



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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS
DIVERSOS CON ESTUDIANTES DE 2ºA DE LA ESCUELA
PRIMARIA CARLOS MARX, TIEMPO COMPLETO;
ALCALDÍA AZCAPOTZALCO, CDMX**

PRESENTA:

BÉLGICA HERRERA AGUILERA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

CIUDAD DE MÉXICO, 15 JUNIO DEL 2024

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

Ciudad de México, 16 de abril de 2024

PRESENTE

LIC. BELGICA HERRERA AGUILERA

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

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS DIVERSOS CON ESTUDIANTES DE 2° A DE LA ESCUELA PRIMARIA CARLOS MARX, TIEMPO COMPLETO; ALCALDÍA AZCAPOTZALCO, CDMX.

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	DR. ROBERTO ISIDRO PULIDO OCHOA
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**




S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

**MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

AGRADECIMIENTOS:

EL LIBRO:

El texto plasmado a continuación es un tejido de elementos teóricos, propuestas estratégicas y didácticas, así como también de intervención y experiencias; es por ello que agradezco a las docentes, a quienes me orientaron y fueron sembrando pistas para poder descubrir por mí misma conocimientos que mi práctica docente germina, mi Directora de tesis: Jazmín H. Vázquez por la paciencia y apoyo que me dio en todo este proceso; a “La Manada de leones” por: escuchar, compartir y acompañar en esta aventura que hoy se compila en estas páginas.

LA BRÚJULA:

Agradezco a mis padres Beatriz Aguilera y Noé Herrera por formarme como una mujer trabajadora y ser ejemplo de dedicación, esfuerzo y valores. Al Doctor Roberto I. Pulido, quién en mi profesión a dejado huella de cómo debe ser la educación, donde el amor a lo que hacemos es el ingrediente principal.

EL TEXTO:

Un libro no es nada si está en blanco, las palabras, las ilustraciones, las gráficas le dan sentido, José, Joshua y Chule han sido testigos, apoyo, inspiración, fuerza, paciencia, para poder continuar en los momentos que casi claudicaba, siempre encontré la mano, la palabra, un acto que me sirvió para continuar y por hoy culminar este trabajo.

LA FE:

A Dios, a la vida por permitirme dar un paso más, por los obstáculos, por la fuerza y la capacidad de afrontarlos. Por la confianza de y con mis amigos, hermanas Lizbeth y Edith; padres de familia y estudiantes, quienes siempre creyeron en este trabajo, además de permitirme hacer posible esta investigación. Agradezco a los Profesores Samuel Ubaldo y Héctor Fernández quienes leyeron mi anteproyecto y me orientaron para que pudiera avanzar en mi formación académica. A mis amigas Marlen y Marisol quienes siempre se dieron el tiempo de escucharme, leerme y darme ánimos para lograrlo. A los compañeros que me proporcionaron de su tiempo y cooperación para ir desarrollando las actividades que se requerían.

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
I. EL OJO PANÓPTICO	5
A. No se deja de ser colonia: Una aproximación crítica al sistema educativo	5
1. El planeta gira a la derecha: Una mirada reflexiva al sistema educativo	6
2. Es lo mismo pero revolcado	10
3. La escuela en tiempos de pandemia	13
B. A rajatabla con las reformas educativas	16
1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB)	16
2. Reforma educativa del 2011	18
3. Reforma educativa del 2017: Nuevo Modelo Educativo (NME)	20
4. Reforma educativa de 2019: Nueva Escuela Mexicana	22
5. En medio del caos: la figura del docente	23
II. LA LECTURA DE COMPRENSIÓN DESDE LA CARLOS MARX	27
A. Delimitación del problema	27
1. El Diagnóstico Específico	28
2. ¿Para qué trabajar en la comprensión lectora y qué propuestas pueden generarse?	52
3. Planteamiento del problema	52
4. Preguntas de indagación	52
5. Supuestos Teóricos	53
B. Propuesta metodológica para la intervención	54
1. Referentes metodológicos	54
2. Técnica (s) para la Documentación Biográfico-Narrativa	57
3. Los instrumentos que se utilizan en la Documentación Biográfico-Narrativa	59
III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA	65
A. Antecedentes de la Investigación	65
1. De la mano de Freinet	65
2. Queremos aprender con Jossette Jolibert	67
3. La lectura de comprensión y la letra con gusto entra	68
4. En grupo con la comprensión lectora	69
5. Trabajando con textos literarios	70
B. Fundamentación teórica pedagógica y didáctica de la comprensión lectora	71
1. La lengua, su enfoque revolucionado	71
2. La lectura y su impacto en la escuela	72
3. La lectura y la comprensión lectora	73
4. El enfoque actual de la comprensión lectora	74
5. Concepto de la comprensión lectora	75
C. La Pedagogía por Proyectos	87
1. ¿Qué es la Pedagogía por Proyectos?	87
2. Origen de la Pedagogía por Proyectos	88

3. Acerca de la Pedagogía por Proyectos	89
4. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)	93
5. Organización de proyectos	97
IV. ¿Y SI HACEMOS ALGO CON LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS?	107
A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención	107
1. El contexto	108
2. Los participantes	108
3. la justificación	108
B. Con manzanas y peras: La Intervención Pedagógica	110
1. Propósitos	113
2. Lista previa de acciones y recursos	113
3. Competencias	114
4. Evaluación, siguiendo las huellas.	115
V. LA INTERVENCIÓN NO ES SUSTANTIVO, ES VERBO	121
A. Informe Biográfico-Narrativo	121
Episodio 1. Temporada dos	121
Episodio 2. Una nueva experiencia	132
Episodio 3. Con el mundial de frente, todos tienen un balón en la mente	142
Episodio 4. Proyecto ensalada y nos lanzamos a la Pic-Pijamada	153
Episodio 5. Con Maxito en el corazón trabajamos en el salón	166
B. El informe General	175
1. El contexto	176
2. Metodología de la Investigación del Diagnóstico Específico	176
3. Reflejo del Diagnóstico Específico	177
4. Metodología de la Intervención Pedagógica	178
5. Los participantes en la Intervención Pedagógica	179
6. Sustento teórico	179
7. La intervención Pedagógica	180
8. Resultados y evaluación	185
9. Reflexiones a partir de la intervención Pedagógica	194
CONCLUSIONES	195
REFERENCIAS	199
ANEXOS	211

INTRODUCCIÓN

La lengua es una herramienta que permite la interacción entre personas. A través de ella es posible que exista la comunicación y también la posibilidad de expresar sentimientos y pensamientos, además de que ésta puede ser oral o escrita. A partir de estas afirmaciones es importante aclarar que para que la lengua tenga un uso eficiente es necesario que sea comprendida, y se realice una adecuada interpretación de los textos para poder exponer lo que se quiere decir.

La lengua ha recorrido un proceso de transformación y en su paso por el enfoque estructuralista, el acto de leer fue considerado como la decodificación de grafías, mientras que la memorización se calificó como un equivalente a aprender; así mismo, ha funcionado como una herramienta que permite adquirir conocimientos. En la actualidad la lectura va más allá de un concepto que reduce su importancia, y desde una perspectiva funcional y comunicativa permite comprender a los demás, los hechos y el contexto donde se desarrollan los individuos.

La comprensión lectora es elemental en el desarrollo de la lengua, ya que permite, además de entender los textos funcionales y ficcionales, hacer uso de estos conocimientos en la vida cotidiana, disfrutar de la lectura, así como poder emitir opiniones o críticas que permitan reflexionar.

Los docentes abordan de manera constante el tema de la comprensión lectora, debido a que no solo se enfoca en la materia de lengua materna o Español, sino que también es preciso su práctica constante, así como estrategias, herramientas y actividades que lleven de la mano a los estudiantes para que logren comprender los contenidos de las diversas asignaturas que cursan.

La lectura de comprensión no solamente es utilizada en el ámbito escolar, sirve también para que los estudiantes hagan uso de los conocimientos adquiridos dentro de su vida cotidiana, y para ello es importante que desarrollen un nivel idóneo de comprensión lectora. En el contexto académico, el docente

tiene que obtener las estrategias necesarias que permitan a los estudiantes crear significados a partir del proceso de interpretación.

Esta investigación presenta una serie de estrategias lúdicas que permiten motivar a los profesores a trabajar de una manera distinta, ya sea utilizando las que aquí se presentan, haciendo los ajustes que crean pertinentes, así como inducirlos a crear las propias estrategias, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes con quienes trabajen y su contexto. Esto permitirá acercar a los niños a la lectura y generar placer al llevarla a cabo, mientras se enfrentan a una diversidad de textos a los que interpretarán tomando como base sus conocimientos previos y los que rescaten al momento de leer.

A lo largo de esta investigación se trabajó por proyectos, lo que permitió que los estudiantes forjaran vínculos con sus pares al convivir y fomentar la vida cooperativa, además de ejercer la empatía que los llevó a un trato respetuoso aun cuando existían diferencias entre sus formas de pensar o sus gustos, dándose una realimentación en su trabajo por los aportes con los que cada participante contribuyó. Su trabajo, en el aspecto de la comprensión lectora, tuvo como finalidad favorecer la metacognición, y como docente fue necesario aportar herramientas que les permitieran alcanzar paulatinamente sus aprendizajes.

Actualmente, cuando ya no hay marcha atrás y la realidad está enfocada a que las personas no cuestionen lo que el sistema establece, es importante sembrar en los estudiantes la semilla que permita dar pie a que busquen información pertinente, y les sea posible elegir textos que sirvan para generar una opinión propia, defenderla con argumentos válidos o reconocer otros planteamientos, tener diversas alternativas como elección, para enfrentarse a los distintos aspectos de su cotidianidad, haciendo uso de los conocimientos que obtienen a lo largo de la experiencia de leer.

Con el fin de explicar más detenidamente este tema, esta tesis presenta en el primer capítulo, una panorámica nacional e internacional del desarrollo de la comprensión lectora en un sistema globalizado y dominado por un grupo hegemónico que establece la política educativa, pero además de ello interviene en aspectos políticos y económicos a nivel nacional, desde cómo debe ser

formado el estudiante y los requerimientos que a futuro debe tener cuando se desempeñe laboralmente; asimismo, también se dará cuenta de las reformas educativas que han llevado al sistema educativo al contexto actual. Por otro lado, además, puede observarse la importancia de la comprensión lectora en cada plan y programa impuesto, de acuerdo a las diversas administraciones que el país ha tenido y los fines que tienen para ella.

En el segundo capítulo se parte del contexto donde se llevó a cabo la investigación, el Diagnóstico Específico, la aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento al Objeto de Estudio que dio a conocer la forma en que se ha atendido la comprensión lectora, y se recabó información para realizar un análisis de los cuestionarios aplicados a los actores que intervienen en el contexto escolar como son: estudiantes, padres de familia y docentes. En este mismo capítulo, el análisis e interpretación de la información que aquí se presenta permitió construir el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que conforman al Objeto de Estudio. Asimismo, se abordaron elementos metodológicos desde el aspecto teórico en cuanto a la documentación biográfico-narrativa que se sustenta con los aportes de Suárez y Ochoa (2006), y Bolívar (2011), que conducen a la intervención pedagógica.

Bajo esta secuencia, en el tercer capítulo se presenta el estado del arte con cinco investigaciones referentes a la comprensión lectora, así como estrategias que enriquecen la intervención. En este mismo apartado se establece el marco teórico que favorece la validación de la comprensión lectora, a través de las contribuciones de autores especialistas en la lengua y en la comprensión. También se incluyen conceptos importantes en relación al tema en cuanto a cómo se practica la lectura en las aulas, los niveles de comprensión de textos, las modalidades de la lectura, la diversidad de escritos que se abordan a lo largo de la intervención: textos funcionales y ficcionales, las estrategias a las que se recurrió, el rol docente, y la implementación del aprendizaje situado y significativo para favorecer la comprensión de textos.

Por otro lado, también se abre un panorama acerca de la Pedagogía por

Proyectos la cual se puntualiza como base didáctica de corte constructivista, y es utilizada durante la investigación, teniendo como fin hacer de los estudiantes productores de textos y lectores.

En el capítulo cuatro se explica el Diseño de la Intervención Pedagógica, con la descripción de los participantes, los propósitos, las competencias, los instrumentos de evaluación, y se detallan las fases del proyecto de acción que servirá de guía de este proceso.

Posteriormente, en el siguiente capítulo, se aplicará la técnica del relato único y el Informe Biográfico-Narrativo en el cual estará presente la autobiografía de los participantes, en la que se detallará lo que se relaciona con la experiencia de ser docente investigadora y la comprensión lectora.

Por último, también se incluye un informe general en el que se exhiben los resultados obtenidos en el transcurso de la Intervención Pedagógica, se presentan las distintas evaluaciones que se construyeron y las que surgieron ya con la información recopilada para aportar a los proyectos, para que ésta se vea reflejada en las conclusiones que se presentan al final del capítulo.

Con esta tesis se pretende promover estrategias lúdicas que favorezcan la comprensión lectora, poniendo al alcance de los estudiantes herramientas y actividades que les permitan adquirir competencias en el aspecto de la comprensión de textos, contando con el acompañamiento de los padres de familia y creando ambientes propicios.

I. EL OJO PANÓPTICO

En las últimas décadas, la comprensión lectora ha sido un tema relevante en la educación, aunque el enfoque que se le ha dado está meramente relacionado al aspecto conceptual.

Es a partir de la educación que se considera que las futuras generaciones forjan su conocimiento de manera crítica y reflexiva; sin embargo, las políticas públicas que dictan los grupos hegemónicos y a las cuales se deben ceñir los países como México, obedecen a un sistema globalizado, por lo que en este primer capítulo se describe el tratamiento que se le ha dado a la comprensión lectora a nivel internacional y nacional.

A. No se deja de ser colonia: Una aproximación crítica al sistema educativo

En la actualidad la sociedad exige que los estudiantes sean preparados para que cuando se desempeñen laboralmente lo hagan de manera competente, dando solución a los problemas de manera eficiente en este ámbito, al igual que en su cotidianidad. Los planes, programas de estudio y evaluaciones se desarrollan con la intención de formar individuos con las características que los grupos hegemónicos establecen, y mediante las políticas educativas se indica qué es lo que el estudiante debe aprender en la escuela.

Dado que todo lo que refiere a los currículos tiene que ser autorizado por los países desarrollados, son implementadas evaluaciones estandarizadas que orientan la enseñanza de la comprensión lectora, solo para cumplir con las requisiciones de los grupos de poder, que incluye dominar ciertos temas y ubicar determinada información, pero omiten el aspecto crítico y reflexivo.

En este escenario México no es la excepción, ante tales acciones, la implementación del enfoque por competencias ha sido uno de los elementos que ha dado pauta para que se erija la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), con el propósito de formar individuos eficientes capaces de cumplir con las necesidades competitivas que requiere el sistema económico y globalizado de

la vida contemporánea.

1. El planeta gira a la derecha: Una mirada reflexiva al sistema educativo

Los países que cuentan con economías más fuertes a nivel mundial se han encargado de instaurar diversos organismos que implementan políticas públicas dirigidas a países como México y Latinoamérica. Sucesos como el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLCAN) en 1994, fueron acciones fundamentales para que el país se integrara como miembro de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y al mismo tiempo, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) pudieron tener injerencia en emprender acciones delimitadas para el desarrollo de competencias.

De acuerdo con Philippe Perrenoud (2000) las competencias son capacidades que movilizan recursos cognitivos para enfrentar situaciones contextuales. Por su parte, en el Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México (OCDE, 2017) se insta a que la educación se oriente al desarrollo de competencias que beneficien la productividad y la innovación, y señala establecer un marco que le facilite al país analizar sus fortalezas y debilidades que se relacionan con tres aspectos a trabajar: el desarrollo de competencias relevantes durante la vida de las personas, la activación de competencias referentes al mercado laboral y el uso de las competencias de manera eficaz que permitan desarrollarse en la economía y en la sociedad, y se traduzcan en mejores empleos y condiciones de vida.

La forma en que estos organismos han intervenido en la educación de los países subdesarrollados es a través de estrategias que estipulan y modelan la educación con base en sus intereses, y a la vez vigilan cómo se desarrolla su germinado de competencias mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), evaluación que

constata los resultados más que los procesos, en cuanto a la comprensión lectora en un nivel literal.

Dichas evaluaciones son herramientas que permiten a los grupos de control conducir a los países a sus objetivos primordiales en lo educativo en cuanto a qué enseñar, qué información tienen los contenidos educativos y cómo se llevará a cabo la enseñanza, lo que implica, a grandes rasgos, ajustar los parámetros del estudiante y la educación para cumplir con las expectativas en el ámbito de desarrollo económico.

De acuerdo con el programa PISA de la OCDE, este organismo sirve para evaluar competencias; y en cuanto refiere a la competencia lectora evalúa la capacidad que tienen los estudiantes para identificar ideas y argumentos en el texto, así como sus destrezas para reconocer problemas y planteamientos diversos con el fin de que el estudiante alcance sus objetivos personales, desarrolle su conocimiento, capacidades y esto le permita participar en la sociedad. Por otro lado, el instrumento evaluador que presenta PISA contiene textos que concentran su atención en habilidades de grado conceptual que somete a los países al sistema globalizado, y enfoca sus competencias al “hacer o cómo utilizarlo” en su intervención cotidiana y lo aleja de la comprensión del texto que permita la expresión de los estudiantes, coartando su opinión reflexiva, imponiendo las respuestas en cuatro opciones, en donde una de ellas es correcta y el resto no lo es.

De este modo, Torres (2010) indica que el sistema neoliberalista se afianza en ámbitos como el económico, político, e incluso lo hace en lo educativo bajo el enfoque de las competencias, y puede complementarse con el concepto que da la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuando define a la competencia como la capacidad productiva de un individuo que se precisa y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad.

Este tipo de intervenciones llegan a las aulas a través de los docentes,

actores educativos que son villanos y mártires al mismo tiempo, pues son quienes implementan en el aula los planes y programas que subyacen a las pautas establecidas por los grupos hegemónicos. Los docentes han fungido como instructores efectivos al servicio del desarrollo económico, ejecutando las políticas educativas que modelan el sistema educativo neoliberalista.

Existe también el Estudio Internacional de Progreso de la Comprensión lectora (PIRLS), que mide el rendimiento de comprensión lectora, hábitos y actitudes de la lectura de los alumnos de cuarto de primaria en 35 países. Este estudio establece que en toda la región donde se aplica, la mayoría en Europa y Asia y sólo 5 países de América, más de 70 millones de niñas, o 90%, no lograrán los niveles mínimos de competencia en lectura para cuando tengan la edad de completar la educación primaria. Éste es el caso para 85% de los niños (UNESCO, 2017); sin embargo, en México no se aplica.

Lo expuesto anteriormente lleva a considerar los nudos críticos frente al déficit de comprensión lectora, como lo apunta Cuartero Plaza (2017), esto se ve afectado por condicionantes multifactoriales de cara al contexto escolar, quedando en evidencia que las concepciones sobre las que se sustentan y delinear las acciones para promover la comprensión lectora, ameritan de políticas educativas que estén ciertamente orientadas a impulsarla de forma significativa; por ejemplo, a través de dispositivos de planes y/o programas de lectura direccionados por los organismos nacionales de educación, en correspondencia con la coyuntura nacional e internacional, a fin de asumir los desafíos en los procesos de las políticas de lectura que amerita la sociedad.

Por lo anterior se apremia la necesidad de mejorar las políticas educativas, como lo señala la UNESCO. La comunidad internacional no solo debe cumplir la promesa de en el largo plazo escolarizar a todos los niños y niñas, sino también de asegurar una educación que los prepare como ciudadanos, formados de manera integral, para un empleo que provea una vida digna acorde con los desafíos del Siglo XXI.

¿Qué motiva al Estado a dejar la educación en manos de los grupos hegemónicos? Quienes están al frente de un país prefieren una sociedad que no

cuestione las decisiones políticas, económicas o educativas, ya que de esta manera se mantienen los grupos de poder en pequeños sectores, mientras que el resto de la población está sometida bajo las condiciones que estos grupos establecen, afectando diversos aspectos de acceso a la educación o de estancamiento laboral.

Con un sistema capitalista y globalizado también surgen los organismos que dan la apariencia de fungir como contrapeso entre los países; sin embargo, éstos dan luz verde a las políticas educativas, al otorgar su visto bueno y hacerlo legal a nivel internacional y así imponer la estandarización educativa mediante propuestas como las que a continuación se enuncian:

En el año 2006 la UNESCO realizó una encuesta respecto a la lectura y los resultados son concluyentes en los países subdesarrollados, determinando políticas educativas entre las cuales están la educación con enfoque por competencias, educar para la vida y la certificación, las cuáles son aplicadas en México. Por otro lado, la OCDE (2002) citada por Otero, Flores, Lavallée (s.f.) define la aptitud para la lectura como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre el texto escrito con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimiento y participar en diferentes actividades sociales.

Bajo ese marco contextual, en 1997 la OCDE lanzó un proyecto denominado Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) donde se sugieren competencias que son consideradas esenciales y que todos los individuos deben adquirir para un buen funcionamiento de la sociedad. Este proyecto es parteaguas y debido a ello se realizaron foros en México a partir del año 2000, con la participación de representantes gubernamentales con el fin de que se pusieran en marcha acciones internacionales en las políticas educativas nacionales.

De este modo la OCDE manifiesta como prioridad la lectura para todos los países miembros, desde una perspectiva globalizada donde la competencia lectora es necesaria para que los individuos puedan ser partícipes en la sociedad moderna, además de reconocer la importancia para decodificar un texto, interpretarlo, construir el significado de las palabras y analizarlo de forma

gramatical, a través de la prueba estandarizada de PISA.

Por otro lado, el proyecto DeSeCo dio inicio al desarrollo de estrategias para realizar evaluaciones y elaborar indicadores de los estudiantes, mediante el proyecto Tuning Europeo (2000) que se enfoca a la educación superior y que posteriormente se expandió a América entre los años 2004 y 2005. Con este proyecto se confirmaba en México la educación con un enfoque basado en competencias.

Más adelante surgió en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), un plan de acción conocido como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, (ODS4, 2015) donde la prioridad era fomentar una educación de calidad e inclusiva a lo largo de la vida y para todos. Teóricamente nació como una propuesta para garantizar la educación inclusiva y promover las oportunidades de aprendizaje para todos; sin embargo, desde la perspectiva neoliberal educativa utiliza como referente el cumplimiento de metas en las evaluaciones estandarizadas que no solo se aplican a los estudiantes, sino a los mismos docentes, y parten de esos números para una rendición de cuentas, de ese modo determinan la calidad educativa.

Finalmente, la tendencia neoliberal de los grupos hegemónicos conduce a países como México a una transformación por medio de la educación. La escuela hace lo suyo, tiene la función de ser el principal capacitador que lleva de la mano a los estudiantes preparándolos para la vida laboral, dotándolos de *competencias*, que no es simplemente una cualidad que se tiene o se adquiere, diría Sacristán (2000), sino que se muestra y se demuestra para responder a las demandas, en este caso, que los grupos en el poder requieren.

2. Es lo mismo pero revolcado

En México, cada vez que cambia la administración, llámese gobierno, éste presenta modificaciones en el aspecto de la educación, realiza reformas y proyectos con tendencia acorde a su ideología. En las últimas décadas, aunque han gobernado distintos partidos, las modificaciones llevan a un mismo sentido y parece que al mismo fin. Díaz Barriga (2009) refiere a las reformas educativas

surgidas a finales de la década de los noventa y principios del 2000 como sustentadas en paradigmas *teórico-eficientistas*, las cuales solo han dado continuidad veinte años después.

En el año de 1992, surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que pretendía incrementar la matrícula, capacitar a los docentes y estimular su práctica. Varios de los contenidos del currículum de Educación Básica fueron modificados y se editaron libros de texto con la mira de fortalecer la adquisición de competencias básicas. De acuerdo con Ornelas (1995), la enseñanza de la lengua se modificaba de una forma estructural para favorecer las habilidades verbales, así como para distinguir los tipos de texto y comprenderlos de manera literal.

