padres notan que sus hijos tienen problemas en la comprensión de textos, a pesar de que cuentan con recursos bibliográficos y acceso a internet, desconocen cómo apoyarlos para favorecer la comprensión.

b. Preguntas de indagación

Al analizar el problema que en cuanto a comprensión lectora presentan los estudiantes del Colegio del Valle, fue necesaria la construcción de las siguientes preguntas de indagación, mismas que se dividen en una general y tres específicas.

Pregunta general:

- ¿Qué estrategias de lectura favorecen la comprensión lectora de diversos textos en los estudiantes de segundo grado de secundaria del “Colegio del Valle” durante el ciclo escolar 2020-2021?

Preguntas específicas:

- ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar para fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado del “Colegio del Valle” durante el ciclo escolar 2020-2021?
- ¿La lectura de textos literarios ayudan a los estudiantes del “Colegio del Valle” durante el ciclo escolar 2020-2021 a fortalecer los niveles de comprensión lectora si se utilizan diversas estrategias para su tratamiento?

- La escritura de textos literarios, en donde los estudiantes de segundo grado del “Colegio del Valle” ciclo escolar 2021-2022, plasmen sus ideas, emociones, sentimientos, ¿fortalecen el proceso de comprensión lectora?

c. Supuestos teóricos

La construcción de los supuestos teóricos pretende dar respuesta a las preguntas de indagación, por lo cual, a partir de éstas, se construyeron los siguientes:

- Las estrategias de lectura que propician los cuatro niveles de comprensión lectora que plantea Gloria Catalá: literal, reorganización, inferencia y crítico, favorecen la comprensión lectora de diversos textos, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos en los estudiantes de segundo grado de secundaria del Colegio del Valle, durante el ciclo escolar 2020-2021.
- Actividades como: lectura comentada de textos literarios, elaboración de guías de lectura con preguntas encaminadas a fortalecer la creatividad, la imaginación y las inferencias. Lectura de textos argumentativos que sirvan como modelos para que los estudiantes produzcan textos propios con opiniones y argumentos personales. Actividades de lectura en las que se les permita construir contenido que refuerce sus habilidades creativas y de expresión de emociones. Contribuyen a fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado del “Colegio del Valle” durante el ciclo escolar 2021-2021.
- El utilizar textos literarios puede ayudar a fortalecer la comprensión lectora, en estudiantes de segundo grado del “Colegio del Valle” ciclo escolar 2020-2021, no sólo de textos literarios, sino de otro tipo de textos, pues partiendo de sus preferencias de lectura, en donde las historias ficticias son las favoritas de los estudiantes, se pueden generar estrategias de lectura que puedan adaptarse a otros textos.
- La escritura de textos literarios como las historietas, los poemas, los cuentos y las narraciones es una actividad por medio de la cual, los estudiantes de

segundo grado de secundaria del “Colegio del Valle” ciclo escolar 2020-2021 pueden evidenciar sus avances en el proceso de comprensión lectora.

La delimitación del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos permitieron la construcción del Proyecto de Intervención Pedagógica, específico a las necesidades de los estudiantes con los cuales se trabajaría, lo anterior bajo una estructura y trabajo metodológico que está fundamentado en dos criterios de investigación narrativa, estos se describen a continuación.

B. Metodología para la Intervención Pedagógica

En este subcapítulo se describen las características de la Investigación Biográfico-Narrativa (Bolívar, 2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Suárez, 2007), para dar paso a la Documentación Biográfico-Narrativa, siendo éste el método que sirvió para dar cuenta de lo sucedido durante todo el proceso de Intervención Pedagógica.

Así mismo, se utilizó la técnica del relato único como una evidencia narrativa de los hechos vividos con los estudiantes y los instrumentos como el diario autobiográfico que aportó elementos de la propia práctica docente y reflexiones del entorno y el trabajo cotidiano, de igual modo, los videos de las clases, fotografías, trabajos de los estudiantes, permitieron recuperar la información necesaria para su posterior análisis, evidencias de lo construido durante la Intervención Pedagógica.

1. La narrativa como recurso

La Intervención Pedagógica se fundamentó en dos miradas, la Biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, que conciben al profesor como un docente investigador, crítico y reflexivo de su propia práctica y de todo lo que sucede a su alrededor. A partir de éstas, el docente realiza una reflexión profunda sobre las formas de enseñanza que se dan, no sólo en su aula, sino en el contexto inmediato y lo hace a través del relato único.

A continuación, se detallan los referentes metodológicos y se describen las características del relato único como un elemento narrativo que permitió dar voz a la docente y a los estudiantes.

a. La investigación biográfica-narrativa

Es un modelo de investigación que permite reflexionar sobre la práctica docente desde el punto de vista de la interpretación de hechos que son relevantes para el investigador.

Se utilizan como recursos la narración de relatos, historias de vida, anécdotas, experiencias, biografías o autobiografías de personas que intervienen en el proceso y del mismo docente para recuperar los elementos del contexto analizado y poder intervenir en la mejora de la práctica educativa. “ En nuestra modernidad tardía, tras la crisis de la investigación educativa tradicional, dentro de la “refiguración del pensamiento social” del que habló Geertz, la investigación biográfico-narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia” (Bolívar y Fernández,2001:9).

Esta investigación permite al profesor adentrarse en el campo de la investigación desde la perspectiva de la crítica, el análisis y favorecer la construcción del pensamiento crítico a partir de la narración de vivencias propias tomadas de los contextos inmediatos a los que se enfrenta cotidianamente. A partir de lo anterior, detectar problemáticas y experiencias exitosas que nutren su práctica profesional.

La narrativa que se utiliza en esta metodología cumple la función de expresar a través de la escritura un relato construido desde la investigación en el aula “por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” de acuerdo con Bolívar y Fernández (2001).

Por ello, el enfoque biográfico-narrativo fue determinante para el Proyecto de Intervención, pues el uso del diario docente de manera cotidiana en donde se narraron las experiencias con las estrategias implementadas, aportaron una serie de datos que contribuyeron a la reflexión de los aciertos y áreas de oportunidad en la práctica

personal; aunado a la escritura de la autobiografía, que se realizó como un proceso introspectivo en donde se logró establecer una relación con el objeto de estudio.

b. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Esta modalidad de investigación cualitativa-interpretativa permite al profesor ampliar su visión de la realidad en la que está inmerso, pues se nutre de las experiencias recabadas entre docentes con la intención de fortalecer la práctica educativa.

Se desarrolla en Argentina desde 2001 a partir de una serie de proyectos que combinan la investigación educativa y pedagógica con elementos de la etnografía educativa.

Consiste básicamente en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales (Suárez, 2003: N/D).

El permitir que los profesores utilicen el recurso de la escritura con base en sus experiencias, el contexto, la forma en cómo vive la cotidianidad de las clases y la vida que corre no sólo en el aula, sino en la comunidad escolar, amplía el panorama de otros docentes que escuchan y pueden ponerse en el lugar del otro de manera empática y reflexiva.

Esta modalidad de investigación no sólo permite a los docentes compartir experiencias, sino que brinda la posibilidad de generar nuevos saberes a partir de lo que se narra y que sirven de referente para el desarrollo profesional del docente. Por medio de la narración de experiencias se da vida a los otros, se crea una conciencia sobre lo que se vive, se realizan interpretaciones del trabajo cotidiano, del actuar de estudiantes y docentes.

Ambas metodologías brindan al docente la posibilidad de analizar la práctica mediante la teoría, la experiencia pedagógica y la propia formación docente. Ver figura 19, en donde se muestran las características principales de ambas metodologías, que al

unirse, brindan posibilidades de compartir experiencias desde lo cotidiano y convertir en saberes las vivencias que están inmersas en las prácticas educativas.

Figura 19. Aportes Metodológicos



Elaboración propia

2. Técnica para la narrativa

Tomando en cuenta que la metodología que se utilizó para rescatar todo lo trabajado en el Proyecto de Intervención Pedagógica fue la Documentación Biográfica-Narrativa; el relato único se convierte en el vehículo que aportó la posibilidad de narrar, no sólo la historia de vida y el acercamiento al Objeto de Estudio, sino el contexto y mostrar todo el trabajo realizado, evidenciando así el proceso que se llevó a cabo en la Intervención Pedagógica.

La narración es un recurso que permite dar cuenta de un hecho, una historia, un suceso que forma parte de la vida cotidiana, la vida es un relato, un relato de acciones que conforme pasa el tiempo cambian y se estructuran de maneras individuales y posibles. Cada persona es diferente porque posee características y vidas distintas. La escritura, ha facilitado que las narraciones se queden inertes a diferencia del tiempo, que continúa su curso.

Bruner (2003) afirma que “narrar es una forma privilegiada del ser humano para construir su identidad” (Bruner,2003:92). De acuerdo con lo anterior, al contar historias por medio de relatos únicos se modifica la propia identidad y se brinda a los otros la oportunidad de aprender de ellos.

Escribir sobre la propia vida y lo que sucede en el aula brinda la posibilidad de crear una *memoria pedagógica*, como la denomina Daniel Suárez y él también afirma que se construye una identidad profesional y laboral:

Y en ese narrar y ser narrados permanentes los/as maestros/as y profesores/as recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad, y en el mismo movimiento reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los/as docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones (Suárez,2003:9).

Por lo anterior la narración de la propia experiencia, a través del relato único, brindó elementos de reflexión; permitió la concientización del proceso de enseñanza aprendizaje que fue reconstruido por los estudiantes y la docente; rememoró momentos de angustia, dificultad e inclusive felicidad por los logros; recuperó estrategias, avances y retrocesos de un entorno áulico, único y especial; favoreció la construcción de saberes cotidianos y evidenció los cambios sustanciales de una enseñanza presencial a una en línea.

Así mismo y al tener un relato como evidencia de lo vívido, fue necesario considerar los siguientes instrumentos que permitieron su construcción.

3. Instrumentos específicos para la Documentación Biográfico-Narrativa

La recogida de datos a través de instrumentos específicos permitió el análisis de la Intervención Pedagógica, tener un instrumento del cual se puedan extraer datos importantes para narrar lo acontecido en una clase, brindó la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica y tener los datos necesarios para evidenciar el proceso que se llevó a cabo con la aplicación de estrategias, ver avances e inclusive retrocesos, dar cuenta de lo que se hizo y lo que se modificó en el tiempo.

Los instrumentos específicos que se utilizaron son los siguientes:

a. Diario autobiográfico

Posibilita la narración de lo acontecido día con día y permite dar una apreciación sobre las acciones realizadas, son “Informes de la vida en las aulas, registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:157). Generalmente se escribe con fechas y se pueden agregar categorías de análisis u observaciones de lo ocurrido, a manera de reflexión.

b. Fotografías

Las fotografías permiten conservar recuerdos nítidos sobre un suceso. Se definen como un “conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:157).

c. Grabaciones

De acuerdo con el Diccionario, las grabaciones “son un conjunto de imágenes y sonidos grabados”. En este caso, el trabajo en línea brindó la posibilidad de grabar las clases en tiempo real y tener un registro fiel y confiable de lo ocurrido en una sesión de trabajo.

d. Producciones de los estudiantes

Los proyectos, herramientas escritas, producciones escritas y apuntes de los estudiantes son elementos que brindan el análisis de los procesos de aprendizaje individuales.

La aplicación del DE permitió la construcción de un proyecto de Intervención Pedagógica, ambos procesos fueron fundamentados bajo un criterio metodológico que fue descrito en los párrafos anteriores; esto permitió que el problema con el objeto de estudio tuviera un tratamiento especial y adaptado a las circunstancias específicas de los estudiantes del Colegio del Valle.

Por lo anterior, también fue necesario indagar sobre la comprensión lectora, precisamente para construir las estrategias y tener una idea clara del concepto, el proceso y el tratamiento que se le ha dado. A continuación, se describen los fundamentos teóricos y didácticos del objeto de estudio.

III. FUNDAMENTACIONES PARA ATENDER LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para la elaboración del Proyecto de Intervención Pedagógica se recuperaron cinco investigaciones sobre diversos aportes al estudio de la comprensión lectora, mismos que sirvieron como referentes teóricos. De cada una de ellas se retomaron aspectos teóricos, metodológicos y didácticos.

También se dan a conocer los fundamentos teóricos de distintos autores que hablan sobre cómo se da el proceso de comprensión lectora, concepto y niveles y se aborda la base didáctica de este trabajo que es la Pedagogía por Proyectos.

En los siguientes apartados se da cuenta de lo anterior.

A. Investigaciones como fundamento

En este subcapítulo se rescatan cinco investigaciones que hablan sobre el proceso de comprensión lectora, éstas fueron referente para llevar a cabo el Proyecto de Intervención Pedagógica, pues de cada una de éstas se analizan elementos importantes que los autores llevan a cabo para demostrar aspectos que permiten la comprensión de diversos tipos de textos, en la mayoría se utilizan textos literarios y se habla de cómo se lleva a cabo el proceso lector y de comprensión, así mismo son cercanas al nivel secundaria, que fue donde se trabajó.

1. Comprensión lectora, una competencia.

La investigación *Comprensión lectora: adquisición y transferencia en distintos niveles funcionales* de la autora María Enriqueta Sánchez Hernández (2010) por la Universidad Veracruzana (UV) para obtener el grado de Maestría.

El propósito de esta tesis fue abordar la comprensión lectora como una competencia y tuvo como objetivo identificar si el tipo de texto que se utiliza para fomentar la comprensión lectora permite la adquisición de ésta y su transferencia a otros niveles funcionales.

Se utilizó el modelo interconductual, *en donde se afirma que el lenguaje es utilizado como medio, instrumento y forma de vida* y tuvo como objeto medir y evaluar el efecto

que tienen los distintos tipos de texto en la comprensión y cómo ésta puede permitir el desarrollo de otras habilidades cognitivas y funcionales, de esta manera se considera como una competencia.

Recurre a autores que hablan del lenguaje, como Chomsky, Montgomery entre otros. Fundamenta su propuesta con el desarrollo cognoscitivo, el aprendizaje verbal y el enfoque Inter conductista.

Se utiliza la investigación-acción con el apoyo de test y cuestionarios, en donde se aplican dos actividades de lectura a diferentes grupos de estudiantes de primaria, de entre 8 y 9 años: preguntas abiertas y cerradas. Se evidencian los procesos y las habilidades para llevar a cabo la comprensión lectora y se demuestra que, al enfrentarlos a cuestionarios de lecturas con preguntas abiertas, la comprensión lectora es mayor y existe una diferencia significativa con respecto de los estudiantes enfrentados a textos con preguntas cerradas.

El aporte de este trabajo para el presente Proyecto de Intervención fue el hecho de demostrar que la forma en que se presentan los textos a los estudiantes sí interfiere en el proceso de comprensión lectora, el hecho de que los textos se adapten a los estudiantes y se incluyan elementos que propicien la creatividad, mediante preguntas abiertas.

2. Memoria y comprensión lectora

Análisis Neuropsicológico de la relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de 11 a 12 años del autor Jonathan Benjamín Hernández González (2014) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para obtener el grado de Maestría.

El propósito de este trabajo de investigación fue estudiar la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en población infantil, específicamente, evidenciar que mediante estrategias adecuadas aplicadas a los sujetos de estudio se puede establecer esta relación.

Utiliza el método cuantitativo para el vaciado de resultados, pero se basa en la experimentación mediante la aplicación de diversos recursos como son: test, lectura de textos diversos, escritura y diversas estrategias de lectura con preguntas inferenciales que permitieron evidenciar el proceso de comprensión.

Define el concepto de memoria como un “conjunto de sistemas diferenciados que interactúan de manera dinámica, cada uno capaz de codificar, almacenar y recuperar información” según Baddeley (1999) Sohlberg & Mateer (2001).

La memoria de trabajo la define como un elemento esencial para el procesamiento de información de manera consciente y que ayuda a otros procesos mentales como: el razonamiento, comprensión y aprendizaje Baddeley (2003).

Leer comprensivamente implica procesar información recibida a diferentes niveles hasta completar los pasos que esta actividad requiere. Para dar significado al proceso de Comprensión utiliza a Cuetos (2010) y a García-Madruga (2006). También recurre a Vallés Arándiga (2005) para explicar que cuando el lector lee utiliza elementos de la memoria para relacionarlos y a Kintsh y Van dijk (1983) para profundizar en la teoría de los modelos mentales.

El estudio se aplica a estudiantes de sexto grado de primaria en edades que oscilan entre 11 y 12 años, se utilizaron test psicológicos y pruebas de comprensión lectora enfocadas en lectura de palabras, estructuras gramaticales y preguntas de comprensión. Se explica cómo se da el proceso, cómo influye la lectura en voz alta, la relectura y el uso de habilidades cognitivas de orden menor.

Con la investigación demuestra que sí existe una relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora, evidenciando que entre los niveles altos de comprensión se encuentra el que los alumnos participen no solo leyendo los textos, sino escuchándolos.

De este trabajo de investigación se recupera el enfoque de comprensión de textos que implica un proceso de construcción mental y cómo ciertas estrategias pueden favorecerla o limitarla.

3. Comprensión lectora en la secundaria

La comprensión lectora en los alumnos de 3° "E" de la Esc. Sec. Téc. No. 34 de Tanhuato Michoacán de la autora Yolanda Estrada Arias (2016) por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN 162) para obtener el grado de Maestría en Educación Básica.

El propósito de este trabajo fue lograr habilidades lectoras con un nivel de comprensión que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Se determinó que existen diversos factores sociales y económicos que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo de Intervención Pedagógica se aplicó a estudiantes de 3er grado de secundaria.

La metodología utilizada fue la investigación-acción para llevar a cabo un Diagnóstico Específico y se aplicaron instrumentos que aportaron información para determinar el problema de los estudiantes.

Retoma a autores como Vigotsky para hablar de la teoría sociocultural; Ausubel con el aprendizaje significativo y Piaget. Así mismo fundamenta sus estrategias en los niveles de comprensión lectora del autor Danilo Sánchez Lihon y el método de lectura *Momentos de Lectura* de Isabel Solé.

Llevó a cabo secuencias didácticas fundamentadas con la autora Isabel Solé, en las etapas de lectura: antes, durante y después. Utiliza el cuento, la leyenda, el mito, la fábula y la leyenda como textos para realizar las secuencias.

El aporte de este trabajo es la utilización de textos literarios para elaborar secuencias didácticas que favorezcan la comprensión lectora, así mismo la utilización de una estrategia de lectura para activar experiencias previas, predicciones y percepción de la lectura. También los niveles de comprensión lectora y el hecho de que en su

diagnóstico detecta que la mayoría de sus estudiantes se encuentran en el nivel literal de lectura.

4. Taller para favorecer la comprensión lectora

Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5° grado del Colegio Tirso de Molina de las autoras Vanessa Carolina Mendoza y Luzcy Caicedo (2017) por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN Bogotá) para obtener el grado de Especialización en Pedagogía.

El propósito del trabajo fue diseñar una secuencia didáctica con la intención de fortalecer a través del trabajo temático la comprensión de lectura literal, inferencial, crítica y escritural de los estudiantes.

El soporte teórico que utilizan para buscar alternativas y estrategias que fortalezcan la lectura crítica es basándose en los autores Marín Mendoza y Gómez Pajoy (2015). De Montoya Maya y Monsalve (2008) rescatan estrategias didácticas para fomentar la comprensión en el aula. De Cassany (1999) retoman el concepto de lectura crítica, pues para él es un instrumento que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso.

Se realiza una secuencia didáctica aplicada a estudiantes de nivel primaria con actividades que favorecen la comprensión lectora, utilizando como estrategia un taller de lectura de textos narrativos: lecturas dramatizadas, observación de carteles, pinturas, lectura de poemas, cuentos y textos diversos.

Concluyen indicando que en la medida que se construyan secuencias didácticas organizadas y creativas con fines claros y específicos, se puede favorecer el avance con respecto a la comprensión lectora y le permiten al docente afianzar habilidades lingüísticas y de razonamiento necesarias en la argumentación de textos en la escuela.

De este trabajo se rescata la importancia de la organización de actividades claras y detalladas para llevar a cabo un proceso de investigación y las actividades que se pusieron en práctica para favorecer la comprensión lectora.

5. Convivir para comprender

Análisis de variables asociadas a la lecto-comprensión en estudiantes de secundaria: hacia una propuesta didáctica de la autora Haydeé Almazán León (2018) por Universidad Autónoma del Estado de Morelos para obtener el grado de Maestría.

El propósito del trabajo fue analizar la influencia que tienen algunas variables cognitivas y afectivas en el proceso de comprensión lectora en adolescentes y diseñar una propuesta didáctica para favorecer la comprensión de textos.

El método utilizado es cuantitativo para evaluar la relación de las variables cognitivas asociadas a la comprensión, a partir de las pruebas psicológicas. Posteriormente se desarrolla una propuesta didáctica que atienda las necesidades observadas con la aplicación de las pruebas.

La intervención se realiza a estudiantes de primer grado del nivel secundaria. Se plantea el problema de la comprensión lectora, haciendo referencia a los procesos cognitivos que la afectan, específicamente la memoria.

Hace énfasis en la relación que tiene la comprensión y el contexto social de los alumnos. Se apoya en la psicología cognitiva para dar definición al proceso de comprensión lectora: qué es, complejidad, inferencias y dificultades del proceso cognitivo. Se basa en los modelos lectores de pensamiento ascendente y descendente, recurre a escritores como: Van Dijk y Kitsch, entre otros. Explica variables que inciden en la comprensión lectora, sobre todo la afectiva.

La propuesta didáctica se basa en: reforzar la habilidad decodificadora, uso de juegos interactivos, identificación y manejo de textos, estrategias nemotécnicas, utilizar la motivación por medio de diversas estrategias. Logra establecer una relación entre actividades que favorecen la convivencia y la mejora de la comprensión lectora.

De este trabajo se recuperan las estrategias propuestas por la autora y la influencia del ambiente y las variables afectivas en la comprensión.

Las cinco investigaciones aportaron a este trabajo de Intervención Pedagógica referentes valiosos para su construcción y enfocados en el objeto de estudio. Conocerlas llevó encontrar que la comprensión lectora se ve determinada por factores externos, que tienen relación con el contexto, el entorno, la forma en que se guían las actividades de lectura, los tipos de textos que se presentan a los estudiantes y la forma en que son llevadas las actividades en el aula.

El tipo de estrategias de lectura que se presenten a los estudiantes serán determinantes para lograr en ellos un avance en la comprensión de diversos textos, si bien el texto literario es el más utilizado en las estrategias aplicadas en las cinco intervenciones, esto lleva a que comprendan otros tipos de textos. Por otro lado, la importancia de compartir la lectura de manera escrita y permitir que sea compartida por medio de la oralidad, también son factores que influyen en una mejor comprensión y fortalece los lazos entre estudiantes.

Ahora bien, para complementar las cinco investigaciones con elementos teóricos que permitieran comprender cómo se da este proceso tan complejo que es la comprensión, fue necesario investigar autores que la han estudiado, que la conceptualizan y que utilizan estrategias que contribuyen a fortalecerla, en el siguiente apartado se describe lo anterior.

B. Rumbo a la Comprensión Lectora

En este subcapítulo se realiza una descripción de cómo ha sido la enseñanza de la lengua y el enfoque que se le ha dado. Se conceptualiza la comprensión lectora a través de teóricos importantes que han investigado cómo se lleva a cabo este proceso; de igual forma, se habla de los tipos de texto y cómo éstos han sido catalogados de acuerdo con sus características y niveles de complejidad. También se define qué es una estrategia y cómo éstas ayudan a construir la comprensión, se enfatiza en la importancia del texto literario como un recurso que favorece la comprensión lectora.

En un segundo momento se explica la Pedagogía por Proyectos, que es la base didáctica de la Intervención Pedagógica.

1. Comprensión lectora, un proceso complejo

La lectura es una actividad que requiere de procesos cognitivos que van más allá de la decodificación simbólica y literal, existen tres perspectivas que se han estudiado sobre la concepción que se tiene del proceso de lectura: concepción lingüística que consiste en aprender el idioma y sus reglas; concepción psicolingüística que va más allá de la primera, aparte de estudiar el idioma y las reglas es necesario desarrollar habilidades cognitivas básicas como inferir, formular hipótesis y verificar y por último la concepción sociocultural, en la que aunado a lo anterior, se requiere conocer todas las características de un texto, desde la tipología, hasta las características funcionales de éste (Cassany, 2006). Lo anterior es necesario para llegar a la comprensión, aunque como es sabido, implementando estrategias que atiendan cada perspectiva por igual, los niveles de comprensión escolar suelen ser deficientes, porque generalmente se manejan contenidos aislados que impiden que el estudiante conecte ideas, relacione, infiera, experimente, corrija, asuma su rol de lector, se comprometa y sobre todo disfrute un texto.

El enfoque tradicional ha privilegiado la concepción lingüística, pues la enseñanza de la lengua se trabaja de manera aislada, analizando la gramática y las oraciones como si éstas tuvieran un sentido individual y no como partes de un texto con sentido y función específica; el énfasis en la literatura se centra en conocer autores y estudiar periodos históricos que, si bien no deben hacerse a un lado, es necesario complementarlo con situaciones cotidianas y reales, en donde los estudiantes encuentren un sentido y una función a lo que leen, así mismo a lo que escriben.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos [...] (Lerner, 2001)

Tal como lo afirma Delia Lerner en la cita anterior, lo necesario es apostar por formas de enseñanza que se complementen entre sí y que permitan reforzar la comprensión de la que ella habla en la cita, pues finalmente está haciendo alusión a una de las finalidades de comprender un texto.

Al enfrentarse a un texto se ponen en juego diversas habilidades que están en la mente de quien lee, para Cassany “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que sabe sobre el tema” (Cassany,1994:204). El proceso de lectura inicia desde el momento en que éste plantea sus expectativas. Él maneja que la memoria a largo plazo (MLP) es donde se almacenan todos los datos que proporcionan las lecturas previas de una persona y que al leer un nuevo texto la información de la MLP se relaciona con la información nueva y permite la “anticipación o formulación de hipótesis sobre el texto” (Cassany, 1994:204).

Así mismo afirma que al leer un texto se fijan objetivos de lectura y al enfrentarse a él y comprobar las hipótesis de las que hablamos anteriormente es donde se logra la comprensión de éste:

El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura (Cassany,1994:205).

Para Trevor Cairney (2018) el proceso de comprensión lectora es *constructivo*, es decir que el lector debe construir significados y no sólo extraer información del texto. El significado de un texto estará influenciado por los conocimientos previos del lector, el propio texto y los factores contextuales, tanto del lector como del propio texto.

Un lector debe ser un participante activo y aportar sus experiencias previas, tanto de conocimientos lingüísticos, como darle múltiples significados a un texto, en vez de dar uno sólo o meramente extraer lo que está escrito ahí. Sus experiencias de lecturas previas serán referentes importantes para la construcción del significado y estas experiencias se pueden ir modificando con el paso del tiempo y las múltiples lecturas que se realicen, inclusive del mismo texto.

El contexto de los lectores influye en la construcción de significados y por lo tanto de la comprensión, quien posee un ambiente de desarrollo en donde se promueva la lectura y se vea de manera positiva, influirá en sus futuras apreciaciones y construcciones lectoras; así mismo el contexto de los propios textos a los que se enfrenta un lector influye en la comprensión, esto es, que no es lo mismo leer un texto literario, uno informativo o un científico, pues poseen finalidades y estructuras diferentes.

La comprensión lectora no puede partir del conocimiento de las palabras o de la estructura de las oraciones, o de lo que se presenta en él; parte de la interacción con la información y de lo que el lector pueda construir de manera crítica y creativa. Buscar significados de los textos y no en los textos, es una forma de favorecerla.

Para Teresa Colomer el acto de comprender un texto no es tan diferente de lo que plantean Cassany y Cairney pues ella afirma que:

Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura (Colomer,1993).

Colomer cita un nuevo modelo de lectura (Irwin, 1986) en donde afirma que existen tres factores que integrados favorecen la enseñanza de la comprensión: el lector, el texto y el contexto. Pues cada uno de ellos tiene un papel importante en el proceso de lectura y por lo tanto en la comprensión de un texto.

El lector es quien posee los elementos que ya conoce y que forman parte de su bagaje y conocimientos, los enfrenta con la nueva información para comprender un texto. El propio *texto* que posee información organizada, estructurada de acuerdo con la idea de un autor. *El contexto* que son las condiciones en las que se da la lectura y que pueden ser fijadas por el lector o por el entorno en que se da ésta.

Para Colomer “la relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación” (Colomer,1993).

Comprender un texto implica, no sólo descifrar lo que está escrito en él, sino relacionar la información que se presenta con los datos que el lector posee en su memoria, cada texto aporta un nuevo conocimiento que al ser relacionado y estructurado en la mente de quien lee, contribuye en la construcción de un nuevo significado. Al enfrentarse a un nuevo texto el lector debe considerar las características de este, pero también el contexto en que está escrito, el autor y también, tener claras las finalidades de su lectura.

La comprensión es un proceso que pone en juego múltiples habilidades en la mente: observar, analizar, inferir, discriminar, argumentar, relacionar, analizar, construir. Leer de manera comprensiva permite que el lector aprenda mediante la información que se le presenta.

a. Dimensiones cognitivas de la comprensión lectora

Gloria y Mireia Catalá (2016) realizan una división de *dimensiones o niveles*, cada uno de estos contribuyen para lograr la comprensión de un texto:

- *Comprensión literal*: hace referencia a la información que está explícita en el texto y que, si el estudiante consulta, sólo tiene que ubicarla ahí. En este nivel se trata de distinguir entre ideas principales y secundarias; identificar elementos que están escritos en el texto; localizar significados de las palabras complejas; todo lo que se le cuestione al estudiante, lo podrá localizar al buscarlo en el texto, estará explícito en él.
- *Reorganización*: en este nivel el estudiante logra resumir y ordenar la información que se le presente en un texto, puede realizar esquemas organizativos y estructurar la información de manera que extrae lo principal. Reorganiza ideas, las jerarquiza, resume, sintetiza, divide el texto y lo interpreta, utilizando actividades mentales que lo ayudan en este proceso reorganizativo.
- *Comprensión inferencial*: en este nivel se relacionan los conocimientos previos que el lector posee, con la nueva información; se realizan inferencias o suposiciones sobre el texto, mismas que se van verificando a lo largo de

la lectura, aquí se da propiamente la comprensión, pues se da una interacción constante entre el lector y el texto. Se formulan hipótesis sobre la lectura, mismas que se verifican o se desechan a lo largo de ésta; se comprueban y analizan datos, el lector utiliza sus estrategias de corrección para extraer la información.

- *Crítico o profundo*: aquí el lector construye un juicio a partir de la lectura, logra establecer puntos de opinión, emite juicios, formula interpretaciones personales a partir de lo leído. Juzga el contenido de un texto; distingue los hechos de las opiniones, emite juicios y logra expresar emociones que le causa el texto; se da cuenta de las diversas intenciones que puede tener el autor y establece relaciones entre lo que él piensa y lo que puede extraer del texto.

Generalmente las evaluaciones externas (ENLACE, PLANEA, PISA) mencionadas en el primer capítulo y las estrategias utilizadas en la escuela, hacen énfasis en trabajar las dos primeras dimensiones: *literal* y *reorganización*, pues se solicita a los estudiantes que a partir de un texto se contesten preguntas que pueden localizar en el texto, que realicen un esquema, un resumen o alguna actividad que requiera de localización de ideas o bien de reestructurar el texto a partir de lo que está en él.

Las dimensiones: *inferencial* y de *comprensión crítica* no son consideradas, cuando son precisamente en las que se llega a la comprensión y la relación de ideas que se plantean en el apartado anterior. Catalá afirma:

La lectura es una de las actividades intelectuales más complejas y requiere en muchos momentos una *actitud creativa*, divergente. Para educar la creatividad es necesario escapar de planteamientos lineales, acotados, de respuestas unívocas y ofrecer en cambio, situaciones poco definidas que comporten múltiples respuestas, donde sea necesario distinguir lo principal de lo secundario, encontrar diversas situaciones a un problema, etc. (Catalá,2016:7).

Lo anterior remite al concepto manejado por Cassany (2006,93) *literacidad crítica*, la *literacidad crítica afirma que el discurso también tiene ideología. Comprender requiere reconstruir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal*. Por lo tanto, se debe buscar que los estudiantes cuestionen, analicen,

infieran formulen hipótesis, busquen alternativas diferentes, relacionen y lleguen a la metacognición, de esta manera podrán cambiar su contexto.

b. El aprendizaje que brinda la comprensión

Como se menciona en los incisos anteriores, la comprensión es un proceso de construcción y para poder llegar a ella no sólo se necesita de la información nueva, sino también de la relación que se establece entre los conocimientos que posee el lector y la interpretación que él brinda a la nueva información. Partiendo de esto, la comprensión implica aprendizaje de nuevos conocimientos y regulación de estos a partir de estrategias individuales: *metacognición*.

Piaget habla de la construcción del conocimiento y afirma que “el conocimiento se tiene que construir desde dentro por asimilación al conocimiento anterior” (Trueba:2000). Para él los niños adquieren conocimiento a partir de la manipulación del entorno y de acuerdo con las características evolutivas, *estadios*, si ellos solamente reproducen o memorizan, no logran el aprendizaje ni lo que él llamó *Autoconocimiento*, pues no logran progresar en estructuras cognitivas de orden superior. Por tanto, esta construcción de la que él habla se logra a partir de la comprensión.

Vigotsky por su parte realiza estudios que se relacionan con el contexto y el entorno en el cual se desarrollan los niños, para él el aprendizaje se da con los otros y no sólo con el contexto o el ambiente, sino que con la ayuda de los compañeros se puede lograr el aprendizaje, así mismo el maestro cumple una función de facilitador del aprendizaje, al brindar a los estudiantes el andamiaje para la construcción de nuevos conocimientos:

La interacción, ya sea con los iguales o con el adulto, puede favorecer el desarrollo cognitivo. La importancia que atribuye Vigotsky a la interacción con compañeros más hábiles se justifica en el marco de su teoría, ya que tales interacciones se conciben como los medios por los cuales los niños empiezan a utilizar los instrumentos intelectuales de su grupo social (Roggof, 2001: 188).

La cita anterior resalta la importancia de los otros en el proceso de aprendizaje, y la comprensión si bien es un proceso individual, pues se desarrolla dentro de cada individuo, la posibilidad de favorecerla mediante el apoyo de los otros, los docentes y

el mundo, es necesaria. Así mismo la lectura tiene una función eminentemente social, pues a través de ella logramos no sólo conocer la opinión de alguien más, sino relacionar lo leído con las experiencias propias y la intención final del proceso de comprensión, es cambiar la forma de percibir la realidad.

Teresa Colomer (1993) expresa lo siguiente:

El acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos. Los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos. Ello favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano, ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado o integrado en nuestro conocimiento del mundo (Colomer, 1993: 2).

Tal como lo afirma Colomer en la cita anterior la comprensión de un texto permite el desarrollo intelectual de los individuos y es mediante este, que se pueden realizar interpretaciones de la realidad y cambiar nuestra forma de percibir el mundo.

c. ¿Cómo favorecer la comprensión lectora?

Se ha puesto en perspectiva que la comprensión lectora es un proceso que se construye y que, si bien es individual, para que este se dé será necesaria la presencia de los otros y del propio docente para su desarrollo. Aunado a esto, se sabe que el proceso de comprensión lectora es necesario para el aprendizaje y para desarrollar otras habilidades comunicativas, como son la escritura y la oralidad.

Al hablar de lengua esta se debe concebir no sólo como un concepto, sino como una forma de comunicación y expresión, así mismo para estudiarla entran en juego las habilidades comunicativas que son: lectura, escritura, oralidad. Cassany expresa que, “la lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargarse de una comida, poner gasolina, manifestar agradecimiento, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc.” (Cassany 2003:84).

Y todo lo anterior se hace a partir de la lectura, la escritura y la oralidad, pero para poder hacerlo se necesita comprender y sobre todo construir significado a partir de lo que se lee, escribe y escucha.

Por lo tanto, la comprensión lectora forma parte de estas habilidades comunicativas, según Cassany:

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos (Cassany, 2003: 197).

Lo que importa es *construir significado*, pero cómo es posible que los estudiantes logren construir y no repetir, analizar y no sólo descodificar, comprender y no memorizar. Isabel Solé (1998) plantea que cuando la persona lee por lo menos utiliza los siguientes recursos propios: *conocimiento previo, objetivos y motivación*.

El papel de los conocimientos previos, ya se ha abordado en las concepciones sobre el proceso de comprensión lectora y el papel que juegan al momento de relacionar lo que el lector posee con los nuevos conocimientos.

En cuanto a los objetivos de la lectura, cuando el lector los tiene claro activa estrategias que le facilitarán el proceso de comprensión. Una estrategia es entendida como una acción a seguir, como un *procedimiento* para llegar a una meta. Las estrategias son aplicadas por el lector en el momento en que es consciente de que está presentando problemáticas cuando está leyendo y le impiden continuar:

Cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que nos impide la comprensión, nos damos cuenta de ello, la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo (Solé, 1998:35).

En este sentido sería evidente entonces que el estudiante logre tener muy claras esas estrategias que le favorezcan continuar con su proceso comprensivo y también saber que los textos se leen con diversas intenciones, mostrando así que la lectura le es útil.

De acuerdo con lo anterior la lectura debe tener para ellos un sentido, pues de otra forma no se sentirían motivados, tampoco comprenderían lo que leen. Los estudiantes deben tener muy claros los objetivos de su lectura y sobre todo saber que lo que leen lo hacen con un fin funcional:

Para que se pueda atribuir sentido a una tarea es necesario que se sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella; que la persona que tiene que llevarla a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante (Solé, 1998:35).

Por lo tanto, para que el estudiante logre adentrarse en la lectura de un texto debe saber qué hacer, cómo hacerlo y esto favorecerá su motivación. Retomando las ideas de Vigotsky, la importancia de los otros le ayudarán también en esta tarea, pues el conocimiento se construye con ayuda y con acompañamiento.

Al encontrarse los estudiantes en desarrollo de la comprensión lectora, necesitan de apoyos, pues no son lectores competentes, al menos no todos y son las estrategias de lectura las que les apoyarán para fortalecer su propio proceso, de manera que llegue el momento en que las utilicen de manera autónoma.

Las estrategias de lectura permiten a los estudiantes darse cuenta de las inconsistencias que presentan en la lectura de cualquier texto, un lector con experiencia las utiliza de manera inconsciente y aunque la comprensión depende de otros factores como: el conocimiento de los tipos de texto, los conocimientos previos y la motivación, también son necesarias las estrategias:

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (Solé, 1998:61).

Cairney (2019) explica que la figura del profesor al momento de trabajar la comprensión lectora debe ser *más que comprobar la habilidad de un estudiante para transferir información de los textos*, debe ayudar al estudiante a construir significados y considerando que es la enseñanza de la comprensión lectora, tal como se afirma en el primer capítulo, ha sido abordada de manera equivocada, las estrategias que se utilicen en el Proyecto de Intervención serán utilizadas para que se construyan significados y no sólo se reproduzcan.

d. Los textos literarios como estrategias para la comprensión

Se ha estado hablando sobre los elementos que se deben considerar al momento de enfrentarse a un texto y los factores que intervienen en la comprensión, uno de ellos es el conocimiento sobre la estructura de éste, en el entendido de que no todos los

textos son iguales, pues cada uno de ellos nos presentan información diversa y dependiendo de su finalidad es el tipo de texto al que se enfrenta el lector.

Ana María Kauffman y María Elena Rodríguez (2003) presentan la siguiente tipología de textos:

- Textos de información científica
- Textos periodísticos
- Textos literarios
- Textos instruccionales
- Textos epistolares
- Textos humorísticos
- Textos publicitarios

Cada uno de los anteriores presenta diversas funciones comunicativas y características de acuerdo con el contenido que presentan, a su vez esta clasificación permite que dentro de cada una de ellas estén inmersos textos con características específicas según su función y trama, como a continuación se muestra en la figura 20.

Figura 20. Tipología de textos

Tipología de textos	Textos
Textos de información científica	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos Monografía Biografía Relato histórico
Textos periodísticos	Noticia Artículo de opinión Reportaje Entrevista
Textos literarios	Cuento Novela Obra de teatro Poema
Textos instruccionales	Receta Instructivo
Textos epistolares	Carta Solicitud
Textos humorísticos	Historieta
Textos publicitarios	Aviso Folleto Cartel

Retomado de: Kauffman y Rodríguez (2003)

Enfrentar a los estudiantes a la tipología de textos y conocer las características de cada uno de ellos les brindará herramientas para fortalecer el proceso de comprensión lectora.

Si bien es cierto que todos los textos son importantes ya que brindan información distinta a partir de sus características, el texto literario cumple una función expresiva y estética, favoreciendo en los estudiantes la creatividad y la imaginación, ya que a través de su lectura relacionan su propio contexto con lo leído y establecen relaciones de identificación con los personajes, los ambientes, aparte de conocer lugares que en algunos casos forman parte de la realidad del mundo que les rodea.

Teresa Colomer afirma lo siguiente al respecto de la lectura de textos literarios:

Es necesario abordar otro tipo de textos, enseñar a leer y a usar otro tipo de libros. Pero muchas habilidades de lectura (la velocidad, la inferencia, el autocontrol de la comprensión, etc.) se desarrollan sobre todo en la literatura de ficción. Simplemente porque es la única lectura en la que los niños y niñas estarán dispuestos a invertir las horas necesarias en su desarrollo (Colomer, 2001:4).

Para Daniel Cassany (2002), la enseñanza de la literatura cumple una función especial, ya que desarrolla *la competencia literaria y ésta incluye las habilidades propias de la comprensión lectora*. Al leer un texto literario es necesario poner a trabajar diversas habilidades y recursos que un lector puede ir adquiriendo con el paso del tiempo, desde conocer los datos del autor, la época, el contexto en el que fue escrito, hasta lograr una percepción creativa del mismo. Lo anterior construye en la mente de quien lee una especie de biblioteca mental de lecturas previas, que se van relacionando con las nuevas y que reconstruyen a quien lee.

La aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. (Cassany, 2002: 488).

La construcción de la *competencia literaria* no sólo permite al lector aprender nuevos conocimientos, sino que también fortalece sus recursos cognitivos, entre ellos: leer, analizar, interpretar, comparar, escuchar, esto último a partir de la oralidad y el intercambio de experiencias positivas que le permiten construir una visión propia.

Trabajar con la lectura de textos literarios responde a la importancia de compartir oralmente como una estrategia de comprensión y otras que favorezcan la expresión oral y escrita, pues si se consideran las competencias comunicativas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético, tanto en la oralidad como en la escritura Reyzábal (2012) y partiendo de que el ser humano es social por naturaleza, se requiere del otro para desarrollar ideas y sentimientos.

Lectura, escritura y comprensión, forman parte de un todo, pues leer y escribir no sólo permiten acceder al conocimiento, Solé (2000) afirma que la “lectura y la escritura son medios formidables no sólo para copiar el conocimiento, sino también para organizarlo y elaborar nuevos significados. Ello ocurre debido a la naturaleza constructiva de la comprensión y el aprendizaje”.

Por lo tanto, la enseñanza de la lengua no debe ser aislada, pues en cada uno de sus elementos: lectura, oralidad y escritura, hay un punto de convergencia y es precisamente el proceso de comprensión lectora el que posibilita que cada una de las habilidades básicas de comunicación se construyan.

El siguiente apartado se complementa con la base didáctica Pedagogía por Proyectos, pues ésta fue el referente para construir tanto las estrategias como la organización de las actividades.

2. Pedagogía por Proyectos

Para llevar a cabo el proyecto de Intervención Pedagógica, fue necesario que se retomarán aspectos de Pedagogía por Proyectos, siendo ésta la base didáctica, a continuación, se explica en qué consiste esta estrategia pedagógica y sus características.

a. Conceptualización

La Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación que busca un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo implica un cambio de

estrategias o formas tradicionales de dar una clase, es crear un entorno en donde el estudiante sea el centro de las actividades y él mismo las organice de acuerdo con sus necesidades y preferencias, siempre acompañado del profesor, que es un mediador necesario para darle forma a todo aquello que el estudiante busque, imagine, proponga.

En Pedagogía por Proyectos se busca la reflexión y la crítica constante por parte del estudiante, fomenta la autonomía y la gestión, así mismo busca generar un cambio social importante, pues el trabajo que se realiza está enfocado en trasladar al ámbito social del estudiante todo lo que éste construya en el aula. Los proyectos que se plantean permiten en conjunto construir una forma diferente de manejar los contenidos en el aula y de seguir un programa escolar adecuado al tipo de estudiantes y a las necesidades de cada uno de ellos, en donde todos aprenden a su ritmo y nivel.

Bajo este enfoque se necesita una organización detallada de las actividades y crear condiciones propicias para el aprendizaje, que van desde el contexto áulico hasta la participación de todos los estudiantes en los diferentes proyectos propuestos. Es una alternativa que exige un cambio de actitud y compromiso por parte del profesor, pues es él quien guía a los estudiantes y los orienta para que ellos puedan generar habilidades significativas que no sólo sean para aprobar un examen o un curso, sino que sean aplicables a su vida cotidiana y favorezcan el desarrollo integral de cada uno de ellos.

b. Origen

Josette Jolibert y colaboradores, dan nombre a esta forma de trabajo en la década de los 70 con profesores en Francia, a raíz de las observaciones que se tienen sobre el fracaso escolar y la dificultad de los estudiantes en la comprensión y producción de textos, desde el Ecole Maternelle en Francia, que corresponde al Nivel Inicial o Preescolar. Los años de investigaciones llevan a la autora a asumir el reto de que los niños se adentren a la cultura de lo escrito y sean productores reales de textos que les sean funcionales en su vida, para ello deben también aprender sobre los textos y comprenderlos.

Posteriormente en Valparaíso, Chile, en 1992 con estudiantes y profesores, teniendo como base los resultados que indicaban fracaso escolar, sobre todo en habilidades de lectura y producción de textos.

Con base en estos estudios, la experta en Didáctica de la Lengua Materna realiza un trabajo de investigación importante que se convierte en una innovación en materia educativa, pues se realizan modificaciones a las formas de enseñanza tradicionales que han sido reproducidas por décadas, generando así que el aula de clase sea un espacio de aprendizaje mutuo entre estudiante y profesor.

De acuerdo con lo anterior, en 1992 un grupo de supervisoras del Departamento Provincial de Valparaíso e Isla de Pascua (V Región), en conjunto con educadoras de Pre Básica y profesoras de Educación Básica, primer ciclo, aceptaron trabajar en conjunto con Josette Jolibert para realizar un proyecto de investigación-acción.

Se formó un equipo integrado por profesores de tres institutos: Escuela Montedónico E-286, Liceo María Luisa Bombal B-26, ambos en Playa Ancha, Valparaíso, y el Colegio General José Velázquez Bórquez en Puchuncaví. El proyecto se tituló: *“Formar niños lectores y productores de Textos”*.

El objetivo del trabajo fue mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños entre 5 y 9 años, en particular de los niños de sectores con dificultades socioculturales y económicas.

Las metas definidas del proyecto fueron: formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio. Estimular en los niños la capacidad de comprender y producir distintos tipos de textos. Facilitar que los niños lean y produzcan textos en situaciones reales. Apoyar en el desarrollo de la capacidad de metacognición. Promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua.

Las formas de trabajo fueron las siguientes: reuniones de docentes, reuniones de todo el equipo, seminarios intensivos, participación del equipo en ponencias. Lo anterior

perfeccionó el quehacer docente: de docente conductor-instructor, hubo un cambio a profesor-mediador de aprendizaje.

Los resultados logrados con la implementación del proyecto a cinco años (1992-1997) y comprobados por el equipo de trabajo fueron que los estudiantes aprendieron a leer comprensivamente, identificando sus necesidades y dónde buscar textos. Interactuaron con múltiples tipos de texto. Produjeron textos originales, tanto funcionales como de ficción. Participaron y se comprometieron activamente con sus aprendizajes en forma creativa, solidaria, autónoma, auténtica y crítica, integrando conocimientos de distintos campos del saber.

A continuación, se detalla el marco teórico que sirve de soporte a esta Pedagogía.

c. Marco Teórico

El marco teórico de Pedagogía por Proyectos está basado en diversos autores que dan soporte a los conceptos clave sobre los cuales gira la propuesta.

Concepción constructivista (auto socio) del aprendizaje y de la enseñanza, retomando la Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky, quien afirmaba la importancia del aprendizaje y la interacción social, así mismo la idea de la construcción del aprendizaje planteada por Jean Piaget y por David Ausubel.

- *La convicción de la Educabilidad Cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños.*

Retomando el aporte de Reuven Feuerstein, quien realiza estudios con niños desfavorecidos y logra evidenciar que los eventos traumáticos en el contexto son determinantes para el aprendizaje, sin embargo, puede existir una modificabilidad cognitiva a partir del apoyo de un mediador.

- *Concepción cognitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación en los aprendizajes.*

En sus estudios la investigadora Ann Brown, define las actividades metacognitivas como *mecanismos auto regulatorios que utiliza un sujeto*

durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea (Brown, 1978).

- *Concepción pragmática de la construcción del lenguaje en una situación de comunicación.*

Diversos autores se han encargado de hablar sobre la importancia de acercar a los estudiantes a contextos reales significativos, Daniel Cassany ha sido uno de ellos, afirmando que *la lengua es comunicación*, es mediante ella que se conoce el mundo y lo que le rodea, es por medio de ella que se accede al conocimiento y se conoce del pasado.

- *Concepto del escrito y de su unidad fundamental, el texto, basado en las diversas dimensiones de la lingüística textual.*

Cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional. Concepción de lectura y escritura. Ana María Kaufman realiza un estudio en cuanto a tipología textual y los conceptos de lectura y escritura, mismos que sirven de base para este enfoque metodológico.

d. Ejes didácticos convergentes

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), estos ejes convergentes buscan orientar la estrategia a utilizar en la Pedagogía por Proyectos, mismos que a continuación se describen:

- Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos: la eficacia y profundidad de los aprendizajes dependen del poder que tienen los aprendices sobre sus propias actividades.
- Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista: los niños aprenden a hacer haciendo y encontrando en la vida situaciones-problema que los estimulan y los obligan a avanzar en sus aprendizajes. Aprenden dialogando, interactuando y confrontando con los demás.
- Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito: la lingüística textual, el análisis del discurso y la enunciación, han puesto en evidencia que la

significación y la coherencia de un escrito se dan en el nivel de un texto completo contextualizado.

- Construir una presentación clara de leer/escribir: aprender a leer y escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.
- Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios: en la literatura la escritura es diferente, pues entran en juego a la vez el papel del imaginario y el funcionamiento específico de los escritos, sean éstos novelescos, teatrales o poéticos.
- Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados: Los aprendizajes que están en vías de construirse se ven reforzados y consolidados mediante una reflexión del propio alumno sobre ellos.
- Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje: las diversas formas de evaluación son concebidas en primer lugar como herramientas que permiten reactivar el aprendizaje. Todo esto es posible por la transformación del docente, quien, de simple transmisor de conocimientos, se transforma realmente en mediador y facilitador de aprendizajes.

Para las autoras de esta Pedagogía uno de los requisitos fundamentales es la creación de condiciones que posibiliten el aprendizaje.

e. Un preámbulo: Crear Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Para la construcción de los aprendizajes la Pedagogía por Proyectos tiene como principio la adecuación de los espacios áulicos en donde se construyan las características necesarias para potencializar el desarrollo de los estudiantes, de esta manera surgen condiciones que permiten favorecer el proceso, haciendo que este sea divertido y funcional para todos Jolibert y Sraïki (2009).

- **Reorganización del mobiliario:** Las mesas y las sillas deben distribuirse de acuerdo con las necesidades y la variedad de las actividades, puede ser en

media luna, en equipos, es decir cambiando el orden habitual de filas e hileras. Se debe generar un espacio evolutivo en el cual haya libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de autodisciplina.

- **Rincones:** espacio acogedor libre y dinámico, por lo menos dos veces a la semana, se puede elegir libremente el “rincón” que deseen. Rincón de la casa, del almacén, de la biblioteca, del buzón, de las ciencias, de los juegos matemáticos, de la noticia. Una vez terminado el horario dispuesto para trabajar en los rincones, se realiza una presentación donde cada niño participa contando su experiencia.
- **Utilización de las paredes:** las paredes son un lugar de valorización de la producción de los niños; son herramienta de trabajo al servicio de los niños. Son espacios funcionales al servicio de la expresión. Están siempre en curso de evolución, transformación, renovación. En las paredes se sugieren los siguientes elementos.
- **Los textos funcionales de la vida escolar cotidiana:** textos útiles de uso diario para el buen funcionamiento del curso que permiten organizar la vida del grupo. Cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, mensuales, semanales; las reglas de vida que se van elaborando y transformando poco a poco.
 - Textos u objetos que permitan a los niños ubicarse en el tiempo: reloj, calendario, observaciones meteorológicas, representaciones cronológicas.
 - Informaciones que regularmente llegan al curso: correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario mural.
 - Textos producidos por los propios alumnos: pueden ser individuales o colectivos. Deben ser rotativos. No necesariamente los mejores, todos deben participar.
 - **Pared de metacognición o de las sistematizaciones:** herramientas elaboradas en común, a modo de sistematización, al final de las actividades. Es importante que el contacto con los textos se inicie desde la llegada a la sala de clases de los niños. Son textos significativos para

ellos, de todos los tipos, con los que interactúan en forma natural cotidianamente o que consultan como referente.

- **Salones de clase textualizados:** es importante que los niños estén en contacto con el material que han ido trabajando a lo largo del curso, por ello los salones deben tener el conjunto de los textos que se realizan: el diario mural, textos producidos por los niños, los textos para comunicarse con la comunidad, textos ligados con los aprendizajes, materiales elaborados por los niños y debidamente clasificado. Esta es una forma en que los niños conviven e interaccionan con diversos textos que les son familiares y significativos.
- Paredes textualizadas con los textos mencionados y que forman parte del acervo que se va construyendo en el curso.
- **Textos funcionales:** son los que permiten la organización y la cooperación de los niños en el aula y son creados en conjunto.
 - Diario mural: este es un espacio de comunicación y que debe ser trabajado por los niños de manera periódica, cada vez se deben rotar para tener la responsabilidad de este diario mural, aquí se pueden colocar noticias, recetas, chistes, promoción de un evento.
 - Textos producidos por los niños: son todos los textos que producen a lo largo de un proyecto y deben incluirse todos, no sólo los más completos.
 - Textos ligados al aprendizaje: estos textos son lo que se utilizan para trabajarse en los proyectos, como modelos y están ligados a los contenidos de aprendizaje.
- **Biblioteca de aula:** debe ser un lugar activo variado, de diversión de búsqueda y de creación. Incluye libros de cuentos, novelas, poemas, historietas, canciones, refranes, diccionarios, enciclopedias, catálogos, guías, revistas, periódicos, mapas, atlas, afiches, cajas. Se debe acondicionar un lugar con alfombras y cojines para leer. Los materiales deben estar al alcance de los niños.
- **Textos para comunicarse con la comunidad:** el curso no está aislado. Producto de los proyectos surge la necesidad de comunicarse con el exterior. Se escribe, ya sea para informar a otros cursos o a la dirección sobre alguna

actividad de su cotidianidad escolar, confiar y aceptar que el grupo sea capaz de vivir sus alegrías, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades.

- **Comportamiento de los niños:** esta forma de trabajo permite desarrollar la autonomía y auto regulación en los niños, pues ellos son los que deciden en qué momento prefieren hacer cierta actividad, como por ejemplo ir al rincón de lectura o seleccionar algún material para las paredes textualizadas. El trabajo cotidiano permite que el alumno se muestre comprometido y asuma las responsabilidades de una manera auténtica, sin que sea el maestro quien lo obligue a hacerlo.

f. Una pedagogía por proyectos

Trabajar con esta pedagogía proporciona al docente organizar en conjunto las actividades y la forma en que se llevarán a cabo los distintos proyectos que se manejan a lo largo de un ciclo escolar. No es él quien debe imponer textos para leer o decir qué escribir, son los estudiantes, quienes con ayuda del maestro van construyendo qué y cómo quieren trabajar.

¿Por qué elegir una Pedagogía por Proyectos? Da sentido a las actividades del curso, ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, permite a los estudiantes tomar sus propias decisiones, facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad. Los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria, del curso o de la escuela. A través de un proyecto los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado; ven al profesor como una persona facilitadora del aprendizaje que los va a ayudar cuando surjan dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar. Permitir a los estudiantes tomar el mando de las acciones que se van dando en el aula, es parte del trabajo en esta pedagogía, el maestro cumple una función importante de acompañamiento y apoyo, pero no debe interferir en los deseos de sus estudiantes, ellos aprenden que el trabajo colaborativo y cooperativo es necesario para su aprendizaje, se dan cuenta de cómo aprenden y qué necesitan para hacerlo.

Trabajar con Pedagogía por Proyectos es una alternativa para lograr un cambio educativo, en donde el maestro deje de ser el que imponga y se creen verdaderos espacios de aprendizaje con creatividad, imaginación y compromiso mutuo.

g. Organizar los proyectos en el aula

Iniciar con una pregunta abierta: ¿qué haremos juntos en este año, semestre, mes o semana? A partir de esto los estudiantes muestran sus deseos e ideas, éstas deben ser plasmadas en un espacio para escribir y deben estar presentes en todo momento a lo largo del curso, mes o semana.

Se debe planificar a partir de lo sugerido una primera sesión, que debe ser pensada de manera individual para después someterse a una discusión grupal y así tomar la decisión (consenso), el maestro debe orientar estas decisiones y apoyar, ir acotando para no desviar el objetivo. Se realiza un contrato colectivo (Ver figura 21) que incluya las tareas, responsabilidades y el tiempo en el que se llevarán estas acciones, todos deben estar incluidos, esto permite que adquieran por ellos mismos las responsabilidades y se comprometan con las acciones, también se realizan contratos individuales, en estos los estudiantes plasman los aprendizajes adquiridos a lo largo de un proyecto colectivo. Ver figura 22.

Figura 21. Contrato colectivo

CONTRATO COLECTIVO PARA UN PROYECTO

Grado y grupo:				
Nombre del proyecto:				
Tareas o actividades para realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Materiales necesarios

Retomado de: Jolibert y Jacob (2015)

Figura 22. Contrato individual

Nombre: _____ Grado y grupo: _____					
Nombre del proyecto: _____					
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que logré:	Lo que me fue difícil de hacer:	Lo que aprendí:	Cómo lo aprendí:	Lo que debo reforzar

Retomado de: Jolibert y Sraiki (2006)

Todo puede ser objeto de un proyecto, desde cómo está organizado su espacio, hasta querer realizar una actividad fuera del aula, visitas, excursiones, investigaciones de campo. Pueden también buscar soluciones a una problemática escolar o inclusive de su comunidad, en donde intervengan el resto de la comunidad educativa o los padres de familia. Los proyectos pueden ser: proyecto anual, proyecto colectivo que se divide a su vez en proyecto colectivo, proyecto global de aprendizajes y proyectos específicos de construcción de competencias. En la figura 23 se describen cada uno de estos.

Figura 23. Proyectos sugeridos por la Pedagogía por Proyectos

Proyecto Colectivo		
Proyecto de acción	Proyecto Global de aprendizaje	Proyectos específicos de construcción de competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Surge de la pregunta abierta: ¿qué quieren que hagamos juntos en días, semana, mes? • A partir de esto se planifican tareas y roles y se construyen el contrato colectivo y el contrato individual. • Se socializa y se valoran los resultados. • Se evalúa el proyecto. • Contribuye a la construcción de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son los aprendizajes que se pretenden trabajar en un periodo de tiempo. • Se puede relacionar con el proyecto de acción. • Son contenidos de un programa oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos específicos en lectura y producción de textos • Son las competencias específicas que se pretenden construir.

Fuente: elaboración propia

h. Vida cooperativa

Mediante los proyectos se estimula una vida cooperativa activa en el aula. En el marco de la Pedagogía por Proyectos la comunicación oral adquiere una relevancia fundamental, ya que, al desarrollar proyectos, los alumnos proponen, discuten, argumentan, contra argumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha las acciones que llevarán a la práctica. De este modo se vivencian las características de una comunicación oral auténtica.

Cualquier actividad que realicen los niños con su profesor, se desarrolla cooperativamente. Ella se construye, lo cual requiere tiempo y una estrategia de cambio clara por parte del profesor. Para la construcción de una vida cooperativa efectiva, se necesita el funcionamiento regular del consejo de curso, que reúne a todos los alumnos y al profesor, con su sesión de planificación de las actividades y su sesión de evaluación.

En este contexto la disciplina adquiere un significado distinto a lo tradicional. Son los alumnos en conjunto con los adultos quienes establecen normas destinadas a regir y favorecer su convivencia, ocupando además las experiencias previas de convivencia que su medio social les ha ofrecido.

i. ¿Qué es leer y escribir en pedagogía por proyectos?

La propuesta que realizan las autoras Jolibert y Sraiki (2009) es enfrentar al estudiante a una serie de estrategias sistematizadas que le permitan solucionar problemáticas relacionadas con la lectura y escritura, llamándolos: módulo de interrogación de textos y módulo de aprendizaje de escritura.

1) Módulo de interrogación de textos: comprender un texto

Es una estrategia que ayuda a los estudiantes en la resolución de problemas que son comunes al enfrentarse a un texto, pues no sólo es lidiar con las características de este, sino con los procesos cognitivos personales y todas las habilidades que se ponen de manifiesto al leer, comprender y analizar un texto.

Por lo anterior, al poner en práctica dicha estrategia, se deben considerar las siguientes etapas.

1ª. Etapa. *Preparación para el encuentro con el texto*

El trabajo propuesto se realiza por proyectos y de manera estructurada, en primera instancia se debe considerar que el estudiante se enfrentará a una estrategia significativa para él, en la que será consciente de lo que conocerá y lo que sabe sobre los textos, su estructura no sólo externa sino también de contenido.

El estudiante debe estar preparado para lo que debe hacer y cómo lo logrará, así mismo el papel de su propio aprendizaje y cómo logrará llegar a él. En este sentido se manejan los *desafíos cognitivos*, que se refieren a la inferencia y otra serie de habilidades que permiten al estudiante predecir de qué trata un texto y los *desafíos metacognitivos* que son aquellos que el estudiante sabe que le han funcionado en otras situaciones o contextos lectores.

Se debe enfrentar a los estudiantes a un nuevo conocimiento, pero partiendo de lo que él ya sabe y lo pueda relacionar; de esta manera al enfrentarse a un nuevo texto pueda compararlo con otro que le resulte familiar y reconozca sus características de estructura, contenido y construcción del contexto situacional y cultural del texto.

2ª etapa. *Construcción de la comprensión del texto*

Para construir su propio proceso se plantean ciertas actividades que lograrán la comprensión de un texto. La primera es la *lectura individual y silenciosa*, misma que debe ser así para que el estudiante logre un acercamiento y se apropie del texto que leerá, también esto facilitara que no se distraiga o distraiga a los demás con interferencias que pueden surgir en este proceso, solo debe integrar a lo que se está enfrentando mediante la observación y una primera lectura por él mismo. La segunda es la *negociación y co-elaboración de significaciones parciales*, en esta actividad el docente cumple una función importante, porque busca generar en todos los estudiantes un aprendizaje compartido del texto leído mediante preguntas sugerentes

que desemboquen una comprensión clara y generalizada, pero que surja de toda la clase.

La tercera es la *observación para una “pedagogía del regalo”*, el docente debe observar el proceso que están llevando los estudiantes en la comprensión de un texto y cómo desemboca esto en comprender cualquier tipo; él mismo define que tipo de obsequios puede permitirse y permitirles a los estudiantes en el proceso, quizá brindarles información sobre la estructura, una lectura que les ayuda a comprender algo que quizá en el momento no les sea fácil de adquirir o una pregunta.

Por último, la *elaboración continua de una representación completa del sentido del texto*, en esta actividad se debe realizar una síntesis de todo lo previamente analizado por el estudiante, por lo que, de acuerdo con las características del texto, esto podría provocar que los estudiantes decidieran releer un texto o quizá el docente realizar lectura en voz alta con ciertas características para que el estudiante logre realizar una fase más de su proceso de comprensión.

3ª etapa. Sistematización metacognitiva y metalingüística

En esta etapa se deben retomar aspectos de las anteriores y que servirán para recapitular lo que se ha aprendido durante la sesión trabajada en la comprensión del texto. Cada estudiante debe valorar cómo ha logrado comprender su propio proceso, mediante cuestionamientos como, por ejemplo: ¿qué aprendí hoy? ¿qué estrategia nueva consideré? ¿cómo me ayudaron las estrategias de mis compañeros? ¿utilicé alguna? ¿qué obstáculos tuve y cómo los resolví?

Otra parte que debe considerarse y no obviarse es la que hace referencia al conocimiento de la lengua y que tienen que ver con la estructura del texto, en forma y contenido, oraciones, vocabulario, marcas tipográficas, oraciones importantes.

Generalización: elaboración de herramientas de sistematización. Aquí el docente junto con los estudiantes debe buscar la forma de dejar una huella del proceso que llevó la lectura de un tipo de texto y entonces generar alguna herramienta que pueda servir

para evidenciar el trabajo, para lo cual se consideran actividades que pueden ser realizadas a manera de dibujos, cuadros, glosarios, historietas o lo que mejor se adapte al tipo de texto trabajado. Éstas deben estar al alcance de todos en un portafolio de evidencias, de tal forma que cuando se quiera recurrir a ella se pueda hacer sin problema y es una especie de memoria de todo lo trabajado en un proyecto.

Las herramientas deben tener ciertas características importantes: deben ser construidas y sugeridas por los estudiantes; deben considerarse como un apoyo o ayuda para la comprensión de un texto y ser el reflejo de ésta; son modificables, pues pueden afinarse de acuerdo con los nuevos descubrimientos.

El trabajo con esta estrategia permite a los docentes observar a los estudiantes y generar estrategias individuales y personalizadas a cada uno de ellos, así mismo proporciona a los estudiantes conocer su propio aprendizaje y el proceso que lo llevará a comprender cualquier tipo de texto al que se enfrente.

Criterios para elegir los textos interrogados:

- Textos que sirvan para el proyecto que se está trabajando.
- Textos que ofrezcan indicios que permitan activar las representaciones del lector y que procedan como facilitadores del tratamiento cognitivo.
- Textos que limiten el número de inferencias a producir y por lo tanto que faciliten los procesos de integración de las informaciones.
- Lo importante es que el docente pueda aprehender, a partir de las elecciones explícitas, la dificultad y el interés pedagógico de los soportes que propone para solicitar una actividad cada vez más constante a los estudiantes. No es tanto elegir un buen texto, como pensar en la ayuda, el apuntalamiento, los aportes en tal o cual situación de interrogación, para que ellos puedan organizar, poner ejecución y llevar a término su actividad de lectura-comprensión.

El papel del docente en esta estrategia es de mediador y facilitador de los aprendizajes, apoya y guía a los estudiantes en su propio proceso, les recuerda los desafíos a los que se pueden enfrentar en el transcurso de las actividades, los motiva e involucra. El

estudiante debe establecer un vínculo con los textos y movilizar los conocimientos que ya posee, con los nuevos, realizar un proceso metacognitivo que le permita saber qué estrategias utilizar al enfrentarse con la lectura y favorecer su comprensión.

2) Módulo de aprendizaje de escritura: aprender a producir textos

Es una estrategia didáctica que se lleva a cabo de manera colectiva para que el estudiante logre construir un texto de manera autónoma e individual. El conocimiento de los diversos textos y sus tipologías es necesario para este módulo, sin embargo, el docente guía al estudiante en el aprendizaje de esto, pues parte de sus conocimientos previos y de textos modelo o ejemplos para ayudarlo a construir una idea clara, no sólo de los aspectos formales de un texto, sino también de las diversas estructuras.

Las autoras Jolibert y Sraiki (2009) consideran necesario que este proceso se lleve a cabo por módulos en donde el estudiante va realizando diversas actividades con el apoyo del docente y de sus compañeros, habrá momentos que sea necesario que lo haga individualmente y habrá otros que pueda realizarlos en conjunto con compañeros y obtener elementos de ayuda del docente.

1ª etapa. Preparación para la producción del texto: en esta primera etapa se parte de los conocimientos previos de cada estudiante en relación con la diversidad de textos. Se deben incluir diversos proyectos que se irán construyendo en diferentes momentos. Aquí el estudiante debe encontrar un sentido a la acción de escribir, por qué es importante esta acción, a quién se le dará el mensaje, en la medida que se den cuenta que existe una funcionalidad real de la escritura, es la importancia que darán a las siguientes actividades.

2ª etapa. Gestión de la actividad de producción del texto: esta etapa es básicamente en la que se da el proceso de la escritura y las múltiples que se llevarán a cabo en el tiempo que dure un proyecto. Lo primero es que el estudiante lo haga de manera individual, pues de esta forma puede poner en práctica todo lo que sabe sobre su tema, las características del texto y lo que quiere escribir; finalmente la escritura es

un acto individual, sin embargo, en las siguientes etapas se debe considerar el apoyo de otros actores como los compañeros y el docente.

Los estudiantes deben realizar un proceso metacognitivo necesario en el transcurso de las diversas escrituras que elaborarán, pues pondrán en juego muchas habilidades y tendrá que corregir elementos importantes de su texto, confrontar y revisar lo ya escrito con lo nuevo para llegar a un producto final.

Revisar los textos es una etapa larga, puesto que implica el trabajo del estudiante, pero también del docente, ya que mediante estas diferentes observaciones se pueden hacer ajustes a los proyectos y a lo que puede continuar en el proceso.

La labor del docente en esta etapa debe ser cuidada para que los estudiantes no pierdan el interés en las múltiples correcciones que se hagan de sus trabajos, por ello la importancia de que encuentre el sentido a cada etapa.

La maqueta es un súper borrador, en palabras de las autoras, es como una etapa previa a la final, aquí el texto que ha sido producido en las etapas anteriores está a punto de finalizar, se socializa, se pule, se analiza, se toman consideraciones finales tanto de forma como de estructura; aspectos gramaticales y ortográficos, es una etapa necesaria e importante para la final, que sería la *obra maestra*, en ésta el estudiante presenta su texto de manera individual y se hace mediante la entrega a un destinatario, el texto debe ser mostrado, mediante una antología, un cartel, una conferencia, una plenaria, cualquier actividad que implique la culminación de este producto que generó un esfuerzo cognitivo y procedimental.

3ª etapa. Sistematización metacognitiva y metalingüística: Esta fase es como una especie de autoevaluación sobre el proceso que se ha llevado a cabo en la producción de un texto, cuáles han sido los problemas y las situaciones de complejidad, es hacer un balance de lo aprendido y debe ser considerado para culminar con un proyecto.

Mediante esta sistematización el estudiante logra darse cuenta de lo que aprendió, cómo lo hizo y cuáles fueron sus apoyos, le permiten ver que esta actividad ha sido compleja pero que ha rendido frutos y que puede ser capaz de hacer nuevas construcciones, inclusive, sin ayuda, que es la finalidad de estas etapas, que los estudiantes sean autónomos y que puedan afrontar problemáticas de cualquier tipo.

j. Niveles Lingüísticos en Pedagogía por Proyectos

En ambos módulos descritos con anterioridad se puede observar que se lleva a cabo un proceso de construcción que implica el desarrollo de operaciones intelectuales que se ponen de manifiesto cuando el estudiante comprende o cuando produce un texto; dichas operaciones cognitivas llevan a los estudiantes al proceso metacognitivo, de esta forma serán capaces de estructurar y ordenar las ideas que le servirán para comprender un texto o producirlo; ampliar su conocimiento, seleccionar información y darse cuenta de cómo es su proceso de aprendizaje.

En Pedagogía por Proyectos se considera que los estudiantes deben realizar una serie de *actividades de sistematización* en donde se fortalezca la metacognición y la metalingüística, entendidos ambos conceptos como los procesos que le permitirán conocer, seleccionar, corregir y ser lectores y productores eficaces.

Dichas actividades sistemáticas serán reforzadas en cada proyecto trabajado por medio del acompañamiento docente, pero también de los compañeros, pues a través de los apoyos que éstos brindan, las correcciones, las opiniones, la cooperación y la confrontación de ideas ellos pueden mejorar sus competencias, logrando así las tareas propuestas.

Para ello se estructura la sistematización mediante *siete niveles lingüísticos* a considerar y trabajar por medio de estrategias específicas a cada uno de ellos. Estos niveles se trabajan de manera simultánea, atendiendo *el contexto, el propio texto, las frases y las palabras*.

- **Nivel 1. Del contexto situacional de un texto:** en este nivel el estudiante debe tener presente que todo texto, ya sea cuando lo lee o al momento de producirlo, tiene un contexto y que éste determina sus características y la forma en cómo se abordará. El contexto hace referencia al autor, al receptor, el objeto del mensaje, la intención y el desafío que representa para él.
- **Nivel 2. En el nivel de distintos contextos culturales:** los estudiantes aparte de conocer el *contexto situacional* que brinda un texto deben también saber la tipología de éste; por ejemplo, si se trata de un texto literario, informativo, científico, argumentativo; es decir, deben tener presente que cada texto posee una estructura diferente a partir de la información que brindan, el tema, el vocabulario y las relaciones que se establezcan entre ambos.
- **Niveles 3 y 4. En el nivel de los tipos de escritos leídos o producidos y de la superestructura de los textos:** estos niveles están estrechamente relacionados con el anterior, pues hacen énfasis en la tipología y clasificación de los textos. Cada tipo de texto plantea un objetivo comunicativo, puede ser meramente informativo o de entretenimiento y dentro de estos dos objetivos fundamentales se encuentran diversidad de textos con estructuras individuales y otros fines implícitos.

El estudiante no debe conocer todos los tipos de texto que existen, debe comprender la información que le brindan e identificar la función comunicativa, así mismo rescatar lo que es funcional para él.

- **Nivel 5. Coherencia del discurso y de la cohesión del texto:** en este nivel el estudiante debe saber que un texto no sólo es un conjunto de frases, estas frases están estructuradas de manera que le dan sentido y brindan información coherente para transmitir un mensaje. Para que este mensaje se estructure de manera continua y coherente, debe cuidarse el sentido de las oraciones y lo que éstas transmiten, así mismo la forma en que están unidas para darle significado a los párrafos. El conocimiento de la gramática, el uso de signos de puntuación, la utilización de sinónimos, el uso de conectores, brindan al texto escrito coherencia y cohesión.

- **Nivel 6. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases:** las frases de las que se compone un texto mantienen un orden y estructura que en conjunto lo conforman. El estudiante al momento de comprender debe saber identificar las características de las diferentes frases y de qué tipo son, pues éstas dan significado al texto y están ligadas con el tema. De igual forma en la producción, necesitará escribir frases que den sentido al mensaje que quiere transmitir.
- **Nivel 7. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las palabras:** Las palabras aisladas poseen un significado que está relacionado con una noción o concepto. Los estudiantes pueden acceder a éste y reconocer inclusive cómo se escriben y tener la representación mental de diversas palabras, la situación es que éstas cobran significado cuando se encuentran en un texto y en un contexto determinado y estos pueden variar, pues existen diversos significados para una sola palabra y existen clasificaciones de éstas cumpliendo así funciones diversas dependiendo del lugar que ocupan en una oración. Por lo que en la comprensión y en la producción el conocimiento de estas palabras debe analizarse sistemáticamente para evitar problemáticas en ambos procesos.

k. El proceso de Evaluación en Pedagogía por proyectos

La evaluación es un proceso complejo que requiere del trabajo en conjunto, docente-estudiante, en la enseñanza tradicional es el docente quien cumple la función de evaluador y asigna una calificación de acuerdo con lo observado y detectado en exámenes, trabajos, tareas, etc., todo aquello que sirva como evidencia para la asignación de un número.

La Pedagogía por Proyectos, plantea una propuesta de evaluación diferente en donde ésta es prioritariamente del estudiante, este proceso está integrado al seguimiento del aprendizaje que tiene el propio estudiante, él debe ser consciente de sus recursos cognitivos, cómo aprende y cómo aplica lo aprendido. Los saberes que el estudiante

posee deben ser considerados en este proceso, pues son de vital importancia para la construcción de los nuevos aprendizajes que se van construyendo y miden el progreso.

La importancia de la evaluación radica en que es mediante ella que se pueden tomar acciones para determinar qué se puede hacer en caso de alguna falla, no sólo se aprende de los aciertos, también de las actividades que puedan ser erradas, pero no es el maestro ni una prueba quien las hace evidente, es el propio estudiante quien debe darse cuenta de ello. Aunado a lo anterior también para el docente debe ser un indicador del trabajo recorrido y medir la calidad de éste.

Este proceso si bien es de carácter individual, al ser personal en el sentido de que cada uno sabe sus límites y debe lograr la metacognición, también los compañeros en el aula ayudan a generar regulaciones y adaptarse a ellas en su propio contexto áulico.

Los diferentes tipos de evaluaciones que se plantean en esta pedagogía ponen de manifiesto la importancia de estar integrada en cada proyecto que se trabaja en el aula. La evaluación diagnóstica, que se realiza al inicio de un curso o proyecto; la formativa, que es aquella que se lleva durante todo un proyecto y da cuenta de los aciertos y errores de los estudiantes para tomar acciones de cambio; la sumativa que es básicamente la que asigna el docente al finalizar un proyecto y que es necesaria para que se evidencien los avances logrados; la coevaluación que es trabajada en conjunto con los compañeros y que independientemente de favorecer la socialización, ayuda para tener las opiniones de los demás y regular habilidades.

El llevar la evaluación de manera compartida, docentes-estudiantes, el aprendizaje tiene una estructura diferente, pues los propios estudiantes se dan cuenta de la independencia que tienen en la forma en que aprenden, logran avanzar a partir de lo que descubren que hicieron bien o que hicieron mal, se abre un abanico de posibilidades que los ayudan a clarificar sus habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

Algunos de los instrumentos que pueden utilizarse en la evaluación son:

- Listas de cotejo: que son consideradas como instrumentos de observación y verificación porque permiten la revisión de ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje, su nivel de logro o la ausencia del mismo.
- Rúbricas, que permiten dar a los estudiantes un panorama de los elementos que se deben considerar en una actividad, con indicadores y niveles de logro. También hacen posible la autoevaluación.
- Registros de observaciones: que permiten al docente llevar un seguimiento de cada estudiante y dan un panorama de los avances en la evaluación formativa.
- Instrumentos que construyen los estudiantes en conjunto con el docente, en donde se evidencien los avances individuales de cada uno de ellos.

La Pedagogía por proyectos aporta a la Intervención Pedagógica una base didáctica, al ser ésta una guía pedagógica, que, si bien no funciona como receta o instructivo, pues claramente se adapta a cualquier situación y circunstancia en que se dé y la prueba fehaciente es que se pudo adaptar al trabajo en línea; sí permite una organización clara y la posibilidad de cambiar la forma en que tradicionalmente se trabaja en las aulas, permitiendo el aprendizaje en conjunto, docente-estudiantes. A continuación, se describe el Proyecto de Intervención realizado bajo esta organización didáctica.

IV. CON UN RUMBO DEFINIDO: LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

El Diseño de la Intervención Pedagógica se realiza con base en los datos que proporcionó el DE y que tiene como finalidad atender el problema de comprensión lectora que presentan los estudiantes de 2° grado grupo D del “Colegio del Valle”.

El problema evidenciado que se logra percibir con el DE, sirve como referente principal para trabajar este Proyecto de Intervención Pedagógica, que si bien no la solucionará, contribuirá al desarrollo de estrategias que les permitan a los estudiantes favorecerla, por lo anterior, en este capítulo se presenta el contexto particular en el que se llevará a cabo, así como los participantes, el para qué de este proyecto, los propósitos y las competencias que se pretenden desarrollar, la evaluación, los instrumentos de evaluación, así como las etapas que se llevarán a cabo en este diseño.

A. Utilizando la Pedagogía por Proyectos para comprender

La didáctica que se trabajará en este Proyecto de Intervención será la de Pedagogía por Proyectos, que tiene como principio fundamental el trabajo por proyectos que se construyen a partir de las preferencias y necesidades de los estudiantes.

Se utilizarán las estrategias de *interrogación* y de *producción de textos* que fueron descritas en el capítulo III. Ambas estrategias permiten a los estudiantes trabajar los textos de manera estructurada y analítica, favoreciendo su comprensión. También se retoman las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje que proponen las autoras de esta Pedagogía y que favorecen un entorno de enseñanza creativa, crítica y democrática. Así mismo se retoma el proyecto de acción para llevar a cabo las actividades específicas que realizarán los estudiantes.

En un primer momento la intervención se pensó de manera presencial, pero dadas las circunstancias de Pandemia por el Covid 19 que atraviesa el país desde marzo de 2020, esta intervención se lleva a cabo a través de plataformas digitales, específicamente *Microsoft Teams* y *Academic*. Ambas permiten el contacto con los estudiantes en tiempo real.

1. ¿Dónde se hará la Intervención?

La Intervención Pedagógica se realizará en la escuela secundaria “Colegio del Valle”, institución privada ubicada en la Alcaldía Benito Juárez, con 25 estudiantes del 2° grado grupo D.

Al encontrarse en una colonia urbana de la Alcaldía, como es la Colonia del Valle cuenta con todos los servicios y las comodidades necesarias para trabajar, se encuentra comunicada, pues está cercana a estaciones de metrobús y metro. Derivado de la pandemia por COVID 19, toda la Intervención Pedagógica se lleva a cabo mediante clases virtuales en la plataforma *Microsoft Teams*.