Para el año 1995 se implementó un Programa Nacional de Lectura (PRONALEES) que surgió como una opción pedagógica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, aportando a los docentes elementos teóricos y pedagógicos que tenían la intención de desarrollar las capacidades de hablar, escribir y leer; con este programa también se realizaban modificaciones a los libros de texto de primero a cuarto grado, entre los años 1995 a 2000 (DOF. Acuerdo Núm 304, 2001) en su edición para alumnos y profesores. Con respecto a la comprensión lectora se pretendía que no se buscara la práctica de la lectura mecánicamente, sino que se lograra comprender los textos.

Durante el sexenio de 2000-2006 se tenía la idea de un “Gran Proyecto Nacional Educativo” el cual tenía como propósito “elevar la cantidad y calidad educativa” para que cumpliera con los retos que implicaba la Educación para todos, Educación de calidad y Educación a la vanguardia. En este periodo se dio origen al Programa Nacional de Lectura (PNL) el cual buscaba generar conocimiento, formación de lectores autónomos, fomentar valores sobre la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, tener indicadores sobre las prácticas lectoras a nivel nacional, así como dotar a las escuelas y bibliotecas con gran variedad de libros que fortalecieran los hábitos y las competencias lectoras; por otro lado, en este periodo México aplicó por primera vez la

evaluación de PISA.

En este momento surgieron pruebas estandarizadas en el país, una realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) conocida como la prueba EXCALE, el Examen de Calidad y Logro Educativo, y en 2006 se presentó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la cual evaluaba competencias y en la comprensión lectora los conocimientos teóricos. Dichas evaluaciones fueron implementadas con la misma intención de rendir cuentas ante los organismos internacionales

Por lo anterior queda manifiesta la importancia de optar por estrategias que realmente ofrezcan alternativas ante la problemática de la comprensión lectora y el rezago educativo, evaluar bajo diferentes criterios, desarrollar estrategias en las que se tomen en cuenta las condiciones, el contexto que se vive en el país con un diagnóstico enfocado a las particularidades que la población tiene y detecte las áreas de oportunidad que se han venido presentando, para que con ello los estudiantes realmente desarrollen la competencia lectora.

En el 2009 comenzó la RIEB, la cual continuó el aspecto de la lengua bajo un enfoque comunicativo y por competencias, pero como resultado de las evaluaciones la OCDE propuso 15 recomendaciones a México para mejorar los resultados de los estudiantes y las escuelas, en las que sobresalen: definir el perfil del docente en cuanto conocimientos, competencias y valores; establecer un examen de selección y evaluación para docentes; instaurar un sistema riguroso de acreditación para las instituciones que forman a los docentes; introducción de instrumentos que midan el desempeño y habilidades docentes, que sea operado por un organismo de evaluación independiente; que todas las plazas docentes sean abiertas a concurso y que haya periodos de prueba e inducción; mejorar el desarrollo profesional y una evaluación basada en estándares que garanticen una educación de calidad.

Desde los años noventa la educación básica ha enfrentado varios cambios en diversos aspectos. Ha pasado por reformas constitucionales, formas de gestión en el sistema educativo, nuevos proyectos, modificaciones en planes,

programas, esquemas regulatorios, aplicación de proyectos, de materiales y uso de recursos que son impuestos por las autoridades federales pero que hasta el momento la sociedad no ha obtenido logros palpables de estas acciones en el ámbito educativo.

3. La escuela en tiempos de pandemia

En México, la pandemia del SARS-COV2, el COVID-19 como mejor se conoce, llegó por sorpresa, las actividades dieron un giro de ciento ochenta grados. En los hogares mexicanos en primera instancia se vivía una pausa que se pensaba se iba a disfrutar, pues se veían como más días de vacaciones. Sin embargo, en determinado momento se perdió el sentido del tiempo, y se transformó la vida de las familias. Fue entonces que la realidad comenzó a causar estragos en las personas.

¿Qué fue de la escuela en México? En un principio se pensaba en una extensión de la Semana Santa; sin embargo, al paso de los días las noticias desalentaban: continuar el confinamiento y no regresar a las aulas aparentemente hasta el término del ciclo escolar. Lo anterior aunado a que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo que ha sido parte de las promesas de la actual administración, sigue promoviendo que la educación básica aún tenga una mezcla de modelos educativos de los dos sexenios anteriores.

Durante la pandemia se tomaban estrategias de todo tipo, porque la urgencia para las autoridades educativas y el Estado, era alcanzar los aprendizajes fundamentales, y tal como lo menciona Díaz Barriga (2020), cumplir con el currículo formal y asignar las calificaciones, pues era necesario terminar el ciclo escolar como se pudiera.

La comunidad escolar se quedaba sin su espacio físico, el que por siglos había echado raíces en cada estudiante que se había formado en un plantel. Y bajo esta problemática y sin más explicaciones se suprimían las relaciones sociales, los dogmas que se conocían y que difícilmente veían a una escuela lejos de las aulas, la ciencia ficción y las lecturas futuristas alcanzaban nuestro presente y ponían a los actores escolares frente a una pantalla, así surgía en

México la estrategia *Aprende en casa*.

Esta estrategia no fue lo suficientemente eficiente para la población del país, de acuerdo con la Comisión Internacional de los Derechos Humanos (CIDH) y la UNESCO en las Guías Prácticas de la Sala de Coordinación y Respuesta Oportuna e Integrada (SACROI) COVID-19 Guía 02, quienes señalaban que durante la pandemia se habían acentuado las desigualdades en la educación, además de que el aumento en la deserción escolar se incrementó visiblemente: la ausencia de estudiantes que no contaban con herramientas digitales fue notoria. No tener una televisión o el alcance de una señal radiofónica fue un impedimento notable para no hacer válido el Derecho a la Educación que los niños, las niñas y adolescentes en México tienen, con base en el Artículo Tercero Constitucional. La Ley General de la Educación y todos los documentos que la respaldan se quedaron cortos y en mera teoría ante esta situación.

Respecto a la lectura y a la comprensión de textos se vieron favorecidas otras formas que no eran parte de la cotidianidad, o más bien que no se tomaban en cuenta, como textos digitales multimodales o unimodales (libros digitales, imágenes, transmisiones, etcétera). Acaso (2009) ha descrito que el lenguaje visual esta en contacto con nosotros de manera cotidiana, y así como el lenguaje escrito se expresa a través de palabras, las imágenes lo hacen en el visual transmitiendo conocimientos, asimismo, permite formar ideas del contexto donde el humano se desenvuelve generando sus propias interpretaciones.

A pesar de las diversas formas de llegar con la estrategia nacional, ésta se vio obstaculizada por los tiempos de transmisión, ya que cuando se trabajaban los momentos de hacer preguntas para reflexionar sobre un tema, no era posible que los estudiantes tuvieran ese espacio temporal para comprender y responder las preguntas, mucho menos para copiarlas y hacer el ejercicio más tarde. Ante esta situación, las autoridades educativas dispusieron este material en la página digital oficial, pero nuevamente las desigualdades sociales se hacían presentes.

De acuerdo con Marion Lloyd (2020), en Estados Unidos surgió el concepto de brecha digital para referirse a la poca accesibilidad a las tecnologías

de la educación, posteriormente esta definición se ampliaría para describir la dificultad de desarrollar las capacidades digitales, es decir su uso, y aunque las generaciones actuales están en contacto con la tecnología como son las computadoras y los celulares entre otros, su uso es meramente comunicativo. La realidad es que muy pocos realmente conocían la tecnología y no todos pudieron adaptarse totalmente a esta forma de trabajo.

La impartición de contenidos se dio de distintas maneras, estuvieron los docentes que al pie de la letra llevaron la estrategia nacional de *Aprende en Casa*: los estudiantes veían los programas y los docentes esperaban las evidencias, otros optaron por clases a través de plataformas como *Meet* o *Zoom* para solventar dudas e implementaron estrategias que contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes y favorecieron la comprensión lectora agregando textos diversos que complementaban lo aprendido, con el fin de cubrir las necesidades de los estudiantes, aunque a la postre se volvió un inconveniente, ya que el horario de atención se ampliaba y aun así tampoco se logró que la educación llegara a la totalidad de los estudiantes.

Díaz Barriga (2020) indica que era el momento para acercar la escuela a lo que los estudiantes vivían, pero el aprendizaje continuó apegado al currículo, cuando podrían haber surgido oportunidades a partir de un proyecto familiar, y orientar las materias en torno a este tema en lugar de dedicarse a realizar tareas con el único objeto de lograr alcanzar los aprendizajes esperados y cumplir con los contenidos de planes y programas de estudio, era el momento preciso para haber enriquecido el aprendizaje con actividades que fomentaran la reflexión.

Las consecuencias que surgieron a partir de este evento como: pérdidas familiares, desempleo, violencia, afectaciones en las poblaciones vulnerables que dependían de los programas de los cuales obtienen alimento, fueron causa de que niños y adolescentes abandonaran la escuela, y en determinados casos tuvieran que recurrir a ser parte de la estadística en el trabajo infantil.

Los documentos institucionales indican que los estudiantes son el centro de la escuela, y el interés superior de la niñez; sin embargo, durante el transcurso del confinamiento las autoridades prefirieron continuar con un currículo que no

se adaptó a las necesidades prioritarias para una modalidad a distancia.

En el año 2022 la pandemia por COVID-19 no había terminado y gran parte de la población regresó a los espacios áulicos, aunque no era lo mismo, el panorama se mostraba desalentador porque se cobró la factura de las decisiones que se tomaron en el momento en que se cerraron las escuelas por casi dos años; por otro lado parecía ser una oportunidad para cambiar las formas de enseñanza-aprendizaje, en las que se promoviera el trabajo cooperativo en pro de la formación de las generaciones venideras para que fueran capaces de desarrollarse y adaptarse en un mundo cambiante en los tiempos que avizoran ser más cortos.

B. A rajatabla con las reformas educativas

La Reforma Integral de la Educación Básica surgió a petición de los organismos internacionales que sugirieron elevar la calidad de la educación en el país, siguiendo los paradigmas educativos que se plantean a nivel global y que demandan una mejor preparación de las personas para enfrentar los retos que se presentan a lo largo de su vida. En este subcapítulo se documentará información acerca de las diversas reformas que se han condensado a partir de la primera década del siglo en curso y el impacto que han tenido en la comprensión lectora.

1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB)

Con esta reforma curricular se pretendió integrar los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. En este apartado se presenta el análisis de cada nivel en torno a la comprensión lectora.

a. Reforma de Educación Preescolar

En el año 2004, a través del acuerdo 348, surgió el nuevo programa de Educación Preescolar que entró en vigor en el ciclo 2004-2005, y sus objetivos orientaban a mejorar la calidad educativa, en donde los niños deberían desarrollar competencias a partir de sus saberes previos y esto a su vez sirviera

para la articulación en la Educación Básica.

Entre las características relevantes de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2004) del programa se destacaba que los niños explorarían diversos textos; sin embargo, no se enseña la lectura y escritura de manera convencional, se enfoca más a la oralidad para que puedan comunicarse con su lengua materna expresando su opinión, anticipando, contrastando información, así como identificar las características de los textos, trabajando prioritariamente en aspectos como: la regulación de sentimientos, trabajo colaborativo y reglas de convivencia.

b. Reforma en Educación Secundaria

La Reforma en Educación Secundaria fue la siguiente en gestarse en el año 2006 (SEP, 2006) implementándose un enfoque por competencias al igual que en preescolar. Entre las características que priorizaba estaba garantizar que los estudiantes utilizaran la diversidad de acervos impresos y medios electrónicos a su alcance, que les permitiera seleccionar información con propósitos específicos, además de interpretar y producir textos que respondieran a las demandas sociales; que conozcan y analicen, así como aprecien los diversos géneros, autores, épocas y culturas en el lenguaje literario.

La enseñanza de la asignatura de Español estaba dirigida a consolidar y fomentar las prácticas sociales del lenguaje, así como a integrar a los estudiantes en la cultura escrita, contribuir en la formación de individuos autónomos conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje. El tiempo lectivo estaba compuesto por cinco horas semanales en cada uno de los tres grados de la Educación Secundaria (SEP, 2006).

El aspecto de la lectura de comprensión sí fue retomado; sin embargo, el desarrollo de esta competencia fue con el fin de entender temas conceptuales, y la forma de evaluar limita a los alumnos a responder exámenes de opción múltiple en los que no se desarrolla el proceso reflexivo.

c. Reforma en Educación Primaria

Uno de los objetivos con esta reforma fue la articulación en la Educación Básica, además de dar cumplimiento al Objetivo 1 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 donde se priorizaba “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (DOF, 2008).

Es importante mencionar que durante el ciclo escolar 2011-2012, el Reporte de Evaluación para Educación Primaria y Secundaria agregó Estándares de Habilidad Lectora que se enfocaban a la velocidad de lectura, la fluidez y la comprensión lectora, reiterando que esta última tendría como finalidad formar al estudiante para su vida laboral. Dicho proceso quedaba establecido oficialmente con el Acuerdo 592 donde la articulación en la Educación Básica ya era una realidad.

2. Reforma educativa de 2011

Según el Acuerdo 592 (DOF, 2011) los estándares de habilidad lectora que fueron implementados en la Reforma del 2011 pretendían propiciar que la lectura fuera un hábito para los estudiantes de Educación Básica, además de que se presentaba como impulso para desarrollar capacidades de análisis crítico y reflexivo, así como estimular la imaginación, la curiosidad sobre los temas de interés y una manera de divertirse. La estrategia era impuesta con 20 minutos de lectura diaria y obligada; sin embargo, por diversas cuestiones como la falta de material o de estrategias de comprensión lectora no pudo trabajarse ese aspecto.

También se proponían otros proyectos para generar espacios donde los estudiantes tuvieran la libertad de compartir textos que ellos mismos eligieran. Dentro de los programas de estudio se proponía la lectura compartida de textos literarios, club de lectores, talleres literarios que permitieran el gusto por la lectura y la comprensión a través de su aplicación, pero la carga administrativa, la falta de materiales, la formación del docente para desarrollar o aplicar

estrategias fueron factores determinantes para que no se llevara a cabo.

a. Estándares curriculares

En la asignatura de Español se plantean los siguientes estándares: “procesos de lectura e interpretación de textos; producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; conocimiento de las características, función y uso de lenguaje, actitudes hacia el lenguaje” (SEP, 2011, p. 17), de este modo corresponden de una manera aproximada y progresiva a características clave en el desarrollo cognitivo de los individuos, proveyendo de herramientas que son establecidas en la ciudadanía global.

En los grados más altos de la Educación Básica la literatura es un ámbito que permite la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, por medio del reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, se afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

Mediante estos referentes se pretende que los estudiantes adquieran y desarrollen gradualmente la lengua y se vinculen con los campos de formación que serán descritos en el siguiente apartado.

b. Campos de Formación

Los Campos de Formación son considerados como propuestas curriculares para el desarrollo de competencias, en donde se vinculan las asignaturas de los planes y dan seguimiento a las acciones didácticas durante el aprendizaje de un estudiante, además tienen congruencia con las competencias para la vida y los rasgos de perfil de egreso (SEP, 2011).

Para llevar a cabo esta intervención, el trabajo priorizará el Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación. Este campo tiene como propósito desarrollar competencias comunicativas y se propone estudiar el lenguaje, con factores como la lectura y la escritura que son indispensables para lograr aprendizajes de todas las asignaturas, y éstos serán desarrollados por los

estudiantes a partir de la formalidad de la escuela. La lectura tiene un papel fundamental, ya que se enfoca a la comprensión y la interpretación de textos principalmente, pero además es considerada la fluidez y rapidez de la lectura tomando en cuenta parámetros establecidos que permiten evaluarla.

Los campos de formación establecen una relación con las asignaturas, y se corresponden con los campos a partir de los propósitos y contenidos que se concatenan entre los tres niveles de Educación Básica, de esta manera son los que regulan, organizan y articulan el currículo y dan congruencia a las competencias para la vida y con los rasgos de perfil de egreso.

c. La transversalidad

Para el Plan del 2011, la transversalidad se entiende por la incorporación de los temas de relevancia social en los tres niveles y grados de Educación Básica, formando parte de un espacio curricular que contribuyen a una formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes (SEP, 2011).

La educación para la paz, así como la educación vial que viene establecida para integrar en los contenidos, pero que en ocasiones no puede más que incluirse forzosamente (SEP, 2011); y en el aspecto de la comprensión lectora, la transversalidad da apertura a relacionarse con las diferentes asignaturas; es decir, no es exclusiva para la enseñanza de la lengua.

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

Díaz Barriga (2016) expresa que la reforma ya se trabajaba desde el 2014, con una fecha de entrada hacia el 2015, se presentaba en el 2016 con aplicación hasta el 2017. Durante la publicación de la Reforma se llevaban a cabo foros; sin embargo, esta participación democrática había sido negada en el 2013, cuando se modificó el artículo 3° Constitucional y se aprobó la Ley de Servicio Profesional Docente. Una reforma educativa con sabor a laboral. Un modelo donde se exige al docente una mejor preparación y una evaluación que pone en riesgo la estabilidad laboral, pero en la cual no se contempló priorizar el nivel de las Escuelas Normales y tampoco se renovó el plan de estudios de pedagogía

en la Universidad Pedagógica Nacional, siendo cimiento en la formación docente.

La Ley General de la Educación validaba el carácter obligatorio y nacional, bajo un enfoque humanista que ponía a la escuela en el centro del haber educativo (SEP, 2017); sin embargo, el modelo se implementaba con varias incongruencias, la organización se basa en un esquema de tres ejes: los campos de formación académica que integran las asignaturas, las áreas de desarrollo personal y social en donde se ubican educación física, artes y educación socioemocional, este último integrándose por primera vez al currículo y los ámbitos de autonomía curricular, que eran los clubes de trabajo (SEP, 2017).

Los ámbitos de autonomía no tenían cabida para llevarse a cabo, ya que las escuelas carecían de la infraestructura adecuada; por otro lado, los docentes no contaban con la capacitación pertinente para trabajar en el aula, ni tampoco con los insumos, era una reforma que dejaba un proceso a medias y hasta nuestros días se han visto las consecuencias, varias de ellas perceptibles con la aplicación de planes y programas de estudio aún en el 2021, varios grados de la Educación Básica continúan trabajando la RIEB 2011 y otra parte el NME.

Lenguaje y comunicación se encontraba ubicado en el primer componente que corresponde a los campos de formación académica. Con respecto a la enseñanza de la Lengua Materna Español refiere a la comprensión lectora solamente como parte de los procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas, deja de lado la reflexión y crítica; el análisis, y la interpretación de textos que es lo que permite al estudiante construir sus aprendizajes.

Es un hecho que las reformas que se han dado desde los años noventa han ido labrando el camino para un enfoque por competencias, que además de hacer repetible el discurso de ser laica y gratuita, solo se han modificado los términos que cada administración bautiza como “los cambios”. En el caso del NME, uno de los objetivos principales era garantizar el acceso a la escuela, y asegurar que la educación que reciben los alumnos les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, útiles y relevantes para la vida (SEP, 2017); es

decir, se continúa con la formación de un individuo que pueda desempeñarse eficaz y eficientemente y que sea productivo.

El NME tuvo de vida un ciclo en el que aparentemente se desarrollaba con miras de dar resultados a largo plazo en el 2030, pero a la fecha sigue establecido en algunos grados escolares y se estima la implementación de la Nueva Escuela Mexicana para el ciclo 2023-2024, cuando esta administración ya esté de salida.

4. Reforma educativa de 2019: Nueva Escuela Mexicana

Después de las elecciones de julio del 2018 se tenían grandes expectativas del gobierno que encabezaba Andrés Manuel López Obrador, quien criticaba duramente la anterior reforma educativa, en la que declaraba se había desprestigiado al magisterio ante la sociedad y de esta manera anunciaba que su proyecto educativo tenía el objetivo de devolver la confianza del pueblo a los docentes y del magisterio con el gobierno, dicha estrategia sería encabezada por el maestro Esteban Moctezuma Barragán, quien dio a conocer el nuevo modelo educativo que se implementaría para el siguiente periodo, conocido como: La Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En el aspecto de la lengua se pretende mejorar los conocimientos en el área de la comunicación mediante la experiencia de sus vivencias, de acuerdo con la educación vista desde un paradigma humanista que solicita al estudiante ser partícipe en los contextos donde se desarrolla (NEM, 2019).

Por otro lado, la NEM suscribe los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la ONU; en particular atiende el ODS4, “Educación de Calidad”, que se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (ONU México, 2017). Con base en lo anterior se confirma que los procesos de reformas estructurales no se han modificado, se sigue dando continuidad a la construcción de políticas educativas en las que evidentemente se percibe la hegemonía neoliberal (Velázquez, 2019).

La diferencia que existe es en determinados términos: *Dar una educación*

de calidad por una educación de excelencia, pero que busca cumplir las políticas educativas dictadas en el sistema global neoliberal, que al igual que el NME ha quedado a medias, porque apenas se presentaban los principios y orientaciones, cuando la pandemia como consecuencia del COVID-19 tomaba por sorpresa al mundo.

Los modelos educativos quedaron colgados en el perchero y se tenían que tomar decisiones que no se veían ni lejanamente posibles, se daba una reforma obligada donde las condiciones estaban fuera del alcance humano; se gestaba una educación detrás de las pantallas, con muchos retos de actualización y capacitación para los docentes, ésta iba a contra reloj, pero también se dejaba ver en su máxima expresión la cruda realidad de los sectores vulnerables de la población, en los que los números crecientes arrasaban con las deserciones de los estudiantes. En la actualidad, a pesar del regreso a las aulas en el ciclo 2021-2022, son evidentes las secuelas de este evento mundial y se presenta un rezago importante en los estudiantes.

En lo que respecta a la comprensión lectora en el Marco Curricular de la NEM (SEP, 2022), hay un apartado enfocado a la lectura y la escritura, que el discurso enmarca como fundamental dentro de los procesos de aprendizaje, así como una manera de aminorar las desigualdades y la discriminación. Asimismo, se enfatiza *el derecho a la lectura*, como acción indispensable para comprender el contexto donde los estudiantes se desarrollan.

En el Campo Formativo de la Lengua se tiene como intención vincular el idioma español con otras lenguas originarias, además de insistir en una formación integral que permita comprender, interpretar, reflexionar y entender la realidad de los estudiantes para expresarse y comunicarse utilizando diversos códigos: orales, escritos, simbólicos y los que vayan teniendo auge.

Esta reforma, hasta mediados del 2022 se encontraba en fase de construcción, será interesante ver en futuro próximo si se lleva a cabo o nuevamente queda impresa como promesa política.

5. En medio del caos: la figura del docente

Entre el ir y venir de reformas, quien lo vive y lo padece es el docente, es cierto que donde repercute es en la educación, pero los hilos se mueven acordes al gobierno en turno y en función a lo que dictan los grupos hegemónicos. Ante esto, Tatiana Coll (2013) afirma que el estado mexicano opta por el control antes que por la calidad en lo que se refiere a lo educativo. Todo ello se ha visto a través de los periodos gubernamentales que van imponiendo sus proyectos escolares, aunque algunas de estas decisiones sean determinadas por un solo autor y se terminen asumiendo.

Las evaluaciones que se impusieron a partir del surgimiento del INEE, aquéllas que se germinaron junto al Servicio Profesional Docente (SPD) y las que hoy en día se promueven a partir de la Unidad del Sistema para La Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), se han adecuado a los requerimientos que el Estado precisa, algunas con rasgos acentuados del sistema opresor, y otras con la promesa de que el docente se encontrará en mejores condiciones; pero algo en lo que coinciden es en el tipo de instrumentos que utilizan para evaluar al docente, pues al igual que las evaluaciones estandarizadas aplicadas a los estudiantes, éstas se distinguen por ser un concentrado de preguntas con sus respectivas opciones múltiples.

Debido a esta cuestión, el aspecto de la comprensión lectora que el docente en México requiere es aquel que le permita adquirir conceptos, relacionar teorías y saber delegar las responsabilidades de acuerdo a la normatividad establecida, guías operativas, Ley General de la Educación, entre otras.

Durante el período en el que el SPD evaluaba, existía una parte del proceso en el que había un comité de revisión a las planeaciones argumentadas, y aparentemente se pretendía que el docente fuera creativo; sin embargo, al ser una evaluación de carácter punitivo en el que la certeza laboral estaba en juego, provocó que los trabajos presentados fueran muy similares, dejando de lado la intención de plasmar la diversidad, el que se viera la perspectiva o reflexión del docente en lo que presentaba y las evidencias eran meramente lo requerido y que asentaba al docente la calificación como *idóneo* o *no idóneo*.

Con respecto a la preparación del docente, no todo son las evaluaciones que permiten ingresar a trabajar en la educación pública, mantenerse o subir de nivel, también tiene que ver su formación continua y que implica directamente en la práctica. En el aspecto de la enseñanza de la lengua, Lerner (2001) opina que para el docente debiese ser esencial asegurar su formación como lectores y productores de textos, y en conjunto con un currículum que permita contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente la enseñanza de la lengua no debe enfocarse al carácter estructural que se planteaba unas décadas atrás, tiene que haber una sintonía con las prácticas sociales, en donde el docente pueda integrar actividades y estrategias que representen desafíos a los estudiantes y a su vez generen su propio conocimiento, una vez que entiendan el por qué y para qué de los contenidos, esto a su vez dará una interpretación de los saberes y el contexto donde se desarrollen.

II. LA LECTURA DE COMPRENSIÓN DESDE LA “CARLOS MARX”

Durante el transcurso de este capítulo se presenta el diseño, la aplicación y resultados del Diagnóstico Específico (DE), para delimitar el problema en torno a la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la Escuela Primaria “Carlos Marx”, y que fue posible identificar mediante el método de Investigación-Acción, la técnica de observación no participante y la aplicación de instrumentos como el diario de campo, el estudio socioeconómico, el cuestionario y la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, a través de los cuales se recabó información para el posterior análisis de los resultados y su interpretación; esto a su vez permitió definir el problema y generar las preguntas de indagación, así como los supuestos teóricos.

También se ofrece la metodología que se llevó a cabo en la Intervención Pedagógica, la cual se apoyó en la Documentación Biográfico-Narrativa, la técnica del relato único, así como con instrumentos que permitieron la concentración de información pertinente que diera cuenta de la atención al problema y en qué medida impacta la comprensión lectora.

A. Delimitación del problema

En los años recientes, autores como Solé (2012), Catalá, Molina y Monclús (2001) y Jolibert (2009), se refieren con *leer*, a un acto que va más allá de la decodificación de las grafías, lo que implica la comprensión de lo que el autor del texto expresa y el lector entiende. Los datos que presenta PISA en cuestión de la comprensión lectora, como se mencionó en el capítulo anterior, ubican a México por debajo de la media de los países que pertenecen a la OCDE; indican además que los estudiantes no cuentan con habilidades para leer y por consiguiente para la comprensión de textos repercutiendo en su rendimiento escolar general.

La comprensión lectora no es una problemática que se limita a la asignatura de la lengua, las consecuencias de no desarrollar esta competencia afectan en la formación escolar de los estudiantes, desde entender una lectura, comprender

problemas matemáticos o saber utilizar los conocimientos adquiridos en la escuela en situaciones de la vida cotidiana.

Después de dos años de pandemia por COVID-19 se pretende que surjan estrategias que puedan abonar en el ámbito de la comprensión lectora, con el fin de dar un paso atrás en el rezago evidente que este suceso dejó, de ahí la pertinencia de realizar un diagnóstico.

1. El Diagnóstico Específico (DE)

El DE en la Escuela Primaria “Carlos Marx”, se llevó a cabo con los niños que en el ciclo escolar 2021-2022 cursaban primer grado de primaria, lo cual permitió obtener información por medio de los instrumentos para estudiar, reflexionar y proponer alternativas que tuvieran como fin identificar la problemática con respecto a la comprensión lectora.

a. El Diagnóstico Específico en la comprensión lectora

Para el diseño y aplicación del DE en la Escuela Primaria “Carlos Marx” se eligió el tipo de muestreo no probabilístico que se adecuara de mejor manera al tipo de investigación de corte cualitativo que se realizó.

El diagnóstico, de acuerdo con Espinoza y Zamora (2006), “es una forma de investigación en donde se definen y explican los problemas con el fin de comprenderlos” (p. 44); es decir, que se identifica la problemática y se reflexiona al respecto, con la intención de dar solución a las contrariedades que se están planteando.

Bajo la misma premisa, Carlos Moya (1996) define al diagnóstico como la forma de identificar, analizar y relacionar el estado de una situación que permite su comprensión, expresando las causas explicativas que lo originan y que posibilitan individualizar las distintas necesidades, las oportunidades y amenazas que existen en el medio donde se está aplicando.

En la Escuela Primaria “Carlos Marx” se realizó el DE guiándose por el Método de Investigación-Acción, en el cual se toman como referencia las acciones que se implementaron para poder realizar un análisis y reflexionar acerca de las situaciones

que surgieron en el proceso, respecto a la problemática de la comprensión lectora que se vive en la comunidad educativa. Se pretende abordar esta situación desde los primeros grados para que se vea favorecida durante su estadía en la educación primaria, tomando un punto de partida que sea un referente para establecer propósitos y objetivos, así como también desarrollar las estrategias adecuadas para su detección y posteriormente para que los alumnos logren adquirir las competencias necesarias.

b. Contexto de la Escuela “Carlos Marx”

En la Escuela Primaria “Carlos Marx”, durante el ciclo 2021-2022 se presentaron algunas particularidades con respecto al retorno de las escuelas, después de la pandemia. En primera instancia, cada docente de los cuatro grupos de primer grado tuvo la alternativa de convocar a su grupo a clases presenciales, con un aforo máximo de 10 o 12 niños por día, dependiendo el tamaño del aula. Algunos de los profesores llamaron diariamente, siguiendo el orden de lista, otros optaron por hacer grupos intercalados por semana, y hubo quienes destinaban dos días para aquellos estudiantes que consideraban que no tenían dificultades en su aprovechamiento y tres días para los que mostraban cierto rezago.

Por otro lado, también se presentó la modalidad a distancia, cuando los padres decidieron mantener a los niños en casa para realizar actividades escolares, porque consideraban que el retorno a la escuela no era seguro al no estar vacunados todavía los niños, o porque no contaban con un servicio médico.

1) Escuela

La Escuela Primaria “Carlos Marx” se encuentra en la alcaldía Azcapotzalco. Es una escuela pública ubicada en Avenida Camino Real de San Martín S/N, Colonia Santa Bárbara C.P. 02230, en la Ciudad de México, perteneciente a la zona escolar 107. La primaria se encuentra en una zona popular y de bajos recursos, rodeada de negocios locales como tiendas de abarrotes, estéticas, papelerías, locales de comida, y otros comercios pequeños.

En sus alrededores hay tiendas de autoservicio que cubren las compras

emergentes porque está rodeada de una zona industrial y de oficinas. En las inmediaciones se encuentra la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), un plantel de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional (IPN), otros dos de educación media superior: el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS). Además, y contrastando con el nivel socioeconómico de la zona, hay un plantel del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que se levanta a unos metros de un mercado de cárnicos (anteriormente rastro), donde laboran algunos de los padres de familia de los niños que estudian en la primaria.

Aun cuando la mayor parte de la población de la escuela concentran sus viviendas en las colonias contiguas, algunos de los estudiantes provienen de otras alcaldías o del Estado de México, ya sea porque colinda con el Municipio de Tlalnepantla a una corta distancia, o porque sus padres trabajan en los alrededores en fábricas, comercios, y en la UAM Azcapotzalco, entre otros.

La primaria “Carlos Marx” colinda al poniente con el Preescolar “Clotilde González García”, y a sus espaldas con la Secundaria Técnica No. 62. A unos 150 metros, transitando al oriente por Av. Camino Real de San Martín se encuentra la Biblioteca Pública Vito Alessio Robles, en donde se ofrecen diversas actividades para la población, círculos de lectura y cuenta cuentos; en anteriores ciclos han ido a la primaria para hacer promoción de las actividades, y aunque los niños presentan interés por ello difícilmente acuden a ella, ya que los padres de familia indican que no tienen tiempo para llevarlos.

A unas calles de la escuela se encuentra el Centro de Tareas y Convivencia Familiar No. 5, en donde se brinda acompañamiento en actividades escolares, de tipo socioemocional y recreativas, quienes también se han acercado a hacer la invitación en la escuela, pero son pocas las familias que lo aprovechan, exponiendo que el tiempo es un obstáculo o que los padres de familia consideran que sería como un doble trabajo en cuestión escolar. A pesar de que en la zona hay varias escuelas desde educación básica hasta superior, la población concentra su nivel máximo de estudio entre la secundaria y el bachillerato.

La Escuela Primaria “Carlos Marx” tiene una antigüedad de más de cuatro

décadas, según lo que comentan los padres de familia y abuelos de los estudiantes del plantel. La población varía entre los 650 y 700 estudiantes por ciclo. La plantilla está conformada por 38 docentes, distribuidos de acuerdo con su función de la siguiente manera:

Figura 1. Plantilla docente de la Escuela Primaria Carlos Marx

PLANTILLA DOCENTES EN LA ESCUELA CARLOS MARX TOTAL: 38 DOCENTES	
FRENTE A GRUPO	24
EDUCACIÓN FÍSICA	5
INGLÉS	3
BIBLIOTECA	1
DIRECCIÓN	4
UDEEI	1

El plantel consta de cuatro edificios: El primero cuenta con 24 aulas de clase, una biblioteca que se encuentra inhabilitada desde una inundación ocurrida en el año 2019; un salón de UDEEI y una bodega de artículos de intendencia. Otra de las edificaciones es el salón de usos múltiples. También se encuentra la cocina de desayunos calientes (recién instalada), y el cuarto de los edificios tiene un salón de educación nocturna y una sala de “computación”, conformada por equipo descompuesto que utilizaron temporalmente para ubicar a un grupo, debido a que su salón presentó daños en el piso durante el año y medio que estuvo sin ocuparse en la pandemia; un aula para los docentes de inglés; un consultorio dental, un salón de material de educación física y la dirección. Cuenta con tres patios: uno techado, otro con tres canchas de básquet ball y uno más frente a la dirección; un área verde en la parte trasera del edificio de aulas, seis baños de niños y seis de niñas, distribuidos en la planta baja y alta del edificio de aulas, dos baños de docentes, dos para discapacitados, bebederos (inhabilitados) y zona de lavamanos en el patio frente a dirección.

A un lado se encuentra la casa de una persona que es parte de los servicios de intendencia, que habita este espacio a pesar de que ya se le indicó que tiene daños estructurales desde el sismo del 19 de septiembre de 2017.

2) Los participantes

El DE se llevó a cabo con estudiantes de primero de primaria, con el fin de obtener antecedentes que brindaran información para conocer desde el contexto de los participantes que fueron parte del Proyecto de Intervención Pedagógica, sobre la problemática referente a la comprensión lectora.

a) Los estudiantes de primer grado

Para realizar el DE se obtuvo una muestra de los cuatro grupos de primer grado. La población que participó fue solo la que estaba en modo presencial; es decir, de ochenta estudiantes en total, se seleccionaron cuatro niños de cada grupo, sin tomar en cuenta otros factores como género o edad, ya que si hubiese sido así la realización del diagnóstico se llevaría más tiempo, debido a que la asistencia presentaba rasgos peculiares que tenían que ver con la forma en cómo realizó la convocatoria cada docente en su aula, y en los salones no se podía exceder el aforo de 12 estudiantes.

b) Los docentes

Los docentes que se tomaron en cuenta para la realización del DE fueron siete. Dos de primer grado, que cuentan con licenciatura, ambas egresadas de la Normal Superior de Maestros; una docente de segundo grado que es licenciada en educación primaria, también normalista; otra más es psicóloga educativa y actualmente está frente a un grupo de sexto grado, y un docente que tiene un grado académico de maestría. Por otro lado, también se aplicó el instrumento a la directora y subdirectora de la escuela, ambas son licenciadas en educación básica.

c) Los padres de familia

De dieciséis padres que se seleccionaron para obtener la información que aportara al DE, se recuperaron catorce cuestionarios; de los cuáles se obtuvo la información del estudio socioeconómico y los datos que tienen que ver con la problemática de la comprensión lectora, como el contacto que tienen con actividades en este aspecto, el interés, disposición o el acompañamiento que brindan a los estudiantes

para fomentarla.

La selección se llevó a cabo con el fin de que la información fuera representativa y aportara cómo se trabaja la comprensión lectora en los tres ciclos de primaria y desde la función directiva, cómo la perciben y cómo se está trabajando desde la práctica docente.

c. Tipo de Muestreo

De acuerdo con Mata y Macassi (1997), el muestreo es el método utilizado para seleccionar a los elementos de una porción del total de la población. Este es prioritario para llevar a cabo el DE de una investigación, ya que es un punto de partida para poder conocer el contexto del grupo en el que se realiza la Intervención Pedagógica, tomando en cuenta datos generales que la población presenta, hasta llegar a las particularidades de la muestra.

Ferrer (2010), indica que la población es un universo que puede ser representado por personas, animales y registros entre otros, y servirá para trabajar una investigación. Jordi Casal y Enric Mateu (2003) mencionan que las ventajas del muestreo en una investigación son: reducir costos, ya que solo se trabaja con una proporción de la población llamada muestra; además es precisa, porque se maneja una cantidad de datos considerable, por lo que toma menos tiempo trabajar con ella, en comparación a hacerlo con toda la población.

El muestreo es un procedimiento que permite extraer rasgos particulares de cierta población, la cual será adaptable para las necesidades contextuales, y es por eso que para realizarla en la Escuela Primaria “Carlos Marx” se llevó a cabo, en primer grado, con la población que se encontraba en modalidad presencial, obteniéndose una muestra de cada uno de los cuatro grupos que integraban el grado.

Debido a estas características se utilizó, siguiendo a Ferrer (2010), un muestreo no probabilístico, en donde el investigador puede influir para la selección de la muestra de manera que le resulte benéfico y hasta cómodo. En general, éste no es un tipo de muestreo riguroso y científico; además, para que éste responda a los requerimientos se trabajará un muestreo de tipo intencional u opinativo, en el

que el investigador selecciona de modo directo a los participantes de la muestra para llevar a cabo la investigación, eligiendo a los individuos que se estima son representativos de la población, tal como García (2005) indica, la muestra utilizada quedó con la colaboración de los estudiantes que estaban en modalidad presencial hasta ese momento, considerando a cuatro niños por grupo y se les pidió a las docentes que participaran niños que ellas consideraran que podían comprender textos y otros más que se les dificultara. En cuanto a los padres de familia, se solicitó que se eligiera aquellos que en general se muestran participativos.

Figura 2. Tabla de Diagnóstico Específico

DIAGNÓSTICO ESPECIFICO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "CARLOS MARX"	
Población: 80 estudiantes Muestra: 16 estudiantes de los cuatro grupos de primer grado	
Tipo de muestreo	Muestreo intencional opinativo
Características de la muestra	Los estudiantes responden de manera favorable o presentan dificultades cuando los docentes proponen alguna actividad de comprensión lectora. Sólo se toma en cuenta a los estudiantes que se encuentran de manera presencial. Que los padres muestren disposición para contestar los instrumentos.
Instrumentos utilizados	Diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios para estudiantes, docentes y padres de familia y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

d) Metodología

Para poder llevarse a cabo, el DE se sirve del Método de Investigación-Acción. Como técnica utiliza la observación no participante, y como instrumentos: cuestionarios, estudio socioeconómico, diario de campo y la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio.

1) Método de Investigación-Acción

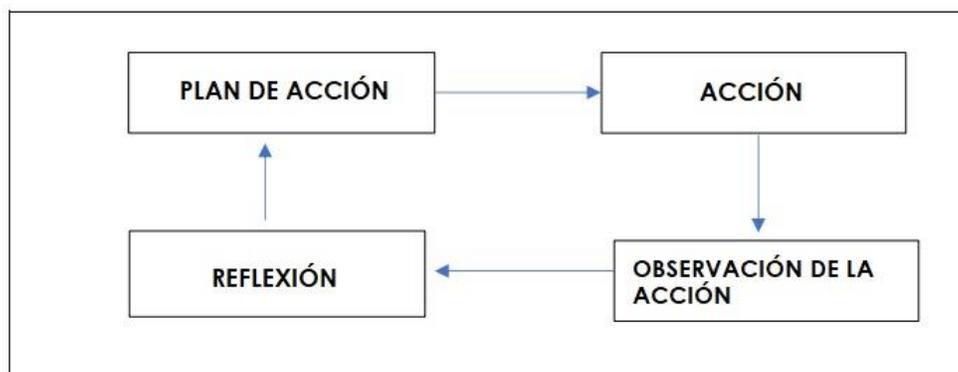
El método de Investigación-Acción permite a los docentes realizar una práctica reflexiva acerca de sus vivencias en el contexto de su escuela y estudiantes, y a su vez les permiten plantearse y comprender de mejor forma las problemáticas que se viven dentro del aula. Antonio Latorre define a la Investigación-Acción como: "una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes y profesionales, y que posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias

obtenidas de datos y del juicio de otras personas” (2003 p. 24).

Este método tiene un enfoque cualitativo que permite que los resultados obtenidos de las prácticas pedagógicas tengan innovaciones constantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, favoreciendo a los estudiantes.

Es un proceso de reflexión que le sirve al docente sobre su práctica, le permite ajustarse a los diferentes contextos áulicos, sociales, y a través de ello construir el DE en el que pueda realizar el análisis y las interpretaciones de su quehacer educativo. Se explica mediante el siguiente cuadro:

Figura 3. Ciclo de la Investigación Acción (Latorre 2003, p. 21)



El cuadro que se presenta es un ciclo que se desarrolla en cuatro etapas: la primera es la planificación, el cómo se llevará a cabo lo que vaya a requerirse, dando continuidad a las estrategias que se implementan, esta fase es la acción, seguido de la reflexión y realizar las observaciones, que va junto con la recogida de datos y el análisis, los cuales darán la pauta a la investigación.

2) La técnica (Observación no participante)

La Observación no participante directa es la técnica que se consideró utilizar en la investigación, quiere decir que el observador no pertenece al grupo de estudio. Roxana Guber (2011) menciona que existen diferencias entre observar y participar, y que radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos; la participación nunca es total, pero se exige un grado de aceptación y también de compromiso.

3) Los Instrumentos

Los instrumentos son un acercamiento a los registros de las actividades propuestas referentes a la comprensión lectora, y se utilizan para realizar la recolección de datos: Los que se usaron en el Diagnóstico Específico fueron: el diario de campo, que permite llevar un registro de las observaciones que se realizan; un cuestionario para docentes, uno para estudiantes y otro más para padres de familia, que tendrán preguntas similares que permitan triangular información.

Se utilizó como instrumento un estudio socioeconómico que permite obtener información de las familias respecto al nivel educativo o presupuesto destinado a actividades culturales o educativas y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, el cual aborda la problemática específica de comprensión lectora que se observa en el primer grado de la Escuela Primaria “Carlos Marx”.

Es importante dar a conocer los instrumentos a través de los cuales se recogieron los datos para lograr el DE, que de acuerdo con Álvarez y Gayou (2003) permitirá al docente investigador comprender de mejor manera el fenómeno y hará factible la comparación de datos y la explicación que de éste emane. Es por ello que a continuación se describirán los instrumentos utilizados en este diagnóstico.

a) Diario de campo

El diario de campo es un registro que se lleva a cabo a través de la observación directa, en él se recuperan descripciones y reflexiones de los sucesos que surgen en el transcurso de la investigación. Según Porlán, R. y Martín J. (2004), en el diario de campo se propicia profundizar la descripción de la dinámica del aula a través del relato que detalla los pormenores de los acontecimientos o situaciones cotidianas. Asimismo, se aplica desde el principio de la investigación y durante todo el proceso; en él se plasman las observaciones de las actividades que se realizan en el aula; es decir, se detallan las experiencias del profesor de una manera analítica y formal. Su función principal es recuperar elementos importantes que sucedan en el aula a través de una observación analítica. En él se encuentran datos específicos del

grupo, el tiempo destinado para la observación, la fecha y el horario, el contexto en el que se está desarrollando, la descripción del desarrollo y la interpretación.

Figura 4. Formato de diario de Campo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA DIARIO DE CAMPO		
Nombre:	Tema o práctica a desarrollar:	
No. De sesión: 1	Fecha:	Tiempo de observación
	Hora:	
Contexto general	Nivel educativo:	
	Grado:	
	Número de estudiantes:	
	Mujeres:	
		Hombres:
		Total:
Contexto externo		
Contexto interno		
Inscripción o descripción de lo observado.	Interpretación	

b) Estudio socioeconómico

Es un instrumento que como su nombre lo menciona se basa en los aspectos económicos, brinda un panorama social, cultural y laboral, y consiste en realizar preguntas que permiten conocer nivel académico y de vida de las personas. De acuerdo con Silva, M y Brain M. (2015), el estudio socioeconómico permite clasificar a la población por nivel escolar, ocupación, y a su vez estar al tanto del contexto en donde se desarrolla la investigación.

Dentro del estudio socioeconómico se solicitaron datos que brindaron información y permitieron conocer el nivel de vida de los participantes y así saber si éste era un factor que les permitiría estar cerca de la lectura, tener gusto por ella, si les era posible designar recursos para este fin y promover en sus familias actividades que desarrollen la comprensión lectora.

c) Cuestionario

Consiste en un conjunto de preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito y tiene la ventaja de que se puede aplicar a un mayor número de personas y ocurre de manera impersonal (Latorre, 2003). Los cuestionarios son un instrumento por medio del cual se pueden indagar detalles de un tema en específico, permite preguntas abiertas y cerradas que den la pauta a profundizar o directamente se enfocan a la información necesaria.

Se aplicaron cuestionarios a los estudiantes, uno más a los docentes y otro a los padres de familia. El que estuvo dirigido a los estudiantes constó de siete preguntas con incisos y se dio apertura para agregar alguna opción si es que ésta no se había tomado en cuenta. La intención era saber si dentro de su contexto realizaban actividades que fomentaran la lectura, si existía interés en ella, y si al leer eran capaces de comprender los textos. También qué tipo de escritos reconocían en sus hogares.

En relación con el cuestionario de los estudiantes (Ver figura 5), se presentaron preguntas de opción múltiple, las cuales estuvieron representadas con poco texto y con imágenes explícitas, debido a que no todos los niños habían

consolidado la lectura. Las preguntas estaban dirigidas para conocer si más allá de la escuela los niños tenían contacto con textos y con actividades que motivaran su gusto por la lectura; si en casa fomentaban el hábito lector y si facilitándoles material que les permitiera el contacto con diferentes textos, eran capaces de distinguirlos.

Los resultados de este instrumento muestran lo siguiente: La mayoría de los estudiantes prefieren actividades que impliquen jugar y salir de sus casas, pero a pesar de que esto llama la mayor parte de su atención, reportan que hay lecturas que les gustan, y cuando tienen algunas favoritas son capaces de recordar el título o alguna imagen que las represente.

Acercas de los tipos de texto que pueden encontrarse en sus hogares, los estudiantes expresan que no cuentan con gran acervo, la mayoría señala que en casa solamente hay libros de texto y algunos cuentos. Una de las preguntas se refiere a si en alguna ocasión habían realizado actividades en alguna biblioteca, y una minoría dijo que han asistido para acompañar a sus hermanos mayores a realizar alguna tarea, ninguno mencionó haber participado en ninguna de las otras actividades que se ofrecen en la biblioteca cercana a la escuela, como son talleres o cuenta cuentos.

La mayoría de estudiantes a los que se les aplicó el instrumento comentaron que cuentan con alguien en sus hogares que pueden leerles, y solo tres de ellos compartieron que pueden leer sus libros de manera autónoma, aunque prefieren que algún adulto lo haga para entender de mejor forma las lecturas. La mayoría señala que se apoyan de las imágenes que presentan los textos para poder comprender mejor de qué tratan éstos.