2. Participantes

Los participantes de la Intervención Pedagógica serán los estudiantes del grupo 2° D, que se encuentra conformado por 25 adolescentes en total, entre los 12 y 13 años. Sus intereses son estar en compañía de sus amigos, salir al cine, ver series y películas, algunos de ellos manifiestan que leen diversos textos y demuestran interés en aprender temas que los lleven a comprender mejor el idioma español.

Son observadores, creativos y les gusta participar en la clase, se preocupan por obtener buenas calificaciones y tienen compromisos también para mejorar su desempeño escolar, pues lo han expuesto en sus inquietudes del inicio de ciclo.

Cuentan todos con los requisitos para conectarse a las clases, ya que tienen internet en sus casas y dispositivos electrónicos como *ipad*, computadora y celulares para hacerlo, los padres les han proporcionado las herramientas para que puedan continuar con la nueva modalidad de trabajo a distancia.

3. Descripción del espaciotemporal

Debido a las circunstancias especiales que se vivieron en el país por la pandemia del Coronavirus desde marzo de 2020, las clases presenciales se suspendieron, por lo que el Colegio del Valle trabajó con la modalidad de clases en línea, éstas se llevaron a cabo por medio de la aplicación *Microsoft Teams*, que permite conectarse con los estudiantes en tiempo real a través de la computadora, mediante videollamadas.

También se contó con una plataforma llamada *Academic* en donde los estudiantes subían actividades de clase y se les daba la retroalimentación cualitativa de todos trabajos.

Las sesiones de clase que se realizaron fueron de tres a la semana de cincuenta minutos, y se utilizaron las dos herramientas descritas, aunado a lo anterior se utilizó el correo electrónico institucional para mantener la comunicación con los padres de familia y con los estudiantes.

B. Estrategias para la comprensión lectora

En este subcapítulo se explican los propósitos específicos que tiene este Proyecto de Intervención Pedagógica, la justificación, las competencias e indicadores y se detallan las características de cada una de las fases de las que se compone el diseño.

1. Propósitos

Que el estudiante:

- ✓ Favorezca la comprensión de diversos textos, mediante la implementación de *la interrogación de textos*, planteada en Pedagogía por Proyectos.
- ✓ Logre mejorar su proceso de comprensión lectora, mediante la realización de actividades de lectura y escritura de diversos textos.
- ✓ Ejercite los cuatro niveles de comprensión lectora, mediante estrategias específicas a cada uno de ellos, utilizando la interrogación de textos, en el marco de Pedagogía por Proyectos.

2. Justificación

Tradicionalmente en las clases de español en secundaria se ha privilegiado trabajar los contenidos gramaticales y funcionales de la lengua, como buscar palabras en el diccionario, saber qué es un verbo, un sustantivo y todas las categorías gramaticales, pero no se trabaja en atender la comprensión lectora, pues se ha pretendido que a través de estas prácticas los estudiantes adquieran vocabulario y sepan qué tipo de palabras están presentes en los textos, haciendo a un lado los contextos reales en que se presentan.

Los profesores continúan resolviendo las palabras que les parecen difíciles sin considerar si el contexto en que aparecen es lo suficientemente rico como para que los alumnos las deduzcan, dedican las clases de léxico a la enseñanza directa de palabras y no a la enseñanza de estrategias útiles (como la deducción por el contexto o el análisis morfológico) y cuando plantean ejercicios sobre definición éstos se dirigen al aprendizaje formal y no a su uso para la comprensión de palabras en la lectura real de los textos (Colomer, 1997:12).

Tal como lo afirma Colomer, se requiere que los estudiantes no sólo aprendan estas funciones de las palabras, sino que puedan determinar los contextos y sobre todo que aprendan estrategias útiles que faciliten la comprensión de cualquier tipo de texto.

Este proyecto de Intervención Pedagógica atiende el problema específico que en comprensión lectora presentan los estudiantes de secundaria en 2° grado grupo D del Colegio del Valle, por lo que las estrategias que se utilizarán serán diseñadas a partir de los intereses y motivaciones de los estudiantes y con el apoyo y guía docente.

Las actividades serán desarrolladas para las particularidades de los estudiantes de este grupo y pretenden contribuir a generar estrategias que les permitan comprender diversos textos y favorecer el aprendizaje en otras asignaturas y en su desempeño social, actitudinal y emocional.

El programa vigente durante la aplicación de la Intervención: *Aprendizajes Clave para la Educación Integral SEP 2017*, plantea que estos aprendizajes clave son “un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP 2017: 111).

De acuerdo con lo anterior, los propósitos señalados en este proyecto están en relación con lo que se plantea en el marco institucional oficial y buscan ir más allá de lo esperado en el programa oficial.

Los propósitos generales del nivel secundaria, específicamente en Lengua Materna (español) que se retoman para la Intervención Pedagógica son que los estudiantes consoliden las prácticas sociales del lenguaje, siendo éstas las habilidades comunicativas, leer, hablar, escribir, escuchar, para participar en la sociedad de manera autónoma en diversos ámbitos y espacios, por lo que los contenidos temáticos y los aprendizajes esperados están alrededor de este propósito general.

Como se puede apreciar en la Figura 24, los aprendizajes esperados en las tres prácticas sociales se enfocan en extraer el significado de los textos y no en crear nuevo contenido, en el tema de *comparar una variedad de textos*, los aprendizajes esperados están en función de la información que se presenta en las fuentes de consulta, pero no se construye significado a partir de esto.

En la temática de la historieta, la narrativa de las historias sugeridas debe ser la misma, sólo se cambia el formato en que está narrado un texto. Se habla de explicar funciones y características de los personajes en una historia, profundizar en el conocimiento de obras y autores literarios y conocer las características de las historietas. Si bien se habla de una reconstrucción de un texto al crear una historieta, esto se busca a partir de un texto ya creado, sólo cambiando un formato y estructura.

En cuanto al tema de la mesa redonda, es quizá el que busca que los estudiantes asuman un punto de vista y se manejan aprendizajes encaminados a las actitudes de los estudiantes frente a las opiniones diversas, por lo que sí se está considerando una comprensión de los textos consultados, al pretender que asuman una actitud ante el tema que se determine trabajar y entonces a partir de esto se puede replantear una actividad en donde sí se logre crear análisis y crítica a partir de la oralidad y la escritura de textos.

Figura 24. Tabla de contenidos de segundo grado

Prácticas sociales del lenguaje	Temas	Aprendizajes esperados
Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Compara una variedad de textos sobre un tema	<p>Identifica y explora fuentes diversas sobre un tema.</p> <p>Analiza y evalúa diversas formas de desarrollar un tema en distintos textos.</p> <p>Compara la organización, la información y los puntos de vista en los distintos textos.</p>
Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	Participa en una mesa redonda sobre un tema específico	<p>Busca y organiza información para preparar una mesa redonda.</p> <p>Expone información sobre el tema de la mesa redonda integrando explicaciones y descripciones significativas.</p> <p>Asume un punto de vista sobre la información presentada en la mesa redonda. Comenta de manera respetuosa los puntos de vista de sus compañeros.</p>
Escritura de narraciones de diversos subgéneros	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea. Transforma narraciones en historietas.	<p>Explica las acciones y las características psicológicas de los personajes con base en sus intenciones, motivaciones, formas de actuar y relaciones con otros personajes.</p> <p>Describe las perspectivas que tiene los personajes sobre los acontecimientos.</p> <p>Discute las funciones narrativas que cumplen los personajes.</p> <p>Reconoce la forma en que se presentan los espacios y los personajes, sugiere un ambiente en la narración.</p> <p>Discute el uso de tramas no lineales y desenlaces abiertos en algunas narraciones.</p> <p>Profundiza su conocimiento e interpretación de algunas obras, corrientes o autores de la literatura.</p> <p>Identifica los recursos gráficos típicos de una historieta.</p> <p>Analiza el uso de diversas perspectivas visuales en las historietas y el efecto que producen.</p>

		Analiza la trama de una narración, su estructura y sus contenidos, para evaluar los que resultan esenciales para contar la historia.
		Analiza la forma en que se presenta la historia.

Retomado de: SEP 2017

3. Acciones previstas y recursos posibles

A continuación, se enlistan las acciones y los recursos que se deberán considerar para llevar a cabo el Proyecto de Intervención y que forman parte de este diseño.

- Gestionar con el director la autorización para trabajar el Proyecto de Intervención con los estudiantes del 2° grado grupo D.
- Elaborar formatos digitales del cuadro de cumpleaños, el cuadro de responsabilidades, asistencia, contratos individuales y otros que surjan en el proceso del proyecto.
- Capacitar al docente para el uso de la aplicación *Microsoft Teams* y la plataforma *Academic*.
- Capacitar al docente para el uso de recursos digitales como son correo electrónico, uso de *forms*, *one drive*.
- ❖ Previo a iniciar el ciclo escolar 2020-2021, se hicieron sesiones de trabajo con los estudiantes, en donde se les capacitó para el uso de la plataforma *Microsoft Teams* y cómo descargarla en su celular, ipad o computadora, así mismo se les brindó un correo institucional, para acceder a las plataformas que se utilizarían en las clases de trabajo a distancia.
- Libros de consulta, tanto digitales como en físico, biblioteca digital: *ciudad seva*.
- Textos seleccionados por la docente y estudiantes.

4. Competencias e indicadores

En este apartado se especifican la competencia general y las específicas, así como sus respectivos indicadores. Estos fueron diseñados de acuerdo con la metodología a seguir en este Diseño de Intervención Pedagógica y las necesidades específicas que fueron detectadas en los estudiantes del 2° D, en cuanto a comprensión lectora se refiere. Ver figura 25.

Figura 25. Competencia general, competencias específicas e indicadores.	
Competencia General El estudiante: Lee, analiza y escribe diversos textos a partir de estrategias de lectura y escritura que le permitan disfrutar, comentar y crear contenido propio para fomentar la comprensión lectora y esto se refleje en su contexto inmediato.	
Competencias específicas	Indicadores
Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Selecciona y dibuja acciones a partir de una escena planteada en el texto. ❖ Realiza la narración de un texto con ilustraciones. ❖ Reconstruye la trama argumentativa de un texto a partir de ciertas frases proporcionadas. ❖ Transforma las narraciones que lee de manera creativa y original. ❖ Analiza los personajes de una narración a partir de la construcción de una ficha. ❖ Selecciona personajes favoritos y establece relaciones entre ellos. ❖ Escribe finales alternativos a una narración. ❖ Opina sobre un texto y argumenta su postura, de manera oral y escrita.
Conoce estrategias de lectura para comprender textos literarios que le permitan disfrutar su lectura y crearse una idea propia del texto.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lee diversos textos literarios y los comenta con sus compañeros a partir de las estrategias sugeridas. ❖ Identifica los personajes, ambiente, espacios en una narración. ❖ Formula cuestionamientos sobre un texto literario y los comparte.
Emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relaciona sus conocimientos previos al enfrentarse con un nuevo texto. ❖ Reconoce los tipos de texto a los que se enfrenta y los compara. ❖ Analiza el contenido de los textos, su forma y su estructura. ❖ Solicita ayuda para la comprensión de un texto al docente y a sus compañeros. ❖ Comparte sus opiniones y análisis de los textos a los que se enfrenta. ❖ Reconoce el proceso metacognitivo que utiliza para analizar un texto.

Fuente: elaboración propia

5. Procedimiento específico de intervención

El Proyecto de Intervención tendrá como referente el proyecto colectivo que se utiliza en Pedagogía por Proyectos (2009), este se estructura en tres proyectos: proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyectos específicos de construcción de competencias. Para este trabajo se trabajará sólo el proyecto de acción y se organizará bajo la siguiente estructura:

- **Definición y planificación del proyecto de acción:** este es el inicio del proyecto, aquí se define qué es lo que se hace en el mes de acuerdo con los contenidos que se trabajan y la relación establecida entre ellos. A partir de la pregunta: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este mes?, se detallan las ideas que los estudiantes proporcionan y se anotan en un documento, mismo que sirve para definir las acciones, los objetivos, los responsables, el tiempo establecido. Todo esto da origen a un contrato colectivo que sirve como una guía para estructurar el trabajo y responsabilizar a los estudiantes y al docente sobre sus tareas.
- **Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno:** A partir de los intereses de los estudiantes expresados en la primera fase del proyecto y teniendo como referencia el reparto de las tareas y los roles de cada uno de los responsables del proyecto, se realizan los *contratos individuales* en donde se anotan las tareas que cada estudiante debe hacer en el proceso de su proyecto, sus compromisos, este contrato se irá nutriendo durante todo el proyecto.
Es en esta fase en donde se busca la relación de lo que los estudiantes proponen y necesitan, con los temas que se relacionan del programa.
- **Realización de tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes:** esta es la fase donde se inicia con las tareas que se plantearon en un inicio, se muestran los avances y las problemáticas que se han dado a lo largo del proyecto, tanto individual como colectivamente, el docente debe estar pendiente de las necesidades que manifiesta cada estudiante y el grupo en general.

En esta parte se pueden replantear actividades y sugerir que se puede modificar, quién o quiénes pueden ajustar sus roles y funciones (*balances intermedios*). Es una etapa del proceso, en donde se dan alternativas y mediaciones por parte docente, en conjunto con los estudiantes.

- **Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados:** la preparación de los materiales y los productos que se definen en conjunto toma forma en esta fase, pues es cuando se presentan los resultados a todo el grupo, la comunidad o los padres de familia y se debe generar un clima de confianza en donde las críticas sean en un sentido constructivo y de mejora, pues sirven para hacer ajustes a los productos y retroalimentar el proceso. Permite a los estudiantes ver sus aciertos y alcances a partir de lo fijado en los objetivos y los niveles de logro que se pretenden alcanzar, mediante el análisis compartido y las sugerencias de sus pares.
- **Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción:** autoevaluar el trabajo y evaluar lo que los demás hacen son las finalidades de esta fase, pues les permiten a los estudiantes y al propio docente ver qué acciones fueron problemáticas, si se alcanzaron los objetivos o no, qué facilitó o entorpeció el trabajo, a partir de todo esto se generan acciones que pueden servir en los proyectos futuros y que permiten la mejora de los procesos, para ello deberán anotarse y tenerlas presentes y a la vista.

6. Evaluación y seguimiento

La Pedagogía por Proyectos, plantea una propuesta de evaluación diferente en donde la evaluación es de todos y prioritariamente del estudiante, este proceso está integrado al seguimiento del aprendizaje que tiene el propio estudiante, él debe ser consciente de sus recursos cognitivos, cómo aprende y cómo aplica lo aprendido. Los saberes que el estudiante posee deben ser considerados en este proceso, pues son de vital importancia para la construcción de los nuevos aprendizajes que se van construyendo y miden el progreso.

La importancia de la evaluación radica en que por medio de ella se pueden tomar acciones para determinar qué se puede hacer en caso de alguna falla, no sólo se aprende de los aciertos, también de las actividades que puedan ser erradas, pero no es el maestro ni una prueba quien las hace evidente, es el propio estudiante quien debe darse cuenta de ello. Aunado a lo anterior también para el docente debe ser un indicador del trabajo recorrido y medir la calidad de éste.

Este proceso si bien es de carácter individual, al ser personal en el sentido de que cada uno sabe sus límites y debe lograr la metacognición, también los compañeros en el aula ayudan a generar regulaciones y adaptarse a ellas en su propio contexto áulico.

Los diferentes tipos de evaluaciones que se plantean en esta pedagogía ponen de manifiesto la importancia de estar integrada en cada proyecto que se trabaja en el aula. La evaluación diagnóstica, que se realiza al inicio de un curso o proyecto; la formativa, que es aquella que se lleva durante todo un proyecto y da cuenta de los aciertos y errores de los estudiantes para tomar acciones de cambio; la sumativa que es básicamente la que asigna el docente al finalizar un proyecto y que es necesaria para que se evidencien los avances logrados; la coevaluación que es trabajada en conjunto con los compañeros y que independientemente de favorecer la socialización, ayuda para tener las opiniones de los demás y regular habilidades.

El llevar la evaluación de manera compartida, docentes-estudiantes, el aprendizaje tiene una estructura diferente, pues los propios estudiantes se dan cuenta de la independencia que tienen en la forma en que aprenden, logran avanzar a partir de lo que descubren qué hicieron bien o qué hicieron mal, se abre un abanico de posibilidades que los ayudan a clarificar sus habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Los instrumentos que se utilizarán para dar seguimiento al proceso de evaluación serán: listas de cotejo, rúbricas, registros de observaciones, contratos individuales e instrumentos que construyan los estudiantes en conjunto con la docente. A continuación, se describe cada uno de ellos.

❖ **Lista de cotejo:** es un instrumento que se considera de “observación y verificación, porque permite la revisión de ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje, su nivel de logro o la ausencia del mismo” (SEP. 2017:1). Este instrumento permite evaluar de manera formativa, pues se utiliza para revisar no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes a lo largo de un proyecto.

En este caso se utilizará para evaluar el producto de historieta, la presentación oral de un tema, la opinión de textos literarios y la comprensión de diversos textos. Ver figuras 26, 27,28 y 29.

La exposición será un recurso utilizado para evaluar, este tipo de actividades, “permiten evaluar vocabulario, comprensión de conceptos, además de aspectos asociados a la pronunciación (Malagón Jara,2005:54) así mismo, refuerzan aspectos actitudinales.

Figura 26. Lista de cotejo para la producción de una historieta

<p>Competencia específica: aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Selecciona y dibuja acciones a partir de una escena planteada en el texto. Realiza la narración de un texto con ilustraciones. Transforma las narraciones que lee de manera creativa y original. 			
<p>Instrucciones: señala con una X si el trabajo cumplió o no con los rasgos solicitados.</p>			
Rasgos a evaluar	Sí cumplió	No cumplió	Observaciones
Contenido			
La historieta se enfoca en el tema seleccionado			
Muestra estructura narrativa (inicio, climax, desenlace)			
Muestra diálogos, acciones, texto en general			
Presenta onomatopeyas			
No presenta faltas de ortografía y usa puntuación adecuada			
Estructura			
La historieta presenta dibujos relacionados con el tema			
Muestra viñetas y usa letra, colores llamativos			
Es creativa y la presentación es cuidada			
Tiene portada y datos de quien la realiza			

Fuente: elaboración propia

Figura 27. Lista de cotejo para evaluar equipos en presentación oral de un tema

<p>Competencia específica: Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: opina sobre un texto y argumenta su postura, de manera oral y escrita. 					
<p>Instrucciones: señala con una X si los equipos cumplen con los indicadores propuestos.</p>					
Indicadores	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
Se realiza una presentación del tema por parte de los participantes					
Cada participante expresa sus opiniones					
Los participantes argumentan su punto de vista					
Los participantes utilizan datos, estadísticas, ejemplos sobre su tema					
Los participantes discuten en orden las ideas					
Los participantes muestran que saben sobre el tema					
Observaciones generales					

Fuente: elaboración propia

Figura 28. Lista de cotejo para evaluar opiniones de los textos literarios

<p>Competencia específica: Conoce estrategias de lectura para comprender textos literarios que le permitan disfrutar su lectura y crearse una idea propia del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Opina sobre un texto y argumenta su postura, de manera oral y escrita. Formula cuestionamientos sobre un texto literario y los comparte. <p>Competencia específica: Emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Reconoce los tipos de texto a los que se enfrenta y los compara. Analiza el contenido de los textos, su forma y su estructura. Comparte sus opiniones y análisis de los textos a los que se enfrenta. 				
Nombre del alumno	Indicadores	Sí lo logra	No lo logra	Observaciones
	1. Identifica las características del texto literario y menciona de qué tipo es.			
	2. Externa emociones al leer el texto literario, ya sea de manera oral o escrita.			
	3. Logra comprender el contenido del texto literario y lo refleja en sus opiniones.			
	5. Redacta una opinión con ideas claras y que expresan lo que comprende del texto literario.			
	6. Lee el texto literario y establece relaciones con otros textos.			
	7. Utiliza elementos que rescata del texto literario para relacionarlo con aspectos de su vida.			
	8. Comparte sus puntos de vista con sus compañeros.			

Fuente: elaboración propia

Figura 29. Lista de cotejo para evaluar comprensión lectora de diversos textos

<p>Competencia específica: Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Opina sobre un texto y argumenta su postura, de manera oral y escrita. 				
Nombre del alumno	Indicadores	Sí logra	No lo logra	Observaciones
	1. Identifica las características del texto y menciona de qué tipo es.			
	2. Utiliza estrategias de lectura que le permiten analizar y comprender un texto.			
	3. Logra comprender el contenido del texto y lo refleja en sus opiniones.			
	5. Redacta una opinión con ideas claras y que expresan lo que comprende del texto.			
	6. Lee el texto y establece relaciones con otros textos.			
	7. Utiliza elementos que rescata del texto que lee para relacionarlo con aspectos de su vida.			
	8. Comparte sus puntos de vista con sus compañeros.			

Fuente: elaboración propia

❖ **Ficha de personajes:** esta es una estrategia “diseñada para centrar la atención de los estudiantes en las personalidades de protagonistas específicos de un texto” (Cairney, 1983:11), el uso de las fichas de personajes es variado, cada estudiante puede realizar su ficha de acuerdo con lo que le interese del personaje y relacionarlo con el resto de los personajes que aparecen en la historia que se lee. Para Cairney esta actividad ayuda durante el proceso de comprensión lectora de textos literarios, pues estimula la creatividad y la imaginación, así mismo el compartir las fichas con los otros genera diversión y ayuda a visualizar diferentes interpretaciones de un personaje. En la figura 30 se propone un formato, pero los estudiantes pueden variar en cuanto a intereses de los personajes y rasgos de estos, ver figura 31.

Figura 30. Ficha de personajes

<p>Competencia específica: Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: analiza los personajes de una narración a partir de la construcción de una ficha. Selecciona personajes favoritos y establece relaciones entre ellos. <p>Competencia específica: conoce estrategias de lectura para comprender textos literarios que le permitan disfrutar su lectura y crearse una idea propia del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Identifica los personajes, ambiente, espacios en una narración.
Título del cuento:
Personajes que aparecen en él:
Caracterización de los personajes, cómo los imaginas:
Escribe tu personaje favorito y por qué:

Fuente: elaboración propia

Figura 31. Ficha de personajes

<p>Competencia específica: Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: analiza los personajes de una narración a partir de la construcción de una ficha. Selecciona personajes favoritos y establece relaciones entre ellos. <p>Competencia específica: conoce estrategias de lectura para comprender textos literarios que le permitan disfrutar su lectura y crearse una idea propia del texto.</p> <p>Indicadores: Identifica los personajes, ambiente, espacios en una narración.</p>	
Dibujo del personaje:	Datos del personaje
	<p>Nombre:</p> <p>Apodo:</p> <p>Edad:</p> <p>Dirección:</p> <p>Características especiales:</p> <p>Principales objetivos en la vida:</p> <p>Costumbres usuales e interesantes:</p>

Fuente: Trevor. H. Cairney 1990.

- ❖ **Reporte de lectura:** también llamados informes de lectura son instrumentos considerados no sólo para evaluar un texto, sino para trabajar a lo largo de un proyecto, son funcionales para cualquier tipo de texto al que se enfrente el estudiante. Guadalupe Malagón y Enriqueta Jara (2005) los catalogan en los procedimientos de *informes o informes escritos*. Generalmente incluyen un resumen del texto leído, para Isabel Solé “el resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que trasmite de acuerdo con sus propósitos de lectura” (Solé 2005:130). Por lo anterior se trabajará con este instrumento, ya que permite versatilidad en su estructura y el análisis que representa la realización de este, fortalece la comprensión lectora; así mismo muestra elementos para su evaluación. En la figura 32 se muestra un ejemplo.

Figura 32: Herramienta para la elaboración de un reporte de lectura

<p>Competencia específica: Conoce estrategias de lectura para comprender textos literarios que le permitan disfrutar su lectura y crearse una idea propia del texto.</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicadores: Lee diversos textos literarios y los comente con sus compañeros a partir de las estrategias sugeridas. <p>Competencia específica: Emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicadores: Analiza el contenido de los textos, su forma y su estructura.
Tipo de texto:
Título del texto:
Resumen del texto (lo que he leído y comprendido):
Opinión del texto:

Fuente: elaboración propia

- ❖ **Rúbrica:** estos instrumentos permiten la evaluación de desempeño y son recursos eficaces para los estudiantes y los profesores, pues ambos dan cuenta del nivel de avance adquirido a lo largo de un proyecto. Se les define como: “conjunto fijo de criterios expresados claramente en una escala que define para los niños/educadores qué se considera un desempeño aceptable e inaceptable. Favorecen el proceso de autoformación en el aprendizaje” (Malagón y Jara 2005:61). Son recursos eficaces para dar cuenta de los elementos que se pueden mejorar; el estudiante logra hacer conciencia sobre ello y posibilita la metacognición, al permitir la autonomía en el aprendizaje. Ver figura 33.

Figura 33. Rúbrica para evaluar la producción de un texto argumentativo

<p>Competencia específica: Aplica estrategias creativas de lectura y escritura para trabajar diversos textos que favorezcan la comprensión y que le permitan al estudiante construir su conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: Opina sobre un texto y argumenta su postura, de manera oral y escrita. 				
<p>Rúbrica para evaluar la producción del texto argumentativo</p>				
Indicadores	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Regular (2 puntos)	Deficiente (1 punto)
Exposición	Demuestra confianza y seguridad al expresar sus conocimientos. Los manifiesta de forma clara y precisa. Capta la atención del receptor	Manifiesta confianza en sus razonamientos y los refleja de forma clara y precisa. Mantiene la atención.	Muestra confianza, pero falla en sus aclaraciones o precisiones. Le cuesta mantener la atención.	No demuestra confianza y/o no aclara sus argumentos adecuadamente. No capta la atención del receptor.
Expresión de opinión	Sostiene una opinión propia sobre el tema. Añade argumentos válidos (tres o más), los explica y son adecuados al propósito de la tesis.	Mantiene su <u>opinión personal</u> ante el tema tratado, pero añade pocos argumentos con información aclaratoria (dos).	Sostiene su opinión, pero los tipos de argumentos son escasos, no están desarrollados y/o son poco relevantes.	Mantiene su opinión, pero no reconoce o no aparecen argumentos suficientes.
Estructura: introducción, cuerpo y conclusión	El trabajo está bien organizado, es claro y coherente. Aparece una introducción que presenta el tema y sabe predisponer al receptor para aceptar su tesis. La conclusión resume la importancia de la tesis.	El cuerpo del trabajo está bien organizado, pero la introducción o la conclusión no consiguen cumplir sus objetivos	El texto tiene una organización oportuna, pero no están claros sus objetivos ni en el comienzo ni en el cierre con respecto a la tesis.	No aparece la introducción y/o conclusión. Incumple sus funciones.
Ortografía	El texto no presenta faltas de ortografía.	Hay algún descuido ortográfico, pero no se exhiben faltas graves.	Se deben corregir algunas faltas de ortografía graves.	Abundante presencia de faltas de ortografía.
Vocabulario	Usa tecnicismos propios de dicho tema. Emplea sinónimos para evitar la repetición de palabras.	Vocabulario variado, pero se presentan pequeñas deficiencias.	Se repiten palabras. Apenas hay tecnicismos.	Vocabulario pobre.
Fuentes	Todas las fuentes están relacionadas con el tema y dirigen a la conclusión deseada con coherencia. Son variadas y están contrastadas. No se toman al pie de la letra.	Hay pocas fuentes, aunque son coherentes, están contrastadas, no se insertan literalmente, y refuerzan la tesis.	Pocas fuentes sin contrastar. Se recogen literalmente.	No hay fuentes o son incoherentes con respecto a la tesis. La información fue copiada y pegada tal cual, es decir, hay plagios. Este caso supone la invalidación total del trabajo.

Fuente: es.scribd.com

❖ **Registro de observación:** la observación en el aula es un recurso muy utilizado, pues da detalles de todo lo acontecido en este espacio, si bien puede ser subjetiva, por ello existen diversos instrumentos que pueden aplicarse en situaciones específicas de aprendizaje, recabando información por medio de fotografías o grabaciones.

La observación considerada como técnica para obtener datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzable por otros métodos (Casanova, 1998). (Citado por Malagón y Jara, 2005:58).

De acuerdo con lo anterior, esta técnica permite la obtención de información real y es propia de la evaluación formativa, por ello se utilizarán registros de observaciones para este trabajo de intervención, tal como se muestra en la figura 34.

Figura 34. Registro de observación

<p>Competencia específica: Emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: solicita ayuda para la comprensión de un texto al docente y a sus compañeros. 		
Nombre del estudiante:		
Fecha de la observación:		
Actividad o producto:		
Contexto de la observación:	Descripción de lo observado:	Interpretación de lo observado:

Fuente: elaboración propia

❖ **Contrato individual:** este es un recurso que plantea la Pedagogía por Proyectos, permite que los estudiantes asuman los roles que tendrán en un proyecto; facilita el registro de avances, logros y se dan cuenta de cómo lo

hacen, favoreciendo la metacognición. Hacen una reflexión sobre lo que podrían mejorar y el registrar cómo hacerlo, les sirve como una estrategia de apoyo para proyectos futuros. “Una estrategia de evaluación formadora integrada al proceso de aprendizaje permite que el alumno regule y tome control del desarrollo de sus competencias, del desarrollo de su actividad cognitiva” (Jolibert y Sraiki, 2006:285). En la figura 35 se pueden apreciar las características del contrato individual, mismo que servirá para apoyar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. En la imagen 36 se agrega una herramienta que servirá como una especie de *contrato de aprendizaje*, planteado por Jolibert y Sraiki (2006).

Figura 35. Contrato individual

<p>Competencia específica: emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: reconoce el proceso metacognitivo que utiliza para analizar un texto. 					
Nombre:			Grado y grupo:		
Nombre del proyecto:					
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que logré:	Lo que me fue difícil de hacer:	Lo que aprendí:	Cómo lo aprendí:	Lo que debo reforzar

Fuente: Jolibert y Sraiki (2006)

Figura 36. Herramienta para la investigación y comprensión de un tema

<p>Competencia específica: emplea la estrategia de interrogación de textos de Pedagogía por Proyectos para comprender textos literarios que le permitan analizarlos, compartirlos y comentarlos en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores: relaciona sus conocimientos previos al enfrentarse con un nuevo texto. reconoce el proceso metacognitivo que utiliza para analizar un texto. 			
Tema	¿Qué sé sobre el tema?	¿Qué necesito investigar?	¿Qué investigué?
¿Cuál es tu opinión del tema?			

Fuente: elaboración propia

Los instrumentos mostrados darán cuenta del avance de los estudiantes a lo largo del proyecto de Intervención Pedagógica y los productos que se construyan a lo largo del mismo.

Para dar cuenta del trabajo realizado con los estudiantes, fue necesaria la construcción del siguiente capítulo, pues es a partir de la narración de hechos se pudo evidenciar el camino recorrido, los avances, retrocesos y los cambios que se dieron en la práctica, mismos que se detallan a continuación.

V. UN VIAJE A TRAVÉS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo se presenta el Informe Biográfico Narrativo que da cuenta de cómo se llevó a cabo la Intervención Pedagógica. En un primer momento se presenta la autobiografía, que permite un acercamiento a la inquietud por trabajar el objeto de estudio comprensión lectora; por otro lado, el relato de las experiencias vividas con los estudiantes durante la implementación de una nueva forma de trabajo por medio de la Pedagogía por Proyectos.

Por último, se presenta el Informe General del Proyecto de Intervención Pedagógica, en él se realiza un recuento de toda la Intervención, dando fiabilidad al proceso de investigación realizado.

A. Entre polvo, humedad y libros

Desde que era niña, tuve la inquietud por conocer todo lo que un libro guardaba, mis padres fueron los principales motivadores para que me iniciara en este camino. Sin pedirlo y sin obligarlo me llevaron a conocerlos a través de sus enseñanzas y ejemplos. La comprensión de un texto no fue fácil para mí, sin embargo, afronté el camino tal como ellos lo fueron dirigiendo, no sólo porque eran maestros y lo traía por herencia, sino porque vi en ellos que, cambiar la educación con un granito, era motivo de satisfacción, de ahí mi decisión, ser maestra.

En el episodio 1, presento algo de lo que está fresco en mi memoria como si hubiera sido ayer y que fue el inicio para que me decidiera por esta profesión que me ha dado múltiples satisfacciones. Mi autobiografía es el primer referente que pretende dar un panorama del porqué la comprensión me llevó a indagar sobre mi propio proceso y el de mis estudiantes.

Episodio 1. Mi inspiración, mis padres

Aún recuerdo el olor a humedad de la casa donde me críe en mis primeros años de vida, nací en la ciudad de Xalapa Veracruz,¹ un 19 de marzo de 1978, mi nombre Frida Aleida Fernández García. Soy la menor de cuatro hermanas, dos de ellas maestras por vocación y una de ellas odontóloga, la mayor.

Mis padres me contaron que mis nombres fueron por la famosa pintora Frida Kahlo² y por la segunda esposa del Che Guevara,³ Aleida March.⁴ Mi papá Ernesto Gerardo Fernández Panes y mi mamá María Guadalupe García Castro, ambos maestros de profesión y por vocación. En mis primeros años de vida crecí entre polvo, humedad y olor a libros, mi padre tenía afición por ellos y vendía cuando era joven para mantenerse, por lo que logró tener una colección importante de diversos textos.

Dos de las grandes enseñanzas que me dejaron mis padres fueron: el amor por los libros y el amor por la docencia. Recuerdo que antes de empezar a leer sólo los ojeaba y me llamaba la atención su olor y las letras que había en ellos; teníamos muchos que mostraban dibujos fascinantes. Tengo presente una enciclopedia que hablaba sobre la evolución del hombre y se llamaba “había una vez en la historia del hombre”; otra que era de pasta dura y de 18 tomos en donde se hablaba de un caballero y su fiel escudero, cuando preguntaba quiénes eran, mi padre me decía: “Don Quijote de la Mancha⁵ y Sancho Panza, me picaba la panza y me daba besos”.

Crecer con padres talentosos y con habilidades lectoras y expresivas tan fascinantes, que fueron personajes importantes en los ámbitos en que se desarrollaron a lo largo de su vida, fomentó en mí el interés y la motivación por ser como ellos. Mi mamá estudió dos carreras, Derecho y Lengua y Literatura, siempre fue una maestra trabajadora, cumplida, responsable y llegó a ser directora de la Normal Superior “Dr.

¹ Xalapa, ciudad capital del estado de Veracruz, uno de los 31 estados que forman parte de México.

² Pintora mexicana (1907-1954). Sus obras han sido reconocidas a nivel internacional por sus características surrealistas.

³ Ernesto Guevara: revolucionario argentino, nacionalizado cubano (1928-1967).

⁴ Segunda esposa del Che Guevara.

⁵ Obra de Miguel de Cervantes Saavedra “Don Quijote de la Mancha”. Una de las obras representativas del siglo de oro español.

Manuel Suárez Trujillo”,⁶ en Xalapa, mi institución formadora. Una mujer de carácter, impositiva, pero de nobles sentimientos; honrada, siempre fue una madre amorosa y a pesar de estudiar y trabajar mucho, fue cercana y cuidadosa con sus hijas.

Mi padre un hombre recto, fiel a sus ideales y estudioso de su entorno político y cultural, fue economista y estudió una especialidad en docencia. Fue un catedrático que impulsó siempre iniciativas en donde trabajó. Por otro lado, su carrera política de diputado, de luchador social y cercano a la ideología de izquierda, lo llevaron a construir un nombre no sólo en Xalapa, sino en el estado de Veracruz.

Superarlos es realmente difícil, vivir con su ejemplo y su legado es lo que me queda, crecer con ellos en un entorno en donde mientras comíamos hablaban de libros, de la cátedra, del país y su desarrollo, me intimidó toda la vida, pero me motivó para trabajar en mí. Siempre me interesó la lectura y al vivir rodeada de libros era una necesidad leerlos, abrirlos, olerlos; siempre me gustaron y aunque nunca se me obligó a leerlos, yo sentía que guardaban algo fascinante, pues veía a mis padres leer con una vehemencia que me cautivaba, ahora entiendo la importancia del ejemplo y el contexto, pues sin necesidad de presionarme, yo me acerqué a la lectura por iniciativa propia.

Sin duda ellos son mis referentes de acercamiento a la lectura más poderosos, comprender lo que había en las historias que leía me resultaba en ocasiones difícil, pues me atreví a leer textos que no entendía y que quería entender, quizá para estar a la altura de mis padres. Recuerdo que una vez me acerqué a un libro que se titula *El nombre de la rosa*,⁷ de Umberto Eco, un libro extenso y que en un principio no entendí, a los 10 u 11 años creo que no era la lectura para mí, años más tarde lo inicié nuevamente y entendí un poco más, sin embargo, nunca lo terminé de leer, quizá

⁶ Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, en Xalapa, Veracruz. Fundada en 1987, formando parte del Sistema Nacional de Formación y Actualización del magisterio.

⁷ Novela histórica de misterio, publicada en 1980, por el autor Umberto Eco. Ambientada en siglo XIV, narra la investigación de un Fraile acerca de crímenes cometidos en una abadía.

porque ese primer acercamiento fue un tanto tortuoso que no encontré motivos para seguir con él.

Con el paso de los años, descubrí otros libros que me interesaron en diversas etapas de mi vida, recuerdo con mucho cariño *Como agua para chocolate*⁸ de Laura Esquivel, ese libro fue uno de mis favoritos en la adolescencia, no sólo porque lo entendí a la perfección, aunque algunas palabras me parecieran desconocidas, preguntaba o buscaba en los diccionarios su significado, recuerdo que algo que siempre nos inculcaron mis padres a mis hermanas y a mí, fue precisamente que solas buscáramos los conceptos, siempre decían: *tienen muchos libros, ahí busquen, que para eso son* y no nos quedaba más que buscar y encontrábamos evidentemente un sinfín de cosas.

El libro de Laura Esquivel no sólo me inició en la comprensión de textos, sino que me embelesó la narrativa, cuando terminé de leerlo le pedí a mi abuelita una sopa de fideos y unas torrijas, fue tal el antojo cuando leía esa combinación entre comida y emociones que a partir de ahí la comida ha representado muchas cosas importantes en mi vida y está relacionada con los buenos momentos compartidos con mi familia.

Comprender el mundo a través de las narraciones me ha llevado a construirme, estos son sólo dos de los ejemplos que marcaron mi vida, pero con el paso de los años y las otras lecturas que estuvieron por venir en otras etapas, pude darme cuenta de que los libros me han hecho lo que ahora soy y guardan en mi memoria recuerdos, sobre todo de mi vida con las dos personas más significativas y amadas, mis padres.

▪ **¿Por qué tenía que ir a la escuela?**

Mi etapa en preescolar no me gustó, pues siempre fui tímida y me daba miedo el contacto con la gente adulta, recuerdo que tenía pocos amigos y pasaba mucho tiempo sola, las clases transcurrían entre mi angustia porque el horario de clases terminara y salir a jugar al patio.

⁸ Novela escrita por la autora Mexicana Laura Esquivel, en 1989. Habla sobre la vida de una muchacha, que se ve sometida a las tradiciones de inicios de siglo XX. En esta obra de la literatura mexicana, se ve el reflejo del realismo mágico presente en los autores mexicanos del siglo XX.

Recuerdo que aprendí a recortar porque mi papá me enseñaba por las tardes en la cocina de nuestra casa con cajitas de cerillos, él era muy paciente en esas épocas, me sentaba frente a él y con paciencia me enseñó a usar las tijeras “barrilito”⁹ para recortar, fue uno de los momentos más recordados por mí de esa época. La cercanía con mi papá en esa etapa era mucha, él me vestía, me peinaba y me llevaba al jardín de niños. Era integrante de la sociedad de padres de familia y las maestras siempre lo trataban con mucho respeto, mi mamá jamás iba a la escuela porque siempre estaba trabajando, hice tres años de preescolar porque la maestra que tuve en segundo año le dijo a mi papá que yo no estaba suficientemente madura para pasar a la primaria, que me faltaba fortalecer habilidades sociales y que mi proceso de lectura y escritura era deficiente, yo no logré comprender por qué tenía que pasar un año más en un kínder que no me gustaba mucho y que me alejaba de mi mamá y mi papá, de mi casa que era un refugio seguro para mí.

Las clases en mi último año de preescolar eran difíciles de comprender, me daba pena hablarles a los niños, a la maestra, en general me daba pena hablar, veía el pizarrón del salón tan lejos de mí, siempre estaba como en un rincón y no socializaba mucho, el único momento feliz del día era cuando llegaba mi abuelita Mari por mí y pasábamos a comprar una paleta de grosella que disfrutaba tanto con ella, regresábamos caminando a casa, pues era muy cerca e iba viendo todo a mi alrededor, veía los letreros que estaban en la calle y desbarataba las palabras en sílabas, iniciaba con el proceso de lecto escritura, recuerdo que durante el trayecto, me gustaba ver la gente pasar y alzaba la mirada para verla, ella siempre era muy seria, pero me regalaba una sonrisa que atesoro en el corazón.