Figura 5. Formato de cuestionario para estudiantes

¡Hola!, responde las preguntas que se te realizan por favor.

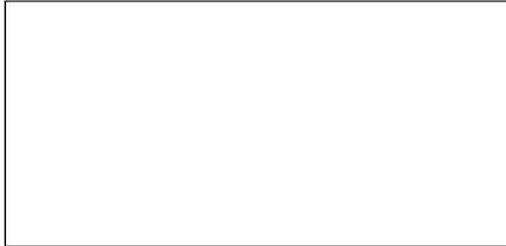
1. En tiempo libre ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

a)  b)  c)  d) 

2. ¿Tienes un libro favorito?

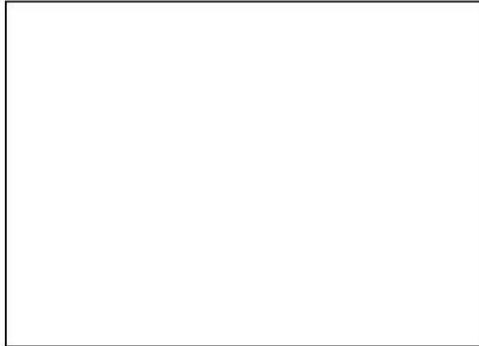


3. Escribe su nombre o haz el dibujo



7. Para entender los libros tu:

a)  b) 

c)  d) 

4. ¿Alguna vez has visitado una biblioteca?

5. ¿Alguien en tu casa te lee cuentos o libros?

Sí: dibuja la actividad que realizaste

No: ¿Qué imaginas que puedes hacer en la biblioteca?



 SI	 NO

Escribe el nombre del libro o cuento o haz un dibujo de él.

6. ¿Qué tipo de textos encuentras en tu casa?



a)



b)



c) Foto de Autor desconocida está bajo licencia CC BY

d)

El cuestionario que se aplicó a los docentes era un formato con preguntas abiertas, con la intención de explorar cómo el docente aborda la comprensión lectora,

independientemente de la función que cubra dentro del recinto escolar. Las preguntas estaban enfocadas a los conceptos personales como: qué es leer, su concepto de comprensión lectora, qué es una estrategia de comprensión lectora, algún ejemplo de ésta aplicado a su cotidianidad, la importancia que le otorga a este tema y en qué le es funcional. El cuestionario constó de siete preguntas, seis abiertas y una de opción múltiple. Se aplicó el instrumento a 7 docentes con las siguientes características:

Figura 6. Muestra de Docentes del DE

Grado o función dentro de la Primaria "Carlos Marx"	Años de servicio	Escolaridad
1°	12	Licenciatura en Educación Primaria
1°	7	Licenciatura en Educación Primaria
2°	35	Licenciatura en Educación Primaria
3°	5	Licenciatura en Pedagogía -Maestría en docencia
6°	7	Psicología Educativa
Subdirectora pedagógica	20	Licenciatura en Educación Primaria
Directora	12	Licenciatura en Educación Primaria

Los docentes participantes expresaron los siguientes conceptos:

- *Leer*: Es la decodificación de un texto, otros hablan de la comprensión o interpretación de los textos, uno de ellos se refiere al placer de realizar la lectura.
- *Comprensión lectora*: Lo interpretan como un proceso para entender la idea central del texto o darle sentido a la lectura.
- *Estrategias de comprensión lectora*: Son las acciones, actividades o la manera con la cual pueden orientar al lector a analizar, interpretar, entender, comprender, enfocar o abordar un texto.

Se les solicitó a los docentes ejemplos de las estrategias de comprensión lectora que ellos aplican desde su función y mencionaron: la lectura comentada, debates, intercambio de ideas, cuestionarios, resúmenes, inventar cuentos a partir de imágenes, usar la inducción y la predicción, aunque no señalaron el método que aplican para ello, como leer en voz alta, usar esquemas o gráficos, poner finales a los cuentos, la construcción de mapas mentales, y obtener ideas principales. La

directora señala que al no estar frente a grupo no aplica estrategias de comprensión lectora.

Dentro del instrumento se solicitó elegir una opción que les pareciera la mejor en cuanto a las estrategias de comprensión lectora, si para ellos era más pertinente utilizar un compendio de estrategias, crear unas específicas para sus estudiantes o realizar un proyecto que favoreciera la comprensión lectora. La respuesta más recurrente fue contar con un compendio de estrategias para aplicarlas en el aula, las otras dos respuestas se dieron en minoría.

Acercas de la importancia de desarrollar la habilidad de comprensión fue unánime que es prioritario, ya que señalan que es básico para desempeñarse en todos los aspectos donde se desarrollan los estudiantes: académicos, sociales, laborales, familiares.

Otros señalaron específicamente su importancia para la adquisición de contenidos, pues a través de la comprensión lectora pueden realizar las interpretaciones de los textos que se les van presentando.

Por otro lado, señalan que por medio de la comprensión lectora pueden enfocar su atención, lo que les permite pensar con claridad, y complementando estos argumentos los docentes afirman que la comprensión lectora es útil en todos los ámbitos de su vida, pues les otorga la capacidad de ser reflexivos.

Figura 7. Cuestionario de docentes

Escuela Primaria Carlos Marx

Compañero docente: El siguiente cuestionario es con el fin de recabar datos para una investigación y realimentar mi intervención docente, gracias por contestarlo:

Años de servicio:

Grado que atiende:

Desde su perspectiva:

1. Para usted, leer es:

2. ¿Qué es comprensión lectora?

3. ¿Qué es una estrategia de comprensión lectora?

4. ¿Qué estrategias utiliza para que sus estudiantes comprendan los textos que leen?

Describa brevemente alguna estrategia de comprensión lectora que implementa con sus estudiantes

5. Si tuviera elección para implementar estrategias de comprensión lectora ¿Qué preferiría usted?

- a) Desarrollar un proyecto con estrategias de comprensión lectora para su grupo.
- b) Tener un compendio donde haya diversas estrategias y poder elegir las que considere convenientes.
- c) Que desde dirección se den una serie de estrategias que usted pueda implementar
- d) Otra _____

6. ¿Considera que es importante desarrollar la habilidad de comprensión lectora en sus estudiantes? ¿Por qué?

- a) Si
- b) No

7. ¿En qué aspectos de su vida cotidiana cree que sirve la comprensión lectora?

Gracias por participar

El instrumento que se elaboró para los padres de los estudiantes que en el ciclo 2021-2022 cursaban primer grado, constó de dos secciones. En la primera se encuentra el estudio socioeconómico: el nombre, edad, sexo, estado civil, ocupación, si cuenta con actividades recreativas y en qué grupo se encuentra su hijo estudiando. La segunda sección consistió en once preguntas de opción múltiple, y al igual que en el cuestionario de los estudiantes, se dio apertura para dar una respuesta distinta en caso de que su opción no estuviera contemplada en el cuestionario.

La edad de los padres de familia se encuentra con una media de 37 años, la mayoría responde al sexo femenino y solo 2 varones contestaron el instrumento. La muestra mostró que la mayoría de las familias se conforman con ambos padres (madre y padre), dos de los participantes refieren ser solteros o divorciados y una de las personas no brindó esa información.

Poco más de la mitad dividen actividades del hogar junto con sus empleos y los demás refieren dedicarse al hogar. El nivel de escolaridad se concentra en secundaria y bachillerato, y menos de la tercera parte tiene estudios de licenciatura.

Las actividades recreativas de su preferencia son salir a pasear, al cine, a bailar, a cocinar, a realizar alguna manualidad, jugar con sus hijos y solo una minoría hizo referencia a la lectura.

Las preguntas tenían la intención de conocer si entre las prioridades de formación se encuentra la lectura, si promueven este hábito, si en casa ellos leen para sus hijos o les facilitan textos, y si para ellos mismos es significativa la actividad, así como también si tienen los recursos y disposición para desarrollar actividades que favorezcan la lectura. Para ellos las visitas a la biblioteca solo tienen como fin cumplir con tareas que se les solicita a sus hijos o hijas, no son percibidas como actividad de esparcimiento. Los textos que refieren tener en sus casas son principalmente los libros escolares; en ocasiones compran algunos cuentos para sus hijos y casi siempre lo hacen porque lo solicitan en la escuela, pocos refieren tener textos literarios, enciclopedias, de religión o historietas.

Los participantes coincidieron en la prioridad de la lectura para sus hijos y el comprender los textos, principalmente para aplicar los conocimientos en su vida cotidiana, para aprender cosas o hacer tareas. También están conscientes de que los niños tienen dificultades para lograr entender los textos y más cuando no existe acompañamiento o éstos no contienen imágenes. Las fuentes de información que utilizan con mayor frecuencia son las que encuentran en medios digitales, como el uso de buscadores o artículos en PDF, y asistir a bibliotecas o recurrir a las enciclopedias quedan como una opción secundaria.

De acuerdo con la información que reportaron los padres a los que se les aplicó el cuestionario, menos de la mitad señala tener un espacio de lectura con sus hijos, y el tiempo que disponen para ellos es de aproximadamente diez minutos. Aunque los padres de familia manifiestan que gustan de leer algunos textos literarios y otros prefieren la lectura de periódicos, revistas y cómics, solo la mitad de la muestra fue capaz de recordar el nombre del último texto que leyó.

Figura 8. Cuestionario de padres.

CUESTIONARIO PADRES DE FAMILIA

Estimado padre o tutor el siguiente cuestionario es con la finalidad de recuperar información sobre la comprensión lectora de sus hijos. Los datos que proporcione serán utilizados con fines educativos y buscar mejores estrategias para que sus hijos aprendan. Por favor conteste cada una de las siguientes preguntas

Escuela Primaria Carlos Marx

Edad: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____

Ocupación: _____ Escolaridad: _____

Pasatiempo o actividades recreativas: _____

¿En qué grupo estudia su hijo de primer grado? _____

1. ¿Qué eventos culturales prefiere visitar?

- a) Cine
- b) Feria del libro
- c) Actividades deportivas
- d) Otro ¿cuál? _____

2. Si ha asistido a alguna biblioteca que actividad realizó

- a) Fui a consultar una tarea
- b) Me gusta ir a leer
- c) Fui a algún evento (presentación de libros, cuenta cuentos, taller)
- d) Otro ¿Cuál? _____

3. ¿Cuentan con libros en casa? ¿Qué tipo de libros?

- a) Los de texto (de la escuela)
- b) Enciclopedias
- c) Literatura
- d) Otro ¿Cuál? _____

4. ¿Considera importante que su hijo lea?

- a) Sí
- b) No

5. ¿Para qué?

- a) Para que pueda realizar sus tareas de manera autónoma
- b) Para que aprenda
- c) Para aplicar sus conocimientos en la vida cotidiana y resolver problemas

6. Cuando su hijo lee un texto ¿Qué pasa?

- a) Rápidamente entiende todo y puede decir de qué trata
- b) Le cuesta trabajo entender de qué trata
- c) Solicita apoyo para poder comprender el texto
- d) Se apoya de las imágenes de los textos

7. ¿En dónde busca la información para apoyar a sus hijos a realizar sus tareas?

- a) En Wikipedia u otro buscador
- b) En archivos de PDF, revistas, libros en línea
- c) Asistir a una biblioteca
- d) Otro ¿Cuál? _____

8. Durante el día ¿dedica un momento a la lectura con su hijo?

- a) Sí
- b) no

9. ¿Cuánto tiempo? _____

10. ¿Qué tipo de textos prefiere leer?

- a) Periódico
- b) Revista de espectáculos
- c) Cómic
- d) Literatura
- e) Otro _____

11. ¿Recuerda el nombre del último texto que leyó?

- a) Sí
 - b) No
- Anote el nombre _____

Gracias por responder.

a. La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Es una herramienta de investigación que permite entender de mejor manera el problema abordado, ya que se enfoca al Objeto de Estudio y está aplicada a una muestra del universo con la que se trabajará la intervención. Asimismo permite identificar de forma aproximada los elementos que posibiliten desarrollar actividades y estrategias pertinentes de acuerdo con el contexto donde se desenvuelva la población.

Para esta investigación, la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio que se decidió aplicar se llama “Jugando a la ronda de los animales”, propuesta por Pedro Pascual Cirilo, a la que se ha realizado una adaptación para agilizar los tiempos de aplicación.

Para realizar la estrategia se utilizó el audio de la canción *Caminito de la escuela* de Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri”, para cantar y bailar con los

estudiantes. A cada uno de ellos se le entregó una hoja con imágenes de los animales y se les preguntó qué conocían de éstos, qué observaban, y también sobre los que se mencionan en la canción. Se indagó cuáles fueron las fuentes de información que les permitieron conocer esa información, se reprodujo la pista y los niños la escucharon. A partir de ello se determinó si era posible que hubieran comprendido el vocabulario que se presenta en la melodía y si eran capaces de relacionarlo con las imágenes que había en la impresión. Al finalizar se les preguntó si faltaron animales por mencionar de la canción y si recordaban cuáles eran.

La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico se aplicó reproduciendo la canción *Caminito de la Escuela*. Los niños que se encontraban en primer grado en el ciclo 2021-2022 en la Escuela Primaria “Carlos Marx”, comentaron que nunca habían escuchado la canción y se les permitió repetirla tres veces para que ellos explicaran de qué trataba.

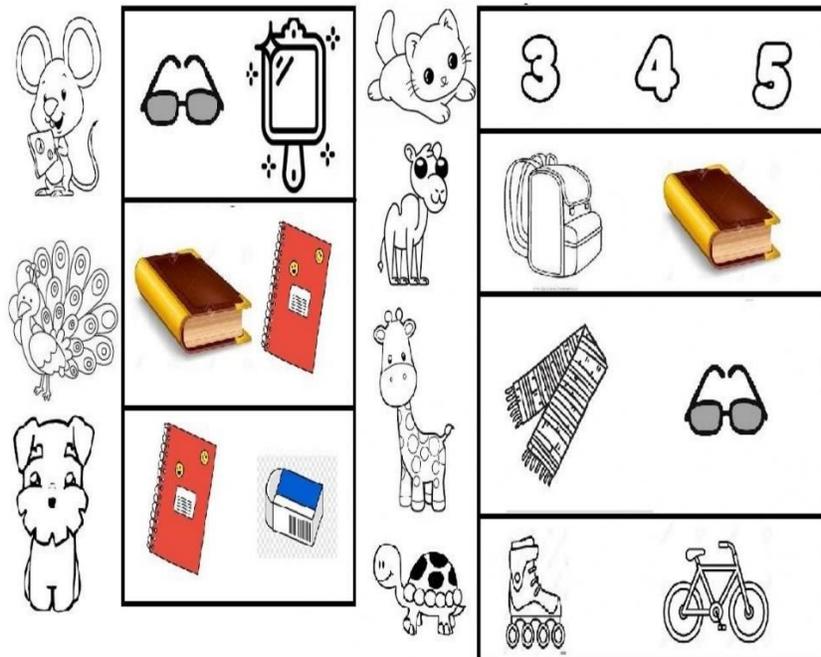
La mayoría de estudiantes fueron capaces de reconocer el vocabulario de los animales que se menciona en la canción, todos coincidieron en que el tema era sobre los animales que iban a la escuela y decían qué útiles escolares llevaban a sus clases; sin embargo, hubo palabras que les resultaban poco familiares o desconocidas totalmente. *Chal* y *espejuelos* fueron palabras que los estudiantes no pudieron explicar, solo algunos de ellos mencionaron que *el chal* lo usaban las abuelas para cubrirse, y los espejuelos pensaban que se refería a *un espejo*, y hubo quién cuestionó el uso de un espejo en la escuela. Los estudiantes marcaron las opciones que se presentaron, haciendo correspondencias con sus conocimientos previos, o relacionando el sonido con las palabras que conocen.

En el instrumento se presenta la figura de un gato y algunos números, con el fin de que ellos pudieran inferir la relación que existe entre ellos. Es de la estrofa “Cinco gatitos muy bien bañados, alzando los pies”, aunque solo fue una minoría la que pudo hallar esa relación. Por otro lado, no tuvieron problemas en encontrar la relación del patín con la tortuga. Una vez recogidos estos datos pudo observarse a detalle la situación en la que se encontraba el primer grado de primaria concerniente a la problemática que existe. Es necesario mediante esta investigación realizar

aportes que favorezcan a desarrollar los niveles de comprensión lectora en los niños desde los primeros niveles de su educación básica y que puedan servirles en su cotidianidad.

Figura 9. Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Escucha la canción y encierra el objeto que porta cada animalito.



d) Triangulación de los resultados del DE

Los resultados obtenidos en el DE aplicados a los estudiantes de primer grado durante el ciclo escolar 2021-2022 permiten conocer cómo se ha tratado la comprensión lectora, cómo llegan los estudiantes a este nivel escolar, y el contexto actual que ha influido, porque es un hecho que el confinamiento que han vivido las generaciones a partir de la pandemia marca una diferencia perceptible en cualquier nivel educativo, con rezagos y obstáculos a los que toda la población deberá enfrentarse, pero en el aspecto educativo la investigación permitirá analizar y buscar las estrategias que favorezcan estos ámbitos.

El estudio socioeconómico permite conocer los factores socioculturales, el

nivel escolar, los medios, los recursos y la disponibilidad para fomentar y dar acompañamiento a actividades de lectura.

Las respuestas que brindan los estudiantes en el cuestionario manifiestan los obstáculos que tienden a presentar para lograr comprender los textos. Debido a su edad, dependen de las decisiones de sus padres o tutores, y si éstos no disponen de recursos o tiempo para fomentar o acompañar a los niños, la comprensión de textos se ve limitada. Independientemente de ello, es importante mencionar que los estudiantes muestran motivación e interés para aprender a leer por su propia cuenta, aunque en primera instancia lo realizan decodificando las grafías y la comprensión se alcanza solamente con apoyo de un adulto e imágenes.

Los resultados del instrumento de los docentes permiten identificar los propósitos convencionales que se le da a la comprensión lectora en los planes y programas actuales: el aprendizaje de conceptos, la identificación literal de características, dejando de lado la reflexión y la crítica. Se ve la incongruencia del currículo que en su discurso plantea llevar al estudiante a otros niveles de la comprensión; sin embargo, las exigencias a las que someten al docente, como la preparación de niños a las evaluaciones estandarizadas, conducen a que las prácticas se enfoquen a contestar por medio de la memorización, sin que el estudiante logre comprender y mucho menos interpretar un texto, y haciendo de la intervención un acto limitado, ya que el docente prefiere tomar una estrategia de un manual que aplicar alguna que sea adecuada a los estudiantes que atiende.

En relación con las respuestas de los padres puede triangularse con los resultados de los estudiantes, pues éstos relacionan la lectura directamente con las actividades escolares, y de alguna manera creen que la comprensión lectora en general sirve para que sus hijos aprendan cosas de la escuela y por ello le delegan este acto. Consideran que los libros de texto son suficientes para que los niños aprendan a leer y les basta con que ellos puedan decodificar las grafías que identifiquen palabras y que se lleve a cabo un cuestionario en el que haya opciones, porque así aprendieron ellos, quizá no se han dado cuenta o les es difícil aceptar que ellos tampoco comprenden los textos, aun cuando se utilice un lenguaje coloquial.

La implementación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al objeto de Estudio permitió observar el nivel que tienen los estudiantes en cuestión en cuanto a la comprensión lectora, como desconocer vocabulario, no llegar a la inferencia, y ya ni mencionar llegar a la reflexión o a la crítica, que son situaciones cotidianas en los cuatro grupos de primer grado. Todos estos elementos que se han desprendido del DE serán cimiento del planteamiento del problema, las preguntas de indagación y supuestos teóricos que fundamentarán esta investigación.

2. ¿Para qué trabajar en la comprensión lectora y qué propuestas pueden generarse?

A partir del análisis de la información obtenida en el Diagnóstico Específico se presenta el planteamiento del problema, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos.

3. Planteamiento del problema

Los niños que cursarán el segundo grado de primaria ciclo 2022-2023 en la Escuela “Carlos Marx” no se sienten seguros de comprender textos. Si no se apoyan del acompañamiento de un adulto se les dificulta entender los elementos de textos literarios como cuentos y leyendas, cuando éstos resultan ajenos a su contexto, o si han tenido poco o nulo contacto con ellos; por otro lado, los docentes consideran que la comprensión lectora se limita al conocimiento de manera literal y no se trabajan estrategias en donde los niños puedan realizar proyectos que promuevan la reflexión y la apliquen en la resolución de problemas o vida cotidiana; asimismo, los padres no promueven actividades que favorezcan la lectura y creen que ésta solo es importante para resolver tareas escolares.

4. Preguntas de indagación

En seguida se presentan las preguntas de indagación:

- ¿Cómo abordar la comprensión lectora de diversos textos con niños de segundo

grado de la Escuela Primaria “Carlos Marx” del ciclo escolar 2022-2023?

- ¿Qué tipo de estrategias lúdicas permiten potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria?
- ¿Qué actividades pueden facilitar la comprensión lectora en los niños de segundo grado de primaria?
- ¿Qué textos podrían generar interés y a la vez promover la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado?
- ¿Cómo lograr que los estudiantes desarrollen actitudes solidarias en un ambiente de trabajo cooperativo y favoreciendo la comprensión lectora?

5. Supuestos Teóricos

Los supuestos teóricos que darían respuesta a las preguntas de indagación son los siguientes:

- La comprensión lectora de diversos textos literarios se aborda con la contextualización, la investigación de palabras que se desconocen y relacionándola con los conocimientos previos.
- Las estrategias lúdicas que permiten potenciar la comprensión lectora son aquellas que se sugieren desde la Pedagogía por Proyectos, así como llevar a cabo el *break* literario, el dado preguntón, la ficha lectora, mesa redonda, cuenta cuentos, representaciones teatrales, trabajo en los rincones de lectura, entre otras, que enfrenten a los estudiantes a textos completos y diversos que les permitan desarrollar sus aprendizajes significativos.
- Las actividades que facilitan la comprensión lectora tienen que ver con la lectura de textos que les llamen la atención a los estudiantes, construir historias, descubrir la utilidad del texto, lectura en voz alta, en silencio, en parejas, búsqueda de significados o sinónimos, narrar situaciones, secuencias o historias, hacer asambleas, emitir opiniones y argumentar sus ideas, así como las que se tienen al alcance con los libros de texto; es decir, las que permitan relacionar los conocimientos con las situaciones de su vida cotidiana.
- Utilizar textos funcionales y ficcionales y que en su interacción con ellos se considere la opinión de los niños para despertar su curiosidad, y que propicien la

comprensión lectora.

- Por medio de la realización de proyectos en los cuáles estudiantes y docente del grupo sean partícipes, y la interrogación de textos o los acuerdos a los que se comprometan sean parte de su cotidianidad y al mismo tiempo que comprendan que todas las ideas son válidas, que sean capaces de argumentarlas y decidir cuál es la más pertinente para llevar a cabo a través del consenso respetando normas que se establezcan en colectivo y permitan su autorregulación para favorecer el trabajo cooperativo.

B. Propuesta metodológica para la intervención

La propuesta metodológica para la intervención se sustenta en la Documentación Biográfico Narrativa, que está ubicada como investigación cualitativa y retoma postulados de Bolívar y Fernández (2001). El enfoque tiene una interpretación de corte hermenéutico que permite comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Es a través de la narrativa que recupera las voces de las personas, el análisis y la interpretación de datos; y por otro lado recupera el informe narrativo, de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que proponen Daniel Suárez, Ochoa y Dávila (2005), siendo complemento bilateral en forma de relato.

En el proceso de la investigación, Bolívar y Fernández (2001) señala que las biografías son procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. La Documentación Biográfico-Narrativa le brinda al docente la oportunidad de obtener de su intervención evidencias que le permitan reflexionar sobre sus prácticas en el aula a través del uso de técnicas e instrumentos.

1. Referentes metodológicos

La Documentación Biográfico-Narrativa es el testimonio de la práctica docente para reconstruirla favorablemente y se lleva a cabo a partir del relato. Con el relato los docentes evidencian lo que piensan, hacen, registran su sentir y lo que acontece, describen lo que ocurre en el contexto donde se desarrolla la intervención pedagógica y se relacionan en que ambos propician una reflexión acerca de su práctica, para plantear modificaciones. Bolívar y Fernández (2001) y Suárez, Ochoa

y Dávila (2005) concuerdan en que el relato posibilita el intercambio de las experiencias docentes y éstas construyen una memoria pedagógica.

Cabe mencionar que el relato permite rescatar los registros de los sucesos, pero será necesario darle la interpretación pertinente para que pueda retomar la información y se le dé un sentido como investigación.

La Documentación Biográfico-Narrativa se sustenta epistemológicamente desde la etnografía educativa, la investigación-acción, la observación participativa y la hermenéutica según el enfoque de Bolívar y Fernández (2001). Esta propuesta metodológica no tiene como fin ser un repertorio de experiencias docentes, sino que con base en ellas pueda fortalecerse la intervención educativa y mejorar a partir del intercambio de ellas como colegas desde distintas perspectivas.

La Documentación Biográfico-Narrativa es utilizada durante esta investigación, siendo por este medio que se dé a conocer el procedimiento que se llevó a cabo. Esta metodología se sustenta en el Enfoque Biográfico-Narrativo cuyos autores son Bolívar, Domingo y Fernández (2001), y también recupera la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que propone Suárez, Ochoa y Dávila (2005).

El Enfoque Biográfico-Narrativo permite la polifonía, la manifestación de las voces del docente expresando la realidad de las aulas, compartir las vivencias y las experiencias para proponer alternativas que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas se genera por medio de la observación, y se plasma en narraciones con aportes teóricos y metodológicos que son de corte hermenéutico, lo que permite comprender e interpretar las prácticas, las relaciones que existen entre los sujetos que componen la comunidad escolar.

La investigación Biográfico Narrativa de Bolívar y Fernández (2001) se concibe como un conjunto de maneras de recopilar y analizar Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez y Ochoa (2006). En ella, Suárez, Ochoa y Dávila (2005) explican que para innovar en la enseñanza es indispensable que los docentes reconstruyan la memoria pedagógica de lo que sucede en la escuela para anticipar, así también para reformular, ampliar y transformar la práctica

pedagógica, en donde existan espacios y se promueva la habilitación de condiciones que permitan la reflexión y el actuar en la escuela, donde se forme una comunidad docente en el que hayan escritores y lectores de experiencias pedagógicas que lleven a cabo un tipo de “alfabetización docente”.

Al unir estos métodos se origina la Documentación Biográfico-Narrativa, en donde el docente tiene la intención de desarrollar su investigación desde sus contextos naturales, de una manera legítima y justificada con los paradigmas pedagógicos y epistemológicos que argumentan el aspecto educativo y al mismo tiempo tiene la responsabilidad de guiar la formación de los estudiantes con un pensamiento crítico.

Bolívar y Fernández (2001) indican que el hacer investigación por medio de las narrativas permite dar cuenta de la vida docente y obtener información desde los entes que forman la escuela, y ésta les servirá para reflexionar acerca de su práctica, analizarla de un modo profundo que les permita cambiar lo que no les es funcional. Al darle la palabra al docente lo revaloriza y motiva a que sea partícipe a ser un docente-investigador. Al respecto Pimentel (2008) indica que reflexionar tomando como punto de partida la narrativa abre la posibilidad de afinar nuestros actos y pensar nuestra práctica.

La investigación que surge a través de la narración da pauta a dejar de lado un aspecto cuadrado de la ciencia, y lo hace más humano por su modalidad cualitativa-interpretativa. Bolívar y Fernández (2001) lo mencionan como la dimensión personal donde los docentes construyen y desarrollan su trabajo. Suárez, Ochoa y Dávila (2005) por su parte, mencionan que los fundamentos epistemológicos se basan en la hermenéutica, donde la vida docente se convierte en situaciones didácticas que se socializan a través de la publicación de las mismas, pero además permite realizar reconstrucciones pedagógicas cuando entre el sector docente escribe, lee, reflexiona y conversa acerca de las prácticas educativas originando conocimiento.

Estas bases epistemológicas explican que la forma narrativa en que se documenta en este método no es meramente basada en lo emotivo o estético. Von Wright citado por Bolívar y Fernández (2001) indican que los aspectos sociales

darán cuenta y establecerán conexiones a través del componente específico en el conocimiento de acciones y que se plantea de manera dialéctica, explicando la mediación de la comprensión por la explicación de Ricoeur plasmada en el mismo texto.

Bruner ha aportado en buena manera acerca de las contribuciones al modo narrativo Bolívar y Fernández (2001) citando que esta parte es fundamental en lo que refiere al conocimiento y razonamiento, ya que al hacerlo a través del uso del lenguaje tiene funciones cognitivas diferenciadas que permiten comprender la realidad del docente.

Respecto al acto de narrar, Bolívar y Fernández (2001) toman aportes de Connelly y Clandinin donde un fenómeno se estudia como método de investigación, y como manera de reflexionar para promover cambios en la práctica de los docentes. Es por ello que la narrativa transforma un fenómeno social en un método de investigación, donde el docente genera, comunica e interpreta su experiencia en su lenguaje propio, y a partir de su profesión rescata la percepción de su práctica docente. Pimentel (2008) lo dice, en otros términos, al mencionar que existe una dualidad que surge a partir de lo que narra el investigador que se enriquece con las voces de los estudiantes y docentes durante las prácticas pedagógicas. Esto es lo que se conoce como la polifonía, por medio de ella se valoran las aportaciones y además se difunden las experiencias que permiten a su vez la reflexión de la práctica del docente haciendo uso de una técnica determinada e instrumentos. Complementando, Di Marzo y Lotito (2004) señalan que la polifonía supone discursos que se cruzan, dialogan y se cuestionan pero que ninguno es dominante, a pesar de que las voces se mezclan; es decir, tiene la función de hablar de otros desde los otros.

2.Técnica (s) para la Documentación Biográfico-Narrativa

La Documentación Biográfico-narrativa utiliza como técnica al relato único para recoger datos, donde el docente será observador y protagonista en la intervención pedagógica. La técnica del relato único se dirige a un solo individuo, el docente que además será el investigador; Bolívar y Fernández (2001) señalan que a partir de la

biografía se tomarán elementos que servirán para enriquecer la investigación mediante la experiencia vivida, darle sentido al relato y objeto de estudio que se está abordando y propiciar la reflexión sobre la práctica docente. Pimentel (2008) retoma las ideas de Gérard Genette en su texto de Figuras III (1989), en las cuáles sugiere recopilar aspectos de la realidad narrativa, donde el relato es una construcción que se modifica constantemente, se media por un narrador, dando fé de un mundo de acción e interacción humanas.

Para llevar a cabo la recopilación de esta información será necesario hacer uso de determinados instrumentos metodológicos que sirven para explicar y analizar información. De acuerdo con Pimentel (2008), para llevar a cabo el análisis de las historias con contenidos narrativos se puede estudiar desde la representación de las historias conocida como modal, y desde la perspectiva gramatical; es decir, del contenido, y conforman la realidad narrativa.

a. El relato

El relato se expone como una situación comunicativa, donde existe la voz de un enunciador, un narrador que lleva a cabo este acto en primera, segunda o tercera persona. Así lo perciben Di Marzo y Lotito (2004), y también señalan que quien realiza la narración puede ser parte de los hechos o ser testigo visual.

b. La focalización del relato

De acuerdo con Mielke Bal (1985) la focalización de un relato es la forma de percibir un hecho, es la relación que existe entre los elementos que se presentan y la concepción que se tiene al respecto, en la cual no pueden dejarse de lado la perspectiva sensorial o ideológica que va a tener repercusión en los hechos narrados o en los personajes. Por otro lado, el focalizador, quien percibe puede ser parte o estar fuera de la historia. Una situación narrativa, Di Marzo y Lotito (2004) la refieren como un acto de comunicación donde el locutor se mira a sí mismo como un sujeto de enunciación y a través de la lengua crea un discurso, dirigido a otro sujeto y expresa la relación que tiene con el medio que intenta describir, a través de los relatos, y vinculándolo a la narrativa que surgirá en la indagación tendrá que

partir el investigador con información de sí mismo, a través de sus historias de vida, narraciones autobiográficas, en una situación de diálogo interactivo en el cual se pretende dar significado al relato, el cuál debe llevar una secuencia cronológica. Del mismo modo, el relato es una forma de discurso organizado, con trama argumentada y estructurada, con acontecimientos ordenados en el cual la identidad del narrador es prioritaria ya que le da su interpretación a su propia experiencia llevándolo a la Documentación Biográfico-Narrativa de Bolívar y Fernández (2001) quiénes citan a Bourdieu y mencionan que este análisis comienza en el momento que se agregan títulos, subtítulos, se ordenan, se hacen transcripciones y se selecciona información.

Una vez que se genere el relato podrán surgir diversas situaciones narrativas en las que el narrador sabe más que los personajes; otra donde el narrador y los personajes conocen la historia por igual y debido a esta situación el narrador no puede explicar el acontecimiento; y finalmente se encuentra la situación donde el narrador tiene menor conocimiento de los hechos que los personajes, en este caso éste puede describir, pero no puede hacer conciencia.

c. Sistematización de la narrativa

Al llevarse a cabo una narración puede identificarse el narrador y cómo la lleva a cabo desde la primera hasta la tercera persona; es decir, es un modo de enunciar las cosas o posicionarse. Di Marzol y Lotito (2004) refieren la sistematización realizada por Gérard Genette (1989) que se asemeja de la siguiente manera con las ya mencionadas: Homodiegética, el narrador se nombra a sí mismo y pertenece a la historia, en ella pueden verse implicados juicios de valor y las emociones. En la Heterodiegética el narrador relata desde una mirada externa; y la Autodiegética, en donde narra hecho que le sucedieron.

3. Los instrumentos que se utilizan en la Documentación Biográfico-Narrativa

De acuerdo con Bolívar y Fernández (2001), para poder comprender las narraciones que se llevan a cabo a partir de las experiencias docentes es necesario recurrir a instrumentos que permitan hacer observaciones que den sentido a la información;

para ello, un instrumento elemental para llevar a cabo la intervención mediante la Documentación Biográfico-Narrativa es el diario autobiográfico. Bolívar y Fernández (2001) lo describen como un registro donde se plasman experiencias de tipo personal y profesional que describe de manera global la intervención pedagógica, con relatos de acciones y explicaciones para evidenciar las prácticas de enseñanza de lo que ocurre en clase y que permite la reflexión acerca de la práctica profesional.

Este instrumento va acompañado de la observación participante, donde el docente tiene la posibilidad de apreciar la acción para registrarla y así intervenir durante el proceso. Guber (2016) señala que la experiencia y la testificación son la fuente del conocimiento etnográfico y por medio de ellas se podrá adquirir información desde dentro y de fuera del objeto de estudio.

Para testificar las memorias de las vivencias áulicas se cuenta con la fotografía, que de acuerdo con Álvarez y Gayou (2003) da cuenta del escenario por medio de un registro, es una evidencia que permite revivir los momentos y en el que una imagen puede proveer una gran cantidad de información.

Al respecto Atienza, Encarna y López (2009) afirman que las imágenes no son solo un descanso del texto sino un complemento, en el cual podrán encontrar mucha más información que permita realizar una interpretación desde la mirada crítica y poliédrica.

La información que éstas presenten puede dar pauta a la generación de ideas que vayan desde la creación de un título, expresar analogías o metáforas, que cree hipótesis, formular cuestiones y relaciones, que inviten a comprender desde distintas perspectivas a partir de las fotografías que se integran.

Otro de los instrumentos a utilizar son las escalas de apreciación, esto se utiliza principalmente en el momento de la evaluación, las cuales permiten observar el grado de actitud o conocimiento que los estudiantes tienen al realizar las actividades. De acuerdo con Malagón y Jara (2012) las escalas de apreciación tienen indicadores cualitativos o cuantitativos y se enfocan a aspectos conceptuales o actitudinales con relación a un proceso que se esté realizando.

La rúbrica será uno de los instrumentos que se utilizará también para evaluar de manera formativa, en ella se tienen que tomar en cuenta criterios que

deberán lograrse. Malagón y Jara (2012) indican que la rúbrica reúne orientaciones que explican lo que el estudiante logrará después del proceso de enseñanza y aprendizaje y da cuenta de cómo se llevó a cabo determinada actividad y qué se puede ir mejorando durante el proceso.

Las listas de cotejo según Malagón y Jara (2012) son útiles para dar seguimiento a la evaluación continua, es un registro claro, ya que un número o una palabra da una explicación acerca del aprendizaje del estudiante.

Las fichas de evaluación de acuerdo con Jolibert (1998) son instrumentos que sirven para que los estudiantes sean partícipes activos de su propio aprendizaje y mediante la reflexión puedan realizar una autoevaluación. Esto aunado a las evidencias que realicen los niños permitirá observar cómo avanzan con respecto a la comprensión de los diversos textos, estos instrumentos se presentarán más detalladamente en la sección de Intervención Pedagógica.

a. El análisis en la Documentación Biográfico-Narrativa

En el análisis de datos Bolívar y Fernández (2001) citan a Bourdieu para explicar que este proceso es una reescritura y durante esta transcripción surge una interpretación, y una vez que reúnan toda la información, se reducirá colocándola de manera estructural con el fin de relacionarla con los aspectos teóricos y finalmente se obtendrán las conclusiones.

Con respecto a la Documentación Biográfica-Narrativa se llevará a cabo un análisis no formalizado caracterizado por una descripción literaria y narrada. Bolívar y Fernández (2001) señalan que el análisis narrativo tiene que cimentarse con una metodología y un marco teórico que le permitan dar voz a los otros por medio de la polifonía y al mismo tiempo darle sentido a los datos que se recojan. Por otro lado, deberá tomarse como un todo y la interpretación se irá dando en función de la historia de vida que se esté analizando, sin dejar de lado la parte del contenido o la forma, dando respuesta a las preguntas que informan lo que ha sucedido y por qué, quiénes han intervenido y en algunas ocasiones contenido implícito.

Claramente el análisis no surge por sí solo, requiere que el investigador recupere la información, la ordene, la transcriba, la seleccione, la categorice, la

comprenda y haga el análisis, además de retraducirla en componentes y en cada uno de los sujetos participantes, así como en su contexto

b. Una guía en el proceso

En conclusión, la Documentación Biográfico-Narrativa tiene como antecedentes la Investigación Biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa De Experiencias Pedagógicas.

De éstas recupera ciertos elementos de la Investigación Biográfico-Narrativa y adquiere de la vida del docente la polifonía; es decir, por medio del relato único se expresa una misma historia en voces diversas. De acuerdo con Bolívar y Fernández (2001), esto se logra mediante el análisis de datos, para poder construir el conocimiento de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, los relatos del aula, y la comunidad de atención mutua.

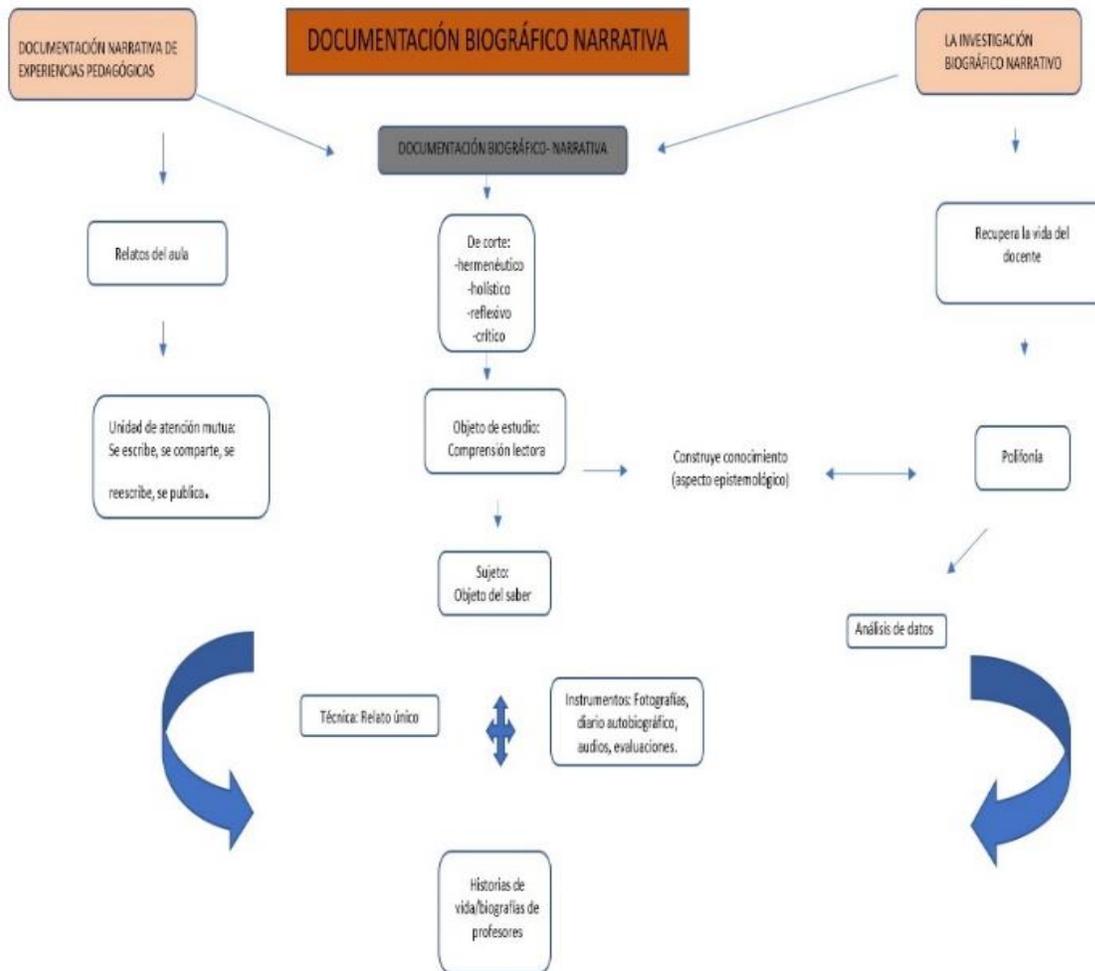
Al conjuntarse se origina la Documentación Biográfica Narrativa que al presentar características que la determinan como holística, reflexiva, y crítica también presenta un corte hermenéutico.

La investigación biográfica narrativa puede llevarse a cabo a través de esta metodología por medio de las historias de vida o biografías de los docentes, pues recupera la información utilizando la técnica del relato único y utiliza el diario autobiográfico, audios, instrumentos de evaluación, y fotografías como instrumentos que permitirán el análisis del objeto de estudio.

Toda investigación requiere ser validada por una metodología, en este capítulo se explica la utilizada para este trabajo, la Documentación Biográfico-Narrativa. Por otro lado, para poder comprender de mejor manera el objeto de estudio y la problemática a la que se tiene la intención de generar alternativas que permitan dar solución, es necesario conocer términos que definen el tema a través de argumentos especializados que se retoman de autores que han aportado acerca de la comprensión lectora.

A través del siguiente esquema se explicará brevemente la metodología que se utiliza en la Intervención Pedagógica que se narra a lo largo de este documento.

Figura 10 Esquema de la Documentación Biográfico-narrativa



III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este capítulo se plantean antecedentes sobre el tema de investigación; para ello se tomaron precedentes que brindaran una panorámica de cómo se ha abordado el tema de la comprensión lectora en diversas investigaciones de intervención pedagógica en los últimos cinco años, y que podrán ser un referente de punto partida o con respecto a la implementación de estrategias y la metodología que se aplicará. Para ello se realizó una selección de cinco aspectos teóricos que se describirán a continuación de manera más amplia y cada uno de ellos brindará aportes y aspectos que se han tomado en cuenta.

A. Antecedentes de la investigación

Las investigaciones que forman parte de este breve estado del arte han sido tomadas en cuenta para sustentar la problemática que existe con respecto a la comprensión lectora. Sirven para tener un panorama amplio sobre las distintas perspectivas de cada uno de los autores, aunque dependen del contexto donde son implementadas dichas prácticas, así como la diversa gama de estrategias y actividades que se han utilizado para la mejora de la diaria intervención.

1. De la mano de Freinet

Fabián Félix Jiménez Gamboa realizó la tesis: *Las técnicas de Freinet como estrategias de la comprensión lectora, con base en el trabajo del método por proyectos*, para obtener el grado de maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, Ciudad de México, en el año 2016.

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Primaria Federalizada “Manuel Saavedra”, ubicada en Zinacantepec, Estado de México, en el aula de quinto grado de primaria, con 30 alumnos: 15 niños y 15 niñas.

El objetivo principal de la investigación fue diseñar y ejecutar un proyecto de intervención con la utilización del método de proyectos, bajo el esquema de las técnicas de Freinet, orientadas hacia la lectura de comprensión, para crear espacios de equidad, con formación democrática y libre expresión, y que a su

vez ayuden a la mejora de la práctica docente.

Jiménez sustenta metodológicamente su trabajo en la investigación cualitativa y la práctica reflexiva que Dewey plantea. Como sustento teórico toma a Freinet para la aplicación de técnicas, se apoya en Contreras para referirse a la práctica docente, a Bruner con respecto al significado y a las construcciones de la realidad y para la sistematización de experiencias retoma a Jara, por otro lado, retoma a Santos y Lerner para el método de trabajo por proyectos.

Algunas de las actividades que llevó a cabo el investigador durante esta intervención fueron: lectura en voz alta, individual y grupal, se hacían inferencias, uso de un diario grupal, seleccionar ideas principales y hacer fichas de trabajo, se llevaron a cabo actividades de otras asignaturas y utilizaron el método de proyectos realizando la transversalidad de actividades con español cuando se trataban temas de contaminación del agua, la fauna, el peso de los animales (matemáticas), y a partir de ellos producían textos o documentos para trabajar los contenidos. De los resultados obtenidos puede mencionarse que los estudiantes se vieron motivados al trabajar los temas y textos, a partir del método por proyectos, y el trabajo se realizó de manera grupal y contextualizada.

Algunos de los aportes que se obtuvieron a partir de esta intervención fueron que la comunicación sirve como vehículo para reconstruir el conocimiento, y fomenta el trabajo colaborativo y participativo, además de motivar la expresión de opiniones de manera reflexiva. Se propone trabajar varios temas o asignaturas utilizando el método de proyectos y dar así una panorámica al trabajo de la Pedagogía por Proyectos que se basa, a diferencia de otros métodos, en tomar en cuenta a los estudiantes para la elección de las actividades.

Para esta intervención se utilizaron técnicas de Freinet, como el diario escolar, que permite la escritura libre además de la reflexión, la posibilidad de comprender situaciones que lleven al estudiante a generar conocimientos significativos y la asamblea, en la cual se brinda la palabra a los estudiantes, generando normas de convivencia que permiten el trabajo en colectivo.

2. Queremos aprender con Josette Jolibert

La tesis donde se ostenta la investigación llamada *Aplicación de estrategias cognitivas con uso de materiales concretos y referentes contextuales para desarrollar la comprensión lectora de diversos textos*, en niños de tercer grado, de la Escuela “Ing. Javier Barros Sierra”, en la alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México, se llevó a cabo por Genny Jazmín Castillo Retana y se presentó en la UPN 094, para obtener el grado de maestría en Educación Básica. La intervención fue realizada con 41 estudiantes, 19 niños y 22 niñas del grupo de 3° C, que oscilaban entre los 8 y 9 años.

La propuesta tuvo como intención formar lectores con motivaciones propias por adquirir aprendizaje lector y desarrollar estrategias de metacompreensión, mediante la interrogación de textos. La metodología de investigación utilizada fue cualitativa, holística, e interpretativa, además de utilizar la investigación biográfica narrativa y la investigación acción. El soporte técnico pedagógico se basa en Ausubel, Piaget, Jolibert y Smith, en cuanto a lo que se refiere a que el aprendizaje significativo subyace bajo la integración constructiva del pensar, sentir y actuar, esto a través de la lectura.