Cuando llegábamos a la casa me recostaba en la cama de mis papás para estar cerca de ellos, la cama olía a ellos y era un refugio seguro para mí. Mi casa me gustaba, ver libros a mi alrededor desde pequeña y tenerlos todos para mí solita era genial, aunque en principio sólo los abría para ver los dibujos, tenía cuentos muy bonitos, con muchos

⁹ Marca mexicana de tijeras, ésta es muy utilizada en las escuelas.

dibujos de colores que los explicaban, mis papás nos enseñaron a vivir rodeados de ellos, a amarlos y apreciar su contenido.

El ambiente en mi primera infancia fue determinante para aprender a leer, parafraseando a Teresa Colomer,¹⁰ la literatura es un recurso que ayuda a la comprensión del mundo y la lectura de ficción contribuye a fortalecer habilidades cognitivas y de comprensión. Más adelante me daría cuenta de que el entorno del que mis padres me rodearon ayudó en mucho a fortalecer lo que ahora soy.

- **“El cidi”**

Mi mamá me platicaba de la vida de Cervantes¹¹ y notaba cómo se emocionaba cuando lo hacía, yo le decía que quería ser maestra como ella y que quería que jugara conmigo a la escuela, ella siempre estaba ocupada, aún la recuerdo escribiendo en su máquina de escribir, con sus lentes y su largo cabello negro y rizado.

En la biblioteca teníamos de todo, desde libros sobre política hasta enciclopedias especializadas. Cervantes, Márquez, Borges, Ende, Fuentes, Kundera,¹² un sinfín de autores clásicos y de todas las épocas. Mi curiosidad por ver qué había en ellos se acrecentó cuando comencé a leer a los seis años.

Ahora que lo pienso, mis padres siempre estaban ocupados, trabajando o leyendo o a veces discutiendo por quién iba por una hija, quién llevaba a la otra, quién se ocupaba de pagar esto o aquello, pero yo era feliz, fui una niña feliz y amada siempre.

Cuando estaba en la primaria, en los primeros años, como mis padres no paraban y trabajaban prácticamente todo el día, nos llevaban a mis hermanas y a mí a un lugar llamado CIDI,¹³ le decíamos “el cidi”. Ahí hacíamos muchas cosas, dibujábamos,

¹⁰ Autora argentina especialista en enseñanza de la lectura y literatura infantil y juvenil.

¹¹ Miguel de Cervantes Saavedra, escritor español (1547-1616). Autor de la obra más importante de la literatura española y universal. *El ingenioso Hidalgo, Don Quijote de la Mancha*.

¹² Gabriel García Márquez, escritor colombiano; Jorge Luis Borges, escritor argentino; Michael Ende, escritor alemán; Carlos Fuentes, escritor mexicano; Milan Kundera, escritor checoslovaco.

¹³ Centro Integral de Desarrollo infantil en Xalapa, Veracruz. Actualmente ya no está en funciones.

bailábamos, tocábamos instrumentos musicales y leíamos cuentos en una biblioteca pequeña y los platicábamos con los otros niños; esa actividad me encantaba, aunque yo sólo leía, no me gustaba compartirlos, porque era tímida y extrañaba a mi mamá, mis hermanas platicaban entre ellas y se reían mucho siempre, a mí me gustaba estar en esa pequeña biblioteca porque había un ventanal con olor a madera y yo me sentaba ahí a leer y veía a la gente pasar; la verdad lo que quería es que mi papá llegara por nosotras para irnos a casa y que yo pudiera abrazar a mi mamá.

Otra actividad que me gustaba mucho cuando ya era más grande era bailar, llevaba danza folclórica,¹⁴ me gustaba llevar la falda y moverla; llevaba zapatos de tacón que sonaban muy fuerte en la duela de madera; mis hermanas eligieron música y lectura. Mi papá nos llevaba “al cidi” y bajábamos corriendo del Volkswagen¹⁵ que teníamos en esa época, cada una con su mochila y cosas que necesitábamos para las actividades, fue una etapa linda, porque aprendí mucho y tenía una amiga muy querida, no recuerdo su nombre, sólo sé que no tenía manos, sólo muñones y con ellos me acariciaba la cara.

Cuando íbamos camino “al cidi”, me gustaba mucho ver los letreros que estaban por la ciudad, las palabras para mi eran divertidas, solía desbaratarlas en sílabas y repetirlas una y otra vez, siempre iba callada y mis hermanas y mi papás decían que nunca hablaba, la verdad es que iba absorta en las palabras y las frases que veía en los anuncios, incluso las repasaba con el dedo índice en el aire y me hacía en mi cabeza un trazo perfecto de cada una de las letras, hasta la fecha este proceso lo hago cuando voy en el auto. Esto me ayudó a leer de manera fluida desde que entré a la primaria y a conocer las palabras y su significado.

Dejamos de ir “al cidi” porque un día en la clase de Folclor, caí de unos escalones que había para subir la tarima y me fracturé el brazo izquierdo, lloré mucho y el maestro no me creyó cuando le dije que no aguantaba y me hizo bailar. Cuando mi papá llegó por nosotras y mis hermanas le dijeron lo que había pasado, él se molestó y subió

¹⁴ Expresión artística, social y cultural.

¹⁵ Fabricante de autos alemán.

corriendo a ver al maestro, sólo escuché que le gritó y azotó la puerta; no volvimos “al cidi” nunca más, tiempo después lo cerraron.

▪ El hipo de Karla

Mi etapa en la primaria Benito Juárez García,¹⁶ transcurrió entre juegos, libros, tareas, natación, cuidados de la abuela Juana y vacaciones de verano en la Biblioteca de la Ciudad, la más importante de esa época en Xalapa; cada verano mis papás nos llevaban a cursos de recreación literaria que se hacían ahí. Leíamos y escribíamos cuentos, los ilustrábamos y cada semana se publicaba uno en un boletín semanal; Recuerdo a mi hermana Amaranta (la segunda de ellas) como la elegida para leer y contar los cuentos, pues era muy buena haciéndolo y la más aplicada.

En la biblioteca hacíamos actividades interesantes, mis hermanas y yo nos divertíamos mucho con cada actividad y cada relato que nos leían, podíamos recorrerla de principio a fin, veíamos los estantes y nos dejaban tomar el libro que quisiéramos, esta biblioteca para mí tenía un olor especial y una arquitectura fabulosa, techos altos y con madera, pisos de duela, escaleras, ventanales que dejaban entrar el ruido de la calle, el sonido de los pájaros y el olor a humedad de Xalapa.

Una semana, la última de alguno de los veranos, mi cuento *el hipo de Karla* fue seleccionado para salir en el boletín, lo debía leer ante los presentes, también uno de mis dibujos fue publicado; tengo en mi mente la cara de mis padres viendo cómo lo leía y en los ojos de mi papá un orgullo porque la más pequeña de sus hijas había sido la elegida, me besó y abrazó mucho. Mi mamá sólo me acariciaba la cara y me abrazaba.

Este cuento, el primero que redacté, era la historia de una niña que tenía hipo y que su mamá le decía que eso significaba que iba a engordar, Karla sufría porque no quería ser gorda. Esta historia fue una parte de mi vida, pues mi mamá eso me decía mucho cuando era pequeña, que si seguía comiendo iba a engordar mucho y ese hipo era la

¹⁶ Escuela primaria Benito Juárez García, ubicada en la Colonia del mismo nombre en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

muestra de ello, lo llevé a la ficción mediante Karla y el dibujo que publicaron era un pato, ahora que lo pienso no había mucha relación entre el pato y Karla, pero me sentí muy orgullosa de esa ilustración y sobre todo de mi breve cuento que fue valorado y reconocido por muchos en la biblioteca.

- **Inquietud por leer**

Siempre sentí una inquietud por leer, mis padres nunca me forzaron para tomar un libro, no era necesario, su amor por ellos y la forma en que mutuamente platicaban sobre los autores me bastó para darme cuenta de todo el conocimiento que podía encontrar en ellos. En mi época de primaria, 9 o 10 años los veía y los ojeaba, recuerdo con especial cariño y no porque el texto representara algo en mí, sino porque para mi madre fue todo un reto, a Fernando del Paso¹⁷ con *Palinuro de México* y *Noticias del imperio*, ella hizo su tesis de especialidad sobre él y su obra, lo admiraba y yo la escuchaba atenta, sin entender mucho de qué hablaba, pero el hecho de verla tan emocionada y tan dedicada a leer y escribir me motivó para que yo buscara el porqué del interés de mi madre sobre los libros.

Uno de los primeros libros que leí y recuerdo haberlo hecho a mis doce o trece años, fue *El perfume* de Patrick Suskind,¹⁸ es un libro que cada vez que lo leo, encuentro cosas distintas, debo confesar que la primera lectura que hice de él me fue especialmente difícil, pues no entendía muchas palabras, algunas las buscaba en el diccionario y otras se las preguntaba a mis padres o a mis hermanas que eran mayores que yo.

No sé con exactitud por qué leí el perfume, sólo recuerdo que lo que sentí cuando lo terminé fue una especie de extrañeza y confusión, asco y repulsión, pero la historia de ese asesino me marcó para toda la vida, pues lo sigo leyendo y lo encuentro fascinante.

¹⁷ Escritor mexicano (1935-2018). Sus obras más representativas: *José Trigo* (1966); *Palinuro de México* (1977); *Noticias del imperio* (1987). Considerado uno de los mejores exponentes de la narrativa mexicana del siglo XX.

¹⁸ Escritor alemán (1949). Sus obras más representativas: *El contrabajo* (1981) y *El perfume* (1985).

Entre los doce y dieciséis años creo que fue la época en que leí diversos textos, *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta¹⁹ me encantó, perfectamente recuerdo que lo leí en una noche, no podía dejarlo, lo cerraba para dormir y la expectativa de saber qué iba a pasar me carcomía, por lo que decidía abrirlo leer y cerrarlo, intentar dormir, volver a abrirlo y cerrarlo y así continuamente, hasta que lo terminé.

Leí también *El elogio de la Madrastra* de Mario Vargas Llosa²⁰ y con él realmente entendí que la literatura erótica guarda un lugar especial en mi memoria. En esa época en que yo quería y necesitaba descubrir cosas, estos dos últimos libros me enseñaron mucho.

En realidad, los textos literarios son una fuente de saber, no sólo porque despiertan la imaginación de los lectores, sino porque a través de ellos puedes conocer lugares e historias de vida que te llevan a identificarte con las emociones de los personajes, con sus acciones, sus alcances, sus limitaciones.

Pasó la etapa de la secundaria y llegó la preparatoria, ahí no me interesaba estudiar, me aburría la escuela, creo que regresé a mi etapa del kínder en la que no quería saber nada de la escuela y realmente mis intereses se enfocaron en tener amigos y por supuesto novio, no pasó mucho tiempo para que, al reprobar todas las materias, me sacaran de la escuela y mis padres se enteraran que en realidad no iba a clase, me salía a veces con amigos y a veces con ese primer “amor” que dejó entre otras cosas que no quiero recordar, un alguien que es ahora una de las razones por las que respiro, vivo y me levanto cada día, Fernanda, mi primera hija.

Para ese entonces y con 17 años, miles de complejos, enojos, situaciones difíciles, complicaciones familiares y demás, la escuela se convirtió en un verdadero caos, tenía que asistir en sábado porque tenía una pequeña que debía alimentar casi cada tres

¹⁹ Escritora y periodista mexicana (1949). Su primera novela *Arráncame la vida* (1985) consiguió fama internacional, más adelante escribiría: *Mal de amores* (1996), su obra más ambiciosa, consiguió el Premio **Rómulo Gallegos**. Dos años después, presentó *El mundo iluminado*, a la que seguirían: *Ninguna eternidad como la mía* (1999), *La emoción de las cosas* (2013), y *El viento de las horas* (2016).

²⁰ Escritor peruano (1936). Considerado uno de los más importantes novelista y ensayistas en lengua española, ganador del premio Nobel de Literatura en 2010.

horas; cabe mencionar que mis padres, hermanas y abuelas, después de los enojos, las letanías y los regaños, se convirtieron en un fuerte pilar para Fernanda y para mí.

Pasó la preparatoria entre tener que ser adulto y cumplir con mis obligaciones escolares, el apoyo siempre estuvo y la motivación también. En esa etapa leía textos de los cuales ahora me apeno un poco, pues fueron textos que en su momento me dejaron algo importante, la superación personal no es tan mala, en el presente no es mi tipo de lectura favorita, pero creo que en esa época los necesitaba.

Recuerdo a Carlos Cuauhtémoc Sánchez²¹ como uno de los autores que leía, *Juventud en éxtasis* y *Un grito desesperado*, en ese momento los necesitaba, requería comprender por qué estaba pasando por una etapa desastrosa en mi vida y como siempre lo había hecho, la literatura me ayudaba a construir y reconstruirme.

Después de muchas lecturas más, me di cuenta de que inclusive los libros de superación personal nos pueden enseñar algo y pueden ser elementos de comparación, cualquier libro te transmite algo y lo buscas en el momento que lo necesitas.

- **Ser maestra**

Cuando decidí estudiar la Normal, me vi influenciada por mi madre para estudiar pedagogía; ella siempre fue muy determinante en sus ideas e imposiciones, decidí realizar el examen en ambas, la Normal y la Facultad de Pedagogía,²² sinceramente sólo cursé un primer semestre de esta última y la Normal no me gustó porque se trataba del nivel primaria, nunca me vislumbré enseñando a niños pequeños. Mi madre enojada me cuestionó sobre el futuro, no era sólo yo y ella no me iba a vivir toda la vida, desgraciadamente esto último no tardó mucho en suceder.

Desde pequeña quise ser como ella, mi mamá fue una maestra dedicada, comprometida y apasionada, inició muy joven dando clases y estudió dos carreras:

²¹ Escritor mexicano (1964) de libros de autoayuda, superación y liderazgo.

²² Facultad de Pedagogía en la Universidad Veracruzana campus Xalapa, Veracruz.

Lengua y Literatura Hispánicas y Derecho, de ésta última ejerció muy poco tiempo, ya que el verdadero placer lo encontró en las aulas, siempre lo manifestó así y a lo largo de su carrera demostró ser una excelente profesional, cuyo amor y vocación fue reconocido por muchas personas.

Ese ejemplo fue determinante en mi vida, ella me mostró que mi camino era enseñar, así como ella con amor y vocación, con entrega y compromiso, siempre me decía: *el trabajo dignifica hijita de mi vida*, recuerdo esas palabras e inmediatamente las escucho viniendo de ella, no dejo de sentir nostalgia, tristeza de ese recuerdo, pero al mismo tiempo orgullo por todo lo que en vida me enseñó a amar.

Ese ejemplo se vio reflejado en el hecho de que no sólo yo me dedico a esta profesión, mis dos hermanas Tania y Amaranta lo hacen también, desempeñándose exitosamente en su campo, son maestras de Nivel Superior²³ y sé perfectamente que mi mamá fue y sigue siendo una gran influencia para ellas.

Decidí presentar examen en la Normal Superior para el nivel secundaria, especialidad español, este nivel siempre me ha parecido el más problemático e interesante, pues en él los jóvenes presentan cambios, son incomprendidos, rechazados, preocupados por ellos mismos y por lo que dicen los demás. Lo analizo y comprendo ahora que yo, al ser una joven adolescente que pasó por tantos cambios y sufrió situaciones difíciles para mi edad, en el fondo me siento identificada con ellos y los comprendo, para dar clases en este nivel se necesita paciencia, pero sobre todo la sensibilidad para empatizar con ellos.

- **Aprendiendo de la mejor**

La Normal fue una verdadera pasión para mí, entre las lecturas de la escuela y lo que yo realmente quería leer, disfruté mucho cada libro, cada página, cada clase y a cada maestro, todos y cada uno de ellos me dejaron algo importante en la vida. Aún

²³ Nivel académico que precede al nivel medio superior, en México los niveles académicos se dividen en: nivel básico, al que pertenecen preescolar, primaria y secundaria; nivel medio superior, al que pertenecen bachillerato y preparatoria; nivel superior, al que pertenecen licenciaturas.

recuerdo mis clases de Literatura, las de Lingüística y las de Comunicación, éstas algunas de mis favoritas, en ellas aprendí y crecí de manera importante, renové mi escritura y refiné mis gustos literarios, en esa época conocí verdaderas joyas de la literatura universal, que me traían recuerdos de esa infancia con mis padres. Comprender lo que leía en esta etapa era muy fácil, escribir igual.

Tuve la fortuna de que mi madre me diera clases de Taller de Lectura y Redacción, justo al inicio de la carrera, fue muy divertido que mis compañeros no se dieran cuenta de que ella era mi mamá, así lo acordamos ella y yo: no decir nada, hasta que terminara el semestre. Al finalizar éste ella al despedirse dijo con mucho sentimiento que nos recordaría por siempre, ya que había tenido la fortuna de que en este grupo había tenido a su hija, todos nos volteamos a ver entre todos, tratando de dilucidar de quién se trataba, sólo una persona sabía que era yo, un amigo entrañable que guardó mi secreto hasta el final.

Empezaron a preguntar hasta que mi mamá puso sus ojos en mí y se dieron cuenta que era yo, todos emocionados me abrazaron y reprocharon por qué no les había dicho, después de explicarles comprendieron que fue un acuerdo para evitar que nos sintiéramos incómodas ella y yo, después de eso tomamos toda una clase para platicar anécdotas en las que hablaban de la maestra, nunca con groserías, pero a veces sí molestos porque era exigente y yo tenía que aguantarme. Siempre fueron muy respetuosos con ella, pues eso inspiraba, bromeamos mucho al respecto y fue una huella que quedó en la generación.

Nunca me arrepentí de tomar la decisión de ser especialista en secundaria, la gente siempre me pregunta si no es difícil tratar con adolescentes, siempre respondo que a mí me gusta y que lo disfruto mucho, no sólo porque me recargan de energía, sino porque me plantean retos diarios y finalmente me doy cuenta de que el reto principal ha sido superarme cada día por mis estudiantes, cuestión que me motivó para seguir preparándome e ingresar a una Maestría.

- **Mi padre**

Cuando decidí ingresar a la MEB, Maestría en Educación Básica,²⁴ me vi influenciada por mi padre, quien desde hacía mucho insistía que, en una profesión como la nuestra, el estar leyendo, escribiendo y en constante aprendizaje era una necesidad y que un posgrado no sólo brindaba la posibilidad de crecimiento, sino de aprender cosas nuevas.

Él encontraba en todo lo que le rodeaba un aprendizaje, desde platicar con la gente, hasta observar a un animal o una planta ¡qué decir de los libros, amaba los libros! tenía muchos y de diversos géneros. Lo recuerdo sentado en su sala o en su jardín leyendo siempre algo nuevo, cuando terminaba se acercaba y me decía: *sabes, este libro habla de...* y continuaba narrando un recuerdo que se le venía en ese momento a partir de la lectura. Él tenía una comprensión del mundo diferente a cualquier persona, no he conocido a nadie con esa capacidad de disfrute que él tenía. Cuando le dije que entraría a la maestría, sus palabras fueron: *vaya, muy bien mi güerita, eres fregona.*²⁵ Cuando hablábamos por teléfono me preguntaba sobre la maestría y cómo me sentía, le platicaba sobre lo que leía y sobre mi objeto de estudio, era el único que se emocionaba y entendía a la perfección, que la comprensión no se logra haciendo un test y siempre decía que los maestros no enseñan a sus estudiantes a comprender, enseñan a repetir.

Siempre fue un rebelde, siempre luchó por las injusticias, estaba en contra de la ineptitud y de la holgazanería; disfrutaba de sus clases y de sus estudiantes, adoptaba cada semestre a un estudiante y lo acompañaba en su proceso formativo y de vida, todos lo recuerdan con cariño y se expresan muy bonito de él. Ayudaba a la gente que podía y como podía, era humilde, era justo y fue un hombre de metas y convicciones, disfrutó su vida al máximo y siempre se sintió orgulloso de mí y de mis hermanas, de

²⁴ Maestría impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094 centro, Ciudad de México.

²⁵ Palabra de uso cotidiano en México que hace referencia a que una persona es muy capaz.

la familia que formó, él es mi referente inmediato de que el ejemplo es fundamental en la vida.

Un 5 de febrero de 2021, mi padre se fue de este mundo, fue enterrado junto a mi madre en una mañana fría, húmeda, con neblina, casi idéntica y en el mismo mes en que mi madre se fue, sólo que nueve años después. Su esencia, su enseñanza y su recuerdo, permanecen intactos en mi memoria.

- **Coatepec²⁶**

En el quinto trimestre de la MEB, leímos un texto que habla sobre una experiencia que se titula *Maestras rurales en Coatepec*, de la autora Rosa Lidia Hernández Calderilla, ese Coatepec, primer pueblo mágico del estado de Veracruz y que es hermoso, no sólo porque huele a café, tierra húmeda y churros del parque, sino porque es el pueblo del que tengo los más lindos recuerdos de mi infancia y mi juventud. Cuando leía la narración, recordé que fue el lugar donde me casé ¡hace dieciocho años! muchas novias que conozco siempre me cuentan que no probaron la comida o el pastel en su boda, yo no, yo disfruté tanto la comida y por supuesto el pastel, mi mamá siempre pedía en eventos especiales los mejores pasteles y este no fue la excepción. Coatepec es conocido por su deliciosa gastronomía y claro, por su café.

Fue el lugar donde cada domingo durante al menos mis primeros 15 años de vida, acudíamos a comer con mis padres al restaurante “Arcos de Belém”, recuerdo que ya nos conocían y mis papás tenían su taza para el café, en la de mi mamá decía “maestra Lupita” y en la de mi papá “maestro Panes”, haciendo alusión a su apellido. La comida era deliciosa, el mole, el arroz, el consomé de pollo y claro el café, nos recuerdo entre risas, bromas y el olor a comida, la vista al parque y un olor que entraba por las puertas de madera, a churros y plátanos; a tierra húmeda, a elotes; a nieve de limón, cacahuete y mamey.

²⁶ Pueblo mágico en el estado de Veracruz, conocido por el café, su clima frío y la gastronomía.

Cuando terminábamos, salíamos a caminar al parque y ¡a seguir comiendo!, nos sentábamos en las bancas a degustar una nieve y a ver la gente pasar, los niños correr, los pájaros que bajaban a comer lo que la gente les daba.

Mis hermanas y yo escuchábamos atentas las anécdotas que nos contaba mi papá sobre su infancia, pues él también siempre fue cercano a ese lugar, su madre nació ahí y él recordaba con nostalgia esos recuerdos de infancia en ese lugar lleno de historias, lleno de gente y de risas.

Rememorar los momentos vividos en ese pueblo lo atesoro en el corazón, pues es lo que me queda de mis padres, ambos me enseñaron a disfrutar cada instante, cada comida, cada palabra. La vida está hecha de instantes, de momentos, de gente que nos ama y eso es lo que nos construye, nos transforma y nos hace comprender el mundo.

No dejo de sentir nostalgia y de añorar esas épocas que no volverán, pero siempre estarán presentes en mis recuerdos y en las fotografías que guardamos de esos instantes, la lectura es tan maravillosa que permite que un texto logre desentrañar desde el fondo de la memoria lo vivido en el pasado y como dijo Bruner:²⁷ *Seguimos reconstruyéndonos a nosotros mismos, por medio de narraciones.*

Esta construcción que formó parte de mi infancia, el desarrollo de mi adolescencia y mi etapa de madurez me llevó a comprender el mundo de una forma diferente, pues aprecio las lecturas que pude realizar en cada etapa y reconozco en mí un avance de mis propias competencias en cuanto a comprensión se refiere, por fin entiendo que la comprensión no es solamente extraer lo que un texto dice, sino construir un significado propio y que éste puede variar de persona a persona.

Trevor Cairney afirma que “cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a “extracción”) de múltiples significados” (Cairney, 1990:7).

²⁷ Jerome Bruner (1915-2016) psicólogo estadounidense cuyos aportes a la educación se centran en que las personas son constructoras activas de significados.

En mi caso, los textos literarios ejercieron una función determinante en esta construcción y me permitieron llegar a la comprensión de otros textos.

En el siguiente episodio 2, se hace la descripción del trabajo docente, implementando la Pedagogía por Proyectos y la experiencia misma en cuanto a comprensión lectora se refiere.

Episodio 2. Un colegio citadino a través de las pantallas

Han sido casi siete años que he transitado por la Colonia del Valle,²⁸ esa colonia tranquila, arbolada, con pequeños y coquetos cafecitos que adornan las aceras de sus calles principales, edificios de departamentos y nuevas construcciones; colonia donde es común ver a las mascotas paseadas por sus dueños, a pesar de ser urbana, es precisamente esa urbanidad la que hace fascinante vivir y trabajar ahí.

El movimiento de la gente, el sonido de los pájaros que se posan en los árboles, el olor a tierra húmeda; el tránsito constante de autos que se dirigen a distintos puntos de la gran ciudad hacen que mi llegada al Colegio del Valle, en la Alcaldía Benito Juárez,²⁹ sea entretenida y agradable.

El Colegio es privado, grande, tiene un jardín central que es el atractivo, aunque es húmedo, las pequeñas bancas pintadas de blanco son el lugar perfecto para sentarse y escuchar el trinar de los pájaros combinado con el bullicio de los niños tomando sus clases. Ahí es donde trabajo en el nivel secundaria y llevé a cabo la Intervención Pedagógica, como parte de mis estudios de Maestría en la UPN 094³⁰ Centro en Ciudad de México.

El 24 de agosto de 2020 se dio inicio al ciclo escolar de manera atípica, pues se vivieron momentos no sólo en el país, en el mundo entero de incertidumbre, tristeza y encierro. La pandemia del Covid 19³¹ exigió que todos los centros escolares tuvieran

²⁸ Colonia del Valle, ubicada en la Alcaldía Benito Juárez en la Ciudad de México.

²⁹ La Alcaldía Benito Juárez, forma parte de las 16 Alcaldías de la Ciudad de México.

³⁰ Maestría en Educación Básica MEB, línea en Lengua y Recreación Literaria, que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094, Ciudad de México.

³¹ Enfermedad que ocasionó una pandemia en el mundo en 2020.

que cerrar sus puertas e iniciar una nueva modalidad de trabajo a distancia para evitar contagios. Fue una tarea difícil, ya que cada escuela implementó desde sus recursos y características una propuesta de trabajo a distancia, desde ver clases televisadas hasta llevar clases en línea bajo plataformas digitales que permitieron la interacción en tiempo real entre estudiantes y maestros. Esto impidió que regresáramos a clases presenciales, sin embargo, la vida de la escuela siguió, a través de las pantallas que fueron los recursos idóneos para comunicarnos con los estudiantes.



Desde el inicio de esta modalidad en línea, se implementó el trabajo con la aplicación *Teams*³² y una plataforma académica llamada *Academic*,³³ esta última permitió la comunicación entre docentes, estudiantes y padres de familia.

La intervención se llevó a cabo con estudiantes de 2º grado, específicamente grupo D. En un principio la desmotivación por esta nueva forma de trabajo fue clara, no sólo en mí, sino también en mis estudiantes, la interacción con los otros de manera personal fue nula; saber que podría conocerlos a través de algo tan frío como una pantalla, me originó confusión, a pesar de esto y con el paso de los días, esta nueva realidad se convirtió en un pretexto para implementar una variedad de alternativas que me brindaron calma y a ellos, esperanza.

En total tuve durante ese ciclo escolar cinco grupos a los cuales impartí la asignatura de español, teníamos clases en línea tres sesiones por semana, el 2 D fue un grupo relativamente pequeño, veinticinco estudiantes en total, iniciamos con veintidós estudiantes y se agregaron tres más en las primeras dos semanas de trabajo. La

³² Aplicación de *Microsoft* que permite la colaboración entre personas de un mismo equipo con la posibilidad de reunirse en tiempo real, a través de internet.

³³ *Software* de control académico y administrativo que gestiona procesos de las instituciones educativas.

elección de este grupo fue porque de acuerdo con el diagnóstico de exploración que apliqué en la primera semana de iniciado el ciclo escolar 2020-2021, para conocer a los niños que se integraban a este grupo, el cual tuvo varias bajas, me vi en la necesidad de saber su situación ante la comprensión lectora, así como su contexto familiar y social.

▪ ***La luz es como el agua***³⁴

El primer día de clase con ellos realizamos la presentación, pues los conocía sólo de vista, ya que el ciclo pasado los identificaba por referencias o por estar en los pasillos. En esta primera clase como dinámica de integración elaboré una presentación en *PowerPoint* donde puse algunos datos míos, como el nombre completo, correo electrónico, profesión y que era estudiante como ellos, de alguna manera quise establecer un vínculo con el cual se sintieran identificados. También incluí algunos gustos como la lectura, estar con mi familia y amigos, viajar e impartir clase, al final puse cuáles eran mis expectativas del curso y del trabajo durante el ciclo escolar. Hice un modelaje³⁵ para que a su vez ellos expresaran algo en el mismo sentido.

Pedí que cada estudiante se presentara, así lo hicieron. Al escribir esta narración, me he



podido dar cuenta que contribuí a que los chicos pusieran en juego el proceso de comprensión lectora. Pues Cassany expresa que la lectura de un texto implica la comprensión y que al leer cualquier tipo de texto se construye significado.³⁶

³⁴ Título del cuento de Gabriel García Márquez, escritor colombiano. *La luz es como el agua* (1978)

³⁵ Parafraseando a Albert Bandura (1961), él afirmaba que el aprendizaje era social y que los niños aprendían del contexto y la imitación.

³⁶ Cassany, Luna y Sanz, en su libro *Enseñar lengua*, en el capítulo de Comprensión lectora, expresan que leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos (2003:197).

Alana comenzó: —*me gusta tomar fotos, comer en familia, dibujar y andar en bicicleta.* Leonardo expresó: —*me gusta la playa, la comida y el tae kwon do.* Rebeca dijo: —*ver series y películas, leer libros.*

Y en general la mayoría indicó sus preferencias, entre las cuales se pudieron destacar: salir de viaje, estar en compañía de su familia y amigos, dibujar ... y muy pocos leer, esto me desmotivó un poco, en principio, pues una de las preocupaciones que atañen este trabajo es precisamente avanzar en la comprensión lectora de diversos textos ¿cómo puedo hacerlo si a mis estudiantes no les gusta leer? Por otro lado, iniciaba también la vida cooperativa,³⁷ que esperaba lograr durante toda la intervención y de ser posible, durante todo el año.

En el segundo y el tercer día de clase se trabajó con un diagnóstico que consistió en un formulario de *Google* en línea encaminado a detectar conocimiento sobre los tipos de texto y algunas preguntas de comprensión lectora a nivel literal y a nivel de reorganizar la información, esto según los niveles de comprensión lectora que manejan Gloria y Mireia Catalá,³⁸ con respecto a estos niveles se solicitó que realizaran un resumen del texto informativo: *animales matemáticos.*

Otra parte del diagnóstico fue la lectura de dos cuentos en clase del autor colombiano Gabriel García Márquez, el primero fue *la luz es como el agua* y el segundo *ladrón de sábado*,³⁹ ambos textos los leímos grupalmente y de manera individual, contestaron preguntas a nivel inferencial e interpretativo, pues se enfatizó en el hecho de conocer cómo percibían a los personajes, cómo creían que eran a nivel físico y por sus acciones, dibujar una parte del texto, comentar las características del cuento e imaginar qué podría pasar después del texto.

Los textos seleccionados fueron considerandos por el hecho de exponer a los estudiantes a algo que ellos no leerían por cuenta propia, según lo que plantea Trevor

³⁷ La vida cooperativa es una de la *Condiciones facilitadoras para el aprendizaje* que Pedagogía por Proyectos pone como requisito para tener mejor aprendizaje.

³⁸ Gloria y Mireia Catalá Agras en su libro: *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)* (2016) manejan cuatro niveles o dimensiones de comprensión lectora: literal, reorganización, inferencial y crítico.

³⁹ Título del cuento de Gabriel García Márquez, escritor colombiano. *Ladrón de sábado* (1972).

Cairney⁴⁰ y teniendo el conocimiento previo de que no todos están familiarizados con la lectura de textos literarios.

Pude observar que les gustaron ambos cuentos, pero el de *ladrón de sábado* fue el que entendieron mejor, pues presenta una estructura simple y un vocabulario cotidiano, maneja una historia que si bien es común, pues el ladrón entra a una casa, el factor sorpresa de que Ana y el ladrón creen un vínculo les pareció interesante, una interpretación que me causó sorpresa y agrado, fue que una estudiante llamada Abril, comentara que Ana estaba presentando el síndrome de Estocolmo, le pedí que les explicara en qué consistía esto a sus compañeros, ella lo dijo muy claramente: —es *cuando la secuestrada se enamora de su secuestrador o lo idealiza*.

Creo que alcanzó una relación muy importante del texto con algo que puede suceder en la realidad.

El texto de *la luz es como el agua*, aunque les gustó, tuvieron que leerlo varias veces, pues no identificaron la relación analógica que plantea el título del texto, pocos estudiantes lograron establecerla, se tuvieron que hacer preguntas muy específicas sobre aspectos de la realidad y que notaran que los cuentos presentan ficción, que determinaran qué podría serlo y fue ahí cuando pocos estudiantes comentaron que los niños navegaban en luz y no en agua.

El final del texto también creó confusión, pero se les pidió que emitieran sus opiniones sobre el mismo, algunos chicos dijeron que no creían que los niños se hubieran ahogado, otros que sí se murieron todos y otros que fue un sueño, me gustaron sus interpretaciones pues me permitió ver que tienen imaginación y que precisamente los textos literarios pueden tener esa capacidad para ser interpretados desde múltiples perspectivas.

Con estas actividades iniciaba con *las condiciones facilitadoras para el aprendizaje*⁴¹ que plantea Pedagogía por Proyectos y que fueron prioritarias no sólo para tener un

⁴⁰ Cairney, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. (2019)

⁴¹ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, en su libro *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. (2015), mencionan que las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son elementos que permiten a los estudiantes vivencias colectivas y que son imprescindibles como actividades previas a los proyectos.

panorama de los estudiantes con los cuales se trabajaría, sino para establecer un vínculo con ellos y con el tipo de textos a los cuales están acostumbrados.

- **¿Qué quieren que hagamos juntos en este ciclo escolar?**

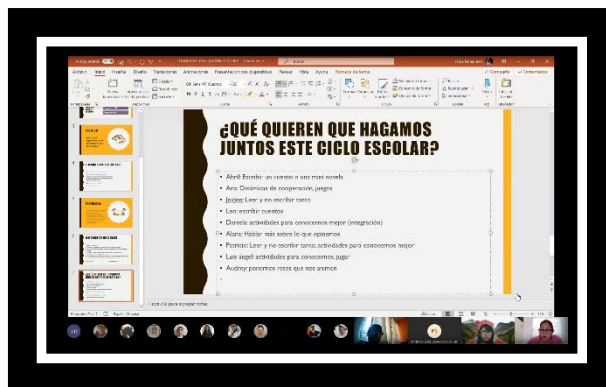
El primer proyecto⁴² con el que se inició el curso fue la escritura de un texto argumentativo, mismo que se trabajaría durante un mes aproximadamente, pues al estar en esta nueva modalidad y con sólo verlos tres sesiones por semana no daría tiempo de que escribieran diariamente. Me costó mucho lanzar la pregunta abierta, no sabía qué contestarían y si yo misma estaba preparada para ello, finalmente lo hice: *¿Qué quieren que hagamos juntos este ciclo escolar?* Rápidamente contestaron algunos estudiantes:

Abril: —*Escribir un cuento o una mini novela.* Ana: —*Dinámicas de cooperación, juegos.* Jeiden: —*Leer y no escribir tanto.* Leo: — *escribir cuentos.* Daniela: — *actividades para conocernos mejor (integración).* Alana: — *Hablar más sobre lo que opinamos.* Patricio: — *Leer y no escribir tanto, actividades para conocernos mejor.* Luis ángel: — *actividades para conocernos, jugar.* Audrey: —*ponemos retos que nos animen.* Natalia: — *juegos de palabras.* Kamila: — *cinco minutos antes de que terminemos, hacer un pasatiempo.*

No todos externaron sus ideas, se quedaron callados y no quise presionarlos para que comentaran lo que ellos querían hacer. Les dije que más adelante si se les ocurría algo lo pondríamos en la diapositiva que tenemos destinada para ello. En sus respuestas pude notar que lo que ellos enfatizaron fue el conocerse más y hacer actividades que les causaran interés y motivación, como exponer sus puntos de vista, más adelante comprobaría que esto sería el elemento central de esta intervención.

⁴² Este primer proyecto fue con base en el método de proyectos de William Kilpatrick, pedagogo estadounidense.

Al lanzar la pregunta y a pesar de observar a través de la pantalla, pude ver en los rostros de mis estudiantes un halo de esperanza, los sentí entusiasmados por ver qué seguía con esta nueva forma de aprender durante el ciclo escolar; yo misma me sentí esperanzada en que este nuevo ciclo escolar representaría un cambio en mi forma de enseñar y en la percepción inicial que mis estudiantes tuvieran sobre mí.



▪ ¡Unos cuadros creativos!

Realicé un documento de *Word* en donde se registrarían las asistencias de los estudiantes, les pregunté a quién le gustaría llevarlo, para enviárselo y durante una semana esa persona será encargada de anotar las asistencias de sus compañeros, la idea fue que cada semana un alumno se encargara de este registro y se preguntaría cada lunes quién quisiera llenarlo. Para octubre, no había podido realizar esta actividad por los tiempos tan cortos que se solicitaron para la evaluación, dirección nos solicitaba que cada mes se emitiera una evaluación para llevar un promedio al finalizar el trimestre, esto complicó dar seguimiento puntual de estas actividades que tenía propuestas como parte de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*.

Con respecto al cuadro de cumpleaños se llevó a cabo para festejar los cumpleaños del mes de septiembre, se llenó también en una diapositiva de power point, fui preguntándoles su fecha de cumpleaños y las fui anotando con su nombre, incluí la mía hasta el final, ellos iban viendo cómo iba anotando, cuando terminamos un estudiante abrió su micrófono, Patricio y me dijo: —*miss y el suyo cuándo es*, le dije: —*es el 19 de marzo, ya lo puse también ahí*, de inmediato contestó: —*ah ok, es que no lo vi*.

Esto me gustó porque me sentí parte de su grupo, finalmente éramos eso, un grupo incluida yo y así debía sentirme, parte de ellos.

Al terminar de llenar el cuadro de cumpleaños, les dije que si querían festejárnos a los cumpleaños de septiembre y me dijeron que sí, los mencioné y les pregunté qué querían que hiciéramos para festejar y cuándo. Ellos contestaron que el jueves 1 de octubre, coincidimos todos en que esa fecha sería lo mejor. Algunos comentaron que querían que se festejara con música, con comida y platicando. Algunos participaron, no todos. Mata, así le gustaba que le dijéramos: abrió su micrófono y preguntó: —*miss, mi cumpleaños ya pasó, podemos festejarlo también*, le dije que sí, que incluiríamos a todos los de septiembre para festejar. Me contestó *ok* y puso una carita feliz en el chat.

Otro estudiante dijo al aire que si podíamos tomarnos toda la clase, le dije que no podríamos hacerlo, pero que consideraríamos un tiempo de la clase para el festejo, cuánto tiempo consideran que puede ser adecuado, les pregunté: —contestaron *que media hora, veinte minutos, quince*; en esto sí tuve que intervenir, pues por las dinámicas de las clases y el tiempo, les propuse de 15 a 20 minutos y todos coincidieron que sí.

Tuve que informarles a los directivos que tomaríamos un tiempo de la clase para ello y no pusieron resistencia ante esta dinámica, desde el inicio del ciclo y como parte de las planeaciones quincenales que entregaba, anotaba todo lo que hacía en este proyecto de intervención con este grupo.



▪ Una escritura libre

El día del festejo tuvimos explicación para el inicio del proyecto, mismo que se realizó bajo el método de proyectos⁴³ y que funcionó como un elemento más de *las condiciones facilitadoras para el aprendizaje*. Previamente iniciaron con su primer

⁴³ Modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula. Es una estrategia que reconoce el aprendizaje significativo y los resultados del programa de estudios pueden ser reconocidos fácilmente. (Díaz, Navas y Gómez. 2017:2)

cuadro de escritura, ya habían elegido su tema, como parte de las actividades que ellos sugirieron estaba la de comentar sus puntos de vista y opiniones, por lo que el tema seleccionado para el proyecto fue libre, ellos decidieron lo que querían escribir y qué querían comunicar y a quién. De acuerdo con Carlos Lomas⁴⁴ la lectura y la escritura son actividades que deben fortalecerse en el aula, no sólo para aprender un contenido, sino para comunicarse con los demás y aprender la cultura, en este sentido, este primer proyecto que se enfatizó en escritura fue como un preámbulo para que mis estudiantes iniciarán con este acercamiento a la comprensión, no sólo de un contenido temático, sino también de la forma en que ellos pueden expresar sus ideas por medio de la escritura.

Los estudiantes que aún se encontraban indecisos recibieron ideas de sus compañeros pues el día que se preguntaron los temas, los fui escribiendo en el chat de la clase y en varios de ellos coincidieron en cuanto a temáticas, pero prácticamente cada estudiante escribió de un tema en específico y seleccionado por ellos mismos.