Algunas de las actividades realizadas fueron: propiciar el trabajo en colectivo, realización de puestas en escena, análisis y producción de textos literarios, calaveritas literarias y poemas, así como la organización de una feria de libro.

Los aportes que se destacan en la intervención pedagógica fueron: los estudiantes desarrollaron el hábito de la lectura y su promoción en la escuela, también pudieron implementar una biblioteca escolar.

La investigación tuvo como base la metodología de Pedagogía por Proyectos en la comprensión lectora, de la cual es posible rescatar, para esta intervención, el trabajo de interrogación de textos, la labor cooperativa, actividades en las que los estudiantes se enfrentaron a diferentes textos literarios y produjeron los propios, todo esto mediante el acompañamiento del docente, para que el estudiante construyera su propio conocimiento, de forma autónoma.

3. La lectura de comprensión y la letra con gusto entra

La tesis *Estrategias para potenciar la comprensión lectora en quinto grado*, realizada por Lucero Marisol Alamilla Cruz, para obtener el título de licenciada en Educación Primaria en El Centro Regional de Educación Normal.

La investigadora intervino en el grupo de quinto grado de primaria de la escuela “Niños Héroe”, que contaba con 23 estudiantes y se ubica en Matehuala, San Luis Potosí.

Esta propuesta tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora en la materia de español, aplicando estrategias lúdicas de aprendizaje. Se apoyó en el método cualitativo de investigación-acción, y se sustenta teóricamente en el ambiente sociocultural con Vygotsky, en la psicogenética de Piaget, haciendo una reseña de los aprendizajes significativos de Ausubel, y guiándose por Solé para los referentes teóricos de la lectura de comprensión.

Algunas de las actividades que llevó a cabo fueron: el dado preguntón, comprensión lectora, a través de fichas de lectura; lectura en voz alta, en parejas, y *break* literario con los padres de familia (platicar de qué trataba el libro que leyeron del Rincón de lectura).

Con relación a los resultados obtenidos, los aportes que fueron útiles para la presente investigación son que las actividades que se llevaron a cabo permitieron que los estudiantes disfrutaran la lectura, a través de una ficha o rúbrica, en la cual se pudo observar la gradualidad en la comprensión de textos, ésta fue obtenida del *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula de la Secretaría de Educación Pública*, que consiste en calificar a los estudiantes en 4 niveles: requiere apoyo, nivel que se acerca al estándar, estándar, y nivel avanzado, que consiste en que el estudiante narre sobre el texto que ha leído, y conforme a estos niveles se van agregando elementos a la narración. Por otro lado, las actividades que se sugieren y que ya se han mencionado, resultan interesantes para trabajar la comprensión y fomentar el trabajo en colectivo, además de socializar los proyectos que se vayan realizando.

4. En grupo con la comprensión lectora

La tesis ubicada en el repositorio de la Universidad Veracruzana para obtener el grado de maestría en Gestión de Aprendizaje, llamada *El aprendizaje cooperativo en la asignatura de español para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado*, realizada por la licenciada Elisa Hernández Pérez, se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Jean Piaget”, ubicada en la ciudad de Poza Rica, Veracruz. La intervención se llevó a cabo en un grupo heterogéneo de 24 participantes con edades entre los 9 y 10 años en el ciclo escolar 2017-2018.

El objetivo primordial del diseño de estrategias en esta investigación, pretende fomentar hábitos lectores que desarrollen las competencias comunicativas y habilidades en la comprensión de textos en los estudiantes, así como la ampliación de conocimientos que beneficien su proceso de escolarización en la educación básica.

La investigadora basa su argumentación en la teoría de aprendizaje constructivista de Ausubel. En cuanto a sus referentes y niveles en la comprensión lectora y competencias lingüísticas, toma los trabajos de Solé, Reyzábal, Cassany, Luna, Sanz, Cubero y María López.

Para realizar su intervención, la autora se apoyó en el método observacional, analítico y estadístico, con la finalidad de recopilar datos que le permitieron implementar estrategias y realizar un análisis con resultados cualitativos y cuantitativos. Para llevarlo a cabo utilizó una rúbrica que determinaba los niveles de comprensión literal o inferencial, y plasmó los resultados porcentuales a nivel grupal para observar si conforme a la implementación de estrategias y actividades podrían verse modificaciones. También utilizó la bitácora de Col, en la que se plasmaron registros de lo que sucedió en la actividad, cómo se sentían los participantes y qué aprendían desde la propia voz de los estudiantes.

Algunas de las estrategias utilizadas en este trabajo fueron: análisis, comprensión y producción de textos literarios como son cuentos y leyenda, así como el fomento de trabajo colaborativo, lectura en voz alta y en silencio,

búsqueda de ideas principales en textos de diferentes asignaturas y construcción de frases.

5. Trabajando con textos literarios

La investigación lleva por nombre: *Incrementar los niveles de comprensión lectora en un grupo de 4° año de primaria, a través de los textos literarios*, la autora de la tesis es Marlen Sinay Corpus Gaspar, quien realizó la intervención e investigación para obtener el grado de licenciada en Educación Primaria realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. El lugar donde se llevó a cabo la intervención fue en una zona urbana de San Luis Potosí llamada Librado Rivera, en México. La escuela es una primaria llamada “Justa Ledesma”, la intervención se llevó a cabo en el 4° grado, grupo “B”, con 30 estudiantes: 16 de género femenino y 14 de género masculino, con una edad de entre 8 y 9 años de edad. Para llevar a cabo la intervención la autora presentó los canales de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de considerar estas características para la implementación de las estrategias.

La metodología que la especialista utilizó es la Investigación-acción/ciclo reflexivo de Smyth. Ésta pretende recabar información explorando la situación social, buscando una repuesta a la problemática a estudiar. Para el análisis de los datos se usó el ciclo Reflexivo de Smyth, mismo que se elabora en cuatro fases, las cuales tienen por objeto la reflexión sobre una situación problemática en la práctica del profesor; estos cuatro momentos son: definición, con una descripción clara del contexto; información, con la representación de lo que hace; confrontación, con el análisis y fundamentación de los sustentos teóricos; y reconstrucción, que presenta las fortalezas y áreas de oportunidad.

La investigadora utiliza en sus fundamentos teóricos a Cassany, Ausubel, Díaz Barriga, Solé, Rosenblat, Sequeira y Manuele. Para los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), a Smyth y Suárez Pasos.

La intervención se realizó principalmente con la materia de Español, mediante un cuento leído en voz alta por la docente. Posteriormente se trabajó de manera individual, y cada uno de los estudiantes realizó su lectura.

Subsiguientemente se realizaron una serie de cuestiones para ubicar a los alumnos en los distintos niveles de comprensión lectora, que permitiría a la investigadora identificarlos, para poder verificar los avances de los estudiantes de acuerdo con sus acciones. Otra de las actividades realizadas fue organizar una mesa redonda para que los estudiantes trabajaran la oralidad, expresando sus ideas y argumentando sus puntos de vista.

Las contribuciones que se consideran interesantes son: la reflexión de la intervención docente, la implementación de actividades que permitan trabajar en colectivo a los estudiantes y que además desarrollen un pensamiento crítico que les permita opinar y argumentar para construir sus aprendizajes.

Las investigaciones que forman parte de este breve estado del arte han sido tomadas en cuenta para sustentar la problemática que existe con respecto a la comprensión lectora, con ello también pueden observarse las distintas perspectivas de cada uno de los autores, y cómo dependen del contexto donde son implementadas dichas prácticas, así como la diversa gama de estrategias y actividades que han utilizado para la mejora de la diaria intervención.

B. Fundamentación teórica pedagógica y didáctica de la comprensión lectora

La comprensión lectora es esencial para adquirir cualquier tipo de aprendizaje en la educación básica; ante ello, es prioritario que en la práctica docente se generen estrategias que la favorezcan. Este apartado sustentará teóricamente elementos de la comprensión lectora, y en un segundo momento se detallará la base didáctica que es la Pedagogía por Proyectos (PpP).

1. La lengua, su enfoque revolucionado

El tránsito de la enseñanza de la lengua a lo largo de la historia ha tenido diversos enfoques estructurales. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003), la lengua se ha pluralizado en varios sentidos: racial, cultural y hasta de forma lingüística, ya que se enriquece con las vivencias de la gente e incluso depende de la época que en la que se ubica el contexto.

El movimiento de las personas, el ir y venir dentro de un territorio, la conformación actual de las familias, la transmisión de la oralidad y el acercamiento a diversos medios de comunicación que inciden en el desarrollo del lenguaje han ocasionado que la comunicación de persona a persona vaya perdiéndose y por ello, la enseñanza de la lengua por parte del docente debe dirigirse a trabajar en sus aspectos funcionales según Ignasi Vila (1989) para que los estudiantes puedan dominarla y adaptarse al sistema lingüístico donde se desarrollan, así como también puedan ser capaces de comprender y darle su propia interpretación a la lengua escrita.

De esta manera la lengua, en su enfoque funcional y comunicativo, requiere de estrategias que permitan a los estudiantes adquirir competencias para actuar y adaptarse de manera eficiente en el medio donde se desarrollan, así como que también puedan interactuar conforme a las diversas situaciones que experimentan.

2. La lectura y su impacto en la escuela

La perspectiva tradicional de la comprensión lectora era aquella donde el lector era un receptor de conceptos que se presentan en los textos, tal como lo menciona Gómez, Villareal, López, González y Adame (1995), así como, Cassany, Luna y Sanz (2003), quienes consideran que entonces se limitaba la comprensión a desarrollar habilidades superficiales y primarias debido a que la lectura se realizaba de manera fragmentada, utilizando una metodología analítica-global, que tenía por objetivo básico dominar mecánicamente el código escrito al deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas.

En este sentido, las prácticas docentes no distan mucho de estas aseveraciones, es un hecho que el conteo de palabras por minuto, contestar cuestionarios y hacer resúmenes, todavía forman parte de las estrategias constantes de la comprensión lectora.

Autores como Català, Català, Molina y Monclús (2001), se refieren a la lectura como un medio que posibilita comprender a otros. Por otro lado, autores como Cassany, Luna y Sanz (2003), afirman que la lectura dentro de la escuela

es un aprendizaje de prioridad en la escolarización, y que permite realizar actividades como localizar información, utilizar la biblioteca, interpretar textos y en general permite el crecimiento intelectual de los estudiantes, ya que la lengua escrita requiere del desarrollo de capacidades cognitivas superiores como lo son la reflexión y la crítica. También mencionan que la lectura solo se practica para favorecer la comprensión y fomentar las capacidades en las asignaturas de la lengua, aunque también sea necesaria para adquirir conocimientos en otras áreas. Aun cuando el enfoque ha sido distinto en la enseñanza de la lengua con el fin de favorecer el aspecto comunicativo, la forma de evaluarse en un sistema global se lleva a cabo mediante instrumentos estandarizados y limitados con preguntas e incisos.

En ese aspecto, es necesario seguir motivando a los docentes de otras asignaturas a desarrollar estrategias que favorezcan la comprensión lectora para generar también aprendizajes significativos específicos de todas las materias permitiéndoles conocer otros textos a partir de contenidos particulares y a utilizar la información que en ellos se les presenta.

3. La lectura y la comprensión lectora

Colomer (1997) señala que enseñar a comprender un texto se ha vuelto un objetivo escolar, y existen diversas prácticas para poder lograrlo, pues la lectura es un aprendizaje continuo que comienza antes de la escolarización, ya que los niños conocen textos desde antes de ingresar a la escuela, y como el aprendizaje de la lectura se considera una habilidad interpretativa, el docente requiere experimentar nuevas prácticas para conseguirlo y favorecer esta competencia.

La comprensión lectora de manera habitual se ha limitado a extraer información, y no se trata tampoco de apoderarse del mensaje del autor, como lo menciona Lozano (2003) sino que vaya más allá de ello, con lo que le significa este aporte al lector.

Solé (2001) habla de la interacción que surge entre el lector y el texto, pues no es solo rescatar información; y reafirmando esta idea, Cassany indica

(2006) que leer es comprender, y ello requiere desarrollar procesos cognitivos como anticipar a partir de los conocimientos previos, hacer hipótesis, inferir.

En México, de manera tradicional la enseñanza de la comprensión lectora como parte de la asignatura de lengua tiene como fin la alfabetización, y de acuerdo con las necesidades sociales ya no puede limitarse a ello, se trata de llevar al lector a una comunicación funcional por medio de la escritura y esto requiere desarrollar la enseñanza de la lectura para que alcance varios niveles y no conformarse con la correcta oralización de un texto. Al respecto Montenegro (2007) lo refiere como un sistema donde la fragmentación y descontextualización logran que el estudiante decodifique unidades gráficas hasta llegar quizá a conocer el significado del autor mediante la mediación del docente, pero es este mismo el que indica qué se lee, cómo se lee y qué debe comprenderse.

4. El enfoque actual de la comprensión lectora

De manera prioritaria y actualmente, la función del sistema de escritura es la comunicación, los estudiantes hacen uso de la lengua para ello y diversas formas para llevarlo a cabo, la adquisición de la lectura y su progresión permite darle sentido a los textos que se les presentan y cómo los perciben respecto a lo que viven social y culturalmente; con base en ello, el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora debe ir dirigido a un enfoque comunicativo que pueda desarrollarse en un contexto social en situaciones de interacción social.

De acuerdo con Bruzual (2008), la enseñanza de la lectura debe favorecer el dominio expresivo y comprensivo con el fin de adecuarse a las diversas situaciones en donde se lleve a cabo el intercambio comunicativo y permita desarrollar la competencia comunicativa que posibilite a los estudiantes a comprender el mundo. Es por ello la pertinencia de desarrollar distintas estrategias para fortalecer este proceso por medio de prácticas sociales que sean comunes en la cotidianidad del estudiante, de acuerdo con su contexto y familiarizarlo con sus conocimientos previos.

5. Concepto de la comprensión lectora

Las acepciones acerca de la lectura han ido cambiando a través del tiempo y acorde al enfoque de la comunicativo, Lerner (2003) percibe la lectura como un proceso en donde el lector interactúa con el texto, siendo el texto la base fundamental en la comunicación, en donde el docente solo puede enseñar a leer, leyendo. Hoy en día términos como leer y comprensión lectora ya no pueden ir separados, ni tampoco se puede minimizar el concepto de leer en una simple decodificación de grafías o un proceso de transferencia. Jiménez (2014) asume que estos términos son como la suma de componentes que al definir el concepto de leer se suman los conceptos de comprender y lectura.

Lozano (2003) indica que leer es un acto donde se construye una interpretación que parte del texto y se complementa con los conocimientos del lector. Al respecto, con anterioridad solía considerarse que comprender un texto era apoderarse del mensaje autor, pero actualmente comprender significa que el lector pueda dar un significado y sentido a la lectura, y para lograrlo debe realizar conexiones con la información con la que ya cuenta previamente y le permiten inferir información.

Al respecto Cairney (1992, p. 12) refiere el término comprender a “saber por sí mismo” y aumentar la comprensión de su contexto con su “riqueza textual”; es decir, que sus conocimientos permitan al alumno dar una interpretación y no termine siendo la simple transferencia de información.

Solé (2007), por su parte menciona que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados, de interacción entre el lector y el texto, en donde el significado se lo dará el lector.

Por su parte Marina (2012) asume que la comprensión lectora está relacionada con el individuo más que con su entorno, su intelecto, sus emociones; sin embargo, lo que refiere a la competencia lectora esta ligada con la práctica y la ejecución del acto de leer utilizando la información, estableciendo conexiones con sus previos conocimientos. Ante esto, la comprensión lectora, debe adoptarse como un proceso que favorezca el aprendizaje y el pensamiento reflexivo y crítico.

Así entonces, la comprensión lectora es un proceso personal e interpretativo del lector, en el que el leyente creará relaciones entre sus saberes con lo que el autor escribe, a través de esquemas de conocimiento, los que Lozano (2003), explica que el lector va relacionando y tomando del texto lo que le resulta significativo para poder llegar a realizar predicciones, además de aplicar diversas modalidades de lectura que contribuyen a este procedimiento, y a partir de ello podrá ser reflexivo y crítico.

Dado que la comprensión lectora se muestra como un procedimiento, es necesario que éste se apoye de elementos que lo guíen: como huellas que permitan al docente identificar la graduación de este proceso, modalidades que junto con las estrategias favorecerán y facilitarán a los estudiantes habilitarse para alcanzar los distintos niveles de comprensión, así como el rol del docente que permitirá guiar a los estudiantes a los textos que vayan siendo útiles, tomando en cuenta las necesidades contextuales y la creación de espacios adecuados para que éstos puedan lograr la comprensión de los contenidos que se van trabajando.

a. Los niveles de la comprensión lectora

Según Iglesias (2008) acerca de la taxonomía de Barret desarrollada en los años sesenta se refería por primera vez a las dimensiones de la comprensión lectora, señalando que existen estos niveles: la comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Mediante ellos es posible comprender el proceso cognitivo del lector, son varios los autores que retoman estos niveles y pueden variar: Allende y Condemarín (1986) y Català, Català, Molina y Monclús (2007) explican los niveles de comprensión:

Comprensión literal: el lector hace valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar detalles: nombres, personajes, tiempo, las ideas principales y secundarias, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes, aquí todo está expuesto en el texto; reconocimiento comparativo donde el estudiante puede identificar similitudes y diferencias de caracteres, épocas y lugares que están explícitamente en el texto.

Reorganización de la información: una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar las siguientes tareas: clasificaciones, categorizar personas, objetos, lugares; reproducir de manera esquemática el texto, sintetizar, en este nivel el lector será capaz de resumir a partir de la selección de la información.

Comprensión inferencial o interpretativa: el tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis, es en este nivel en el que el lector le da significado a lo que el autor propone y requiere hacer tareas como: deducir detalles de apoyo, en las ideas principales, en las que darán secuencia, al momento de comparar, en las ideas de causa y efecto, en las características y cuando surjan situaciones nuevas, para predecir resultados, para generar hipótesis que den continuidad y la interpretación del lenguaje figurativo.

Lectura crítica o juicio valorativo: conlleva un juicio sobre la realidad o sobre la fantasía o hasta un juicio de valores y el llegar a este nivel implica que el lector es capaz de reflexionar el texto, argumentar y emitir su opinión al respecto. Los juicios que puede lograr el estudiante en este nivel son los que identifican la realidad y la fantasía, hacia los hechos y dé opiniones, juicio de suficiencia y que validen lo constituido en el texto, juicios de propiedad, de valor, conveniencia o aceptación.

b. Las modalidades de la lectura

La lectura es un acto que se considera debe ser mediado por los docentes quienes modelarán como lectores con mayor experiencia y guiarán el proceso de los estudiantes, y que según Rockwell (2001), si estas prácticas no son intervenidas distancian de la cultura escrita. En ese sentido existen hábitos de literacidad que permiten hacer de la lectura un placer y un suceso inclusivo, algunas de ellas se retoman desde Swartz Stanley (2010) por ser usuales: La lectura en voz alta constituye una propuesta de interacción para compartir lo que se entiende y construir relaciones. En ella, el docente es el modelo de la lectura

y facilita el disfrute de aquellos estudiantes que aún presentan dificultades en el proceso. Al respecto Hoffman (2011) afirma que se desarrolla el lenguaje cuando se crean diálogos a partir del texto y entre los participantes.

La lectura compartida es cuando estudiantes y docentes leen juntos un texto turnándose la lectura, promoviéndose la atención y la lectura inicial; también mediante ella se puede conversar de cómo se entienden los textos de manera grupal. Según Larraín, Strasser y Lissi (2012) se desarrollan los aprendizajes cuando se van creando definiciones o explicando conceptos a partir de llevarla a cabo.

La lectura independiente se llevará a cabo en silencio y cada quien asumirá la responsabilidad de realizarla. Se pretende que sea elegida de acuerdo a las preferencias de los estudiantes, y el docente monitorea y apoya para que se logre la interpretación del texto.

En la lectura guiada el docente da indicaciones específicas y propicia estrategias que favorecen a los estudiantes que presentan dificultades en la comprensión, para formar lectores autónomos y aprendizaje cooperativo.

Acerca de la lectura dramatizada Gelber (2017) indica que aun cuando ésta es motivante para los estudiantes no se lleva a cabo tan frecuentemente, pero permite al lector hacer una interpretación más personal por su enfoque teatral y crea relaciones con los personajes. Estas modalidades van de la mano con la diversidad textual que se le presenta al alumno, y asistirá el proceso de comprensión.

c. Tipos de texto

Millás (2000) afirma que se escribe y se lee para comprender el mundo, y en lo que confiere al docente debe asumir la parte de presentar una diversidad de textos al estudiante que le permitan comprender la funcionalidad, el uso adecuado de los escritos que trasciendan el ámbito escolar y que le aporten en aspectos cotidianos.

Jolibert y Sraïki (2009) refieren que es necesario el uso de diversos textos que permitan al estudiante comprender el mundo mediante las representaciones

escritas, los cuales serán clasificados como ficcionales y funcionales, y que se implique la comprensión desde el dominio de habilidades que relacionen el texto y el contexto.

1) Textos Ficcionales

Los textos ficcionales son de tipo literario: cuentos, leyendas, literatura infantil, novelas y poemas. Al respecto, Kauffman y Rodríguez (2003) mencionan distintas tipologías de los textos, entre las cuáles se encuentran los literarios, que privilegian el mensaje por sí mismo, distinguiéndose por el aspecto estético y el autor puede utilizar cualquier recurso de la lengua con originalidad y con mayor libertad.

Este tipo de textos permite al lector usar su imaginación para interpretarlos, asociarlos con lo que siente y relacionarlos con lo que conoce en su contexto. Sin embargo, en los primeros años de la educación básica es recurrente que el acercamiento que se tiene con los textos literarios sea principalmente con el cuento y la leyenda, pues son los que principalmente llaman la atención de los estudiantes. Al respecto, Méndez (2006) quién cita a Sánchez, Rojas y Víquez (1997) los recomiendan para trabajar la comprensión lectora, ya que despiertan el interés de los niños.

2) Textos Funcionales

Lomas (2015) indica que estos textos repercuten en ámbitos de la vida cotidiana y de carácter personal como diarios y agendas, que permiten a los estudiantes desarrollarse en aspectos laborales como llenar solicitudes y escritos de tipo expositivo: textos académicos, de tipo epistolar, de carácter científico, publicitarios o periodísticos.

La variación de textos permite a los estudiantes intervenir en los contextos que se le vayan presentando a lo largo de la vida cotidiana, es por ello que será prioritario que los docentes les acerquemos aquéllos que les favorezcan en sus prácticas comunicativas y les permitan comprender e interpretar su función y uso.

a) El cuento

Pastoriza de Etchebarne (1962) establece que el cuento es una narración de algo acontecido o imaginado, que puede narrarse oralmente o por escrito, y a su vez puede encontrarse en verso o prosa. Por su parte Kauffman y Rodríguez (1993) refieren que el cuento es un relato con hechos ficticios en su totalidad.

b) Texto normativo (reglamento)

De acuerdo con Garrido (2009), los textos normativos contienen una serie de reglas expuestas que permiten el funcionamiento de una comunidad. Los estudiantes precisan identificarse con ellos, ya que son textos que se trabajan en aulas, bibliotecas y juegos, entre otros.

c) La carta formal

Kauffman y Rodríguez (2003) señalan que es un texto epistolar en el que se establece una comunicación entre el destinatario, quien cuenta con la posibilidad de otorgar algo valioso al emisor. Mediante ella los estudiantes piden ciertos permisos o solicitan recursos que les son necesarios para llevar a cabo diversas actividades.

d) Afiche (cartel publicitario)

De acuerdo con Hutchinson (1968) es un anuncio que se realiza en papel y es exhibido con el fin de emitir un mensaje que promueva alguna información. Desde una perspectiva educativa, este texto promueve fortalecer el proceso lector, ya que estimula la interpretación de un texto corto y de las imágenes de las cuales está constituido.

e) La receta (instructivo)

Kauffman y Rodríguez (2003) indican que estos textos dan orientaciones precisas para realizar algo. En el caso de la receta se refiere principalmente a alimentos y bebidas, pues prescriben un proceso para realizar una tarea y hacen empleo de la descripción para lograr un objetivo. Por lo regular se dividen en dos

partes: en la primera se presentan los ingredientes, y en la segunda se indica la serie de instrucciones que se llevarán a cabo.

f) Invitación

La invitación y las cartas, así como los afiches entran dentro de los textos informativos, como anteriormente se había mencionado por Hutchinson (1968), tienen como objetivo transmitir una información.

g) Canciones

Cassany, Luna y Sanz (2003) indican que las canciones son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. También han sido utilizadas para la comprensión de las lenguas extranjeras por el análisis gramatical que puede trabajarse cuando están plasmadas de manera escrita.

h) Poemas

Para Kauffman y Rodríguez (2003) son textos que manejan el lenguaje figurado. Utilizan frecuentemente el verso y se establece un ritmo que le da musicalidad al poema. Cuentan, en muchas ocasiones, con la rima como una característica distintiva, pero no es obligatoria de los versos.

d) La práctica de los textos en el aula

En las prácticas escolares, la comprensión lectora generalmente es vista para extraer información y se realiza de manera literal vaciándola como respuesta a preguntas que también se llevan a cabo con el fin de identificar datos; sin embargo, desde la perspectiva de especialistas de la lengua, se considera llevar esta comprensión más allá, para que el lector se apropie del texto dándole su propia interpretación.