En el cuadro de escritura tenían que poner como actividad previa, misma que después les serviría para la escritura de su texto, lo siguiente: tema, ¿qué sé sobre el tema? ¿cuál es mi opinión o punto de vista sobre él? ¿qué necesito investigar? ¿qué investigaré?, en esta última pregunta se les solicitó que realizaran diez preguntas sobre su tema, éstas las contestaron con información localizada en internet en diversas fuentes, les pedí que las anotaran y que compararan la información, que rescataran los datos que les servirían para su texto y qué relacionaran esto con lo que ellos creían que necesitaban investigar sobre el tema para ampliar la información.

Después de esta actividad se leyó un texto en pantalla que hablaba sobre la estructura de un texto argumentativo, para Pedagogía por Proyectos es importante interrogar textos⁴⁵, que pueden ser seleccionados por el docente, en él buscamos palabras

⁴⁴ Carlos Lomas en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* cita a Juan José Millas (2000) No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. También afirma que al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden a usar el lenguaje en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y las culturas.

⁴⁵ La interrogación de textos es una estrategia propuesta en Pedagogía por Proyectos para comprender textos e implica la interacción activa, curiosa, ávida, directa, entre un lector y un texto (Jolibert y Jacob 1985:61).

desconocidas, ellos mismos dijeron cuáles eran las que desconocían y posteriormente buscaron su significado, los comentamos en la clase y los fuimos explicando uno por uno para lograr la comprensión del texto. Identificaron la base del texto argumentativo, previamente en los días de curso remedial ⁴⁶se habló de los modelos textuales y se explicaron mediante una presentación de *PowerPoint*.

Detectaron que es el argumento y les pregunté si recordaban qué era, una estudiante contestó: —*son los fundamentos para justificar algo, el porqué de una idea.*

Confirmé esta aseveración y les dije que en su texto argumentativo ellos tenían que elaborar argumentos diversos y que esa investigación que estaban llevando a cabo les ayudaría para fundamentar lo que afirmaban en su opinión.

En estas primeras actividades, si bien no se les cedió totalmente a ellos el mando, sí tuvieron la oportunidad de escribir sobre lo que ellos querían y aplicar la comprensión lectora, pues para poder extraer información de un texto, es necesario leer y comprender, así mismo lograr una interpretación de su tema y sobre todo apropiarse de él, más adelante lograrían a través de la escritura, este punto.

▪ **Y llegaron los cumpleaños**

El día que iniciamos proyecto, realizamos el festejo de los cumpleaños, les pedí que prendieran sus cámaras, algunos todavía se resistían a esto, fui preguntándoles uno a uno que habían traído para comer, no todos tenían y les pedí que fueran a la cocina por algo, la ventaja de esta modalidad es que estaban en casa, algunos fueron por agua o té, café, otros tenían dulces una estudiante tenía botanas, galletas y refresco; noté que algunos estaban muy apáticos ante esta actividad, pero intenté que fueran por algo. No todos se levantaron, otro estudiante hasta pizza tenía y la mostró.

Yo tenía café y un pan, se los mostré en la pantalla y algunos pusieron caritas sonrientes, creo que les gustó que yo también participara en esto con ellos.

⁴⁶ Este curso se implementó durante el ciclo escolar 2020-2021 para regularizar a los estudiantes.

Abril se ofreció a poner la música y compartió pantalla, preguntó que querían escuchar y nadie contestó, entonces le ayudé preguntando a los chicos y Patricio dijo que música electrónica, eso puso.



Natalia, Abril y Audrey comentaron: — *¡están muy aguados y no quieren participar!* Les dije que tenían que tomar confianza, y que esto era poco a poco, que no se preocuparan, que en el siguiente cumpleaños nos animaríamos más. Es la frialdad que temía al iniciar las clases en línea, no es fácil compartir comida a través de la pantalla y mucho menos interactuar, sin embargo, algunos de los estudiantes trataron de bailar, cantar y entrar en esta nueva dinámica, esto me animó a seguir y ayudarlos a que se sintieran parte de esto, pues no sabíamos en ese momento si algún día podríamos estar juntos.

La dinámica cumpleañosera se llevó así, cuando estaba a punto de finalizar la hora les pregunté: — *¿quién quiere hacerse cargo del cuadro de cumpleaños? Para estar atentos a las fechas del mes y lo iremos rolando entre todos para que lo lleven*, todos se quedaron callados y sólo Audrey emocionada levantó la mano, me dijo: — *yo, yo lo quiero llevar, pero qué tengo que hacer*. Le dije que tenía que estar atenta de los cumpleaños del mes de octubre, los revisamos y no había, pero entonces ella empezaría a revisar a partir de noviembre y avisarnos las fechas, quedamos que se lo haría llegar por correo para que ella estuviera atenta. El acuerdo fue que, en el siguiente mes, se cambiaría a alguien más.

Les dije que nos veríamos la siguiente clase y nos despedimos. Cerré la clase y una nostalgia invadió mi ser, pensé: — *algo debo hacer para que mis estudiantes sean menos apáticos; será la edad, les da pena, pareciera que la pantalla los limita*, con ese pensamiento transcurrieron los días y me fui dando cuenta de que el tiempo es de gran ayuda ante los pensamientos negativos.

Episodio 3. Los primeros logros

En las siguientes clases leímos dos textos argumentativos: una reseña⁴⁷ sobre el libro *el perfume* del autor Patrick Süskind⁴⁸ y un ensayo que tiempo atrás había escrito, el cual titulé: *Cómo la literatura ha cambiado mi concepto del amor*, que habla sobre el concepto del amor, estos textos se subieron en la plataforma *Academic* para que ellos los pudieran abrir desde sus computadoras y yo lo presenté en pantalla. El primero que leímos fue el ensayo, les pedí que lo leyeran en silencio y les di tiempo para hacerlo, posteriormente los cuestioné sobre lo que trataba el texto: *¿Cuál es el tema central?, ¿qué quiere demostrar la autora con su texto?, ¿qué modelos textuales utiliza? y ¿qué piensas del texto?* Todo esto se cuestionó oralmente y ellos fueron respondiendo, sí lograron comprender que el texto hablaba sobre la construcción del concepto del amor y que la literatura fue importante para la autora en este proceso de construcción. No lograron identificar los modelos textuales, salvo dos estudiantes que identificaron que había citas textuales y ejemplos. Encontraron que el texto argumentativo parte de una idea base o hipótesis, para generar a partir de ahí sus argumentos.

El segundo texto fue una reseña de la cual contestaron las siguientes preguntas: *¿De qué trata la reseña? En el texto hay descripciones, dame un ejemplo de una de éstas. De manera general ¿de qué trata la novela que se está reseñando en el texto? ¿La reseña te invita a que leas el libro, es decir, hablan bien de él? Lo leerías, sí, no, por qué.*

Les pedí que la leyeran en silencio y que, si había algo que no comprendieran, lo fueran señalando. Al terminar de leerla les pregunté si había palabras desconocidas, dijeron que conocían todas, les pregunté el significado de varias palabras que aparecían en el texto, que consideré de difícil comprensión y no supieron responder, entonces pedí que las buscaran en su diccionario, ya sea el impreso o en un digital. Las palabras que buscaron fueron las siguientes:

⁴⁷ Narración breve que se realiza para emitir una opinión argumentada de un libro, un concierto, un espectáculo, una película.

⁴⁸ Patrick Süskind, escritor alemán, nacido en 1949. Algunas de sus obras importantes: *El contrabajo* monólogo publicado en 1981 y *El perfume*, ésta su primera novela publicada en 1985.

Anécdota, Truculencias o truculento, Parábola, Imprevisible, Voluble, Pletórico y Sardónico.

Indiqué que fueran dando en orden los significados de cada palabra, levantaron las manitas⁴⁹ y fueron dando los significados, les fui explicando el contexto en el que estaban esas palabras para darle entendimiento al texto. Se les proyectaron las preguntas en la pantalla y las respondieron en su cuaderno.

Observé que no lograron identificar las descripciones, pero como las fuimos comentando, los estudiantes que sí las identificaron, fueron dando ejemplos y les pedí que consideraran esos y contestaran sus preguntas, así lograron otros identificar las suyas. Tampoco lograron comprender la pregunta tres, sólo tres o cuatro estudiantes dijeron que la novela trataba de un asesino en serie y que se trataba de la novela *El perfume*.

Les pedí que me dijeran si la reseña estaba recomendando la novela o no, se quedaron callados y después Ana respondió: *Sí, porque habla bien de ella*. Les dije que efectivamente, pero que hay reseñas que no necesariamente recomiendan los libros, pueden ser críticas positivas o negativas. Les pedí que me contestaran la última pregunta y la mayoría dijo que sí lo leería, pues por lo que escribió ahí el autor, la trama se escucha interesante. ¡Tres días después Abril me dijo que ya tenía el libro y que lo empezaría a leer!

¿Por qué seleccioné estos textos para modelar? El primero porque yo lo escribí y quise darles el mensaje de que todos podemos hacerlo, que la escritura si bien es un ejercicio complejo, se puede lograr y el mensaje que tiene el texto es claro: *la literatura me ha ayudado a cambiar mi forma de ver la vida y mis conceptos*. Quería que ellos se motivaran al leerlo y a escribir el suyo. Creo firmemente que un docente que lee y

⁴⁹ La aplicación *Teams* tiene una función que permite mostrar una mano para realizar participaciones, es una alternativa práctica para mantener interacciones.

escribe puede transmitir el gusto y ayudar a sus estudiantes en estos procesos y siempre estamos en proceso de construcción.⁵⁰

La reseña también tuvo la finalidad de demostrarles lo magnífico de este libro *El perfume*, que es un libro complejo, pero muy interesante en su narrativa, Abril comentó que ya lo tenía, ya lo conocía porque sus padres lo habían leído, pero externó que al leer la reseña ella se motivó para buscarlo en su casa y leerlo. Me lo mostró en una de las siguientes clases y le dije que nos tomaríamos después un tiempo para que ella nos dijera que le había parecido.

Me sentí esperanzada con estas actividades, pues logré captar el interés de ellos para la lectura de este tipo de libros y mandé el mensaje de que la lectura nos abre posibilidades infinitas de conocimiento. Ambos textos sirvieron de referente para que ellos construyeran el suyo, Teresa Colomer⁵¹ afirma que en la comprensión de textos, el socializar lo que se lee oralmente y escribir, son actividades que no deben dissociarse, pues al conjuntarse favorecen la comprensión de un texto, de ahí que estas dos actividades permitieron a mis estudiantes comprender estos textos y motivarse para la construcción y escritura del suyo.

▪ **Y ahora a escribir lo que se aprendió**

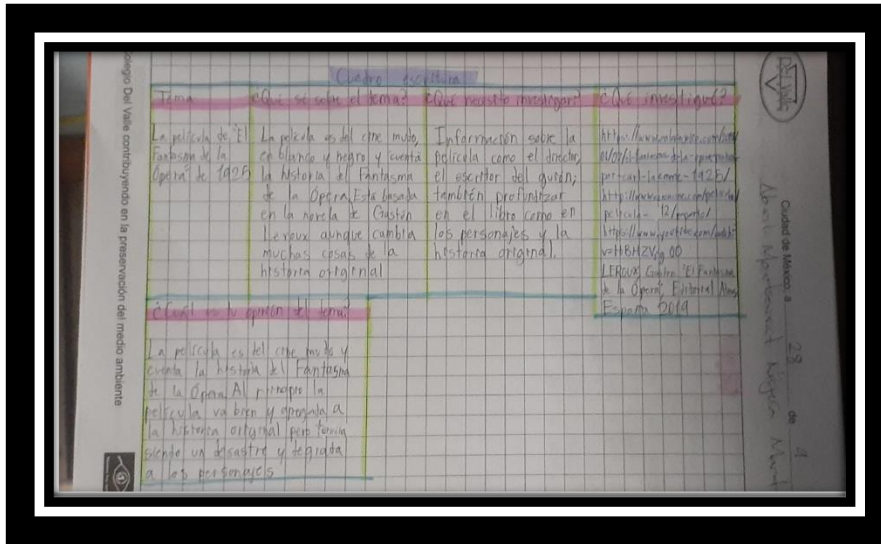
La siguiente fase de este proyecto fue que ellos iniciaran con la escritura de su texto, en la clase siguiente realizaron su esquema de redacción, a partir de la información que ellos investigaron en internet y que previamente habían escrito en su herramienta de escritura⁵² y en las diez preguntas de investigación que redactaron.

⁵⁰ Delia Lerner (1995) señala que el futuro de nuestra educación está en manos de aquel que tiene como proyecto formarse como maestro. Para contribuir a su formación deberá leer y escribir, intercambiar ideas con otros lectores, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende. (2007:63)

⁵¹ Teresa Colomer en "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". Signos, 20. Muchas de las actividades que han demostrado su valía en el aprendizaje de la comprensión de textos relacionan la lectura con la oralidad y la escritura (Alvermenn, 1990). La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquece la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas. La producción de textos ayuda a analizar y a entender aspectos textuales (1997:13).

⁵² En Pedagogía por proyectos los estudiantes construyen herramientas que sirven para la producción de textos o bien para la interrogación de textos, ambas estrategias planteadas por Josette Jolibert y coautoras. Dichas herramientas pueden utilizarse para diversos proyectos.

Leímos nuevamente qué datos debía contener la introducción, les pedí que iniciaran



describiendo su tema de manera general, dando su importancia y anotando lo que ellos querían demostrar con su texto, es decir su idea o hipótesis, recurrí a los textos que trabajamos como

modelos, para que ellos generaran algo similar y les fui dando ejemplos de esto, les recordé que un texto argumentativo, finalmente surge de una idea que tiene el escritor y que ésta la debe demostrar a lo largo de su escrito.

Así fue como iniciaron con la escritura, lograron hacer su introducción, les dije que media cuartilla o más, lo que ellos quisieran, pues me preguntaron, están acostumbrados a que se les marquen los límites de escritura o lectura, les dije que ellos escribieran lo que quisieran, el límite ellos lo ponían. Los vi motivados y escribiendo en la clase, de 25 estudiantes 22 lo hicieron. Les ayudó que les diera esos tips de escritura y que siguieran con la estructura de los modelos que se presentaron.

En la siguiente clase trabajaron con el cuerpo del trabajo, en esta parte les dije que era importante que agregaran todos sus modelos textuales, citas, ejemplos, explicaciones, etc., todo aquello que tenía relación con su idea central o hipótesis, les pedí que recurrieran a las preguntas que generaron en el cuadro de escritura y que usaran esa información.

Como parte de las indicaciones del Colegio, debíamos trabajar con los estudiantes una plataforma de lectura llamada: *Progmentis*,⁵³ la cual formaba parte de los criterios para

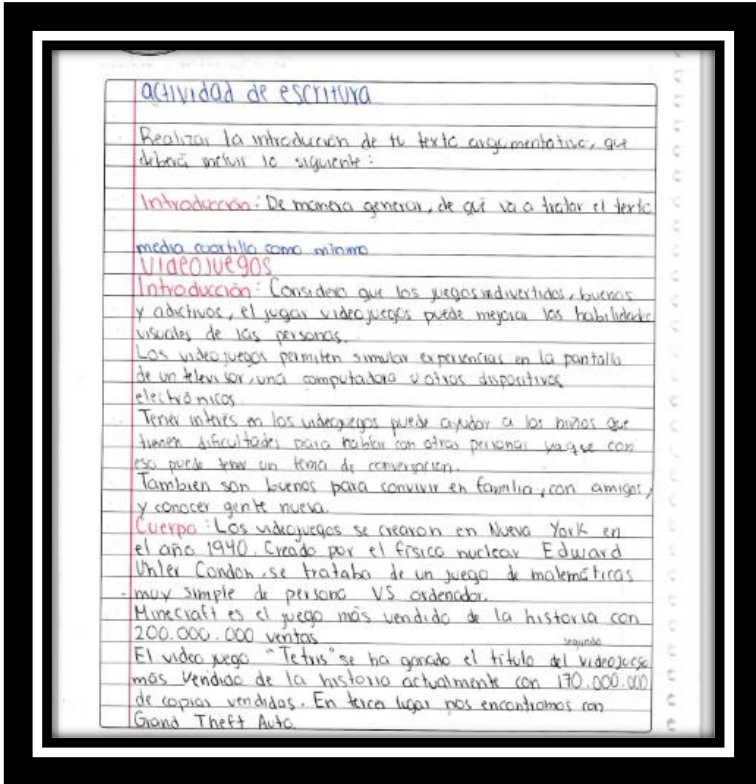
⁵³ Plataforma de lectura que tiene como finalidad fortalecer la comprensión lectora, presentando diversos tipos de ejercicios, entre los que se destacan preguntas para extraer información a nivel literal.

evaluar y se exigía un día de la semana dedicar el tiempo para el avance de ésta, por lo que se perdieron algunos días en este trabajo, ya que el director solicitó que le mandáramos los avances del trabajo en esta plataforma con evidencias, al adquirirla los padres y a un costo alto, la evidencia de esto se tenía que entregar sin justificación alguna. La plataforma tenía una serie de ejercicios que fortalecían habilidades como son: observación, rapidez visual, investigación en la red, pues había actividades en las que indagaban datos para contestar; las preguntas que se realizaban eran con base en los textos leídos y la información que estaba en ellos, enfocándose únicamente en aspectos de los niveles literal y reorganizativo, niveles que plantean Gloria y Mireia Catalá.⁵⁴

Al ser una plataforma institucional era necesario trabajarla. Los estudiantes la veían como una actividad mecánica que les causaba tedio, por ello se solicitó como una directiva que se les considerara en la evaluación y con un valor alto, para que de esta forma los niños se interesaran, no estoy de acuerdo con el tipo de ejercicios que se presentan, pues sólo permiten la mecanización y no generan en los estudiantes la posibilidad de fortalecer el proceso de comprensión lectora, pero debemos trabajarla.

Ya con la estructura iniciada del texto argumentativo (introducción y cuerpo), se solicitó que realizaran la conclusión, para ello previamente revisaron los textos que sirvieron de ejemplo y se dieron cuenta que todas las ideas y las oraciones estaban hiladas de alguna manera, les cuestioné sobre las palabras de las que se componían los textos, ellos fueron comentando que eran sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones; algunos estudiantes comentaron que había conectores, Abril dijo: —*son los que sirven para unir*, les pregunté: —*¿qué es lo que unen?* Me dijeron que palabras y oraciones, entonces les dije que pensarán qué pasaría si esos conectores no existieran en el texto, dijeron que el texto no se entendería, también les pregunté qué pasaba si su texto no tenía signos de puntuación, me dijeron que no se comprendería el mensaje.

⁵⁴ Catalá A. Gloria y Mireia Catalá Agras, 2016. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*. Editorial Grao.



Al revisar la introducción y el cuerpo del trabajo que ya habían realizado como esquema, me di cuenta de que, carecían de orden al unir ideas y había repetición de palabras, por lo que teniendo en cuenta que sí sabían para qué servían los conectores, les di una herramienta de consulta con conectores para usarlos en su redacción. De esta forma realizaron su conclusión, usando esos conectores, les dije que era necesario que

ahora integraran todo lo que habían escrito y que para ello tenían que pasar su texto en limpio, comenté:

—¿Recuerdan los textos que revisamos cómo ejemplos? Me dijeron que sí, les pregunté: —¿notan cómo están estructurados? Es decir ¿de qué se componen? Ana dijo: — hay título, entonces les dije: — por ello cuando ustedes lo pasen en limpio sólo pondrán título y el texto, Diego preguntó: entonces no se ponen las palabras de introducción, cuerpo y conclusión. Le confirmé que no.

Algunos chicos me preguntaron qué título poner, por el momento les dije que si ellos ya sabían qué poner de título y que si estaba relacionado con su tema, lo pusieran, de lo contrario usaran el tema como título. La mayoría puso su título así, es decir con su tema. El trabajo argumentativo que los chicos elaboraron, lo subieron a la plataforma *Academic*, se realizó una rúbrica para revisar los aspectos relevantes del texto, misma que ellos pegaron en su cuaderno y llenaron a manera de autoevaluación.

▪ La revisión y autoevaluación

Antes de mostrar la rúbrica⁵⁵ les pregunté si sabían qué era o cuál era su función, se quedaron callados, cuestioné:

— *¿Utilizan rúbricas con otros profesores?* Mencionaron algunos que sí, les volví a preguntar: — *¿para qué las usan?* Y Leonardo dijo: — *para evaluar*, Santiago expresó: — *la rúbrica es para evaluar*, les dije: — *en este caso ¿qué vamos a evaluar?* Algunos contestaron a coro: — *el texto argumentativo*, les dije, efusivamente: — *exacto, entonces vamos a usar una rúbrica para que ustedes autoevalúen su trabajo y yo haga lo mismo.*

La leyeron en silencio, la proyecté en pantalla y ellos ya la tenían en la biblioteca⁵⁶ de la plataforma *Academic*, que es donde se suben los materiales que se trabajan en clase, les pedí que la analizaran bien y que me dijeran primero si tenían alguna palabra desconocida, una estudiante dijo que sí, le dije qué cuál era, me dijo: “tecnicismo”, les pregunté si sabían qué era: no contestaron, algunos dijeron que eran palabras contrarias, pero otro corrigió que esos eran antónimos, entonces les dije que localizaran la palabra en el diccionario y que anotaran el significado en el cuaderno, solicité a algunos chicos que leyeran qué significaba y así lo hicieron, profundicé en el significado a partir de lo que ellos comentaron, concluimos que el texto entonces tendría que tener palabras propias del tema, mencionamos ejemplos y uno de los chicos escribió en el chat de la clase ejemplos, mismos que copiaron en el cuaderno.

Puse énfasis en el hecho de que tenían que escribir ellos su trabajo, pues de nada serviría que copiaran y pegaran la información de internet, que hicieran el esfuerzo para ello, pedí a Diego que leyera el último punto de la rúbrica, Audrey preguntó: — *¿qué es plagio?* Sarah contestó: — *es cuando robas la información*, entonces afirmé y les dije que para evitar el plagio tenían que usar los modelos textuales en la escritura de su texto.

⁵⁵Instrumento de evaluación.

⁵⁶*Academic* presenta en su organización la posibilidad de subir materiales en un espacio llamado biblioteca, los estudiantes pueden descargar el material que los docentes subimos.

Les pregunté cuáles eran y los fueron mencionando, al llegar a la cita textual les dije que cómo la identificamos, ellos mencionaron que entre comillas y les hice énfasis en la función de la cita, para que evitaran poner información textual sin darle crédito a los autores, entonces comenté: — *recuerdan el texto de ejemplo, el de la reseña ¿tiene citas textuales?* Respondieron que sí, entonces afirmé: — *tomen de ejemplo esos textos para que ustedes construyan el suyo de manera similar, pero usando sus propios recursos y sobre todo su opinión.*

Después de que se revisaron los textos y subieron a la plataforma *Academic*, pregunté que a quién le gustaría mostrar el suyo: Audrey abrió su micrófono y dijo: — *yo no porque con mi tema puedo ofenderlos* (su tema era sobre el reguetón, hace una crítica a ese estilo), le dije que estaba bien, que no se preocupara y que si no quería, podría ser alguien más que sí quisiera y mostrarlo era con el afán de revisar cómo lo había hecho, saber su punto de vista y en general que les sirviera de ejemplo a los que aún faltaban y pudieran guiarse con él.

Abrí la plataforma y como eran pocos, me dirigí hacia Diego, un chico que es muy cumplido y generalmente certero en sus opiniones y trabajos, pero tímido, le dije: — *cómo ves si abrimos el tuyo*, me dijo rápidamente que sí, pero que yo lo presentara porque él ya no encontraba el archivo, entonces lo abrí desde mi plataforma, él habló sobre los videojuegos, escribió una cuartilla y le puso como título: *videojuegos* lo fuimos revisando de manera general y les dije que observaran qué recursos estaba utilizando, no contestaron, le pregunté a él directamente, en una parte qué utilizó la síntesis, de dónde había obtenido la información, me dijo que de una página de internet, misma que había puesto en las fuentes, en realidad era una explicación que él parafraseo y la puso ahí, basada en un estudio, le dije que estaba muy bien que la información era adecuada.

Con esta actividad se utilizó un *texto auténtico*,⁵⁷ y sirvió como ejemplo para los demás.

⁵⁷ Jolibert y Jacob afirman que escribir es producir textos o, mejor dicho, tipos de textos, en función de necesidades y proyectos. Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales (2015:224).

Audrey interrumpió y dijo: — *Yo puse como dichos u opiniones. ¿Está bien, es una cita textual verdad?* Le contesté que era correcto y que la debería poner entonces entre comillas, afirmó con la cabeza y me dijo: — *sí así la puse, sólo quise confirmar con usted que estaba bien.*

Ningún compañero quiso mostrar su texto, pero les dije que no se preocuparan pues estos textos los iban a utilizar para la siguiente parte del proyecto, ya que lo íbamos a relacionar con las técnicas de discusión, Abril dijo emocionada: — *yuhu, vamos a hacer debates*, les dije que sí, ella misma insistió en diversas clases si ya haríamos el debate, les dije que primero nos íbamos a organizar y tendríamos que recordar las características de esa técnica y otras que son similares.

- **Videos que abordan la realidad**

Como parte del tema: *la argumentación* y va de la mano con lo que los estudiantes hicieron en su texto argumentativo, seleccioné un video titulado *usos y abusos de las redes sociales* que tuvieron que contestar bajo la siguiente guía de preguntas:

PREGUNTAS SOBRE EL VIDEO

1. ¿Cuál es el tema que trata el video?
2. ¿Quiénes participan en este panel? Menciona las profesiones de los participantes.
3. ¿Qué tienen en común las personas que participan en el panel?
4. ¿Qué son las redes sociales, según el video?
5. ¿Cuáles son los riesgos que tiene el uso de las redes sociales?
6. ¿Crees que en la actualidad estos riesgos sigan existiendo?
7. ¿Tú cuántas horas pasas en redes sociales?
8. ¿Consideras que las redes sociales son necesarias en tu vida?
9. ¿Crees que alejan a las personas de la realidad, sí no por qué?
10. Escribe 2 opiniones de los integrantes del panel.
11. ¿Cuál es tu opinión sobre las participaciones que tienen los panelistas?

Después de ver el video, los fui interrogando con base en las preguntas anteriores, ellos fueron contestando de acuerdo con sus opiniones y lo que lograron detectar en el video. Las revisamos y les dije que esas preguntas nos iban a servir para llenar el cuadro de las técnicas de discusión. Con las preguntas 6, 8, 9 y 11 reflexionaron sobre la importancia de las redes sociales y participaron varios chicos, argumentando por qué piensan que las redes son o no necesarias en la vida de las personas, relacionaron el tema con la actualidad y cómo en estos momentos de pandemia han sido

funcionales. También se dieron cuenta de los peligros de las redes y platicaron experiencias personales a partir de esto.

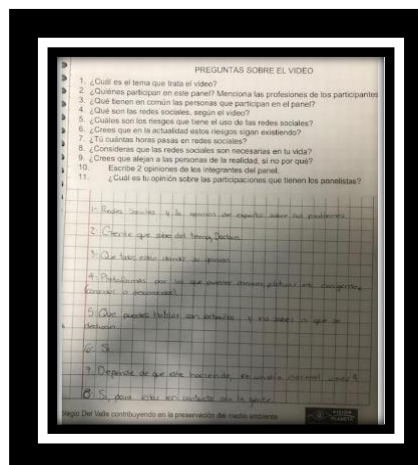
Elegí este video por la temática y porque quería que ellos se dieran cuenta de la importancia de ver qué información es confiable, qué subir a las redes, qué ocasiona estar tanto tiempo en ellas, me sentí bien con esta actividad y noté que ellos estaban motivados para participar. Finalmente, cuando se generó la pregunta inicial, ellos pusieron que querían hablar sobre sus opiniones.

Así las expresaron y comentaron sobre la importancia de las redes sociales y el internet en esta época que estamos viviendo. Por ejemplo: Audrey platicó la experiencia de que, a su mamá, al perder su teléfono perdió toda su información y en sus palabras: *parece que se desconectó del mundo*, concluyeron que sí son necesarias en la vida actual, pero que hay personas que hacen mal uso y que pueden alejarse de la realidad.

Jeiden por ejemplo dijo lo siguiente: —*pienso que a veces las redes nos alejan porque al estar todo el tiempo en ellas si alguien va y nos habla, nos enojamos y pasamos menos tiempo con la familia, no hay comunicación*. Emiliano afirmó: — *la gente se aleja de la realidad por las redes sociales, pero que eso depende del pensamiento y el estado emocional*.

En esta clase la mayoría participó, lo cual me dio mucho gusto, porque expresaron sus opiniones a partir de un tema que les resultó interesante y de actualidad. Sentí que estábamos avanzando en la *vida cooperativa* de la que hablé en un principio, pues en ciertas opiniones coincidían con los otros y asentían con la cabeza. Y por la calidad de sus afirmaciones logré que fortalecieran el proceso de comprensión.

Los siguientes videos que visualizaron fueron para escribir las características de la mesa redonda y el debate, si bien ellos ya tenían un conocimiento de estas técnicas, se tenían que reforzar los conceptos para que después ellos eligieran una de ellas para presentar su texto argumentativo. Se complementó la información con las características obtenidas del video, pues este se trataba de un panel de discusión.



- **Presentando su proyecto**

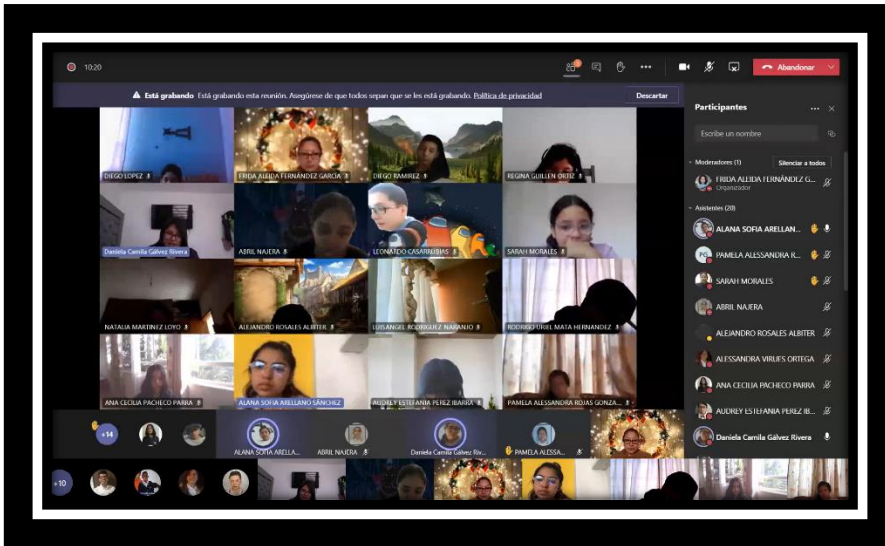
Para terminar con este proyecto, que cabe hacer mención, fue realizado bajo el método de proyectos⁵⁸ y que ellos pudieran emitir sus opiniones, mostrar su trabajo a los compañeros, decidimos que lo que se debía trabajar serían debates, hice una lista de temas que les compartí por *One Drive*⁵⁹ para que todos pudieran editarlo, en él tenían que anotar el tema que trabajaron con el texto argumentativo, para posteriormente relacionarlos ya sea por temática o por área de conocimiento.

Así lo fueron haciendo y les pedí que los relacionaran y yo los iba marcando con colores, para de esta manera organizar los equipos y pudieran presentar la información que recabaron para su texto.

Les hice la siguiente pregunta: —¿cuál de las tres técnicas de discusión que vimos, les gustaría trabajar? *Abril expresó: — yo pienso que un panel de discusión no, porque no somos especialistas en el tema, pienso que el debate sería más padre porque podemos intercambiar opiniones sobre el tema y así no quedarnos con una opinión. Diego dijo: — pienso que debate sería mejor porque tendríamos varias opiniones de un mismo tema y sería más sencillo dialogar. Audrey prosiguió: — debate sería más sencillo porque coincido con Abril y me gustaría ver cómo discuten unos con otros. Ana hizo la siguiente afirmación: — debate porque me gusta debatir.*

⁵⁸ Modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula. Es una estrategia que reconoce el aprendizaje significativo y los resultados del programa de estudios pueden ser reconocidos fácilmente. (Díaz, Navas y Gómez. 2017:2).

⁵⁹ Servicio en la nube de Microsoft.



Los demás estudiantes escribieron en el chat de la clase y por unanimidad se concluyó que haríamos un debate, esta experiencia me motivó, pues eran los inicios de un

*consenso*⁶⁰ en el que se reflejaba la vida cooperativa que plantea Pedagogía por Proyectos, expusieron sus puntos de vista sobre lo que era mejor hacer y decidieron al final lo que ellos querían, defendiendo su postura.

Los debates se organizaron por temáticas y una por día, en total fueron 5 equipos, al momento de realizar los debates en algunas temáticas ellos se dieron cuenta que no permitían el debate, pues eran temáticas aptas para una mesa redonda y panel de discusión, por lo que se ajustaron a esto.

- **Manos a la obra con los debates**

En el primer debate pregunté ¿a quién le gustaría fungir como moderador? Finalmente, ellos ya sabían cuál era la función de este elemento. Alana levantó la mano y dijo que ella quería ser la moderadora. Previamente en la plataforma *Academic* se subió una lista de cotejo⁶¹ que se revisó, con la cual se evaluarían las participaciones de los equipos y ellos se autoevaluarían también.

En el primer debate se preguntó quienes estaban en contra o a favor del tema: *los videojuegos* fue el primero para debatir, todos resultaron a favor y se dieron cuenta que necesitaban a algunos en contra para poder debatir, Alana les dijo: — *alguien debe estar en contra*. Los demás contestaron que ya tenían sus argumentos a favor.

⁶⁰ En Pedagogía por proyectos la importancia de favorecer la comunicación oral y que por medio de ello se lleguen a acuerdos, a partir de proponer, discutir, argumentar y contraargumentar, forma parte de una comunicación auténtica. Lo anterior se hace a través del consenso.

⁶¹ Instrumento de evaluación.

Audrey dijo: —*los tendrán que convertir en contra, pero no sé si puedan*. Entonces ella misma dijo que sería mejor un panel de discusión, les dije que si estaban de acuerdo y dijeron que sí, entonces comenté a la moderadora Alana, que ella decidiera quién iniciaba, así lo hizo y prácticamente todas las preguntas y las intervenciones las hizo ella, tuvo una excelente participación y llevó a los participantes a la reflexión de su tema haciendo que todo el grupo se interesara en la temática abordada.

Yo cerré mi micrófono y le dejé la palabra a ella, había momentos que quería intervenir y me fue difícil no hacerlo, pues estoy acostumbrada a darles la orientación, pero al ver cómo participaron ellos solos y respetaron sus turnos a partir de lo que la moderadora Alana les dirigía, me sentí tranquila y observé.

La felicité por su excelente desempeño y me pidió que ella quería ser la moderadora siempre, le dije que quizá podría volver a hacerlo pero que había que dar la oportunidad a otros si querían también participar, no le gustó mucho pero dijo, está bien.

Para los siguientes debates ella apoyó a una de sus compañeras, Regina, pues llevaron ambas el debate número dos. Para el siguiente otra compañera quiso hacerlo Ana, después lo hizo Daniela. Alana comprendió que fue bueno que otros participaran a pesar de que yo noté en su cara que quería hacerlo ella, también la noté participativa preguntando en los otros debates en los que ella no fue moderadora.

La participación en el debate que ellos mismos seleccionaron les ayudó a darse cuenta de que pudieron conocer aspectos que no sabían de sus compañeros y de que fue importante escuchar y respetar las ideas de los otros, de esto me pude dar cuenta en la autoevaluación que hicieron de su proyecto, al retomar los contratos individuales.

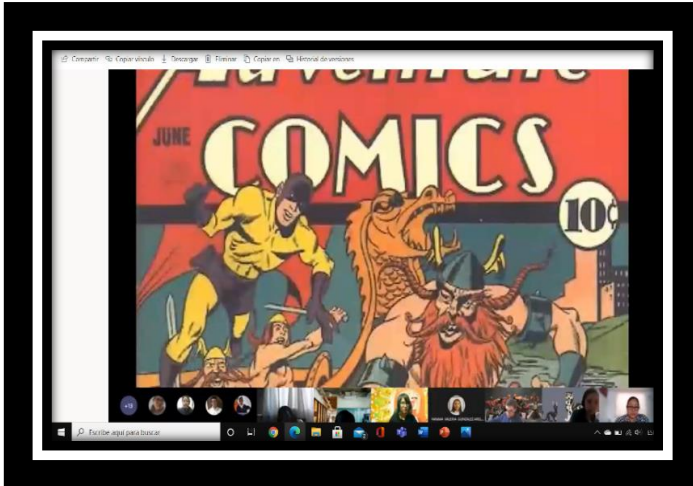
Lo anterior se evidenció con la actividad de los contratos individuales⁶², en donde ellos anotaron lo que aprendieron.

⁶² Los contratos colectivos e individuales se llevan a cabo cuando se inicia un proyecto de acción en Pedagogía por Proyectos, son instrumentos que dan organización a las actividades.

Nombre: Rodrigo Nido		Grado y grupo: 2D			
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que logré:	Lo que me fue difícil de hacer:	Lo que aprendí:	Cómo lo aprendí:	Lo que debo reforzar:
<p>Leer tema, Investigar del tema, Poner lo más importante Aprenderlo Copiar el tema en el cuaderno Explicar el tema</p>	<p>Investise bien el tema tuve condecoración y ejemplo del Tema Expone bien el tema Lo desarrollo Platicó con el Tema</p>	<p>Explicar el tema en la clase. Pa me pongo nervioso</p>	<p>Aprendí sobre los goles de los demás Aprendí más del Fútbol</p>	<p>Experiencia en Fútbol y investigando y preguntándole a mis compañeros</p>	<p>Explicar más y no ser tan perezoso</p>

ACTIVIDADES INDIVIDUALES EN MI PRIMER PROYECTO DE LENGUA MATERNA					
Nombre: Alejandro Rosales Albitar		Grado y grupo: 2do. D			
Nombre del proyecto: La Natación					
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que logré:	Lo que me fue difícil de hacer:	Lo que aprendí:	Cómo lo aprendí:	Lo que debo reforzar:
<p>-Escribir un ensayo sobre un tema de mi preferencia. -Investigar sobre el tema. -Debatir con mis compañeros sobre mi tema.</p>	<p>-Realizar un ensayo, con los datos solicitados. -Recabar información importante sobre el tema.</p>	<p>-Exponer de manera clara mis ideas sobre el tema, a mis compañeros. -Defender mi punto de vista, sobre que la natación es uno de los deportes más completos.</p>	<p>-Contestar de manera más completa las preguntas de mis compañeros, para defender mi punto de vista sobre los beneficios de la natación.</p>	<p>-En el debate, me di cuenta al final que estaba apoyando los temas de mis compañeros y no el mio.</p>	<p>-Investigar más a fondo de mi tema. -Escribir una lista de las ideas principales que quiero compartir.</p>

Si bien este primer proyecto fue realizado bajo el método de proyectos, incluí actividades que propone la *Pedagogía por Proyectos* y pude darme cuenta que no resultaba tan difícil como lo imaginé en un principio y que a pesar de la pantalla, ésta no interfirió para que pudiera conocer a mis estudiantes un poco mejor y lograra que ellos reflexionaran sobre temas de su interés, pude corroborar que el aprendizaje con los otros favorece el proceso de comprensión lectora, al finalizar este proyecto me sentí satisfecha por lo que juntos logramos, sabía que faltaba más, pero me encontré en ese momento con mayor seguridad y sé que ellos también.



Episodio 4. El segundo proyecto: las historietas

El primer proyecto que trabajamos fue como una especie de prueba para que tanto ellos como yo nos conociéramos y nos aventuráramos a una nueva forma de trabajo, se realizó bajo el método por proyectos,⁶³ aplicar las *condiciones facilitadoras para el*

aprendizaje fue un elemento que ayudó a que esta integración se fuera dando poco a poco y ese primer proyecto fue parte de ellas.

Para este segundo proyecto, mi intención fue que trataran de elegir cosas diferentes, pero no fue así, pues cuando lancé la pregunta abierta: — *¿Qué quieren que hagamos juntos en este mes?* dado que las evaluaciones que llevábamos en el colegio eran mensuales y aunque tenía la anuencia del director para aplicar la Intervención Pedagógica, sí tenía que ajustar los tiempos a lo que se solicitaba. Por lo que decidí planificar por mes, entonces las respuestas fueron, hacer la historieta que era parte del temario que cada inicio de mes, ellos deben tener en su cuaderno.

¡Hagamos la historieta!, ¡analicemos un personaje!, ¡dibujemos! la opción de la historieta fue la que se decidió en consenso, cabe mencionar que no fue tan fácil hacerlos participar a todos, casi siempre eran los mismos que opinaban y los demás a menos que se les cuestionara, no quise insistir y decidimos trabajar la historieta. Realizamos contratos colectivos y contratos individuales.

Les pregunté si les gustaban las historietas y qué les gustaba de ellas, Abril levantó la mano⁶⁴ y dijo:

⁶³ Modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula. Es una estrategia que reconoce el aprendizaje significativo y los resultados del programa de estudios pueden ser reconocidos fácilmente. (Díaz, Navas y Gómez. 2017:2).

⁶⁴ En *teams* hay una función que permite mostrar una mano para realizar participaciones, es una alternativa práctica para mantener interacciones.

— *Los dibujos, Audrey:* —*Los dibujos y los recuadros, Hannia:* — *También me gustan los dibujos, Leonardo:* — *leer y razonar*, esto último llamó mucho mi atención, efectivamente parte de este proyecto es eso, *leer y razonar* sobre lo que conocen a través de las lecturas y poder plasmar lo aprendido en los textos que realizan.

Cuestioné si sabían cuáles eran las características de este tipo de texto y qué sabían de él. Sarah quiso participar y dijo: —*Es un texto que presenta una historia mediante dibujos creativos*, Abril asintió con la cabeza, les dije que eso era correcto, que si alguien más tenía otra idea o quería participar, nadie quiso, entonces le pregunté directamente a Diego:

— *Diego, ayúdanos y comparte si tú sabes algo más acerca de la historieta, por ejemplo, ¿qué tipo de texto es?*, él contestó: *sí Miss, es un texto literario. Efectivamente es un texto literario, muy bien Diego, afirmé.*

Al preguntar directamente a este estudiante, en primera quise hacerlo participar; al lanzar preguntas de manera abierta a veces no quieren y recurrí a él pensando que esto me ayudaría a llegar al punto de que hablábamos de un texto literario. La participación oral en esta nueva modalidad ha sido difícil, les cuesta expresarse, les da pena, eso es lo que me han comentado los padres cuando hacemos citas virtuales⁶⁵

ACUERDOS COLECTIVOS DEL PROYECTO HISTORIETA				
Grado y grupo: 2D				
Nombre del proyecto: "MI HISTORIETA: "				
Tareas o actividades para realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Materiales necesarios
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es una historieta? <ul style="list-style-type: none"> • Buscar información sobre lo que son las historietas • Buscar videos ✓ ¿Cómo la escribo? <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un esquema de escritura ✓ Definir el tema y buscar los materiales ✓ Hacer una exposición pequeña entre compañeros 	<p>Todos los compañeros y la miss.</p>	<p>Noviembre-diciembre</p> <p>Enero</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Internet -Biblioteca virtual -Libros -Plataforma Teams 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se usarán diversos materiales para la realización de la historieta ❖ Hojas de colores, blancas ❖ Gises ❖ Acquarelas ❖ Plumones ❖ Colores ❖ Cartulina

y considero que, en esta nueva forma de trabajo, la participación oral es muy importante, pues reafirma que están atentos, de forma presencial al menos los podemos ver, aquí aunque los vemos a través de la pantalla, podrían estar haciendo

⁶⁵ Como parte del seguimiento académico a los estudiantes y como tutora de grupo, agendo citas mensuales con algunos padres de familia. Esto me da conocimiento de situaciones que externan sobre cómo están viviendo la pandemia.

otra cosa con la computadora.

—*Alguien sabe por qué es un texto literario*, pregunté. Audrey dudosa dijo: — *Porque presenta una historia*, le dije que sí, efectivamente este texto presenta una historia. Al verlos tan poco participativos, pensé en que podríamos ver un video que los ayudara a participar más y motivarse para conocer más sobre las características de este tipo de texto, me he dado cuenta conforme avanza el ciclo escolar que los recursos visuales les atraen y son elementos que pueden servir para explicar algo.

Por lo que vimos el primero: *¿Qué son las historietas?*, previamente lo había trabajado con otros grupos y ya lo tenía a la mano, lo analizamos con una serie de preguntas: *¿dónde surgen las historietas? ¿cuáles son las características principales de una historieta y cuál es su estructura? Menciona algún dato relevante que hayas observado en el video.* De acuerdo con lo anterior realizamos de manera oral las reflexiones sobre lo que ellos comprendieron de los videos y fueron contestando sus preguntas, de tal forma que se pudo evidenciar mediante esta actividad cuáles eran las características de este tipo de texto, al realizarla reforcé el hecho de que ninguno de los elementos de la lengua se puede separar: lectura, oralidad, escritura se unen y la comprensión está implícita en cada proceso.

Después de ver el video y comentar, les pedí que pensaran el tema para hacer su historieta, algunos chicos comentaron que les gustaría hacerla sobre un libro, otros apoyaron la idea, les proporcioné ideas para hacerla y de ahí fueron surgiendo más: *historieta sobre un libro, un cuento, un personaje de la vida real, una serie, una película, un problema social, un videojuego*, estos fueron los temas que se sugirieron entre todos.

▪ **La tercera ronda de cumpleaños**

Durante el mes de enero, en una de las clases en donde se preparaba el proyecto de las historietas, Audrey preguntó: — *Miss, ¿no vamos a festejar cumpleaños este mes?*, le dije que sí, pero que los chicos encargados de revisar el calendario tenían que decirnos quiénes eran de enero, en realidad esperaba que de ellos surgiera el seguimiento a esta actividad que inició como una propuesta mía, al ser una *condición facilitadora para el aprendizaje*, por lo que me emocioné mucho de que por fin

estábamos llegando a esto; entonces una de las estudiantes que se encargaba en ese momento y que tenía el cuadro revisó, comentó que había tres cumpleaños en enero, que en febrero no había y que en marzo sí, entonces les pedí que nos pusiéramos de acuerdo para festejar antes de que terminara el mes, les pregunté: —¿qué les gustaría hacer?, pusieron sus propuestas en el chat de la clase,⁶⁶ escuchar música, ver películas y jugar nuevamente *Among Us*,⁶⁷ en la segunda ronda de cumpleaños ellos propusieron este juego y fue divertido convivir de otra forma, en esa ocasión fue unánime que se decidieran por este juego, yo no lo conocía pero ellos me ayudaron a entenderlo un poco.

Les dije que en esta ocasión tenían que argumentar las propuestas, escribirlas en el chat de la clase y señalaran con una reacción⁶⁸ en el comentario de su preferencia, noté que la mayoría se inclinó por el juego y que sólo un estudiante señaló ver películas, pero después cambió su reacción para el juego.

Pensé, bueno esto es unánime, creo que no vale la pena poner a consideración las demás propuestas. Si eso querían, pues eso haríamos. Acordamos que sería eso y que organizaríamos las partidas, yo me sentí más segura esta vez, pues ya tenía conocimiento del juego y me agradó la idea, finalmente la pasamos bien en la primera ocasión que lo jugamos. Abril se ofreció para ir anotando en el chat la organización, así lo hizo y analizamos cómo se llevaría a cabo, les dije que tenía que avisar a dirección y que cuánto tiempo querían y todos inmediatamente dijeron que la sesión completa.

Así se realizó, me sentí satisfecha de ver que ellos solos tomaron la iniciativa de recordar los cumpleaños, proponer, ponerse de acuerdo, con más confianza y con la seguridad de que yo iba a apoyarles en sus decisiones.

Ese día del festejo en enero, fue más o menos la misma mecánica, se conectaron 21 de 25 estudiantes, pasamos asistencia y pusimos mañanitas a los compañeros, se

⁶⁶ En la aplicación *teams* se da la oportunidad de mantener comunicación por medio del chat, ahí los estudiantes envían trabajos de clase también y pueden anotar sus impresiones y señalar con emojis en cada comentario.

⁶⁷ *Among Us* es un juego en línea, en el que pueden participar hasta diez personas, es un juego en el que tienen que realizar varias tareas y descubrir a una persona que cumple la función de impostor y que sabotea el trabajo de los jugadores.

⁶⁸ Las reacciones que *teams* permite en el chat pueden ser: corazón, me gusta, carita feliz, carita triste, esto por medio de emojis (dibujos).

rieron mucho, todo el tiempo de juego nos mantuvimos en comunicación, por chat y por audio, creo que lo divertido de este juego es precisamente que se pone en práctica la *vida cooperativa*, al ponerse de acuerdo, ayudar a los demás, comunicarse, reír, jugar y todo en respeto y con compañerismo.

Por otro lado, es un juego que fortalece las habilidades de observación, al darse cuenta de detalles que pueden llevar al descubrimiento del impostor; deducción, pues se trata de emitir una opinión sobre quién es el que comete los crímenes; argumentación para convencer a los otros de las opiniones; habilidad para realizar las tareas.

Gloria y Mireia Catalá,⁶⁹ afirman que se deben brindar a los estudiantes oportunidades de creatividad y que éstas sirven para la lectura y por consiguiente para la comprensión lectora, pues son formas de *reafirmar su propio pensamiento, de favorecer las argumentaciones y de reforzar su espíritu crítico, de relacionar cualquier situación nueva con su experiencia*.

Aprendimos muchas cosas con estas oportunidades de juego y sobre todo nos hicimos más unidos, al mismo tiempo que se reforzó la comprensión lectora.

- **A escribir y presentar la historieta**

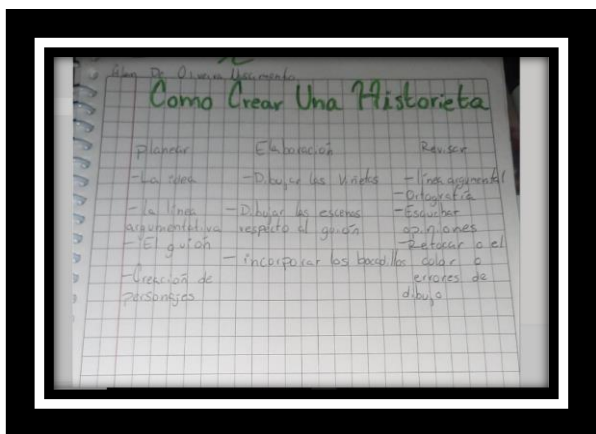
Al tener todos los temas de su historieta, las preguntas sobre cómo hacerla empezaron a surgir, por lo cual les dije que pensarán qué tenían que hacer para saber cómo realizarla, algunos chicos dijeron que investigando, otros comentaron que viendo videos, les dije: — *qué les parece si vemos uno y sacamos las ideas*, dijeron que sí. Vimos un video: *¿Cómo hacer una historieta?* que yo busqué en internet y que antes había trabajado con otros grupos y realizaron un esquema titulado: *cómo crear una historieta* con base en dicho video, esta fue su primera *silueta de escritura*⁷⁰ y representaba parte del proceso de comprensión de un texto, pues se realizó a partir de la interpretación de los videos que pudieron ver. Ya con una idea más clara sobre lo que tenían que hacer, iniciaron con el proceso de escritura, las preguntas ahora fueron encaminadas a saber: *¿cuál sería el límite? ¿cómo la presentarían?*,

⁶⁹ Catalá A. Gloria y Mireia Catalá Agras, 2016. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*. Editorial Grao.

⁷⁰ En Pedagogía por Proyectos, durante los procesos de lectura o producción de textos, se elaboran siluetas o herramientas que sirven a los estudiantes de apoyo en su proceso.

cuestionando sobre lo que yo debía indicarles según una clase tradicional, sin embargo les dije: —es de tema libre, como ya saben; de materiales también libres y de extensión libre, entonces algunos chicos preguntaron: ¿puedo hacerla en digital?, les dije que sí, —recuerden que la idea de este proyecto es que ustedes lo hagan como ustedes quieran y con los recursos que quieran y tengan a su alcance.

Así lo hicieron, tomamos algunas clases para que ahí elaboraran el primer borrador escrito de su historieta, según el esquema que previamente habían realizado, posteriormente iniciaron con la elaboración de sus dibujos y usando los recursos



materiales que tenían a la mano.

Para presentar la historieta antes se acordó que las revisarían e iban a evaluar, en esta ocasión yo les presenté una *lista de cotejo*⁷¹ previamente, para que se guiaran y evaluaran, cada uno evaluó dos trabajos de sus compañeros y brindaron observaciones. Así se hizo y cada uno

revisó dos historietas, mismas que presentaron en equipos de trabajo a través de *salas*⁷² de *Teams*, ahí cada chico fue revisando y evaluando, haciendo observaciones a partir de lo que se visualizó.

No quisieron presentar sus historietas a nadie más, por lo que con estas actividades se culminó con este segundo proyecto. La razón de no querer compartir con nadie más sus trabajos, fue que les daba pena y que hacerlo en el grupo, también era conocerse entre ellos y crear lazos, finalmente desde el inicio de ciclo eso fue lo que ellos externaron cuando se les hizo la pregunta abierta.

⁷¹ Es una herramienta de evaluación que permite la revisión de indicadores y que se utiliza en el proceso de aprendizaje.

⁷² Es un recurso que forma parte de la aplicación *Microsoft Teams* que sirve para organizar equipos de trabajo durante una clase en línea.

LISTA DE COTEJO HISTORIETA
Jolibr - Emiliano

Rasgos a evaluar	Si cumplió	No cumplió	Observaciones
Contenido La historieta se enfoca en el tema seleccionado	✓	✓	si pero es un poco confuso
Muestra estructura narrativa (inicio, climax, desenlace)	✓	✓	Que es muy corto
Muestra diálogo, acciones, texto en general	✓	✓	Hay menos texto
Presenta onomatopeyas	✓	✓	no hay
No presenta faltas de ortografía y usa puntuación adecuada	✓	✓	no hay
Estructura La historieta presenta dibujos relacionados con el tema	✓	✓	
Muestra viñetas y usa letra, colores llamativos	✓	✓	Faltó los colores
Es creativa y la presentación es cuidada	✓	✓	es algo así?
Tiene portada y datos de quien la realizó	✓	✓	tiene portadas pero no datos

El puntaje es 50% contenido y 50% estructura para obtener el 100%

En este proyecto hubo de todo, desde historietas muy bien elaboradas y con una estructura definida y ajustándose al tipo de texto, hasta algunas en las que sólo hubo dibujos que no se entendían, sin embargo todas fueron reconocidas y presentadas, pues la idea de este proyecto fue motivarlos a que hiciéramos algo diferente, divertido y entretenido, a partir de lo que ellos querían; así lo

hicieron y no fue fácil generar un producto a partir de la nada, el proceso es lo que más importó en este segundo avance.

Episodio 5. Un tercer proyecto: historias entre nosotros

La culminación del segundo proyecto fue a mediados de febrero, por lo que coincidió que terminamos el mes con él e iniciamos con otros temas y ya encarrerados me di cuenta de que podríamos hacer mucho más, con el primero fue toda una aventura, pues la falta de experiencia en la Pedagogía por Proyectos, me llevó a no seguir del todo las fases propuestas por Jolibert y coautoras, de ahí que se aplicara el método de proyectos; en el segundo fue diferente pues tenía una idea más clara y los chicos se dejaron llevar muy bien, los festejos de cumpleaños y ver que poco a poco de ellos mismos surgía el interés por hacerlos y conocer qué más haríamos, me motivó.

A inicios del mes de febrero mi padre falleció en Xalapa y tuve que realizar ajustes al segundo proyecto, sólo me tomé un par de días para sentirme un poco mejor, me motivaban las clases y el saber que a pesar de que él ya no estaba en cuerpo, su espíritu y sus enseñanzas me quedaban en el corazón, él nunca dejó de dar clases y yo procuré hacer lo mismo, mis estudiantes supieron por qué falté y cuando regresé,

sus caritas de desconcierto me enternecieron, me preguntaban si me sentía bien, yo les decía que sí, que gracias por preocuparse.

En realidad, no estaba tan bien, pero necesitaba seguir con las propuestas y con el trabajo, necesitaba olvidarme un poco de mis problemas y esto me ayudaba. Pude notar que se daba la vida cooperativa y fueron empáticos conmigo.

Entonces para el tercer proyecto lancé nuevamente la pregunta abierta: —*¿Qué quieren que hagamos juntos en este mes?* Relacionaron todo con el tema de poesía, que formaba parte de su temario, quise que sintieran la confianza de hacer algo diferente y les dije: — *¿A todos les interesaría hacer algo con la poesía o les gustaría hacer algo diferente a este tema?* Pensé, quizá surge otra idea y lo podríamos relacionar después, pero no fue así, las opiniones de lo que querían y que derivaron en el contrato colectivo fueron saliendo como parte de un todo, una a una, Regina levantó la mano y dijo:

— *Hacer un poema*; presurosa Abril comentó: — *Escribir un cuento o analizar un personaje*; Kamila siguió: —*Leer un poema y dibujar lo que nos hizo sentir*. Alana firme dijo: —*Leer uno o varios poemas y hacer un collage*; Audrey tomó la palabra y externó: —*Hacer un cuento con palabras sin sentido*. Leonardo pidió participar: — *Escribir y aprender un poema de memoria*, por último, Emiliano abrió su micrófono y expresó: — *Dialogar sobre el poema*.

Pregunté si alguien más tenía alguna otra idea, un silencio largo y nada, les dije: — *Perfecto, todas son ideas geniales, si alguien más quiere hacer otra cosa, que lo escriba en el chat*. Nadie lo hizo. Entonces pensé, bueno, y ahora qué hago ¿insisto? Inmediatamente y algo decaída, tratando de que no se notara, comenté: —*Está bien vamos a anotar estas ideas y si alguien más adelante quiere agregar algo, que lo diga, todas las propuestas son bienvenidas*.

Cuando ya teníamos las ideas que se fueron registrando en una diapositiva de PowerPoint,⁷³ les dije: —*y ahora ¿por cuál propuesta empezamos?* Ellos propusieron que se votaran, Abril dijo: —*Por qué no vamos poniendo con reacciones nuestros*

⁷³ Software de Microsoft que permite realizar presentaciones con diapositivas.

votos, los demás movieron sus cabezas en señal de aprobación, pregunté si alguien más tenía alguna idea, pero nadie respondió, entonces así lo hicimos, fuimos revisando cada actividad y realizando la votación, acordamos que la que tuviera más votos, esa se haría primero, las ordenamos de mayor a menor votación, teniendo como resultado: leer un poema y dibujar lo que nos hizo sentir.

Realizamos el contrato colectivo y los contratos individuales, se determinó hacer lo siguiente:

- Buscar varios poemas (que sean diferentes)
- Leer el poema y escribir las ideas de lo que me hizo sentir
- Hacer el dibujo
- Hacer una exposición pequeña entre compañeros

Titulamos a este proyecto: “Historias entre nosotros”, así iniciamos con la búsqueda de poemas, sugerí que utilizáramos una biblioteca virtual, llamada *ciudad seva*⁷⁴ y que previamente ya habíamos utilizado para buscar algunos cuentos que leímos en el inicio del ciclo escolar.

Los apoyé con nombres de algunos autores, pero sólo eso, pues les comenté que ellos tenían que seleccionar sus poemas, uno o dos o los que quisieran, hubo chicos que seleccionaron dos o tres y de diferentes autores.

Cuando seleccionaron su poema, les pedí que buscaran alguna alternativa para comprender los textos seleccionados, por lo que fueron poniendo ideas en el chat: buscar palabras desconocidas y tratar de descifrar su significado, buscar algunos datos biográficos de sus autores, escribir de qué trataban, les hice la observación de que no se preocuparan si no lo entendían a la primera leída, que lo leyeran las veces que fueran necesarias para comprenderlo mejor.

Entonces de esta forma construyeron su herramienta para comprender los textos y cada uno la hizo en su cuaderno.

Para realizar su dibujo utilizaron los recursos que ellos seleccionaron y adecuaron a su texto, lo explicaron a sus compañeros, presentando dibujos muy creativos, en un inicio trabajaron por equipos de 4 personas, mediante *salas de Teams*,⁷⁵ en este

⁷⁴ Biblioteca digital.

⁷⁵ En *Teams* existe la posibilidad de crear salas de manera simultánea y organizando la clase en equipos de trabajo, con el número de personas que el moderador decida.



primer momento pudieron explicarse en pequeños grupos lo que habían hecho, luego de unos minutos de esta actividad en equipo, pasamos a la actividad grupal y ahí hubo un trabajo en donde les pregunté qué habían observado de los trabajos realizados, fueron emitiendo sus opiniones. Previo a hacer anotaciones sobre el trabajo de sus compañeros.

Durante esta clase, Abril preguntó: — *¿y ahora qué vamos a hacer? ¿vamos a votar por los otros proyectos?* No pude contener la emoción, estas preguntas significaban mucho para mí, pues poco a poco ellos mismos iban tomando el control de la clase, solicitando, cuestionando, algo estábamos haciendo bien.

Votamos por la siguiente actividad de este proyecto de poesía y decidieron hacer el collage de imágenes.

Para este trabajo decidieron que fueran más poemas y diferentes a los que trabajamos en la primera actividad, se hicieron sugerencias, lo primero que se cuestionaron fue: *¿qué es un collage? ¿cómo hacerlo? ¿de qué autores seleccionaremos?* Para ello realicé sugerencias de materiales, biblioteca digital y compendio de imágenes para que tuvieran materiales suficientes de consulta, cada uno uso el material sugerido a su conveniencia.

Los leyeron, usaron la estrategia sugerida en la actividad anterior para comprender el texto y poder realizar su collage, los materiales también fueron decididos por ellos.

Tomamos una clase para que realizaran este trabajo y mostraran sus avances. Durante esta clase Ana comentó: — *Miss ¿cuándo vamos a ver los cumpleaños de marzo, que ya tocan y sí hay?* Le dije que en la siguiente clase nos pondríamos de acuerdo para ver qué les gustaría trabajar.



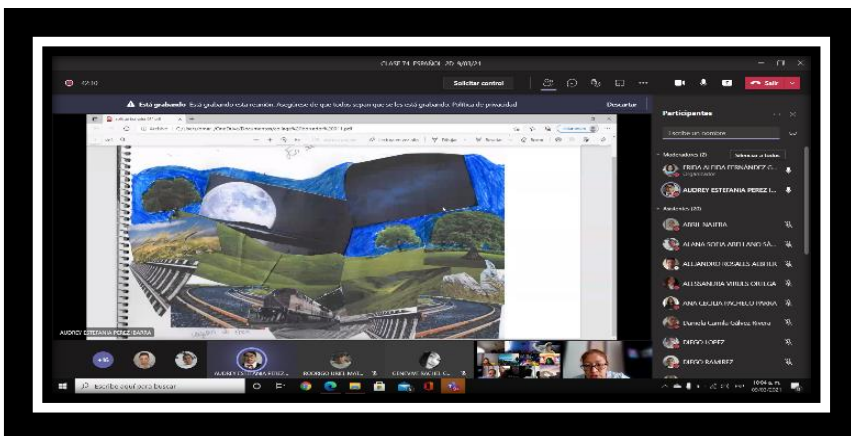
Quando ya tenían terminado su collage, en este caso sí quise que se realizara una presentación grupal para que explicaran su trabajo y se los sugerí, ellos aceptaron que fuera sólo entre ellos. A pesar de que hice la sugerencia de que invitaran al director o a la subdirectora, ellos se mostraron

siempre renuentes, no quise presionarlos, considero que el propósito de estos proyectos fue que expresaran sus emociones, sentimientos, el hecho de ponerle al título *Historias entre nosotros* me hizo darme cuenta de que ellos querían compartir entre nosotros solamente, sin más, por lo tanto, no insistí ni me tomé el atrevimiento de invitarlos, pues fue una decisión que ellos consideraron.

Se realizaron las presentaciones de los collages y en general fue muy bien aceptada, hicieron comentarios positivos, noté una buena comprensión de sus poemas por medio de las representaciones gráficas, fue un buen cierre de trabajos.

Por estas fechas me enteré que Alana había perdido a su papá por *Covid 19*, ella había estado ausente varios días previos, después corroboré esto, pues nos avisaron en Dirección, en estas fechas hubo algunos decesos familiares, no eran días buenos, ni para ellos ni para mí. Cuando Alana presentó su poema, fue sobre la muerte y sobre su padre, ella seleccionó uno que su abuelita leyó el día que lo sepultaron, fue valiente al explicar su collage ante el grupo, creo que le sirvió este proyecto para desahogarse, cuando ella estaba explicando su collage, tuve que cerrar la cámara, pues yo también había perdido a mi padre y me era difícil hablar sobre el tema, no quise que ellos me vieran mal, las lágrimas salieron.

A ella no se le quebró la voz, todos sabíamos su pena y sabían de la mía, nadie dijo nada, sólo al terminar su presentación aplaudieron, yo sólo le dije: —*Muy bonito Alana, gracias por compartir.* Ese día para mí fue bueno, me sentí satisfecha, a pesar de mi



pena, de nuestras penas y de que eran días difíciles para todos, el encierro, el pensar que estos momentos les ayudaban, me hizo darme cuenta de que esto no iba tan mal y

que estos espacios de reflexión les ayudaban a expresarse y comprender mejor por lo que todos podemos pasar en algún momento.

- **Interrogando un texto de Sor Juana**

Considerando que se estaba trabajando el tema de poesía, seleccioné un poema de la autora Sor Juana Inés de la Cruz⁷⁶ *esta tarde mi bien cuando te hablaba* es un poema que me gusta, que conozco y que me trae recuerdos bellos.

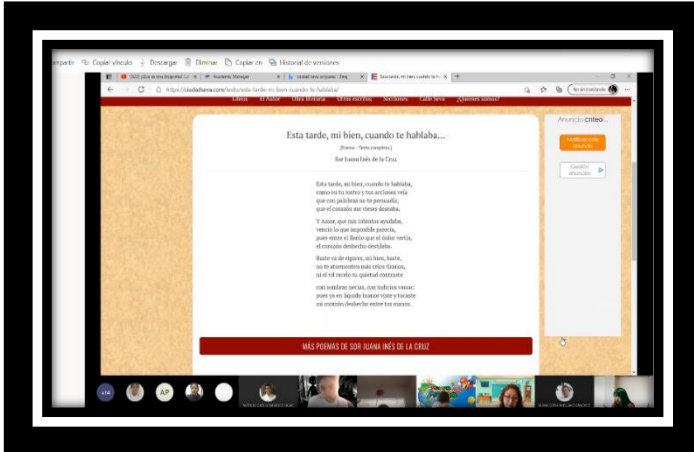
Antes de presentarles el poema les pregunté: —¿Qué saben de Sor Juana Inés de la Cruz? ¿la conocen, han leído algo de ella?, fueron levantando sus manos, Audrey mencionó: —*Era una monja, que escribió muchos poemas que eran perfectos, he visto retratos de ella*; Natalia continuó: —*La he visto en el billete de 200*; Alana afirmó: —*Quería cocinar, quería estudiar y no la dejaban, estudió en una escuela sólo para hombres. La llevaron a un convento y se escondía para leer*; finalmente Leonardo expresó: —*Tiene obras muy destacadas*.

Confirmé que todo lo que ellos decían era correcto y comencé a platicarles sobre la vida de Sor Juana, tengo conocimiento de su vida, porque es una de mis autoras favoritas.

Ellos escucharon atentos, esto sirvió para contextualizarlos antes de que leyéramos el poema que les presentaría más adelante.

⁷⁶ Reconocida poeta mexicana, nacida en 1648. Entre su obra se destaca la escritura de sonetos.

Les dije que el poema que leeríamos era un poema de ella, de muchos que había y que este era un soneto, los cuestioné sobre qué era: pero nadie sabía qué era y les expliqué, ellos anotaron en su cuaderno este dato.

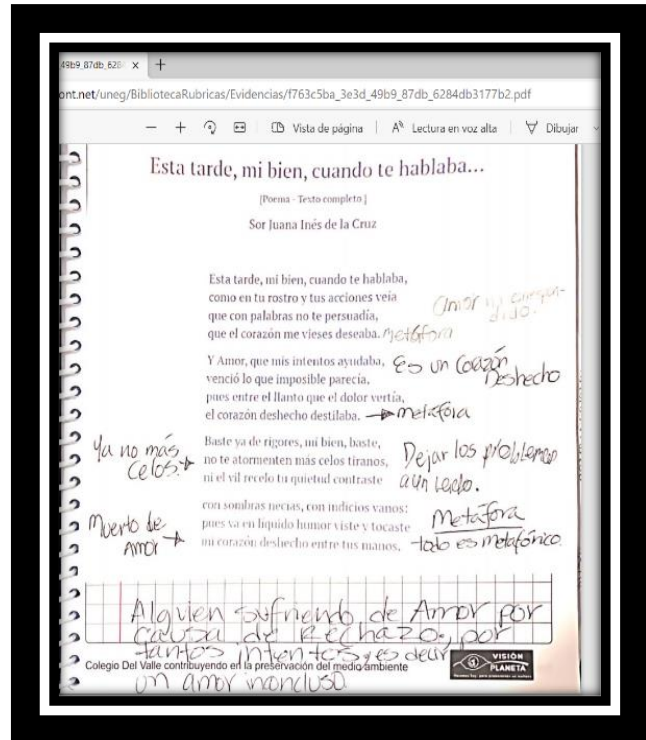


Les platiqué sobre las características esenciales del soneto. De por qué escribía Sor Juana estos sonetos, presenté el texto en pantalla y previo a esto ellos fueron pegando el poema en su cuaderno, mientras explicaba ya se los había compartido.

Pedí que buscaran colores o plumones para que los utilizáramos e ir marcando en el texto el análisis del poema, observaron primero la estructura y pedí que lo relacionaran con las características del soneto, les pregunté ¿qué era una estrofa? Contestaron que eran los párrafos del poema, les dije que sí, pero aclaramos que en este caso el conjunto de versos, porque se trataba de un poema, cuestioné sobre los versos y contestaron que las líneas de cada estrofa, entonces las fueron marcando en su texto, con colores diferentes.

Anotaron las definiciones de estrofa y verso. Los enumeraron en su poema, hicimos una primera lectura en voz alta, Leonardo lo leyó y cada uno lo hizo individualmente. Cuando terminaron de leer completo les pedí que leyeran solamente la primera estrofa que consta de 4 versos y que escribieran las palabras desconocidas y que trataran de deducirlas, las fuimos comentando en grupo y dejé que ellos fueran construyendo el significado de manera que, si alguien sabía, lo comentaba y anotaba, las palabras que coincidieron en que fueron difíciles de comprender de todo el poema, fueron: *vieses*, *persuadía*, *vertía*, *destilaba*, *rigores*, *tirano*, *recelo*.

Fuimos construyendo estrofa por estrofa lo que comprendían del poema, en conjunto, algunos estudiantes no participaban y trataba de motivarlos para que lo hicieran, los cuestionaba y pedían que leyeran las veces que fueran necesarias, iban anotando a un lado de cada estrofa su apreciación de ésta, alterno a ello vimos los conceptos de arcaísmos, pues al ser un texto antiguo, logramos encontrar algunas palabras en desuso, también llegaron al concepto de figura literaria y metáfora.



Les pedí que hicieran una lectura del poema general y que la escribieran debajo de su poema, con sus propias palabras.

- **El cierre**

El cierre de este proyecto se pensó para finales del mes de marzo, de cada proyecto se llevaron a cabo actividades de autoevaluación y coevaluación, que fueron: las presentaciones orales, el llenado de los contratos individuales, el llenado de rúbricas, listas de cotejo y herramientas de apoyo realizadas para cada proyecto.

A pesar de que en el proyecto de *Historias entre nosotros* se tenía pensado que se harían todas las actividades que en un inicio se plantearon, los meses que siguieron a las vacaciones de abril, hubo diversas interrupciones de clase, pues se realizaron exámenes finales y se perdieron algunas horas de trabajo con los estudiantes, mismas que ya no se pudieron reponer, aunado a esto se ejerció presión para terminar la plataforma de lectura *Progrentis* y varias clases se destinaron para esta disposición,

ACTIVIDADES INDIVIDUALES PARA EL CIERRE DE MIS PROYECTOS DE LENGUA MATERNA					
Nombre: Santiago Calderón Ortiz Grado y grupo: 2 D					
Nombre del proyecto: CUENTO					
Lo que yo tengo que hacer:	Lo que logré:	Lo que me fue difícil de hacer:	Lo que aprendí:	Cómo lo aprendí:	Lo que debo reforzar
Hacer un cuento de terror.	Logré hacer una historia y usar nuevas palabras.	Se me dificultó hacer la historia ya que no soy bueno imaginando pero al final se logró.	Aprendí nuevas palabras y las implementé en mi cuento.	Busqué el significado de varias palabras.	Debería pensar mejor la historia y hacer mas borradores.

por lo tanto el cierre del proyecto fue realizado en junio, para esto cuestioné a los estudiantes sobre qué les gustaría hacer para cerrar nuestro proyecto de lectura, que fue gran parte del

trabajo que nos llevó el ciclo escolar.

Las respuestas no se hicieron esperar y Abril inició:

—*Por qué no escribimos un cuento o un libro;* Audrey le siguió y dijo: —*Mejor escribir un mito o una leyenda inventada;* Leonardo también comentó: *leer y escribir de una lectura, a partir de lo que se trata;* Patricio mencionó: —*Escribir un comic o un manga, hacer un dibujo o una biografía gráfica.*

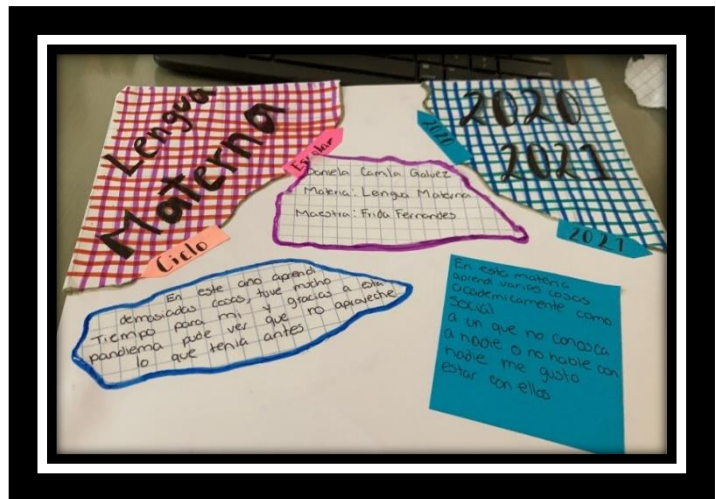
Después de esto nadie más habló, entonces cuestioné a los demás, ese día entró a clase la mitad del grupo, aproximadamente 12 estudiantes; entonces Daniela levantó la mano y pidió la palabra:

—*¡Hágamos una maqueta!*; Diego quiso participar y dijo: —*Mejor hacemos una historieta;* para finalizar Kamila comentó: *mejor un collage relacionado a mitos.* Inmediatamente Abril intervino preguntando: —*¿Miss y tenemos que hacer sólo un proyecto? Mejor dicho, a fuerza debemos hacer todos el mismo.*

Pensé, esa es buena pregunta, por qué no que cada quien haga lo que quiera, entonces comenté:

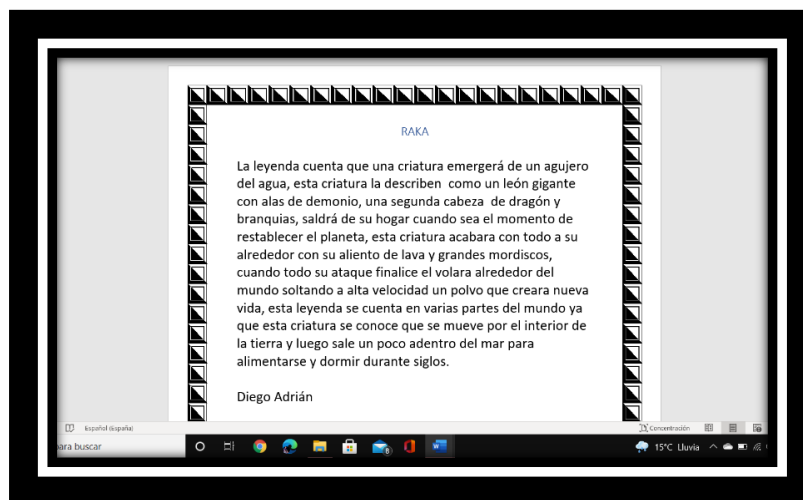
—*No, yo sólo pregunté qué querían hacer, recuerda que ustedes deciden.* Entonces Audrey dijo: —*Mejor hacemos cada quien lo que propuso, que sean proyectos individuales.* Leonardo, que era siempre muy expresivo aplaudió y asintió con la cabeza. Los demás abrieron sus micrófonos y dijeron, *sí mejor,* casi al mismo tiempo.

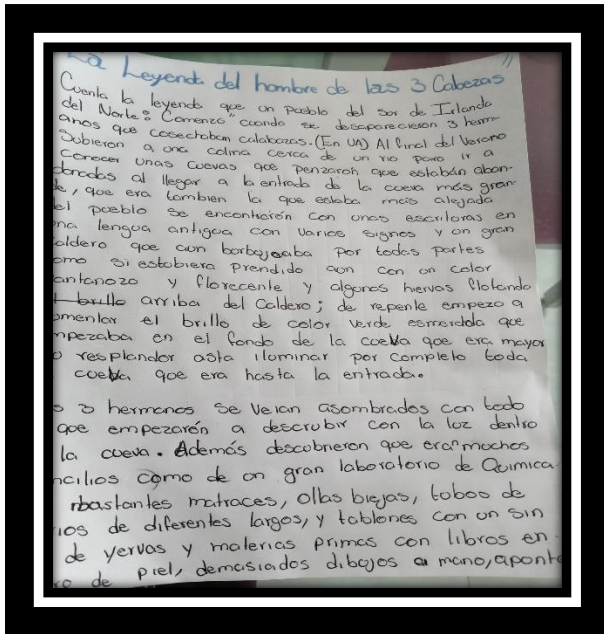
En el chat de la clase fueron poniendo que sí, que era mejor y entonces eso se acordó, hacer proyectos individuales. Para esto realizamos contratos colectivos y también elaboraron sus contratos individuales, para esta fecha ya no había dudas sobre cómo hacer estos últimos, se concentraron en realizarlos y pensar que querían hacer. Gran parte de este cierre lo hicieron como parte de tarea, pues algunas sesiones no los vi, por revisión de exámenes finales y otras situaciones.



Acordamos que tendrían que presentar su proyecto a los demás y propuse que si les gustaría presentarlo ante los padres o los directivos. Inmediatamente dijeron que no, que no les gustaría, que mejor entre ellos querían ver qué haría cada compañero.

Así lo hicimos y presentaron uno a uno sus proyectos en tres sesiones distintas lo explicaron y cada uno comentó el proceso que llevó a cabo para realizar su proyecto, materiales y por qué decidió hacerlo así. Hicieron escritura de leyendas, de cuentos, fábulas y creación de personajes mitológicos.





Cuando cerramos los proyectos me di cuenta de que concluía un ciclo más, pero era diferente, no sólo porque aprendimos a través de una pantalla, sino que era diferente porque implementamos diversos recursos, cada proyecto fue un reto distinto, no logré quizá que se llegará al consenso como tal, pues considero que en general aunque externaban con argumentos, no todos lo hacían y recurrían ellos mismos a la votación; tampoco pude lograr que ellos se

apartaran del temario establecido, pues se enfocaban en él, quizá porque estaban acostumbrados a esta forma de trabajo. Pero logré que se expresaran por medio de la lectura, la escritura y el dibujo. Pude darles un poco de alegría en momentos de desconcierto, para ellos conectarse a las clases fue una forma de salir un poco del encierro y lograron establecer lazos con los convivios de cumpleaños y con los proyectos de poesía, pues en estos lograron expresarse y manejaron sus propios recursos para hacerlo.

Y como lo mencioné en mi autobiografía citando a Bruner, seguimos construyéndonos a nosotros mismos a través de las narraciones, agregaría que, a través de las vivencias, de lo cotidiano del día a día, de las alegrías y de las pérdidas, en esas fechas todos perdimos la libertad de salir y muchos perdimos familiares, pero nunca perdimos la oportunidad de crear, aprender y compartir, aun siendo a través de una pantalla.

B. Informe General del Proyecto de Intervención Pedagógica

En este apartado se presenta el informe general del Proyecto de Intervención Pedagógica que da soporte y validez al relato, en él se hace alusión a la metodología utilizada, se mencionan el contexto, los actores, el problema, las competencias, el sustento teórico, la evaluación, los resultados y las reflexiones en torno a la aplicación de esta propuesta de Intervención Pedagógica.

1. Metodología

Para llevar a cabo el Proyecto de Intervención, en un primer momento se realizó un Diagnóstico Específico a una muestra que se seleccionó por *muestreo no probabilístico*, pues parafraseando a Alaminos y Castrejón (2006) este tipo de muestreo está regulado por la intención del investigador y busca localizar casos en donde se pueda recabar más información, en este caso se aplicó la muestra a dos grupos para llegar a la delimitación del problema relacionado con la comprensión lectora.

Se utilizó la técnica de observación no participante, ya que en este primer momento el docente investigador sólo cumple la función de observador, sin buscar intervenir en lo que observa. Los instrumentos que sirvieron para recabar información necesaria que llevaron al problema específico de los estudiantes fueron: diario de campo, cuestionarios a estudiantes, profesores y padres de familia, así como una estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio.