De acuerdo con Colomer (1990), los textos que se acerquen a los niños deberán cumplir con dos principios básicos: conveniencia educativa y comprensibilidad. Es necesario conocer “qué libros enseñan a leer” y las

prácticas que deben seguirse para que los estudiantes progresen en la interpretación de la lectura.

Cassany (2006) considera que leer es comprender y para que esto se lleve a cabo es preciso desarrollar procesos cognitivos, utilizar conocimientos previos, hacer hipótesis, constatarlas y hacer inferencias. Refiere entonces que los estudiantes requieren cuestionarse a partir de la lectura de un texto para poder comprenderlo, relacionarlo con lo que conocen en su contexto, imaginar distintos escenarios en los que puedan predecir lo que sucederá, lo cual llevará este entendimiento no solo al texto, sino a la comprensión del medio donde se desarrolla.

Bettelheim (1997), desde una perspectiva del psicoanálisis enfatiza que el uso de los textos ayuda a comprender problemas que existen en el entorno, permite que los lectores busquen soluciones que están al alcance de la comprensión infantil, acerca de las problemáticas existentes aportando mensajes conscientes que puedan concretarlos con ideas claras.

Ante estas necesidades que son exigencia en el aspecto de la comprensión lectora, su aprendizaje debe tomar en cuenta elementos que favorezcan su entendimiento, así como estrategias que faciliten su logro.

e. Estrategias y elementos favorecedores para la comprensión lectora

Considero importante, llegado este punto, definir el concepto de estrategia. Coll (1987) la considera “un procedimiento y que debe ser visto como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (citado en Solé, 2001, p. 58). Cabe mencionar que un elemento esencial de las estrategias es que existan objetivos que las guíen, que sean flexibles para poder realizar modificaciones cuando sea necesario y por ende haya cabida de la evaluación. Solé (2001) reafirma lo dicho al manifestar que son procedimientos de carácter elevado; es decir, que se refieren a la metacognición, que implican la presencia de objetivos por cumplir, que a su vez generan acciones que podrán ser evaluadas y que surjan modificaciones en el proceso.

Las estrategias de comprensión lectora son como lo dice su nombre, para

lograr leer. Con ellas los lectores serán capaces de tener claridad sobre un texto y considerar sus conocimientos previos del tema, lo que les ayudará a darle un sentido y significado al texto, al mismo tiempo que emitir una interpretación propia. De acuerdo con Palincar y Brown, citados por Solé (2001), habrá otras condiciones que deberán preverse para la implementación de estrategias que den solución a estas problemáticas y permitan que los lectores se vuelvan autónomos y capaces de enfrentarse a diversos textos con distintos grados de dificultad, y acceder a hacer una introspección acerca de su propia comprensión.

1) Estrategias lúdicas que favorecen la comprensión lectora

Cuando se trabaja principalmente en educación básica es importante definir qué tipo de estrategias se implementarán y los requerimientos que implican. Específicamente nos referimos a las estrategias lúdicas (basadas en ego) en la comprensión de textos que se aplicará en el nivel básico de primaria. Al respecto, Reyes (2015) indica que el docente debe relacionar la teoría y tener la capacidad de reflexionar para trabajar de forma crítica y motivar a los estudiantes a hacer lo mismo, al tiempo que se considera el contexto, para aplicar estrategias innovadoras que satisfagan los intereses de los estudiantes.

Así mismo, Mosquera y Romaña (2016) indican que se favorece el desarrollo holístico del estudiante, a través del uso de estrategias y la implementación de actividades lúdicas que motiven al estudiante a participar en el proceso de aprendizaje con una actitud favorable captando su atención y haciéndolo significativo.

Este tipo de estrategias permiten crear espacios y ambientes que favorecen la comprensión lectora. Si son conducidos hacia el mismo fin y si la comunidad escolar participa, pueden obtenerse mejores resultados, ya que van de la mano con el trabajo de acompañamiento de adultos con los estudiantes, al fomentar el trabajo cooperativo y la autorregulación.

De acuerdo con Solé (2001), la comprensión lectora deberá construirse a partir de la interacción de textos, el proceso que sigue el lector y las estrategias de lectura, que se presentan en tres momentos:

Antes de la lectura, donde se relacionan los propósitos de la lectura: para qué leer, dónde se obtiene información precisa o general. La autora cita a Cooper (1990) para indicar que es el momento en que el docente puede actuar como mediador para obtener aportaciones de los estudiantes y así actualizar los conocimientos previos y encaminarlos para que sean aprovechados. También podrán retomarse aspectos de la superestructura como son los títulos, encabezamientos e ilustraciones.

Durante la lectura, en este momento de la lectura, Solé (2001) sugiere que el docente guíe al estudiante al dominio de procedimientos que le permita hacer hipótesis e interpretaciones y lo motive a reconocerse como lector, siendo la lectura compartida o independiente un apoyo para llevarse a cabo. Y que a su vez, el estudiante logre la autonomía en la lectura y pueda detectar errores, que podrá distinguir al subrayar ideas principales o realizar anotaciones en los textos.

Solé (2001) indica que estos momentos no son precisos; sin embargo, para el tercer momento *después de la lectura*, el estudiante ya tiene identificada la idea principal y es capaz de reorientar prácticas a partir del texto, así como darle sentido, y la función por parte del docente será aplicar estrategias que permitan llevar a los estudiantes a la metacognición.

A continuación se mostrarán algunas de las estrategias que podrán ser útiles a lo largo de la intervención.

Figura 11. Cuadro de estrategias lúdicas de apoyo para la comprensión lectora

Estrategia lúdica	Descripción de la estrategia y actividades que fortalecen la comprensión lectora:
Asambleas Freinet	<p>La estrategia consiste en poner a discusión las problemáticas que surjan durante el trabajo cooperativo, así también se reconocerán de manera breve lo que beneficia al grupo. En este se implementan tonos de crítica, felicitación y recomendaciones. Se anotan acuerdos en los que todos están enterados.</p> <p>En ella las actividades que se integran es la emisión de opiniones, argumentos, reflexión de sus actitudes y decisiones; autorregulación, asumen responsabilidades.</p>
Diario de clase	<p>Por medio de esta estrategia los participantes del aula pueden recapitular mediante la narración los sucesos que le parecen significativos del día y darlos a conocer con los compañeros. Por medio de esta estrategia los niños son capaces de escribir y expresar sus gustos, se sienten motivados por ser escuchados y tener la atención de sus compañeros, además de que a partir de sus reflexiones hacen aprendizajes significativos acerca de lo que realizaron.</p>
Break literario	<p>Mediante una dinámica se organizan los equipos con la colaboración de padres de familia quienes de igual manera participaran, cada uno de los quipos realizará la lectura individual, al terminar cada uno de los integrantes de equipo explicara de qué trato su libro, que le pareció interesante y que nuevo aprendió. Al finalizar todos los integrantes de compartir su libro, se escogerá a un integrante para pasar al frente del grupo y explicar nuevamente su libro, el equipo podrá apoyarlo con algunas ideas, que le puedan hacer falta. Para así concluir la actividad demostrando la importancia de la lectura y su comprensión de la misma, por medio de esta estrategia los estudiantes podrán llevar a cabo lecturas compartidas, en voz alta y en silencio, inferir, encontrar significados, dar a conocer la interpretación del texto que se lea y llevar una secuencia de la lectura.</p>
Ficha Lectora	<p>Después de realizar lecturas el estudiante llenará una ficha lectora que permitirá ver los alcances de su comprensión a través de la autoevaluación.</p>
Mesa Redonda	<p>La presentación de la mesa redonda está a cargo del moderador, quien introduce el tema, así como presenta a cada uno de los participantes. Por su parte, el cuerpo de la discusión está a cargo de los participantes, y es donde se exponen los diferentes acercamientos previamente preparados sobre el tema elegido. Las actividades que se llevan a cabo a través de esta estrategia es la emisión y argumentación de opiniones.</p>
Cuenta cuentos	<p>Se adapta un cuento para captar la atención de los niños, se narra el cuento o leyenda y este puede ir acompañado de imágenes, canciones o representaciones actorales, esto permite comprender y hacer significativa la actividad. Las actividades que pueden integrarse dentro de esta estrategia es la participación, quizá realizando preguntas inferenciales a lo largo de la presentación del cuento.</p>
Representaciones teatrales	<p>A través de la lectura de diálogos y sus representaciones, el lector puede comprender de que</p>

2) Del aprendizaje significativo al aprendizaje situado

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje de la comprensión lectora se ha llevado a cabo a partir de realizar prácticas tradicionales que se han prolongado a través de las diversas propuestas educativas que se generan desde los proyectos que imponen los gobiernos: conteo de palabras por minuto, pruebas estandarizadas donde solo se identifican palabras o conceptos, y el interés y el contexto quedan expuestos a ser minimizados. Solé (2001) propone que el aprendizaje significativo en la comprensión lectora deberá desarrollar habilidades de descodificación, de cómo se llevará el proceso cognitivo, de seleccionar información e ir integrándolo con sus conocimientos previos.

Desde la perspectiva constructivista, Vygotsky (1978) indica que la mejor manera de aprender a leer sucede al habituarse a ello, estar en contacto con la lectura, pues de alguna manera los niños crecen inmersos en lo textualizado; sin embargo, es necesario que estos escritos resulten significativos para el lector. Este proceso no se da de manera individual, para ello es importante la interacción social. Según Rogoff (1993), la habilidad del lenguaje y la memoria están ligadas a la práctica cultural, y los estudiantes se verán favorecidos en su desarrollo cognitivo al compartir con los compañeros con mayor capacidad, quienes los conducirán a la zona de desarrollo próximo; es decir, que el estudiante aprendiz puede aprender con ayuda del que cuente con mayor conocimiento.

Por otro lado, Baquero (2002) citado por Díaz Barriga (2006), señala que el aula es un contexto de enseñanza-aprendizaje, donde el aprendizaje situado o contextual parte de apropiarse culturalmente, y en donde serán involucrados la forma de pensar, la acción y el aspecto afectivo, donde el hacer y el aprender irán de la mano en un ambiente real. En cuanto a Jolibert (1996) el medio escolar es esencial, su espacio, su tiempo, su ritmo, sus ritos y su población, que se percibe estructurado y estructurante en lugar de ser un punto de apoyo, donde quepa la pertenencia, se motive a experimentar, exista la confrontación, el

conflicto, el éxito, y que sirva de entrenamiento para la vida cotidiana.

Rigo (2006) justifica la enseñanza situada al utilizar los aprendizajes cuando los estudiantes les dan significado, las autentifican en las prácticas educativas planeadas en el aula y además se promueve la participación e intercambios colaborativos entre estudiantes, haciendo uso de sus conocimientos y estando motivados para aprender más.

3) El rol del docente

Desde una perspectiva del constructivismo, el rol del docente dentro del proceso lector es el de mediador que tome en cuenta los intereses de los estudiantes, y que esté inmerso en su contexto para que los textos sean de utilidad. Cairney (1992) indica que la función del docente consiste en ayudar a los lectores a construir textos a medida que lean, apoyar con significados y estimular a que los estudiantes creen los propios.

Asimismo, el docente como mediador requiere favorecer la comprensión lectora cuando apoye la interacción del lector con diversos textos y aplique las estrategias adecuadas, siguiendo modalidades y creando ambientes apropiados que beneficien este proceso.

C. La Pedagogía por Proyectos

Este apartado consiste en realizar un acercamiento que refiere a la Pedagogía por Proyectos, donde se da a conocer el trabajo de Josette Jolibert y su equipo, en donde se proponen una serie de alternativas para llevar a cabo la intervención docente y sobre todo permite a los estudiantes desarrollar habilidades en el aspecto de la lengua.

1. ¿Qué es la Pedagogía por Proyectos?

Jolibert y Sraïki reconocen a la Pedagogía por Proyectos: “como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 29). Al utilizar esta estrategia, los estudiantes y docentes asumen roles, fomentando

autonomía que les haga tomar la iniciativa para llegar a decisiones, permitiendo que el estudiante comprenda que desarrollar un proyecto será una oportunidad de aprendizaje.

La Pedagogía por Proyectos permite una participación activa de los estudiantes al determinar y ser parte de las actividades que se establezcan en el proyecto colectivo, mismos que están en función de las necesidades y los intereses del grupo.

La evaluación tiene una intención formadora, en la cual es prioritario llevar a cabo una reflexión metacognitiva, propia y colectiva acerca de los aprendizajes construidos.

Con respecto a la comprensión lectora, la Pedagogía por Proyectos pretende que el lector sea capaz de construir el significado del texto que se le presente por medio de la reflexión y de manera autónoma.

Esto, a la vez de ser un proyecto que se trabaja en grupo, fomenta personalidades solidarias, desarrolla competencias en las que se encuentra el diálogo, la resolución de problemáticas, trabajo colaborativo, gestión de recursos y tiempo, así como la aplicación de saberes y la consideración de aprendizajes significativos.

2. Origen de la Pedagogía por Proyectos

La Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert, Jacob Sraïki y colaboradores surgió como resultado de una investigación-acción, que presenta sus orígenes durante la década de los ochenta en Francia.

A principios de los noventa da sus primeros indicios en América, a través de su fundadora quién importó su propuesta de Chile y la difundió por distintas Redes de Lenguaje de Latinoamérica. Llegó a México guiada por los docentes: Pulido y Ruiz, quienes fueron fundamentales para llevar la estrategia a diversos lugares del país, así como establecerla como metodología de campo de especialización en la Universidad Pedagógica Nacional, y de este modo ser parte esencial de la educación de docentes en formación.

3. Acerca de la Pedagogía por Proyectos

La educación escolarizada sigue siendo conductual y tradicional a la práctica. Al implementarse en las prácticas docentes una Pedagogía por Proyectos, se tiene la intención de desarrollar personalidades con iniciativa, responsabilidad, solidaridad y tolerancia que desde una perspectiva humanista y constructivista que procura que los estudiantes no sean simplemente reproductores de conocimiento. Por ello, la PpP considera los siguientes elementos teóricos que permiten una mejor comprensión de esta base didáctica.

Concepto de Aprendizaje. El aprendizaje toma en cuenta los aportes de las teorías constructivistas cuando se habla de un autoaprendizaje, y toma los aspectos sociales cuando se trata de un proyecto en colectivo.

La Pedagogía por Proyectos asume paradigmas constructivistas del psicogenético de Piaget y se complementa con los factores sociales que Vygotsky aporta, los cuáles describen lo referente a conocimientos previos y menciona que el docente es parte del proceso mediador cuando genera las estrategias que producen conocimientos a partir del andamiaje de los estudiantes (Hernández, 2002).

Piaget responde a cuestiones relacionadas con el origen del conocimiento, pero desde la perspectiva de la biología, planteando la epistemología genética; y aunque en el presente su postura se encuentra limitada, hay varios aspectos que aún siguen vigentes en el ámbito educativo. Trueba (2000) indica que de acuerdo con Piaget, los niños desarrollan su propia inteligencia, y por lo tanto el origen de su conocimiento proviene de la experiencia sensorial y la razón, y enfatiza la construcción de lo interno, que de alguna manera se relaciona con el proceso de metacognición que la PpP propone.

Uno de los argumentos principales de esta teoría es el esquema, Coll (2006) lo refiere como la unidad de análisis del pensamiento, en donde los intercambios entre el sujeto y el objeto se llevan a cabo mediante los mecanismos de asimilación y acomodación; es decir, que a partir de la creación o modificación de esquemas surgen nuevos conocimientos. Por otra parte, las aportaciones que presenta Piaget son con respecto a las etapas del desarrollo,

las cuales son fundamento para los docentes al momento de planear y desarrollar estrategias que estén acordes a la etapa en la que se ubiquen.

En cuanto a los aportes de Vygotsky al paradigma sociocultural, el niño se apoya del docente y sus compañeros para lograr realizar lo que en primera instancia no puede hacer solo, y posteriormente logra hacerlo de manera independiente, éste es un proceso interactivo. Por su parte, Hernández (2002) reafirma lo mencionado cuando asegura que el aprendizaje es precedido al desarrollo y contribuye predeterminadamente para potenciarlo; es decir, que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) conecta al niño con su futuro, con lo que puede hacer hoy y lo que podrá hacer posteriormente.

Este paradigma se relaciona también con la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein (2012), acerca del aprendizaje mediado, donde el docente es un actor relevante para que el niño logre aprender, también cuando se modifica cognitivamente y puede mejorar su rendimiento intelectual. Esta parte donde el estudiante reflexiona acerca de su aprendizaje es el aspecto cognitivista en el que la Pedagogía por Proyectos enfoca la metacognición, lo que Jolibert y Sraïki (2009) indican que es la auto y socio-evaluación. En la Pedagogía por Proyectos es posible ver este aspecto de socio-evaluación específicamente en el aprendizaje cooperativo, ya que este método se caracteriza por realizar proyectos en colectivo.

De acuerdo con Barkley (2007) el aprendizaje cooperativo se caracteriza por maximizar el aprovechamiento de manera individual y en grupo; en el que trabajarán juntos tratando de resolver alguna problemática, compartiendo información y apoyándose mutuamente. El docente tendrá una función mediadora y el ambiente será de cooperación al evitar el enfoque competitivo, para motivar a los estudiantes a ser participantes activos y comprometidos con sus demás compañeros y con su aprendizaje, haciéndolo significativo, ya que si se implementa desde la Pedagogía por Proyectos, surgirá de lo que los estudiantes propongan.

La concepción de lo escrito. Desde esta concepción se tiene la intención de acercar a los estudiantes a textos reales, donde la lectura y la escritura se

toman como procesos de comprensión y producción de textos contextualizados, y esto posibilite ver la utilidad de los diversos textos.

Esta investigación se llevó a cabo desde el enfoque comunicativo, en el que según Montenegro (2007) se persuade a los estudiantes a dominar las habilidades lingüísticas habituales en la vida de las personas como hablar, escuchar, leer, escribir.

En ese sentido, Kauffman y Rodríguez (2003) propone que se trabajen textos completos incluidos en una situación comunicativa, con destinatarios reales, utilizando la tipología que sea adecuada de acuerdo con el contexto social y escolar.

El enfoque comunicativo se centra en el texto para partir a la comunicación humana visto como una institución social, en el que la gramática ya no se ocupa de la organización de textos o estructuras, sino está al servicio de las necesidades comunicativas, apoyando la lectura y la escritura como procesos.

Asimismo se plantea desarrollar competencia comunicativa entre los estudiantes, articulando el conocimiento formal de la lengua, con el conocimiento funcional; es decir, cómo usar la lengua en diferentes contextos o teniendo alguna intención específica.

El docente interventor promueve y guía los procesos de la comunicación de manera clara y con propósitos realistas que fomente estrategias para que los estudiantes desarrollen autonomía y los motive a producir y hacer uso de la lengua de manera crítica y reflexiva, tal como Lomas (2003) lo menciona.

Para lograrlo es importante que el docente mismo conozca las competencias que se deben desarrollar en la enseñanza de la lengua, saber con cuáles cuenta, y trabajar para poder llevar estos procesos con los estudiantes. En relación a esto, Kauffman y Rodríguez (2003) indican que la intención es que exista el momento en que estos saberes se coordinen.

Lerner (2003) por su parte, coincide en el desafío que tiene la escuela para que los estudiantes produzcan sus propios textos, sin dejar de lado la importancia de la comprensión lectora, ya que ambos son procesos cognitivos relevantes en la lengua. Ante esta afirmación, Jolibert (2011) afirma que la

lectura y la escritura son procesos que se articulan y son complementarios entre sí, de comprensión y de contexto.

Ejes didácticos convergentes. Los Ejes didácticos provienen de elecciones teóricas que estimulan la vida cooperativa y proyectos dinámicos; refiriéndose a la forma en como surgen las tareas, cómo se llevan a cabo y lograr alcanzar objetivos, y esto asumirlo como una responsabilidad compartida, pero al mismo tiempo individual.

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), los ejes didácticos convergentes de Pedagogía por Proyectos son:

Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. El aprendizaje es una responsabilidad grupal y de esto depende que sea eficiente. Cuando se logran hacer acuerdos, planear proyectos y llevarlos a cabo bajo la insignia del trabajo cooperativo, las aportaciones que se realicen serán en beneficio de todos, al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias.

Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista. Al ser los estudiantes quienes proponen los proyectos, se parte de lo que sabe cada uno, y lo que no conocen de manera individual es enriquecido con la interacción entre ellos, además de partir de situaciones que son cotidianas en su entorno; en ese sentido, el siguiente eje se relaciona.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Este eje refiere que si los niños van a aprender a escribir o a leer lo hagan practicándolo, y enfrentándose a los textos completos y contextualizados.

Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados. Leer es comprender el texto y dar una interpretación de lo que el autor escribe, y en el caso de escribir es que el autor o los autores sean capaces de darse a entender por medio del texto que hayan elaborado.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. No todo son textos funcionales, la comprensión de textos literarios puede llevar al

estudiante a la reflexión y al aprendizaje, además puede llevar a la lectura por gusto fomentando el uso de la imaginación y partir de la motivación para inspirar a producir los propios.

Hacer que los niños practiquen —estimulando en ellos este hábito—, una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados. A partir de estrategias y preguntas, los docentes debemos motivar a que los estudiantes logren consolidar aprendizajes mediante la reflexión individual o colectiva, para que ellos puedan identificar las dificultades que van encontrando en sus procesos, así como también sean capaces de tener claridad acerca de sus aprendizajes.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. La evaluación es un proceso cíclico que permite identificar avances u obstáculos en los aprendizajes. En el caso de la autoevaluación y coevaluación permitirá reactivar y realimentar el aprendizaje continuamente.

4. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje son acciones que apoyan y preparan el trabajo de Pedagogía por Proyectos. Por medio de ellas se crean accesos a los aprendizajes dentro del aula y permiten a los estudiantes consolidar aprendizajes, teniendo al alcance herramientas que crean relaciones entre lo teórico y lo práctico, y que pueden utilizar en su contexto. A continuación se definen las condiciones elementales que orientan la ejecución de las actividades y estrategias que sirven para llevar a cabo esta investigación.

Reorganización del mobiliario del salón de clases. Se debe crear un espacio agradable y que permita la comunicación de los estudiantes, que favorezca su aprendizaje, haciendo una distribución de las mesas y sillas que les permita trabajar en colectivo.

Rincones. Son espacios temáticos (de lectura, de juegos matemáticos, de ciencias, o de lo que ellos propongan), éstos permiten que se promueva una actitud dinámica sintiéndose cómodos, en confianza y con libertad en el aula.