Posteriormente y con el análisis y los resultados del DE, se detectó un problema específico y directamente relacionado con el objeto de estudio comprensión lectora, a partir de esto se diseñó un Proyecto de Intervención Pedagógica para atenderlo, teniendo como base didáctica la Pedagogía por Proyectos de las autoras Josette Jolibert, Jeannette Jacob y Christine Sraïki.

La metodología utilizada en el proyecto fue la Documentación Biográfica Narrativa que plantean Bolívar y Fernández (2021) en conjunto con la Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez (2003) ambos modelos de investigación, de corte cualitativo, permiten al docente indagar a partir de la narración de relatos que

están directamente relacionados con su práctica cotidiana y que forman parte de su contexto inmediato, a partir de lo que se escribe se pueden realizar apreciaciones sobre la práctica y esto lleva a la reflexión del propio quehacer docente, a la formulación de saberes y a la propuesta de nuevas prácticas.

La técnica utilizada fue la del relato único, pues a partir de este es que da a conocer todo el trabajo de Intervención Pedagógica, utilizando como recursos para la obtención de la información, grabaciones, fotografías, el diario autobiográfico y la narración cronológica.

2. Contexto específico

El Proyecto de Intervención Pedagógica se llevó a cabo en la secundaria privada “Colegio del Valle” turno matutino, ubicada en la Alcaldía Benito Juárez de la Ciudad de México. El tipo de estudiantes que asisten al colegio son de clase media a alta, se atendieron cinco grupos por grado de aproximadamente 25 a 30 estudiantes por grupo.

Debido a la Pandemia del Covid 19, la Intervención se inició en agosto de 2021 por medio de videollamadas con la plataforma *Teams* y culminó bajo la misma estructura, en junio de 2021.

3. Caracterización de los participantes

Se trabajó con 25 adolescentes del grupo 2° D, 14 niñas y 11 niños entre los 12 y 13 años, observadores, creativos y en su mayoría participativos. Mostraron gusto por la lectura y conocimiento de los textos, sobre todo los literarios, sin embargo, evidenciaron una clara problemática en cuanto a la Comprensión.

Al ser adolescentes y al llevarse las clases bajo una estructura nueva para ellos, clases en línea, la atención en algunos casos fue dispersa y con poca participación oral, dadas las características de las actividades sugeridas y considerando las propuestas que se realizaron en conjunto siempre se buscó la motivación y se alentó para que tomarán iniciativas, poco a poco fueron logrando esto.

La participación de los padres bajo esta nueva modalidad requirió de un trabajo más presente, a pesar de esto y por ser profesionistas, trabajar a tiempo completo, no estuvieron al pendiente de las actividades de sus hijos, de ahí que muchos de ellos no cumplieron al cien por ciento con las actividades solicitadas y dado que la intervención se realizó a través de videollamadas, la falta de acompañamiento de algunos padres resultó evidente.

4. Problema, propósitos y competencias

El Diagnóstico Específico y las actividades diagnósticas con las cuales se da inicio esta Intervención Pedagógica, permitió la delimitación del problema:

Los estudiantes de segundo grado del nivel secundaria del “Colegio del Valle” en la Alcaldía Benito Juárez, reconocen la importancia de la lectura, pero no son asiduos a ella, aunque están acostumbrados a la lectura de textos literarios, presentan dificultad para comprenderlos, así mismo cuando se enfrentan a otro tipo de texto se les dificulta distinguir las ideas principales de las secundarias, así como organizarlas de manera cronológica. Al realizar un esquema, requieren releer varias veces para lograr la comprensión. En cuanto a los docentes, desconocen el proceso de la comprensión lectora y sólo recurren a la lectura diaria o en voz alta, sin embargo, en el aula difícilmente aplican estrategias que fortalezcan la comprensión y tratamiento de los textos, ya sea por falta de tiempo o saturación de contenidos, pues no está establecido en sus asignaturas. En casa los padres notan que sus hijos tienen problemas en la comprensión de textos, a pesar de que cuentan con recursos bibliográficos y acceso a internet, desconocen cómo apoyarlos para favorecer la comprensión.

A partir de este problema se construyeron una serie de preguntas de indagación que dieron origen a los supuestos teóricos y todo esto sirvió para generar los propósitos generales, específicos y las competencias a lograr con la aplicación de este trabajo de Intervención Pedagógica. En la figura 28 se muestra la pregunta, el supuesto, el propósito y la competencia general.

Figura 37. Pregunta general, supuesto teórico, propósito y competencia general.

Pregunta general	Supuesto teórico general	Propósito general	Competencia general
¿Qué estrategias de lectura favorecen la comprensión lectora de diversos textos en los estudiantes de segundo grado de secundaria del “Colegio del Valle” durante el ciclo escolar 2020-2021?	Las estrategias de lectura que propician los cuatro niveles de comprensión lectora que plantea Gloria Catalá: literal, reorganización, inferencia y crítico, favorecen la comprensión lectora de diversos textos, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos en los estudiantes de segundo grado de secundaria del Colegio del Valle, durante el ciclo escolar 2020-2021.	Favorezca la comprensión de diversos textos, mediante la implementación de la <i>interrogación de textos</i> , planteada en Pedagogía por Proyectos.	El estudiante: Lee analiza y escribe diversos textos a partir de estrategias de lectura y escritura que le permitan disfrutar, comentar y crear contenido propio para fomentar la comprensión lectora y esto se refleje en su contexto inmediato.

5. Sustento Teórico

Se recuperaron tres aportes fundamentales, en primer lugar 5 investigaciones que aportaron elementos para considerarse en el desarrollo del Proyecto (estado del arte), a continuación, se detallan:

Comprensión lectora, una competencia. La investigación *Comprensión lectora: adquisición y transferencia en distintos niveles funcionales* de la autora María Enriqueta Sánchez Hernández (2010) por la Universidad Veracruzana (UV) para obtener el grado de Maestría. El aporte de este trabajo fue el demostrar que la forma en que se presentan los textos a los estudiantes sí interfiere en el proceso de comprensión lectora, el hecho de que los textos se adapten a los estudiantes y se

incluyan elementos que propicien la creatividad, mediante preguntas abiertas. Algunas actividades que se proponen en este trabajo guardan relación con esta investigación.

Memoria y comprensión lectora. *Análisis Neuropsicológico de la relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de 11 a 12 años* del autor Jonathan Benjamín Hernández González (2014) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para obtener el grado de Maestría. De este trabajo de investigación se recupera el enfoque de comprensión de textos que implica un proceso de construcción mental y cómo ciertas estrategias pueden favorecerla o limitarla. Las actividades de lectura, como la que se aplicó con la *interrogación de textos*, estrategia de la Pedagogía por Proyectos, permite evidenciar el proceso de inferir y activar las estructuras mentales de los estudiantes.

La comprensión lectora en los alumnos de 3° "E" de la Esc. Sec. Téc. No. 34 de Tanhuato Michoacán de la autora Yolanda Estrada Arias (2016) por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN 162) para obtener el grado de Maestría en Educación Básica. De este trabajo se rescata la utilización de textos literarios para elaborar secuencias didácticas que favorezcan la comprensión lectora, así mismo la utilización de una estrategia de lectura para activar experiencias previas, predicciones y percepción de la lectura. También los niveles de comprensión lectora y el hecho de que en su diagnóstico detecta que la mayoría de sus estudiantes se encuentran en el nivel literal de lectura.

Taller para favorecer la comprensión lectora. *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio tirso de molina* de las autoras Vanessa Carolina Mendoza y Luzcy Caicedo (2017) por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN Bogotá) para obtener el grado de Especialización en Pedagogía. De este trabajo se rescata la importancia de la organización de actividades claras y detalladas para llevar a cabo un proceso de investigación y las ideas de implementar un taller con diversas actividades encaminadas a la comprensión. Si bien en este proyecto de intervención no se trabaja a manera de taller, la secuencia didáctica como parte de la organización

de las actividades realizadas, permitió el desarrollo de actividades construidas para el fortalecimiento de la Comprensión Lectora.

Convivir para comprender. *Análisis de variables asociadas a la lecto-comprensión en estudiantes de secundaria: hacia una propuesta didáctica* de la autora Haydeé Almazán León (2018) por Universidad Autónoma del Estado de Morelos para obtener el grado de Maestría. De este trabajo se recuperan las estrategias propuestas por la autora y la influencia del ambiente y las variables afectivas en la comprensión. *La vida cooperativa* de la que habla la Pedagogía por Proyectos se relaciona con los elementos que presenta este trabajo.

En segundo lugar, el aporte de autores que hablan sobre el proceso de comprensión lectora y que son coincidentes tanto en la conceptualización, como en el uso de estrategias para fortalecerla. Daniel Cassany (1994), Trevor H. Cairney (2018), Teresa Colomer (1993) y Gloria y Mireia Catalá (2016). En tercer lugar, se considera el aporte de la Pedagogía por Proyectos de las autoras Josette Jolibert, Jeannette Jacob y Christine Sraïki (2006) como la base didáctica.

6. Intervención Pedagógica

El inicio de esta Intervención Pedagógica coincide con el del ciclo escolar 2020-2021, mes de agosto, mes en el que aún seguía la Pandemia del COVID 19, que modificó la forma de trabajo de los docentes y brindó la posibilidad de un nuevo comienzo, una nueva forma de abordar las clases por medio de pantallas, algo tan frío como las pantallas era ahora el principal medio de comunicación con los estudiantes.

Las clases se llevaron a cabo tres veces por semana con el grupo seleccionado, por medio de la plataforma *Teams*, el implementar el proyecto bajo estas condiciones de cambio y desconcierto no fue fácil en principio, aplicar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que propone la Pedagogía por Proyectos, pues fue el primer acercamiento a esta estrategia de formación, sin embargo se trató de adaptar por medio del uso de fondos de pantalla seleccionados por cada uno de los estudiantes y docente, esto con la intención de hacerlos sentir cómodos en el proceso.

Desde el mes de agosto de 2021 se propuso esta idea y se continuó durante toda la Intervención Pedagógica. Otra de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje empleada, fue el uso de formatos para registrar la asistencia, los cumpleaños y las responsabilidades, asignando turnos a los estudiantes para llevar el seguimiento. Con estas condiciones se buscó que, en este cambio de dinámica escolar, ahora por medio de computadoras, tabletas y hasta celulares, los estudiantes se sintieran atraídos y cómodos en las sesiones de 50 minutos asignadas.

La construcción del proyecto anual, que permitió conocer las inquietudes de los estudiantes y que sería un elemento necesario para futuros proyectos inició con la pregunta abierta y esto implicó un reto, los miedos personales se apoderan cuando algo no es predecible, por fin en el mes de septiembre se lanzó: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este ciclo escolar? Las respuestas fueron pocas, pero claras y concisas, este trabajo se asentó en un contrato colectivo que se retomaría para darle seguimiento a los proyectos de acción subsecuentes.

El primer proyecto realizado fue bajo el método de proyectos y consistió en la elaboración de un texto argumentativo, a lo largo del proyecto se consideró que el tema del cual se haría iba a ser seleccionado por ellos y aprovechando que en sus respuestas iniciales querían mostrar sus puntos de vista y comentarlos con sus compañeros, se trabajó así. Durante este proceso leyeron un ensayo y dos reseñas que sirvieron como modelos para trabajar su texto. Realizaron esquemas de lectura y escritura, hasta lograr un producto final que fue presentado en el grupo por medio de debates y mesas redondas. Ver figura 29.

Para el segundo proyecto, y ya con elementos teóricos más sólidos se lanzó la pregunta abierta: ¿qué quieren que hagamos juntos en este mes? Dado que las evaluaciones se registran de manera mensual. Las respuestas fueron relacionadas por ellos mismos con el programa de estudios, en su temario estaba la realización de una historieta y quisieron realizarla, pero no con la propuesta del temario, que era basada en un texto literario, sino que fuera con una temática elegida por ellos mismos, la idea

era expresar lo que sentían en ese momento. Este fue el primer proyecto de acción y se trató de seguir bajo las cinco fases que plantea Pedagogía por Proyectos.

Así se llevaron a cabo los contratos: colectivo e individuales, las actividades a realizar fueron investigar las características de una historieta, ver videos sobre eso, cada quien eligió si querían hacerlo con un programa en digital o dibujarlo. El producto se presentó ante sus compañeros, siempre se mostraron renuentes a compartirlo con alguien más, sólo entre ellos, el título de este proyecto se votó y fue: “mi historieta, y el título de esta, individualizado”. Ver figura 30.

El tercer proyecto fue el de poesía y lo titularon “historias entre nosotros”, este partió también de la pregunta abierta: ¿qué quieren que hagamos juntos en este mes? Propusieron diversas actividades relacionadas con los textos literarios y en especial con la poesía, nuevamente lo relacionaron con el temario del mes. Para este proyecto se votaron las actividades a realizar, ya que la seleccionaron realizaron sus contratos individuales, la primera actividad consistió en realizar el dibujo de un poema que ellos mismos seleccionaron y que previamente trabajaron para comprenderlo y así poder plasmar las emociones que les hizo sentir, quisieron compartirlo ante sus compañeros.

La segunda actividad de este proyecto fue interrogar un poema seleccionado por la docente, se llevó a cabo la interrogación del texto.

La tercera actividad fue realizar un collage de poemas, ellos decidieron seleccionar sus poemas y elaborar el collage de imágenes, también lo expusieron ante el grupo. Todas las actividades de este proyecto fueron seleccionadas en conjunto, grupalmente y si bien fueron relacionadas con el temario del mes, dado que este es un requisito del colegio, antes de iniciar el mes, proporcionar temas. Ellos lo que demostraron a través de esto fue la necesidad de expresarse por medio de la escritura, la pintura y la oralidad. Ver figura 31.

Figura 38. Proyecto: escritura de un texto argumentativo

Nombre del proyecto:	Actividades realizadas	Textos leídos	Textos producidos	Forma de socialización	Evaluación
Escritura de un texto argumentativo Realizado bajo el método de proyectos.	Actividades diagnósticas: lectura de dos textos argumentativos. Selección de temas de interés Investigación de temas Realización de herramientas de lectura y escritura. Producción de un texto argumentativo Socialización de su texto mediante debates y mesas redondas	Reseña sobre un libro: <i>el perfume</i> , Patrick Süskind Ensayo: <i>como la literatura ha cambiado mi concepto del amor</i> . Visualización de video: <i>usos y abusos de las redes sociales</i>	Herramienta de lectura Herramienta de escritura Texto argumentativo	Mediante debates y mesas redondas expusieron lo escrito en su texto, de acuerdo con su tema.	Rúbrica para evaluar el texto argumentativo Lista de cotejo para evaluar la presentación oral Contratos individuales

Figura 39. Primer proyecto de acción: Mi historieta

Nombre del proyecto:	Actividades realizadas	Textos leídos	Textos producidos	Forma de socialización	Evaluación
Mi historieta: <hr/> Primer proyecto de acción	Inicio del proyecto lanzando pregunta abierta: ¿qué quieren que hagamos juntos en este mes? Elaboración de contratos:	Video1: ¿qué son las historietas? Video 2: ¿cómo hacer una historieta? Textos diversos que ellos	Herramienta para comprender los videos. Herramienta para la escritura de historieta	Trabajo en equipos de trabajo, en un primero momento. Presentación oral ante el grupo.	Lista de cotejo para evaluar la historieta Contratos individuales Registro de observación

	<p>colectivo e individuales</p> <p>Visualización de video y construcción de herramienta para comprenderlo.</p> <p>Visualización de segundo video. Construcción de herramienta para la escritura de historieta</p> <p>Selección de tema para historieta y realización de ésta</p> <p>Compartir historietas en grupo</p>	seleccionaron individualmente.	Historieta		
--	--	--------------------------------	------------	--	--

Figura 40. Tercer proyecto: historias entre nosotros

Nombre del proyecto:	Actividades realizadas	Textos leídos	Textos producidos	Forma de socialización	Evaluación
Historias entre nosotros	<p>Inicio del proyecto lanzando pregunta abierta.</p> <p>Elaboración de contratos: colectivo e individuales.</p> <p>Selección de poemas y trabajo de comprensión de cada uno de ellos.</p> <p>Construcción de herramienta</p>	<p>Poemas diversos, seleccionados por ellos mismos</p> <p>Texto interrogado: <i>esta tarde mi bien cuando te hablaba.</i> Sor Juana Inés de la Cruz</p>	<p>Herramienta para comprender los poemas</p> <p>Dibujo de poemas</p> <p>Texto interrogado</p> <p>Collage de imágenes</p>	<p>En equipos para el dibujo y posteriormente expresión de observaciones en el grupo</p> <p>Collages compartidos en grupo</p>	<p>Lista de cotejo para evaluar comprensión lectora de diversos textos</p> <p>Registros de observación</p> <p>Contratos individuales</p>

	para la comprensión de los poemas. Realización de dibujos expresivos Socialización de dibujos Selección de nueva actividad. Realización de collages de poemas. Interrogación de un texto. Realización de collages y presentación en grupo.				
--	--	--	--	--	--

7. Resultados y reflexiones

El cierre del Proyecto de Intervención se realizó en junio, inicialmente se tenía pensado que sería para marzo, sin embargo, por situaciones institucionales, esta planeación se tuvo que ajustar, esto hizo que fuera precipitado el cierre, sin embargo, se pudo hacer un proyecto de culminación, que para los estudiantes fue concluir con el proyecto de lectura que se había trabajado durante prácticamente todo el ciclo escolar.

Para ello se consensuó lo que querían hacer y se determinó trabajar en proyectos individuales, mismos que serían compartidos para que todos los compañeros observaran el trabajo. Cada estudiante presentó un producto, ellos mismos los relacionaron con lo que trabajamos durante el ciclo escolar: escribieron cuento, leyendas, crearon personajes, interpretaron textos, realizaron collages, escribieron fábula. Ver anexo 5 con algunos textos producidos.

Los trabajos realizados fueron presentados ante el grupo, cada estudiante explicó de qué trataba su proyecto, cómo lo hizo, expresaron sus dificultades y por qué decidieron hacerlo así. Con la realización de estos trabajos se pudieron evidenciar no sólo los aprendizajes adquiridos en cuanto a lectura, comprensión y escritura, sino también la creatividad e imaginación de cada uno de ellos.

Los diversos instrumentos de evaluación construidos como parte del Proyecto de Intervención Pedagógica sirvieron para realizar un análisis del avance que presentaron los estudiantes, se tuvieron que adaptar y utilizar cuadros recapitulativos, mismos que proponen Josette Jolibert y Jeanette Jacob (2015) para facilitarlos, usando los indicadores de las listas de cotejo y rúbricas. En la figura 41 se puede evidenciar el avance de cada estudiante en cuanto a competencias lectoras observadas después de la lectura de diversos textos. Ver anexo 6 con instrumentos de evaluación utilizados.

Figura 41. Cuadro recapitulativo de competencias lectoras observadas después de la lectura de diversos textos, utilizando interrogación de textos y estrategias de lectura sugeridas y propias (sí lo logró- no lo logró)

Identifica las características del texto y menciona de qué tipo es	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Utiliza estrategias de lectura que le permiten analizar y comprender un texto	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí				
Logra comprender el contenido del texto y lo refleja en sus opiniones	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí				
Redacta una opinión con ideas claras y que expresan lo que comprende del texto	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí					
Lee el texto y establece relaciones con otros textos	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No				
Utiliza elementos que rescata del texto que lee para relacionarlo con aspectos de su vida	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No				
Comparte sus puntos de vista	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No				
Indicadores																													
Estudiantes	Alana	Estefano	Leonardo	Alan	Camila	Rebeca	Rachel	Hannia	Patricio	Regina	Emiliano	Diego	Natalia	Rodrigo	Kamila	Sarah	Jeiden	Abril	Ana	Audrey	Diego A.	Luis A.	Pamela	Alejandro	Alessandra				

Sólo tres estudiantes no lograron identificar los tipos de texto que leían; catorce pudieron emplear estrategias de lectura para lograr la comprensión de los textos; sólo

siete estudiantes establecen relaciones con otros textos y once logran vincular lo que leen con su vida cotidiana.

En la figura 42 se puede apreciar que, al trabajar con textos literarios, logran identificar de qué tipo es y sólo cuatro estudiantes no externan emociones sobre el texto; identifican en su mayoría las funciones de los personajes y la importancia de estos, exceptuando a siete estudiantes, todos comparten sus puntos de vista sobre lo leído. Desde el inicio del ciclo escolar y al realizar el DE se pudo evidenciar que se sentían cómodos con los textos literarios y con este análisis esto se corrobora, pues sus actividades evidencian una mayor comprensión de este tipo de textos. Todos los estudiantes que no externan emociones son aquellos que se mantuvieron intermitentes en línea y que generalmente no entraban a clase o en ocasiones iniciaban clase y se salían, argumentando problemas de red.

Figura 42. Cuadro recapitulativo de competencias lectoras observadas después de la lectura de textos literarios, utilizando interrogación de textos y estrategias de lectura sugeridas y propias (sí lo logra, no lo logra)

Identifica las características del texto literario y menciona de qué tipo es	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Externa emociones al leer el texto literario ya sea de manera oral o escrita	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Identifica las características de personalidad de un personaje en un texto narrativo	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Externa si un texto literario es de su agrado	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Lee el texto literario y establece relaciones con otros textos	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	N	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	
Utiliza elementos que rescata del texto literario que lee para relacionarlo con aspectos de su vida	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	
Comparte sus puntos de vista	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	
Indicadores																														
Estudiantes	Alana	Estefano	Leonardo	Alan	Camila	Rebeca	Rachel	Hannia	Patricio	Regina	Emiliano	Diego	Natalia	Rodrigo	Kamila	Sarah	Jeiden	Abri	Ana	Audrey	Diego A.	Luis A.	Pamela	Alejandro	Alessandra					

En la figura 43 se muestran los avances mostrados en la escritura de textos argumentativos y textos que impliquen opinión y argumentación, cinco estudiantes siempre muestran resultados positivos en la escritura y demuestran opiniones

argumentadas, logran escribir un producto con los requisitos de forma y estructura, pero sobre todos demuestran confianza y seguridad al expresar sus conocimientos de manera escrita; los demás lo realizan frecuentemente y ocasionalmente.

Figura 43. Cuadro recapitulativo de competencias después de la escritura de textos argumentativos y reportes de lectura (S=siempre; F= frecuentemente; O=ocasionalmente)

Demuestra confianza y seguridad al expresar su conocimiento sobre el tema	F	F	O	O	F	O	O	O	S	F	F	O	F	F	S	S	F	S	S	S	S	O	O	F	O
Sostiene una opinión propia sobre el tema. Utiliza argumentos válidos	F	O	O	O	F	O	O	F	S	F	F	O	F	F	F	F	O	S	S	S	S	O	O	F	F
Estructura el texto en inicio, desarrollo y cierre, de manera clara	F	F	O	O	F	O	O	F	S	O	F	O	F	F	F	F	O	S	S	S	S	O	F	F	F
Escribe sin errores de ortografía	O	F	O	O	O	F	O	O	F	O	F	O	O	O	F	O	O	S	F	O	F	O	O	F	F
Utiliza tecnicismos y usa palabras sinónimas para no repetir	F	O	O	O	O	F	O	F	F	O	F	O	O	O	F	F	O	S	F	F	S	O	O	O	O
Utiliza diversas fuentes de consulta	F	O	F	O	F	F	O	O	F	O	F	O	F	O	F	F	F	F	F	F	F	O	F	F	F
Indicadores																									
Estudiantes	Alana	Estefano	Leonardo	Alan	Camila	Rebeca	Rachel	Hannia	Patricio	Regina	Emiliano	Diego	Natalia	Rodrigo	Kamila	Sarah	Jeiden	Abril	Ana	Audrey	Diego A.	Luis A.	Pamela	Alejandro	Alessandra

En general se logra ver un avance en cuanto a comprensión lectora se refiere, pero no en todos los estudiantes, en la figura 44 se muestra el avance general, sólo siete estudiantes aplican estrategias, comprenden lo que leen y lo demuestran en sus evidencias de trabajo, los demás están en vías de construcción y cinco necesitan apoyo.

Algo que llamó la atención fue el hecho de que en general se mostraron empáticos y apoyaron a sus compañeros en las necesidades presentadas, a pesar de estar en línea pudieron evidenciarlo opinando, proponiendo ideas para trabajar los proyectos, mostrándose positivos ante los festejos de cumpleaños.

Figura 44. Cuadro recapitulativo de competencias lectoras observadas al cierre de la Intervención Pedagógica (C=construido; VC= en vías de construcción; NA= necesita apoyo)

Lee un texto y emite una opinión clara ya sea de manera oral o escrita	VC	VC	NA	NA	VC	VC	NA	VC	C	VC	VC	NA	NA	VC	VC	VC	NA	C	C	VC	C	NA	NA	VC	VC
Argumenta puntos de vista sobre un tema de manera oral o escrita	VC	VC	VC	NA	VC	VC	VC	VC	C	VC	VC	VC	VC	VC	VC	VC	NA	C	C	VC	C	NA	NA	VC	VC
Reconoce las características de los tipos de texto que lee y escribe	C	C	VC	NA	VC	C	VC	C	C	VC	C	VC	VC	C	C	VC	C	C	C	C	C	VC	VC	VC	C
Aplica estrategias de lectura que le ayuden a comprender lo que lee	VC	VC	VC	NA	VC	VC	VC	VC	C	VC	VC	VC	NA	VC	C	C	NA	C	C	C	C	NA	NA	VC	VC
Comparte lo que lee o escribe con sus compañeros	C	VC	C	NA	C	VC	C	NA	C	C	C	VC	VC	VC	C	C	VC	C	C	C	VC	NA	NA	VC	VC
Apoya a sus compañeros en dificultades que se les presenten	C	VC	C	NA	VC	VC	VC	VC	C	C	C	VC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	VC	VC	VC	NA
Propone estrategias para llevar a cabo acciones o soluciones	C	VC	C	NA	C	VC	VC	VC	C	C	C	VC	VC	VC	C	C	C	C	C	C	C	VC	VC	VC	VC
Se muestra solidario, empático y paciente ante sus compañeros	C	C	C	NA	VC	VC	VC	VC	C	C	C	C	C	VC	C	C	VC	C	C	C	C	VC	VC	VC	NA
Indicadores																									
Estudiantes	Alana	Estefano	Leonardo	Alan	Camila	Rebeca	Rachel	Hannia	Patricio	Regina	Emiliano	Diego	Natalia	Rodrigo	Kamila	Sarah	Jeiden	Abril	Ana	Audrey	Diego A.	Luis A.	Pamela	Alejandro	Alessandra

Los cambios que presentaron los estudiantes a lo largo de la Intervención Pedagógica y los resultados fueron diversos, de ahí que surgen las siguientes reflexiones como parte de este proceso en el que estudiantes y docente, se reconstruyeron.

- En un inicio los estudiantes se mostraron serios y renuentes, no estaban acostumbrados a llevar las clases de esta forma, el hecho de que se les preguntara sobre sus intereses fue positivo, ya que es notable que la forma en que han llevado a cabo su aprendizaje ha sido dirigida por el maestro en todo momento, éste les dice qué hacer, cómo hacerlo, porqué hacerlo así los noté limitados siempre y con esas barreras.
- Algo notorio fue el hecho de que aún al tener libertad de decisión, todo lo relacionaron ellos mismos con el temario, como si así debiera ser, esto fue conveniente porque llevó a que se justificara por sí solo el proyecto, al estar íntimamente relacionado con el programa de estudios; pero también significó

plantear reflexiones personales sobre el trabajo y si éste estaba bajo la aplicación de las fases de Pedagogía por Proyectos; si la docente motivaba o no y permitía que ellos se sintieran en confianza.

- Las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* fueron una excelente ayuda, sobre todo los festejos de cumpleaños, pues mediante estos se pudo vivenciar la vida cooperativa, si bien en los proyectos ellos mismos se limitaron, en estas oportunidades creativas de juego, pudieron hacer lo que ellos querían y sus decisiones fueron consideradas, al mismo tiempo ponían en práctica el proceso de comprensión lectora.
- A lo largo de los proyectos se realizaron ajustes, el implementar un primer proyecto mediante el método de proyectos, significó un trabajo de reconocimiento, si bien se tenía un conocimiento por parte de la docente en cuanto a la estructura, se pudieron integrar algunos elementos de la Pedagogía por Proyectos, como la posibilidad de que ellos decidieran qué hacer y cómo hacerlo, también de que se interrogaran textos para la comprensión; dar un seguimiento puntual a las actividades; practicar la oralidad; cuestionar y tratar de ir soltando el mando y la dirección de todo, esto sin duda resignificó la forma de trabajar las clases.
- La implementación de los proyectos de acción fue algo complejo, Pedagogía por Proyectos no es una receta, ni tampoco un instructivo, pues se brinda la posibilidad de adaptar, desde las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, hasta el tipo de construcción de herramientas de seguimiento y evaluación; también permite el análisis de los procesos al ajustar la planeación de las actividades e irse modificando, pues se parte de los intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Las *estrategias de interrogación y producción de textos* fueron determinantes para la realización de estos proyectos, ya que orientaron las habilidades de lectura y escritura, favoreciendo un avance en ambas y trabajando aún más la oralidad y considerando que la forma en que se trabajó el proyecto de Intervención Pedagógica fue en línea, esto facilitó las clases manteniendo la interacción a través de la pantalla.

- Si bien hubo una apertura por parte de las autoridades del colegio para trabajar este proyecto, las exigencias de tiempo y necesidades cotidianas; las imposiciones de trabajar bajo cierta estructura la clase, con libertad de cátedra, pero ajustándose a cumplir con ciertos requerimientos; las interrupciones de clase; afectaron la planeación e inclusive la determinaron, ya que los estudiantes evidenciaron claras reticencias para soltarse ellos mismos.
- Cambiar la propia práctica con la que se ha trabajado por años, representó otro reto, el desconocimiento de una forma de trabajo alternativa y los miedos, que también surgieron por la presión y por la incertidumbre de saber si se hacían las cosas bien o si esto afectaría o pondría el riesgo el trabajo, al tratarse de un colegio privado, limitó y afectó en muchos momentos el ánimo y la apertura para realizar ciertas actividades.
- Los productos obtenidos como parte de cada proyecto y el cierre, evidenciaron avances, pues se pudo demostrar que la comprensión lectora es un proceso constructivo y que a partir de oportunidades creativas de aprendizaje, de compartir por medio de la oralidad y la escritura las propias comprensiones con los otros, existe un aprendizaje colectivo y un cambio significativo a nivel personal.
- Se pudo evidenciar también, que la lengua no debe trabajarse de manera aislada, es decir, en una clase se lee, se escribe, se habla y se construye, cada clase es una oportunidad de aprendizaje importante y cada texto, sea literario o informativo, aporta algo al proceso de comprensión lectora.
- El proceso de comprensión lectora se ve evidenciado no sólo al contestar un producto con preguntas o al explicar de qué trata un texto; se manifiesta a través de exponer los puntos de vista y manejar posturas; al expresar emociones y sentimientos reflejados en un dibujo o la escritura de un texto; al expresar por medio de la oralidad inquietudes y necesidades cotidianas; al extraer información de un video y reconstruir el significado de éste.
- A pesar de los retos, los miedos y las incertidumbres de estudiantes y docente, el trabajo pudo llevarse a cabo y la satisfacción de haber contribuido en algo con el proceso de comprensión lectora fue satisfactorio.

CONCLUSIONES

Este trabajo de Intervención Pedagógica representó el crecimiento profesional, pues permitió modificar la propia práctica a partir de la implementación de un trabajo de investigación que concluyó con la aplicación del Proyecto de Intervención Pedagógica, cada capítulo significó el aporte para contribuir en esta aplicación, a continuación, se detalla de manera breve cuáles fueron estos elementos de construcción y análisis.

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio para la política educativa y permanece hasta hoy como una necesidad; a pesar de ello la forma en que se ha trabajado no ha sido la adecuada, ya que se ha privilegiado la mecanización, la búsqueda y extracción de significado en un texto, haciendo a un lado que es un proceso que se construye y que debe ser paulatino, así mismo que contribuye al fortalecimiento de otras habilidades comunicativas y de aprendizaje.

Si bien en el nivel secundaria los aprendizajes esperados tienen una relación con el proceso de la Comprensión Lectora, las actividades que se realizan en general tienden a la mecanización y la extracción de significados presentes en un texto, organizar información y reorganizarla, por medio de esquemas y sin la posibilidad de crear contenido propio.

La Comprensión Lectora es un proceso que se nutre con diversas actividades, el apoyo que se dé a los estudiantes en dicho proceso es determinante para lograr avances, la función que tiene el docente en este punto es de vital importancia y el conocimiento al generar actividades organizadas, creativas y con finalidades claras, determinará el éxito y el avance.

Las actividades de escritura de diversos textos como: textos argumentativos, historietas, poemas, textos literarios, fomenta en los estudiantes el avance en el proceso de Comprensión Lectora, ya que son actividades que les permiten crear contenido de manera creativa y libre.

Como docente pude constatar que, en una clase de español para lograr la tan anhelada Comprensión Lectora no se requiere de exámenes estandarizados en donde se privilegie la memoria o la rapidez para leer y contestar, se requiere que los estudiantes lean; compartan sus experiencias de lectura, positivas y negativas, por medio de la oralidad y la escritura; argumenten lo que piensen y que lo hagan por el simple hecho de compartir; la creatividad, los gustos y las preferencias logran hacer el aprendizaje más consciente y divertido.

Los textos literarios pueden ser estupendos peldaños para llegar a la comprensión de otros textos, como los informativos, científicos, argumentativos, etc., así mismo logran ser referentes axiológicos y de vida importantes.

Implementar diversas estrategias de lectura y que éstas sean adaptadas por los estudiantes de manera que les sean funcionales permite que el proceso de comprensión lectora se refuerce.

El análisis de diversos textos utilizando la interrogación de textos y la construcción de herramientas propias, como estrategias que propone la Pedagogía por Proyectos, representan recursos valiosos que permiten a los estudiantes generar estrategias individuales para comprender y favorecen el proceso metacognitivo.

Propiciar en el aula un entorno de confianza, en donde se les permita tomar decisiones sobre el cómo lograr un aprendizaje representó un reto, más aún a través de una pantalla. Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje fueron recursos que apoyaron en el proceso y que generaron romper con limitantes, tanto de los estudiantes como de la docente.

Trabajar a través de una pantalla implicó retos importantes, pero nunca fue una limitante para avanzar en el proceso del Proyecto de Intervención Pedagógica, si bien se realizaron ajustes y mucho de estos se fueron modificando con el paso del tiempo, la idea de que los estudiantes avanzaran y sobre todo que se sintieran cómodos a

pesar de, fueron alicientes para continuar. Hubo momentos de frustración, pues implementar una forma de trabajo diferente tanto para estudiantes como para la docente implicó cambios de perspectivas, de roles, de ideas, pero finalmente se logró.

Entender la Comprensión Lectora como un proceso en el cual no sólo los estudiantes avanzaron, sino la docente también, generó una nueva forma de ver y abordar los contenidos planteados; si bien los estudiantes no lograron soltarse como se hubiera querido, lograron comprender que el proceso de Comprensión Lectora implica también trasladar lo que se lee a la vida cotidiana, entender al otro, respetarlo, adaptarse a los cambios que presenta una sociedad ante algo nuevo como lo fue el COVID 19; opinar y que es necesario que ellos como estudiantes puedan ser capaces de adaptarse a retos no sólo cognitivos, sino creativos.

Pudieron darse cuenta de que pueden ir a su ritmo y tomar decisiones en el aula, decisiones que forman parte de lo que ellos quieren aprender, en la medida que avancen en este sentido, será la forma en que podrán ajustar todo lo que aprenden en la escuela, el proceso metacognitivo debería ser una de las finalidades educativas, si bien en teoría se pretende, en la realidad no es así, pues como docentes no ayudamos a que esto pase, tomamos el mando de un proceso que debería ser individual, no general, permitirles a ellos tomar el mando de una clase no es malo, al contrario les estamos dando la posibilidad de entenderse a sí mismos y finalmente esto también es Comprensión.

Entender lo anterior no fue fácil, en lo personal requirió un cambio en la práctica y la comprensión de una pedagogía diferente, como lo es Pedagogía por Proyectos, finalmente también es un proceso que implica la comprensión de un cambio personal, soltar vicios, dejar atrás estructuras arcaicas tanto de aprendizaje como de enseñanza. Definitivamente el cambio fue en conjunto, a pesar de las pérdidas y a pesar de las barreras institucionales mientras haya vocación y gusto por la docencia, los cometidos se seguirán cumpliendo, sea en el aula o a través de una simple pantalla.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Almazán, León, H. (2018) *Análisis de variables asociadas a la lecto-comprensión en estudiantes de secundaria: hacia una propuesta didáctica*. (Tesis de Posgrado) Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos.

Álvarez-Gayou, J.L. (2012) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

Álvarez Uría, F. (1999) *La escuela y el espíritu del capitalismo*. En, *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad*. Varios autores. 2ª edic. Morata. Pp.87-95.

Andere, E. (2013) *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Edit. México siglo XXI. Pp. 78-128.

Bolívar, A.J. D. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Edit. La Muralla.

Cairney, Trevor, H. (2018) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Edic. Morata.

Carr, W. (1999). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En, *Volver a pensar la educación (Vol I) Política, educación y sociedad*. Varios autores. 2ª Edic. Morata. Pp 96-111.

Cassany, D. Marta Luna y Gloria Sanz. (2003) *Enseñar Lengua*. Edit. Grao. Barcelona.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Edit. ANAGRAMA.

Catalá, G. y Catalá, M. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria). Edit. Grao.

Colomer, Teresa. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje e la Comprensión Lectora*. Editorial

Goodman, K y Y. Goodman (1993) "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total" en *Vigotsky y la educación*. Luis C. Moll (Comp.) Buenos Aires, Aique.

Hernández, González, J. (2014) *Análisis Neuropsicológico de la relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de 11 a 12 años*. (Tesis de Posgrado) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Jolibert, J. y Sraiki, C. (2006) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires Manantial.

Jolibert, J y Jacob, J. (2015) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Buenos Aires Manantial.

Latorre, A. (2012) *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. España.

Lerner, Delia. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, en *Leer y escribir en la escuela*, SEP-FCE, México, pp.25-38.

Lomas, Carlos. (2002) El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Paidós. Pp. 9-25.

López, Rosas, J. (2018) *Una propuesta metodológica para la comprensión lectora mediante la dramatización*. (Tesis de Posgrado) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Malagón, J. y Jara, E. (2005) *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. Trillas. México.

Mendoza, V. y Caicedo, L. (2017) *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5º grado del Colegio Tirso de Molina*. (Tesis de Posgrado) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Pedraza, Cuellar. D (2010) *Política de la Educación en el México contemporáneo*. Horizontes educativos. México.

Rogoff, Bárbara. (2001) “el desarrollo cognitivo a través de la interacción con los adultos y los iguales” Cap. 7 y 10 en *Apéndices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Pp. 179-192, 241-263.

Rojas, Gerardo (2002) “descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas” en *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, 211-246 pp.

Sacristán, José. G. (2013) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Sánchez, Hernández, M. (2010) *La investigación Comprensión Lectora: adquisición y transferencia en distintos niveles funcionales*. (Tesis de Posgrado) Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.

SEP. (2011) “Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica” en *Plan de Estudios de Educación Básica*. México SEP

SEP. (2004) *Plan de educación escolar primaria*. México SEP

SEP. (2006) *Plan de estudios de secundaria*. México SEP

SEP. (2009) *Plan de estudios de primaria*. México SEP

SEP. (2011) *Planes y programas de estudio secundaria*. México SEP

SEP. (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México SEP

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. 8ª edición. Grao Barcelona.

Torres, J. y Vargas, L. (2010) *Competencias en educación ¿lo idóneo para un país como México?* México: Torres Asociados.

UNESCO. (1990) Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

UNESCO. (2000) Marco de Acción de Dakar (2000) *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*.

Hemerográficas

Cassanova, H. et. Al. (2017) "El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa". En *Perfiles Educativos* Vol. 39 no. 155 México ene/mar.2017.

Colomer, Teresa. (1997) "La enseñanza y el aprendizaje e la Comprensión Lectora". En *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 20, pp. 6-15.

Colomer, Teresa (2001) "La lectura de ficción enseña a leer". *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación* 4, nov. 2001. República Argentina. Entrevista de Marcela Castro, p.p. 12-17.

Domínguez de Rivero, María J (2007) "El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 8, núm. 2, pp. 57-65.

Escalante, De Urrecheaga Dilia y Caldera De Briseño, Reina. (2006) "Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico". *Revista Acción Pedagógica*, núm. 15, pp. 112-119.

Gil, A. (2018). "La reforma educativa. Fracturas estructurales". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2018. Vol. 23, núm.76, pp.303-321.

Guerra y Rivera (2012) "El lado oscuro de la RIEB", en *El Secuestro de la Educación, México*.

Kalman, Judith. (2004) "¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas", en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, Documento 51. México. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, pp.1-8.

Nemirosky, Miryam (1999) "5. Secuencias Didácticas", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños (maestros y enseñanza)* pp. 119-129.

Reyzabal, M.V. (2012) "Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 10, núm.4.

Solé, Isabel. (2000) "Leer, escribir y aprender", en *Aula de Innovación Educativa*, 96. Pp. 6-9.

Suárez, Daniel (2003). "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica". En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, Ministerio de Educación.

Suárez, D. y Ocho L. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En *Revista Entre maestros*, México: UPN.

Toscano, J. M. "Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor". En *Mecanograma Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Sevilla, proyecto IRES. Pp. 1-10.

Electrónicas

ALAMINOS CHICA, Antonio; CASTEJÓN COSTA, Juan Luis. (2006) Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Alcoy : Marfil ; Alicante : Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/20331>

ASTORGA, Alfredo; VAN DER BIJT, Bart. (1991) Manual de diagnóstico participativo. Recuperado de: https://www.academia.edu/36891413/Manual_de_diagnostico_participativo_Alfredo_Astorga_y_Bart_Van_Der_Bijt_1991_Editorial_Humanitas

BRENNER, M. (2019) Rebelión. Innovación educativa: el "neuroneoliberalismo" pedagógico político. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/innovacion-educativa-el-neuroneoliberalismo-pedagogico-politico/>

GARCÍA MUÑOZ, T. (2003) El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

KILPATRICK, W. (2017) William Kilpatrick y el método de proyectos. Recuperado de: https://es.slideshare.net/Elenadiazmartin/metodo-de-proyectos-7849904?next_slideshow=1

SAÉNZ, K. (2017) ¿Cómo ha cambiado la figura del maestro en la historia de México? Recuperado de: <https://culturacolectiva.com/historia/historia-del-maestro-en-mexico>

Sitios web

<https://www.oecd.org/acerca/>

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

<https://ciudadseva.com/>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario socioeconómico



COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
CUESTIONARIO PARA PADRES DE
FAMILIA

Estimado padre de familia el siguiente estudio socioeconómico tiene la finalidad de recabar información sobre las características de la comunidad escolar, por lo que solicito su apoyo para responderlo.

Nombre del estudiante: _____
Grado y grupo: _____ Fecha: _____
Nombre del padre: _____
Último grado de estudios: _____
Nombre de la madre: _____
Último grado de estudios: _____

Instrucciones: favor de contestar a los siguientes cuestionamientos, sus respuestas serán confidenciales y utilizadas con fines educativos.

I. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

1. Señale la/las personas con las que vive el estudiante?

- a) Hermano(s)
- b) Abuelos
- c) Tíos
- d) Mamá
- e) Papá
- f) Otro _____

2. ¿En cuál de los siguientes ámbitos se encuentra el trabajo de los padres?

Mamá	Papá
a) Empresarial	a) Empresarial
b) Educativo	c) Educativo
d) Comercio	e) Comercio
f) Salud	g) Salud

h) Hogar	i) Hogar
j) Otro: _____	k) Otro: _____

3. En casa cuentan con los siguientes recursos, señale cuáles:

- a) Internet
- b) Televisión por cable
- c) Acceso a plataformas como: Netflix, Amazon, Spotify
- d) Libros (novelas, cuentos, libros sobre diversos temas)
- e) Diccionarios y enciclopedias
- f) Computadora (laptop)
- g) Computadora (escritorio)
- h) Revistas: suscripción a alguna revista, cuál: _____
- i) Periódicos: suscripción a algún periódico, cuál _____

II. HÁBITOS E INTERESES

4. Su hijo (a) asiste a talleres, conferencias, ferias que promueven la lectura, círculos de lectura:

- a) Sí
- b) No, ¿por qué? _____

5. Cuando asiste a algún evento que implique la lectura, la compra de libros es:

- a) A decisión propia
- b) Interés de su hijo
- c) Por indicación escolar
- d) Nunca le compro libros

6. En caso de que su hijo acostumbre a leer, cuenta con un espacio en casa para hacerlo:

- a) Sí, cuál _____
- b) No
- c) No acostumbra a leer en casa

7. Usted invierte tiempo para analizar y revisar con su hijo las lecturas que él realiza:

- a) Sí, en ocasiones
- b) No, nunca
- c) Sí, siempre

8. ¿Qué acciones ha implementado en casa para motivar a su hijo a la lectura?

- a) No he implementado acciones

- b) Lectura de cuentos desde edad temprana
- c) Le he comprado libros desde edad temprana
- d) Lee diversos textos y los comentamos en familia

9. Al leer textos, su hijo tiende a (señale más de una si es necesario):

- a) Anticipar el tema del que puede tratar un texto
- b) Realizar dos o más lecturas
- c) Regresar a los párrafos recurrentemente
- d) Busca el significado de palabras que no le son familiares

10. Los textos que se le dificultan más a su hijo son (señale más de una si es necesario):

- a) Los textos literarios (cuentos, novelas, poemas)
- b) Los textos informativos (artículos, reseñas, ensayos)
- c) Los textos científicos (artículos científicos o de innovaciones tecnológicas)
- d) Los textos históricos (biografías, novelas históricas, textos que hablen de eventos históricos)

¡Gracias por su apoyo!

Anexo 2: Cuestionario para estudiantes



**COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES**

Estimado estudiante el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las características de la comunidad escolar, por lo que solicito tu apoyo para responderlo.

CUESTIONARIO

Nombre completo: _____ Edad: _____

Grado y grupo : _____ Fecha: _____

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas, subrayando la respuesta que consideres.

1. ¿Te gusta leer?
 - a) Sí, mucho
 - b) En ocasiones
 - c) No, nunca ¿Por qué? _____
 - d) A veces

2. ¿Qué tipos de textos acostumbras a leer?
 - a) Revistas
 - b) Textos en internet
 - c) Libros
 - d) Otros, escribe cuáles _____

3. ¿Para ti la lectura es una actividad que consideras?
 - a) Necesaria en tu vida, no puedes pasar días sin leer
 - b) Irrelevante, nunca leo nada y no me interesa
 - c) Es necesaria, pero para mí no es relevante
 - d) Sólo leo porque en la escuela me lo solicitan

4. En casa, con cuáles de los siguientes textos cuentas (puedes seleccionar más de uno):
- a) Libros de ciencias
 - b) Libros de economía
 - c) Libros de historia
 - d) Novelas
 - e) Cuentos
 - f) Libros con poemas
 - g) Enciclopedias
 - h) Periódicos y revistas
 - i) Diccionarios
5. Cuando estás leyendo un texto generalmente tú:
- a) Comprendes todo lo que lees, en una sola leída
 - b) A veces tienes que releer muchas veces, porque no entiendes
 - c) Te distraes con facilidad y dejas el texto a medias
 - d) Necesita gustarte mucho el texto para leerlo y comprenderlo
6. Cuando lees un texto, tú (puedes seleccionar más de una):
- a) Te das una idea de lo que trata por el título
 - b) Visualizas primero el texto y después te centras en leerlo
 - c) Das una lectura rápida primero
 - d) Das una lectura solamente del texto
 - e) Subrayas las palabras que no comprendes y las buscas
 - f) Subrayas siempre las ideas principales
 - g) Otra: _____
7. Cuando en la escuela te solicitan una tarea de investigación, acudes a:
- a) Sitios de internet
 - b) Acudo a la biblioteca
 - c) Recorro a libros que tengo en casa
 - d) Otro _____
8. En la escuela, qué tipo de textos te gusta leer más:
- a) Los que hablan de ciencia
 - b) Los que hablan de historias ficticias
 - c) Los que hablan de historia del mundo
 - d) Los que hablan de valores y normas
9. Cuando lees un texto que tú eliges, sobre qué temas debe ser:
- a) Una novela que hable de amor

- b) Un libro que hable sobre la vida de alguien más
- c) Un manga o comic
- d) Otro, escribe cuál _____

10. Cuando lees un texto que tú eliges, has considerado cambiar lo que los personajes hacen:

- a) Sí, siempre lo hago
- b) No, nunca lo he hecho
- c) En ocasiones lo hago
- d) No me gusta hacer eso

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 3: Cuestionarios para docentes y directivos



COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado profesor el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las características de la comunidad escolar, por lo que solicito su apoyo para responderlo.

Nombre del docente: Jorge Pérez Alanís
Grado de estudios: Licenciatura Egresado de: UACM
Asignatura (s) que imparte: Español
Grado que atiende: 2º Fecha: 19/03/20

Instrucciones: favor de contestar a los siguientes cuestionamientos. Sus respuestas serán confidenciales y utilizadas con fines educativos.

1. Le gusta leer:
a) Sí
b) No, por qué: _____
c) En ocasiones

2. ¿Qué tipo de textos acostumbra a leer?
a) Textos literarios
b) Textos informativos
c) Textos científicos
d) Textos con fines de estudio
e) Otro: _____

3. El último texto literario que leyó fue:
a) La semana pasada
b) El mes pasado
c) Hace seis meses
d) Hace un año
e) Otra fecha: _____

4. En sus actividades cotidianas planea actividades encaminadas a la lectura de textos:
a) Sí, diariamente
b) Sí, cada semana un texto
c) Sí, dos veces por semana
d) Sí, una vez al mes
e) No, por qué: _____

5. Usted acostumbra a leerle a sus alumnos:
a) Sí
b) No, por qué: _____

6. Antes de enfrentar al alumno a un texto, le pregunta qué expectativas tiene sobre él:

- a) Sí
- b) No
- c) En ocasiones
- d) Siempre

7. En qué consiste el proceso de comprensión lectora, explique:

Identificar y definir palabras de uso poco común, identificar las ideas principales de un texto, inferir la información contenida en el texto, explicar de manera oral o por escrito las conclusiones a las que se llegó

8. ¿Qué es una estrategia de lectura? explique:

Una herramienta utilizada para abordar un texto,

9. ¿Qué estrategias de lectura conoce?, menciónelas

Lectura en silencio, en voz alta, en atril, dirigida, comparativa, de diagnóstico ...

10. Explique una estrategia de lectura que haya utilizado en el aula, especifique el tipo de texto que utilizó y cómo lo abordó:

En atril.
Texto narrativo con estructura dramática en la que el alumno identifica tanto al narrador como a los personajes, compartiendo los momentos de lectura que corresponden según el rol asignado.

¡Gracias por su apoyo!



COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimado profesor el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las características de la comunidad escolar, por lo que solicito su apoyo para responderlo.

Nombre del docente: Christian Arevalo Vivanco
Grado de estudios: Licenciatura Egresado de: UAM IZTAPALAPA
Asignatura (s) que imparte: Historia de México
Grado que atiende: 2y3 Fecha: 19/03/20

Instrucciones: favor de contestar a los siguientes cuestionamientos. Sus respuestas serán confidenciales y utilizadas con fines educativos.

1. Le gusta leer:

- a) Sí
- b) No, por qué: _____
- c) En ocasiones

2. ¿Qué tipo de textos acostumbra a leer?

- a) Textos literarios
- b) Textos informativos
- c) Textos científicos
- d) Textos con fines de estudio
- e) Otro: Históricos

3. El último texto literario que leyó fue:

- a) La semana pasada
- b) El mes pasado
- c) Hace seis meses
- d) Hace un año
- e) Otra fecha: _____

4. En sus actividades cotidianas planea actividades encaminadas a la lectura de textos:

- a) Sí, diariamente
- b) Sí, cada semana un texto
- c) Sí, dos veces por semana
- d) Sí, una vez al mes
- e) No, por qué: _____

5. Usted acostumbra a leerle a sus alumnos:

- a) Sí
- b) No, por qué: _____

6. Antes de enfrentar al alumno a un texto, le pregunta qué expectativas tiene sobre él:

- a) Sí
- b) No
- c) En ocasiones
- d) Siempre

7. En qué consiste el proceso de comprensión lectora, explique:

Es el proceso por el cual el alumno construye nuevos conocimientos cuando interactúa con un texto.

8. ¿Qué es una estrategia de lectura? explique:

Técnicas que utilizan los alumnos para entender y comprender y dar un significado a la lectura.

9. ¿Qué estrategias de lectura conoce?, menciónelas

Realizar síntesis, resúmenes y organizadores gráficos de los textos. El procedimiento o modelo descendente (top down).

10. Explique una estrategia de lectura que haya utilizado en el aula, especifique el tipo de texto que utilizó y cómo lo abordó:

¡Gracias por su apoyo!



**COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS**

Estimado profesor el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las características de la comunidad escolar, por lo que solicito su apoyo para responderlo.

Nombre del directivo: _____

Grado de estudios: _____ **Egresado de:** _____

Puesto que desempeña: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: favor de contestar a los siguientes cuestionamientos. Sus respuestas serán confidenciales y utilizadas con fines educativos.

1. Le gusta leer:
 - a) Sí
 - b) No, por qué: _____
 - c) En ocasiones

2. ¿Qué tipo de textos acostumbra a leer?
 - a) Textos literarios
 - b) Textos informativos
 - c) Textos científicos
 - d) Textos con fines de estudio
 - e) Otro: _____

3. El último texto literario que leyó fue:
 - a) La semana pasada
 - b) El mes pasado
 - c) Hace seis meses
 - d) Hace un año
 - e) Otra fecha: _____

4. En qué consiste el proceso de comprensión lectora, explique:

5. ¿Qué es una estrategia de lectura? explique:

6. ¿Qué estrategias de lectura conoce?, menciónelas

7. Desde su función como directivo, qué actividades realiza en conjunto con los docentes, para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, explique:

¡Gracias por su apoyo!

Anexo 4: Estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio



**COLEGIO DEL VALLE
SECCIÓN SECUNDARIA
CICLO ESCOLAR 2019-2020
ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE
ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO**

Estimado estudiante el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre la comprensión lectora, por lo que solicito tu apoyo para responderlo.

Nombre completo: _____ Edad: _____

Grado y grupo : _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee el siguiente texto y realiza lo que se te solicita.

El libro de arena

Jorge Luis Borges

...thy rope of sands...

George Herbert (1593-1623)

La línea consta de un número infinito de puntos; el plano, de un número infinito de líneas; el volumen, de un número infinito de planos; el hipervolumen, de un número infinito de volúmenes... No, decididamente no es este, *more geométrico*, el mejor modo de iniciar mi relato. Afirmar que es verídico es ahora una convención de todo relato fantástico; el mío, sin embargo, es verídico.

Yo vivo solo, en un cuarto piso de la calle Belgrano. Hará unos meses, al atardecer, oí un golpe en la puerta. Abrí y entró un desconocido. Era un hombre alto, de rasgos desdibujados. Acaso mi miopía los vio así. Todo su aspecto era de pobreza decente. Estaba de gris y traía una valija gris en la mano. En seguida sentí que era extranjero. Al principio lo creí viejo; luego advertí que me había engañado su escaso pelo rubio, casi blanco, a la manera escandinava. En el curso de nuestra conversación, que no duraría una hora, supe que procedía de las Orcadas (lugar en Escocia).

Le señalé una silla. El hombre tardó un rato en hablar. Exhalaba melancolía, como yo ahora.

–Vendo biblias –me dijo.

No sin pedantería le contesté:

–En esta casa hay algunas biblias inglesas, incluso la primera, la de John Wiclif. Tengo asimismo la de Cipriano de Valera, la de Lutero, que literariamente es la peor, y un ejemplar latino de la Vulgata (Biblia hebrea). Como usted ve, no son precisamente biblias lo que me falta.

Al cabo de un silencio me contestó:

–No solo vendo biblias. Puedo mostrarle un libro sagrado que tal vez le interese. Lo adquirí en los confines de Bikanir.(ciudad de la India)

Abrió la valija y lo dejó sobre la mesa. Era un volumen en octavo, encuadernado en tela. Sin duda había pasado por muchas manos. Lo examiné; su inusitado peso me sorprendió. En el lomo decía *Holy Writ (Santa escritura)* y abajo *Bombay*.

–Será del siglo diecinueve –observé.

–No sé. No lo he sabido nunca –fue la respuesta.

Lo abrí al azar. Los caracteres me eran extraños. Las páginas, que me parecieron gastadas y de pobre tipografía, estaban impresas a dos columnas a la manera de una biblia. El texto era apretado y estaba ordenado en versículos. En el ángulo superior de las páginas había cifras arábigas. Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999. La volví; el dorso estaba numerado con ocho cifras. Llevaba una pequeña ilustración, como es de uso en los diccionarios: un ancla dibujada a la pluma, como por la torpe mano de un niño.

Fue entonces que el desconocido me dijo:

–Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Había una amenaza en la afirmación, pero no en la voz.

Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí. En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja. Para ocultar mi desconcierto, le dije:

–Se trata de una versión de la Escritura en alguna lengua indostánica (de la India), ¿no es verdad?

–No –me replicó.

Luego bajó la voz como para confiarme un secreto:

–Lo adquirí en un pueblo de la llanura, a cambio de unas rupias y de la Biblia. Su poseedor no sabía leer. Sospecho que en el Libro de los Libros vio un amuleto. Era de la casta más baja; la gente no podía pisar su sombra, sin contaminación. Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil: siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

–Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía:

–Esto no puede ser.

Siempre en voz baja el vendedor de biblias me dijo:

–No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna la última. No sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Acaso para dar a entender que los términos de una serie infinita admiten cualquier número.

Después, como si pensara en voz alta:

–Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo.

Sus consideraciones me irritaron. Le pregunté:

–¿Usted es religioso, sin duda?

–Sí, soy presbiteriano (religión protestante). Mi conciencia está clara. Estoy seguro de no haber estafado al nativo cuando le di la Palabra del Señor a trueque de su libro diabólico.

Le aseguré que nada tenía que reprocharse, y le pregunté si estaba de paso por estas tierras. Me respondió que dentro de unos días pensaba regresar a su patria. Fue entonces cuando supe que era escocés, de las islas Orcadas. Le dije que a Escocia yo la quería personalmente por el amor de Stevenson y de Hume.

–Y de Robbie Burns –corrigió.

Mientras hablábamos yo seguía explorando el libro infinito. Con falsa indiferencia le pregunté:

–¿Usted se propone ofrecer este curioso espécimen al Museo Británico?

–No. Se lo ofrezco a usted –me replicó, y fijó una suma elevada.

Le respondí, con toda verdad, que esa suma era inaccesible para mí y me quedé pensando. Al cabo de unos pocos minutos había urdido mi plan.

–Le propongo un canje –le dije–. Usted obtuvo este volumen por unas rupias y por la Escritura Sagrada; yo le ofrezco el monto de mi jubilación, que acabo de cobrar, y la Biblia de Wiclif en letra gótica. La heredé de mis padres.

–A black letter Wiclif –murmuró.

Fui a mi dormitorio y le traje el dinero y el libro. Volvió las hojas y estudió la carátula con fervor de bibliófilo.

–Trato hecho –me dijo.

Me asombró que no regateara. Solo después comprendería que había entrado en mi casa con la decisión de vender el libro. No contó los billetes, y los guardó.

Hablamos de la India, de las Orcadas y de los *jarls* (*condes*) noruegos que las rigieron. Era de noche cuando el hombre se fue. No he vuelto a verlo ni sé su nombre.

Pensé guardar el Libro de Arena en el hueco que había dejado el Wiclif, pero opté al fin por esconderlo detrás de unos volúmenes descabalados de *Las mil y una noches*.

Me acosté y no dormí. A las tres o cuatro de la mañana prendí la luz. Busqué el libro imposible, y volví las hojas. En una de ellas vi grabada una máscara. El ángulo llevaba una cifra, ya no sé cuál, elevada a la novena potencia.

No mostré a nadie mi tesoro. A la dicha de poseerlo se agregó el temor de que lo robaran, y después el recelo de que no fuera verdaderamente infinito. Esas dos inquietudes agravaron mi ya vieja misantropía. Me quedaban unos amigos; dejé de verlos. Prisionero del Libro, casi no me asomaba a la calle. Examiné con una lupa el gastado lomo y las tapas, y rechacé la posibilidad de algún artificio. Comprobé que las pequeñas ilustraciones distaban dos mil páginas una de otra. Las fui anotando en una libreta alfabética, que no tardé en llenar. Nunca se repitieron. De noche, en los escasos intervalos que me concedía el insomnio, soñaba con el libro.

Declinaba el verano, y comprendí que el libro era monstruoso. De nada me sirvió considerar que no menos monstruoso era yo, que lo percibía con ojos y lo palpaba con diez dedos con uñas. Sentí que era un objeto de pesadilla, una cosa obscena que infamaba y corrompía la realidad.

Pensé en el fuego, pero temí que la combustión de un libro infinito fuera parejamente infinita y sofocara de humo al planeta.

Recordé haber leído que el mejor lugar para ocultar una hoja es un bosque. Antes de jubilarme trabajaba en la Biblioteca Nacional, que guarda novecientos mil libros; sé que a mano derecha del vestíbulo una escalera curva se hunde en el sótano, donde están los periódicos y los mapas. Aproveché un descuido de los empleados para perder el Libro de Arena en uno de los húmedos anaqueles. Traté de no fijarme a qué altura ni a qué distancia de la puerta.

Siento un poco de alivio, pero no quiero ni pasar por la calle México.

FIN

1. En las siguientes líneas, menciona qué características tiene este texto para ser considerado un cuento.

2. En el texto subraya con color rojo el momento más relevante o sorprendente en la historia y con azul el momento con menor relevancia. Explica a continuación, por qué elegiste cada uno.

3. Utiliza un esquema, mapa mental o conceptual, en donde señales las principales acciones de este texto, es decir: cómo inicia, qué sucede después...etc.

4. En el texto, la palabra verídico se refiere a que es:

- a) realidad
- b) fantasía
- c) verdad
- d) mentira

5. ¿Con cuál objeto, herramienta o instrumento tecnológico comparas el libro de arena?, ¿por qué?

6. Cuenta cómo crees que hubiera sido la historia si hubiera existido un libro de arena en otra época y otro tiempo:

7. A qué se refiere la expresión *exhalaba melancolía*:

- a) Respiraba tristeza
- b) Desprendía tristeza
- c) Sentía tristeza
- d) Poseía tristeza

8. Es momento de convertirte en uno de los personajes del cuento, elije al vendedor de biblias o al amante de los libros y escribe a continuación que hubiera pasado si el libro no fuese abandonado en una biblioteca:

9. ¿Tú conoces o habías oído hablar de los libros de arena? Si tu respuesta es sí, narra cómo fue tu experiencia, si respondes que no, dibuja cómo imaginas el libro de arena de este cuento (puedes utilizar colores si lo prefieres).

10. La palabra *misantrópía*, de acuerdo con el contexto significa:

- a) Alejamiento de las personas
- b) Alejamiento de los libros
- c) Cercanía con las personas
- d) Cercanía con los libros

11. Imagina que estás frente al autor Jorge Luis Borges ¿qué le expresarías sobre este texto?

Gracias por tu colaboración!

Anexo 5. Trabajos finales de los estudiantes

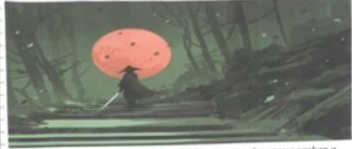
Collage sobre leyenda



Escuela Secundaria General "Benito Juárez" Ciudad de México, a 10 de junio de 2021

PATRICIO GALL GRANADOS SALAS

Tachi
El Primer Sable Japonés



Cuenta la leyenda que, en el antiguo Japón los guerreros japoneses oraban a sus Dioses para que estos les enseñaran sobre espadas de reconocer a los inocentes pero que, de igual manera, estas fueran capaces de reconocer a los malvados. Pelean que, estos sablos diervn muerte a los opostores y a cualquier asesino o criminal que quisiera dalar al pueblo Japonés.

Los Dioses diervn respuesta a estas oraciones, en una ocasión cuando el pueblo Japonés regresaba de una guerra.

Los anteposados contaban que, Amakuni Yasutano había sido un herrero legendario que vivió en la provincia de Yamato alrededor del año 700 después de Cristo. Hasta el día de hoy, él es famoso por haber creado el primer sable japonés (Tachi) que antecedió a la Katana. Él fue el jefe de los herreros del emperador.

El Tachi es una espada japonesa un poco más curvada y más larga que la Katana y cuelga del obi (cinturón) con el filo cortante hacia abajo. Esta fue la primera espada larga forjada en el Japón. Además, la leyenda cuenta, que cierto día Amakuni y su hijo Amakusa esperaban frente a la puerta de su taller, a

Colégio Del Valle contribuyendo en la preservación del medio ambiente

Escuela Secundaria General "Benito Juárez" Ciudad de México, a 10 de junio de 2021

PATRICIO GALL GRANADOS SALAS

los guerreros del emperador, ya que sabían que ellos estaban por llegar de un combate. Los herreros vieron a los soldados regresar muy tristes. Normalmente, el Emperador siempre los felicitaba por su buen trabajo, pero esta vez fue la excepción. Desconcertados, notaron que muchos guerreros portaban espadas rotas, parecía que la causa de todas esas espadas rotas, eran los choques contra otras espadas y armaduras. Llenos de vergüenza por la baja calidad de su trabajo, el padre juró crear una espada inquebrantable.

Añó, como su hijo y él se encerraron en la forja y durante siete días y siete noches oraron a los dioses Shintóistas. Ambos trabajaron sin descansar y después de 31 días, los herreros salieron con una espada curva de un solo filo y que se a simple vista, esta se veía muy frágil. Los demás herreros hicieron burla de su trabajo, porque ellos también se habían puesto a trabajar en sus nuevas espadas. No fue hasta la primavera siguiente que, una nueva guerra se desató, pero esta vez cuando los guerreros regresaron del combate, el Emperador le sonrió a Amakuni y le dijo:

"Eres un herrero experto ya que, ninguna de tus espadas que hiciste para mí, falló en esta batalla". No se sabe de qué forma falleció Amakuni pero muchos dicen que ganó la inmortalidad gracias a tanta sangre que derramaron sus espadas. Aún se conserva en la colección imperial japonesa una de sus espadas llamada "Tachi".

La leyenda, le atribuye a esta espada poderes mágicos: se dice que es imposible matar con ella a un inocente y que su dueño estará destinado a dominar Japón.

El sable está esperando a su legítimo dueño dentro de un escarapate de cristal. Los sacerdotes shintóistas han dicho que este reconocerá a su dueño con un resplandor. Y hasta que llegue ese día, el sable continuará resguardado en su hermosa caja de cristal.

Fin

Colégio Del Valle contribuyendo en la preservación del medio ambiente

Escritura de leyenda

Legenda del hombre de las 3 Cabezas

Cuenta la leyenda que un pueblo del sur de Irlanda del Norte comenzó a desaparecer 3 hermanos que cosechaban calabazas. (En un) Al final del Verano cobrieron a una celina cerca de un río pero si a Correen unas cuevas que pensaron que estaba abandonada, que era también la que estaba más alejada del pueblo se encontraron con unas escrituras en una lengua antigua con varios signos y un gran caldero que con barbojaba por todos partes como si estuviera prendido con un calor antanozo y flozante y algunas hebras flotando arriba del caldero; de repente empezó a aumentar el brillo de calor verde esmeralda que empezaba en el fondo de la cueva que era mayor o resplandor asta iluminar por completo toda la cueva, que era hasta la entrada.

Los 3 hermanos se vieron asombrados con todo que empezaron a descubrir con la luz dentro la cueva. Además descubrieron que era un laboratorio como de un gran laboratorio de Química con bastantes matraces, ollas viejas, tubos de vidrio de diferentes largos y tabloncitos con un sin de yervos y materias primas con libros en piel, demasiados dibujos a mano, y papeles...

Y recetas de echizos. En esas cosas los libros la atención uno gente con la portada dorada, muy guiso así; como pasado que ante los 3 hermanos estaban un fondo de abito ese gigante libro. Cuando de repente de la pared entrante sin mayor esplicación se abrio una gran puerta de piedra de donde salieron una docena de mujeres de diferentes edades, Vestimentas, Cuerpos, tamaño y hasta formas se pueden decir. Que en lo que si consistian todas era en su orible voz aguda.

En cuanto descubrieron a los 3 hermanos asombrados empezaron a gritar y hacer un gran estruendo entre las 12 mujeres con lenguas antiguas, aventaron hebras al calor, hasta que al final de este salto un gran rayo de la mesa central cayendo dentro del caldero, provocando un gran estruendo y una explosión que provocó una densa cortina de un calor morado que al desvanecerse y desaparecer dejó ver el resultado del echizo asiendo a los 3 hermanos unidos a un mismo cuerpo pero con sus 3 cabezas juntas sobre sus hombros. Diciendo al mismo tiempo las 12 mujeres que ser los 3 hermanos gente tan metiche unidos quedaran unidos los 3 hermanos como un gran tri...

Escritura de leyenda Genevieve

EL TIGRE Y EL LEÓN

Había un tigre que era solitario pues se molestaba cuando el León aparecía y llamaba la atención por ser el Rey de la selva pues el siempre era amado por todo el mundo, más bien que el León no entendía porque tanta atención asía el, ya que el siempre veía como el tigre se alejaba en su presencia así que un día decidió acercarse al tigre pero su amigo la pantera le dijo:

Pantera - ¡NO TE LE ACERQUES!
 León - ¿Por qué?
 Pantera - Porque, te puede llegar a hacer daño
 León - no lo creo, debe ser igual que los demás animales, que no le hacen daño a nadie.
 Pantera - Porque el le tiene envidia
 León - ¿Por qué?
 Pantera - Porque, siempre llamas la atención de todos, entonces en el se desarrollo un cierto rencor asía ti
 León - Entonces debo de hablar con el
 Pantera - Pero...
 León - ¡Pero nada! Hablame con el - se va.
 Pantera: Suerte...

Al llegar donde estaba el tigre el se sorprendió pues el tigre al parecer siempre iba al río a desahogarse

Tigre: Porque siempre debe acaparar toda la atención ya no se puede vivir como antes.

El león lleo y el tigre se asusto pues el nunca se había acercado al León

Tigre: Ahora vienes a presumir toda la fama que tienes.

León: De hecho vengo a hablar contigo.

Tigre: Sobre que?

León: Sobre que quiero decirte que no se porque los animales se me acercan cuando lleo.

Tigre: Es muy obvio pues eres el rey de la selva

León: Pero no es que yo quiera que se acerquen si no se acercan por que no se como se vive ahí y me dicen que debo hacer ahí

Tigre: Entonces por eso se te acercan

León: Si porque necesito ayuda

Tigre: Lo siento, por mal interpretar la situación

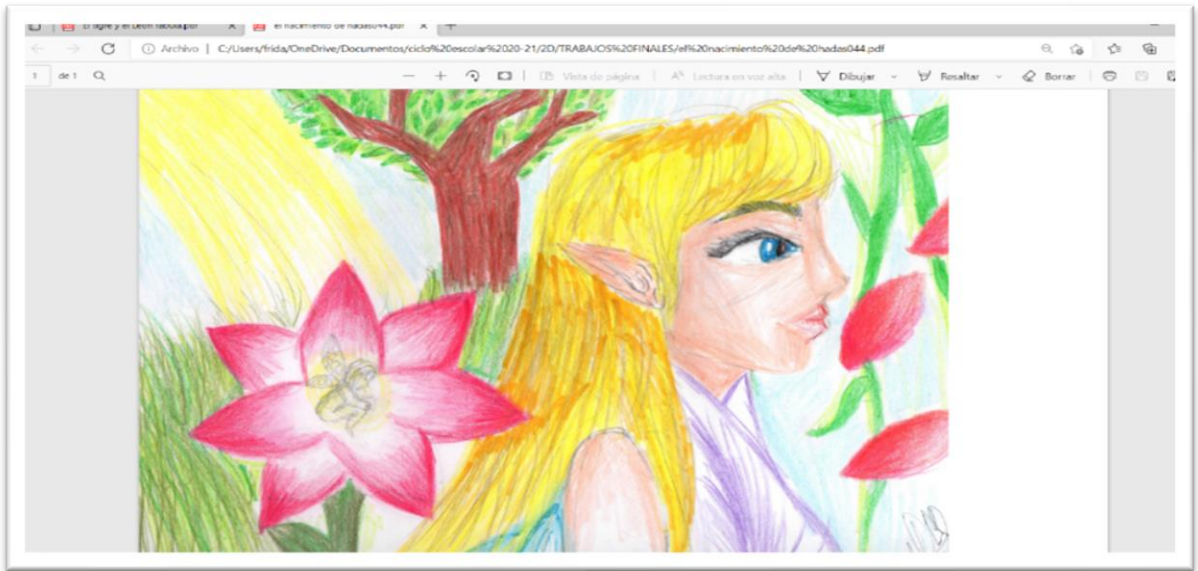
León: No importa, yo no sabía como te sentías

Luego de eso, se disculparon el uno al otro, y el tigre le enseñó todo lo que debía hacer, y desde entonces, no se faltan el uno al otro.

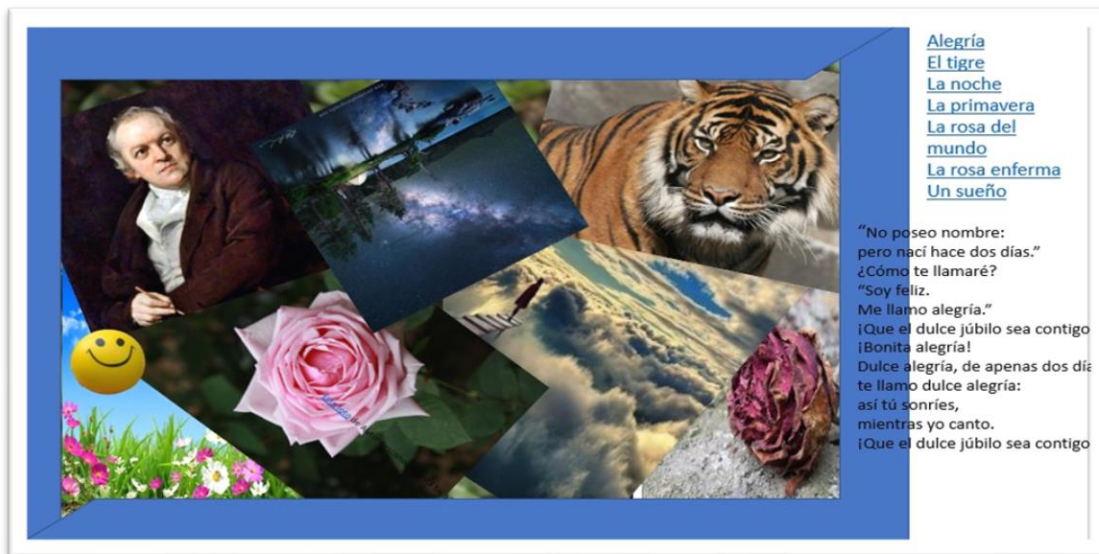
Moraleja: No hay que sacar conclusiones antes de tiempo, sin saber lo que sucede realmente.

Fábula Audrey

Dibujo sobre tema de interés



Poema representado en collage



Anexo 6. Instrumentos de evaluación

Logo: Del Valle contribuyendo en la preservación del medio ambiente

ACTIVIDADES INDIVIDUALES EN MI PROYECTO DE LENGUA MATERNA

Nombre: Nájera Martínez Abril Montserrat		Grado y grupo: 2° "D"			
Nombre del proyecto: Historias "Los planetas están desapareciendo"					
Lo que yo tengo que hacer	Lo que logré	Lo que me fue difícil de hacer	Lo que aprendí	Cómo lo aprendí	Lo que debo mejorar
Escoger de que va a tratar mi historieta	Hacer una historieta no tan mala	El dibujado	Crear una historieta	Practicando (dibujando bastante y escribiendo de vez en cuando como pasatiempo)	Viñetas
Organizar los materiales que voy a usar	Hacer conocer a una de mis criaturas	Coloreado a blanco y negro	Crear una historia interesante		Portadas
Planear la historia	Crear una historia tensa y de suspenso		Junter mis ideas en una historieta entendible		ideas
Planear las viñetas y su orden					
Planear la historia en orden para que sea entendible					

Nájera Martínez Abril Montserrat
2° "D"

Logo: Del Valle contribuyendo en la preservación del medio ambiente

Tema Arachnis

¿Qué sé sobre el tema?
Arachnis que sale en el cielo por que en el espacio ando para a mundo a algo probada eso

¿Qué necesito investigar?
Investigar profundamente tipos de arachnis por que la arachnis que la arachnis

¿Qué investigar?
El arachnis es preso cuando esta llorando y los rayos del sol se están con las gotas de lluvia para regularse el arachnis una esta ahí solo es una adquisición que nos hace ver los colores. También existen los arachnis que se parecen en la noche. Un dato interesante es que en jugles al arachnis normal se le dice rainbow tip de lluvia y al arachnis de noche se le dice moonbow moon por la luna por que es de noche.

¿Cuál es tu opinión del tema?
Me gusta mucho la combinación y dan mucha vida.

El arachnis contiene de
colores 1-rojo 2-naranja
3-amarillo

Logo: VISION PLANETA

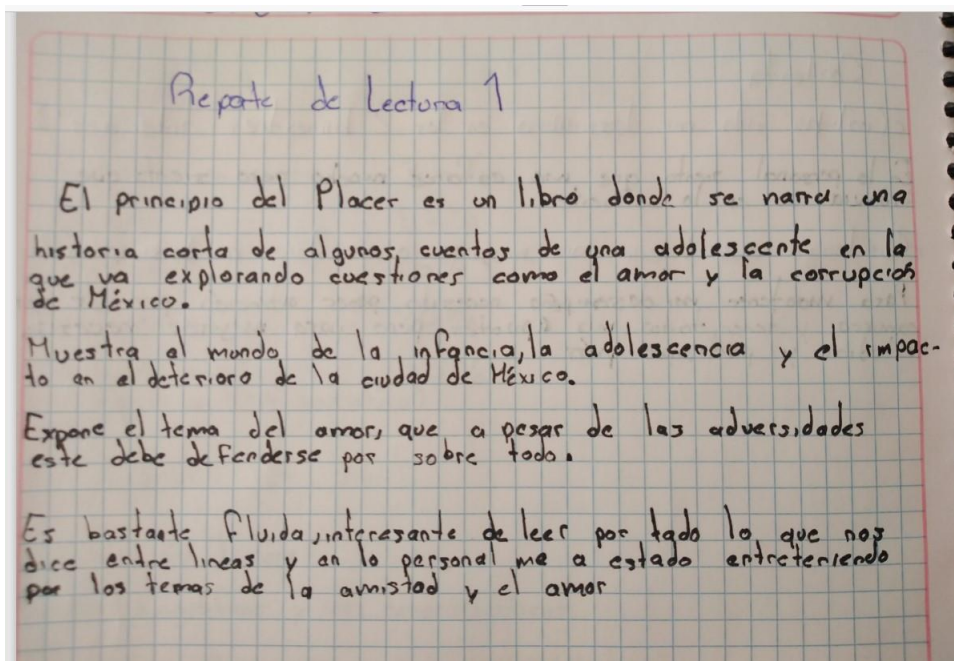
Logo: Del Valle contribuyendo en la preservación del medio ambiente

Herramienta: Cuadro de escritura

CONTRATO COLECTIVO DEL PROYECTO DE POESÍA

Grado y grupo: 2D				
Nombre del proyecto: historias entre nosotros				
Tareas o actividades para realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Materiales necesarios
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar varios poemas (que sean diferentes) • Leer el poema y escribir las ideas de lo que me hizo sentir • Hacer el dibujo • Hacer una exposición pequeña entre compañeros 	Todos los compañeros	18 de febrero de 2021 22 de febrero de 2021 23 y 25 de febrero de 2021 1 de marzo de 2021	-Internet -Biblioteca virtual -Libros -Plataforma <u>Teams</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Se usarán diversos materiales para la realización del dibujo. ❖ Hojas de colores, blancas ❖ Gises ❖ Acuarelas ❖ Plumones ❖ Colores ❖ Cartulina

Reportes de lectura



REPORTAJE DE LECTURA 1 "EL PRINCIPIO DEL PLACER"

Jorge conoce a Ana Lisa, una amiga de sus hermanas y Jorge se enamora a primera vista de Ana Lisa, las hermanas de Jorge se burlan de él porque dicen que Ana Lisa jamás le va a hacer caso, cuando ellas le dicen eso Jorge se enamora aún más de Ana Lisa, el problema es que no la conoce aún personalmente, solo de vista, pero tiene miedo de conocerla y empezar una relación de amor o de amistad.

El día que se atrevió a conocerla, se da cuenta que a ella también le gusta y comienzan a ser novios pero no se los permiten entonces andan a escondidas.

Ana Lisa tuvo problemas familiares y se tuvo que ir a Jalapa, gracias a esto no pudieron verse por un largo tiempo, Jorge le pide una explicación, sobre la razón del por qué están tanto tiempo separados. Ella se niega a darle una explicación y él ya no le vuelve a preguntar.

APARECEN: Jorge, Ana Lisa, hermanas de Jorge

Lo que lleo leído me gusta porque siento que son cosas que si pasan en la vida real y me gusta la forma en la que el escritor escribió esa novela.

Imágenes a través de la pantalla