Uso de las paredes. Son espacios que se utilizan para expresar lo que es importante para los estudiantes, así mismo también sirven para estimular el aprendizaje. Para que estos espacios sean útiles será importante que los participantes hagan uso de éstas activamente con el fin de que sean representativas con la información que vayan implementando, para ello los integrantes del colectivo deberán construir e ir modificando *textos funcionales* que faciliten la organización de las actividades en colectivo. También sirven como espacio para valorar los trabajos de los estudiantes de manera positiva, en la que ellos puedan identificar sus avances.

Los textos funcionales pueden clasificarse en *Herramientas de organización de la vida colectiva*, son textos que se tienen que revisar diariamente y que permiten un buen funcionamiento del curso, entre ellos se encuentran los cuadros de cumpleaños, la lista de asistencia, cuadros de responsabilidades que brindaran recordatorios constantes para realizar las actividades en tiempo y forma como hayan sido acordados.

Los muros también tendrán que contar con *Textos u objetos de ubicación temporal*, que sirven para que los niños se ubiquen en el tiempo y reconozcan las condiciones meteorológicas, algunos son: relojes, calendarios, termómetro o cuadros de estado meteorológico.

También debe contarse con *Textos de Informaciones regulares*, que se pueden encontrar de manera cotidiana en el contexto donde se desarrollan los participantes: la correspondencia, las noticias, carteles de salud y riesgos, entre otros.

Dentro de la Pedagogía por Proyectos es necesario que los estudiantes estén en contacto con textos completos, así como también vayan paulatinamente produciendo los propios: *Textos escritos por los estudiantes*, y podrán ser presentados para todo el colectivo con el fin de ser valorados, sin presentar selección de los mejores y deberán ser rotativos.

Parte de estos textos funcionales se considerarán a conformar *La pared de la metacognición*, con escritos significativos que permitan estar en contacto constante con los temas que estudian y que les sirven como referentes de

consulta.

Salones de clases contextualizados. Como ya fue mencionado con anterioridad, los espacios áulicos deberán ser funcionales para promover el contacto, el conocimiento y la producción de textos. Éstos surgirán de las actividades y proyectos que los niños vayan sugiriendo, así como de las necesidades y lo que ellos crean conveniente y útil, y así disponer de la información.

Los salones deberán contar con las paredes textualizadas y a continuación se destacará la utilidad de algunos textos:

Los *Textos funcionales* comprende todos los escritos útiles que permiten organizar la vida del grupo y el buen funcionamiento del curso. Otro ejemplo de ello es el *Diario Mural*, pues usarlo tiene la intención de fomentar el hábito en los niños de mantenerse informados y motivar la búsqueda de información que le cause interés.

Uno de los aspectos fundamentales de la alternativa de PpP es que los estudiantes vivan constantemente la experiencia de producir textos; es por ello que cuando éstos producen escritos de manera espontánea, se expongan para que sirvan de referencia a los otros alumnos. También es importante colocar las siluetas de los textos de acuerdo al tema que se esté trabajando, con el fin de favorecer el aprendizaje de los niños.

Biblioteca del aula. Es un lugar que debe ser aprovechado permanentemente y renovado con las producciones de los alumnos; los libros, periódicos, atlas, afiches, revistas y demás documentos deberán estar al alcance de los niños y éste debe estar ubicado en un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos.

Textos para la comunidad. Son las producciones que se realizarán para socializar los proyectos, incluyendo los que han permitido realizar una gestión, difundir producciones, invitar a algún acontecimiento o promover alguna actividad que permite el contacto con el exterior.

Comportamiento de los niños. La participación de los niños en las actividades es constante, deberán adquirir el hábito de acudir al rincón de lectura

o a los espacios con la información para su consulta, pues adquieren autonomía para el buen uso de los libros y aumentan su capital cultural que les permite expresarse en sus producciones.

Una pedagogía por proyectos. La Pedagogía por proyectos es una propuesta que permite transformar las prácticas educativas, en las cuales también existe la apertura para poder elegir lo que se podrá hacer y hasta donde se puede llevar el aprendizaje. Esta experiencia les permitirá a los estudiantes obtener aprendizajes significativos y consolidar una vida cooperativa.

Vida cooperativa. La vida cooperativa promueve la autonomía de los estudiantes. Cuando ellos proponen proyectos, llegan al consenso y toman decisiones; además de que se les da el valor y el poder de la palabra con el acompañamiento y participación del docente como un integrante más. Aquí es esencial cada una de las funciones que realicen los integrantes del grupo para construir la vida cooperativa y democrática que propone la Pedagogía por Proyectos.

Al llevar a cabo la vida cooperativa en clase y al dar prioridad a las prácticas de elaboración y de conducción de los proyectos que definidos se propician de manera conjunta, se permite que el niño viva sus estrategias de aprendizaje autónomas y la inserción en un grupo y en un medio, considerados como estructuras estimulantes, exigentes, valorizantes, contradictorias, conflictivas, responsabilizantes.

Para lograr una construcción de vida cooperativa efectiva se necesita la colaboración del grupo y que los alumnos participen en la organización, en la toma de decisiones, que asuman las responsabilidades que broten, que realicen las actividades, se evalúen y sean capaces de resolver los conflictos que surjan en el colectivo.

En colectivo (estudiantes y docentes) deben establecer las normas que rijan y favorezcan la convivencia, debido a ello el grupo asume la responsabilidad de hacer valer las normas y llevarlas a cabo, asumir sus derechos y responsabilidades.

El papel del docente en Pedagogía por Proyectos. El docente tiene la

función de ser un mediador que apoya organizando el trabajo y las actividades que sirven a los estudiantes para reflexionar y llegar al aprendizaje; ayuda a resolver conflictos que llegaran a surgir en el tránsito de los proyectos, sin dejar a un lado la estimulación, para que los niños tomen la palabra, sean capaces de expresar sus ideas y al mismo tiempo argumentarlas y tomar decisiones. Malaguzzi (2001) señala que como docente hay que aprender a no enseñar nada a los niños mientras ellos puedan lograr su aprendizaje; pero todo lo que se lleve a cabo deberá contar con la intención de que los niños lo perciban y lo comprendan por sí mismos.

De manera individual también sirve como guía para que los estudiantes lleven a cabo sus contratos individuales y orientarlos a realizar los roles y aprendizajes que ellos mismos vayan estableciendo En el aspecto de los módulos de interrogación de textos o módulo de escritura, sirven para aclarar ideas, precisan lo que se llevará a cabo, guían los procesos, involucran a los estudiantes en el diálogo cognitivo (pensar en voz alta); suscitan la evaluación y la metacognición, así como prever las actividades que sirvan como refuerzo para los estudiantes.

5. Organización de proyectos

La elección de una Pedagogía por Proyectos permite a los estudiantes organizarse con reglas de convivencia, administrar las actividades y su tiempo, evaluar su trabajo favoreciendo las relaciones intergrupales y fomentando la autonomía de los niños.

La organización de un proyecto inicia con una pregunta generadora que realiza el docente a sus estudiantes: ¿Qué vamos a hacer juntos...? Los alumnos responderán de manera democrática y argumentarán sus respuestas para iniciar el proyecto.

a. Distintos tipos de proyectos

Todas las actividades de un curso pueden ser objeto de un proyecto y van desde la organización del tiempo, espacio, actividades y aprendizajes que se quieren

lograr.

La PpP surge como una estrategia de formación que construye, desarrolla personalidades, saberes y competencias, al promover la realización de Proyectos Colectivos, donde se toman en cuenta los intereses de los estudiantes a partir de la pregunta: ¿Qué vamos a aprender? En este proceso se genera la definición, planificación, realización, socialización y evaluación.

De acuerdo con Malaguzzi (2001), al realizar proyectos es necesario ver y escuchar algo que ya nos pertenece o sucede, ya que éstos surgen desde los intereses de los niños y los docentes deberán conocerlos para profundizar y crear sintonía con sus propios intereses y que atrapen y motiven a los estudiantes.

Es así como se explican los siguientes tipos de proyectos que se proponen en la PpP:

- **Proyecto Anual.** Se conversa con los alumnos sobre lo que se llevará a cabo en el transcurso del ciclo escolar y los contenidos que corresponden al curso, mediante lluvia de ideas se solicitarán las propuestas que quedarán plasmadas en un papelógrafo. Son ideas generales y habrá espacio para poder agregar más de ellas. El proyecto permanecerá durante todo el año en la pared de manera visible.
- **Proyecto semanal o mensual:** Pueden surgir de forma espontánea por las necesidades del curso, integran áreas de conocimiento específico (competencias y contenidos) promoviendo el logro de los aprendizajes apoyándose en la lectura y la escritura.
- **Proyecto de corto plazo:** Surgen de las necesidades del colectivo participante en un momento específico, llevando a cabo acciones como campañas de prevención, organizar invitaciones, generar actividades que surjan a partir de un hecho ocurrido (terremotos, pandemia, etc.).
- **Proyectos propicios para el aprendizaje del lenguaje:** Organizar proyectos que fomenten el aprendizaje en el ámbito del lenguaje trae consigo resultados favorables como generar estudiantes autónomos,

organizados y responsables, así mismo fomentan una sana convivencia, ya que ellos son colaboradores en la regulación de la disciplina en el trabajo colectivo y se enfrentan a situaciones reales y contextualizadas argumentan sus ideas, cada uno vive sus aprendizajes y son capaces de expresarse de acuerdo con sus capacidades o creatividad. Mediante estos proyectos se les da el poder de la palabra y saben que sus ideas son tomadas en cuenta.

b. Las fases de un proyecto acción

Las fases del proyecto colectivo son seis y se presentan a continuación:

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

Ésta es la primera fase en la que se detona el trabajo, surge a partir de la pregunta ¿qué quieren que realicemos juntos? Aquí se designan los responsables de las actividades y recursos, se establecen los tiempos y los roles que realiza cada uno dentro del proyecto. Los acuerdos serán apoyados con orientación del docente como mediador para darle sentido al proyecto de acción, con el fin de que las actividades que se sugieran puedan llevarse a cabo.

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

En esta fase se lleva cabo junto con los niños el proyecto global de aprendizajes y los proyectos específicos de construcción de competencias, en donde se identifican las competencias que deberán construirse. En esta fase se realiza con los estudiantes el contrato individual guiado por el docente.

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

En esta fase se inicia la acción de tareas definidas donde el docente organiza las situaciones de aprendizaje, llevando a los estudiantes a la reflexión acerca de las actividades que se realicen, a incentivar del trabajo cooperativo y apoyar a quienes presentan dificultades. Al ser un proyecto referente a la comprensión lectora se trabajará con la estrategia de *interrogación de textos*,

además de que es el momento de hacer una evaluación intermedia para conocer en dónde estamos ubicados y lo que falta por hacer.

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

En esta fase se presentarán los resultados, para esta actividad se deben acordar en consenso las actividades y recursos que se utilizarán para llevar a cabo la muestra ante la comunidad escolar previendo los materiales y recursos que se van a utilizar. En esta parte, el papel del docente consiste en guiar el proceso, fomentar la seguridad, motivación y tranquilidad.

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

En esta parte del proyecto todos los integrantes del grupo harán una síntesis del rumbo que ha tomado el proyecto con la ayuda del docente haciendo su papel de mediador, quien debe propiciar la reflexión de los estudiantes para saber cuáles son los objetivos que se han alcanzado y cuáles no, qué parte de la experiencia le será útil a futuro y de la misma forma tendrán que registrarse.

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

En esta fase se realiza una síntesis metacognitiva de lo que se aprendió, la manera en cómo se llevó a cabo el aprendizaje y qué es lo que falta por lograr aprender, así como buscar alternativas de cómo llevarlo a cabo.

En general estas fases tienen la intención de que los estudiantes, a partir de situaciones comunicativas sean capaces de desarrollar habilidades de la lengua como es la producción de textos y la comprensión lectora.

c. Estrategias en Pedagogía por Proyectos

La Pedagogía por Proyectos tiene como primera intención formar estudiantes lectores y productores de textos que surjan de situaciones reales y que desarrollen todas las habilidades lingüísticas, de esta forma reúne fundamentos teóricos y pedagógicos que se relacionan con la comprensión y producción de textos trabajándolos mediante dos estrategias.

1) Módulo de Interrogación de Textos

Jolibert y Sraïki (2009) sugieren un acompañamiento para la producción y la comprensión de textos, es por ello que se propone el Módulo de Interrogación de Textos como una estrategia de resolución de problemas de las actividades como leer y escribir. para ello el docente deberá desempeñar su papel de mediador en la construcción de aprendizajes y actividades que pueden ser pertenecientes a las tres dimensiones que servirán como marco de referencia en el Módulo de Interrogación de Textos.

Estas dimensiones son:

Dimensión lingüística: en ella se reconocen las estructuras lingüísticas de los textos, cuando los estudiantes se interrogan acerca de ello, se retoman elementos estructurales del texto como los títulos y subtítulos entre otros.

Dimensión cognitiva: en ésta los estudiantes pueden iniciar reflexionando y desarrollar los saberes cognitivos para diseñar herramientas de aprendizaje que favorezcan el proceso metacognitivo, el docente puede apoyar con preguntas que indican qué estoy aprendiendo, cómo estoy aprendiendo y cuáles son las dificultades que se presentaron.

Dimensión socio constructivista: en esta dimensión se pretende modificar el papel tradicional del estudiante, implementando y creando estrategias de comprensión, evitando aquellas que hacen que el estudiante entienda el mensaje literal del texto y que fragmentan la lectura.

A partir de estas dimensiones el docente pretende hacer una introducción del estudiante al texto, movilizándolo los conocimientos previos para vincular lo que conoce con el tema, y así crear estrategias adecuadas y condiciones de aprendizaje.

En una segunda parte, que es la construcción de la comprensión del texto, se lleva a cabo una lectura individual y silenciosa, que ofrezca un primer significado y sirva para darle sentido al mensaje por quién se ha dicho así, si lo ha visto anteriormente, y qué de esa información puede servir, en esta parte no es el docente quien valida las respuestas, pero sí debe motivar a una reflexión

meta cognitiva y argumentada.

En la tercera etapa se realiza la sistematización meta cognitiva y lingüística, donde reflexionar será una actividad constante y se invita al estudiante a hacer una autoevaluación en la cual pregunte así mismo si lo que hace es eficiente para su lectura, si ha descubierto nuevas estrategias, qué dificultades ha tenido, cuáles ha superado y cuáles no, cómo se organiza el texto, qué marcas gramaticales léxicas usa el autor.

En la última etapa de la interrogación del texto se realizan herramientas y quedan como evidencia de lo que se aprendió, tales como siluetas de los textos, ficheros, diccionarios, cuadros recapitulativos entre otros.

2) Módulo de Producción de Textos

Intervenir con un módulo de producción de textos tiene varios propósitos: antes que nada, partir desde el contexto y conocimientos donde se encuentre ubicado el estudiante; que esté personalizado, de manera que cuente con las herramientas específicas, esas que el niño requiere para construir un texto completo, y de igual manera que las herramientas sean eficaces para que pueda utilizarlas en otras ocasiones. Para llevarse a cabo se genera un proceso que se describe en distintas fases:

La primera de ellas es *la preparación para la producción de textos*, la cual consiste en definir el proyecto específico de la construcción de competencias. En este caso deberá referir a la construcción de competencias de producción de lo escrito y a la vez que tenga que ver con realizar acuerdos en los contratos individuales.

La actividad deberá partir de la experiencia que tenga el estudiante en relación con los conocimientos procedimentales. Las características del texto que se produzca tienen que surgir a partir de sus conocimientos previos relacionados con la lengua.

La siguiente fase es la *Gestión de la actividad de producción del texto*, en la cual se da la puesta del texto, *la primera escritura individual* que no es más que expresar lo que ya se conoce, se hace la confrontación de escritos para

encontrar dificultades y logros.

Es en esta parte que también se realiza un análisis colectivo donde el docente identifica *las necesidades que tiene el grupo en lo procedimental y en lo lingüístico*.

A partir de esta fase el docente realizará ajustes en el desarrollo y en la intervención, con el fin de lograr progresos en lo individual.

En esta fase se guardarán las evidencias (huellas) de los estudiantes con observaciones que deberán conservarse en papel y a la vista con las características del texto, así como los conocimientos procedimentales que se requieren para construir condiciones para producir el texto que se desea.

La sección donde se realiza *la revisión del texto* es la parte más extensa y compleja de este procedimiento, es un proceso de reescritura, relectura y evaluaciones intermedias, tener un control de la progresión del texto que lo lleve a la producción final; los conceptos que se toman en cuenta, fases de investigación colectiva y a partir de la observación para formar sus *herramientas de escritura*, así como la sistematización metacognitiva y metalingüística. Para concretar esta fase se tiene que pasar por varios momentos:

- Los momentos de producción individual donde se prioriza la autonomía intelectual del estudiante, a través de la experiencia que van obteniendo cada vez que escribe y que es real, creando organizaciones, jerarquizaciones y relaciones con el uso de la lengua.
- Exploración de conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y paratexto por construir, donde se parte de escritos existentes y que desde su especie y funcionalidad pueden escribir.
- Actividades de sistematización metalingüísticas y metacognitivas. Éstas apuntan a construir actitudes intelectuales que les permita apropiarse de las funciones de la lengua.

En esta fase se da la producción final, y se obtiene el elemento denominado *maqueta* que está definido por la silueta del texto con la última versión de la escritura. Para este momento ya ha habido una revisión ortográfica minuciosa realizada en colectivo y a la cual todavía se pueden hacer

modificaciones para llegar a la *obra maestra* que será la excelencia en la presentación del escrito.

Algo que es importante para esta producción es que exista un destinatario, que sea socializada y haya una evaluación para el autor, por parte de quién lo recibe.

En la tercera fase se encuentra *la Sistematización metacognitiva y metalingüística* que se refiere a la parte reflexiva sobre la actividad, lo que se ha logrado durante el proceso.

Acerca de las estrategias utilizadas, las características identificadas, la elaboración de herramientas que son eficientes y significativas que sirvan de referencia para próximos escritos y que el docente tiene que poner en marcha. *La puesta en perspectiva* con actividades de reforzamiento en las cuáles se incluirán observaciones de manera individual y también existe una realimentación en colectivo con el fin de que los textos puedan ser reutilizados haciendo sus respectivas variaciones.

Con la generación de *herramientas de sistematización*, es necesario que el estudiante cuente con la compilación de sus escritos individuales corregidos, que le servirán para darse cuenta de las semejanzas y diferencias entre los textos que se va trabajando.

3) Niveles lingüísticos

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), la lectura y la escritura requieren procesos que sean objeto de un entrenamiento eficaz que tomen una doble dimensión: la metalingüística y la metacognitiva. Con respecto a esto se presentan siete niveles lingüísticos, distribuidos en cuatro grupos:

El nivel de contexto general del texto. Refiere a poner el texto en contexto destacando el contexto situacional y cultural. Destaca la situación de comunicación que se les facilite a los estudiantes, esto puede involucrar experiencias y conocimientos para producir un texto.

El nivel de texto en su conjunto. Refiere a los tipos de texto, ya sean funcionales o ficcionales, la superestructura del texto, la coherencia, la cohesión

y los elementos que facilitan su comprensión. Se enfoca al orden de las palabras, la concordancia, las relaciones con las personas y tiempos verbales; así como las marcas gramaticales y ortográficas y que tienen que ver con el significado de la frase. Los estudiantes al leerse en voz alta permiten construir el sentido del texto y producir frases más complejas.

El nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen. Es referente a las palabras como al sentido, a la familia a la que pertenecen y a sus microestructuras, ya sean morfológicas, semánticas o sintácticas.

4) La evaluación en la Pedagogía por Proyectos

La evaluación en la pedagogía por proyectos es de suma importancia porque permite ver el progreso del estudiante como lector o productores de textos. De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2011) esto ya se encuentra integrado dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, y permite que éste se regule y tome el control de sus competencias.

Por otro lado, toma en cuenta los saberes previos de los estudiantes y los vincula con los aprendizajes nuevos, es contextual ya que considera los intereses de los alumnos y lo que ellos requieren.

Con la evaluación se realizan balances intermedios y se favorece la metacognición al recurrir a las evidencias para que los estudiantes puedan reactivar sus aprendizajes. La evaluación en la Pedagogía por Proyectos está presente durante todo el proceso de aprendizaje y todos los integrantes del grupo son responsables de ello.

Respecto a la evaluación formativa y la sumativa, sucede de la siguiente manera: la primera se lleva a cabo al término de cada interrogación o producción de texto, la segunda permite ver avances y planear en conjunto con los estudiantes.

Una vez que ya se dieron a conocer los elementos teóricos, se da pie para la realización del Diseño de Intervención relacionado a la comprensión lectora.

IV. ¿Y SI HACEMOS ALGO CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS?

En este capítulo se muestra el Diseño de Intervención Pedagógica; es decir, la planificación con una estructura flexible que permita ajustar las estrategias y actividades planteadas, a partir de la problemática que pudo observarse durante el Diagnóstico Específico que se aplicó en el segundo grado de la Escuela Primaria “Carlos Marx”, y que refiere a la comprensión de textos. En este apartado se encuentra la metodología que se utilizó en la intervención, los participantes con los que se trabajó y el medio en donde se desarrolló. Da cuenta de las intenciones de la intervención, cómo se llevó a cabo, qué procedimientos se realizaron durante el proceso, las competencias que se pretendieron alcanzar y cómo identificar que habían sido logradas, mediante diversos instrumentos de evaluación.

A. Elementos metodológicos de la indagación y la intervención

La base didáctica que se utilizó en la Intervención Pedagógica fue la Pedagogía por Proyectos, la cual tiene como intención generar ambientes propicios para la adquisición de aprendizajes por medio de la aplicación de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, y de esta manera dar solución a la problemática acerca de la comprensión lectora, sin dejar de lado considerar los aprendizajes esperados que los planes y programas de segundo grado establecen.

Se utiliza la estrategia de interrogación de textos, que permite que el estudiante construya el sentido de un escrito en compañía del docente, utilizando estrategias eficientes para lograr la comprensión lectora.

Otros de los ámbitos que se tomaron en cuenta fueron los Ejes didácticos y con ello lo relacionado con la vida cooperativa y democrática, estrategias constructivistas de enseñanza y aprendizaje, la práctica comunicativa, así como una representación clara de leer y escribir: la lectura como comprensión de textos completos contextualizados, se aplicó la autoevaluación y la coevaluación como herramientas de aprendizaje.

1. El contexto

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo durante el ciclo 2022-2023, con el grupo de 2° grado, en la Escuela Primaria “Carlos Marx”, con el propósito de trabajar la comprensión lectora, utilizando espacios como el aula de clases y patios para llevar a cabo las actividades.

2. Los participantes

Los estudiantes con los que se realizó la Intervención Pedagógica fueron de 2° grado, grupo A. 24 estudiantes referidos en la lista de asistencia, de los cuáles tres presentaron inconsistencia en las asistencias debido a situaciones familiares, de salud o jurídicas.

Los estudiantes manifestaron el gusto porque les lean, y los que leen disfrutaban acercarse al rincón lector; sin embargo, los padres de familia difícilmente fomentan el hábito por la lectura y en general hasta el interés por dar acompañamiento en tareas escolares a sus hijos. Debido a ello, a los alumnos se les dificulta entender determinados textos, ya sea porque desconocen el tema o el vocabulario.

3. Justificación

Generar estrategias que favorezcan la comprensión lectora en los estudiantes es importante, no solamente para la enseñanza de la lengua, sino además porque repercuten en los aprendizajes durante el trayecto escolar de los alumnos y en ámbitos de desarrollo personal.

Isabel Solé (1987) puntualiza que la lectura es un proceso de interacción que surge entre el lector y el texto, y que aun cuando el autor exprese un significado, el lector le dará una interpretación que se relacione con su contexto, tomando en cuenta los saberes previos, y lo dirigirá a los objetivos que enfrente.

Comprender textos y su contexto forja herramientas para que las personas se desempeñen a lo largo de su existencia, es por esta razón que es necesario atender el aspecto de la lengua de manera prioritaria, pese al

menoscabo con que el sistema educativo trata a la comprensión lectora mediante las pruebas estandarizadas, y la utilidad que le da al solo tomarla en cuenta para localizar información o aprender conceptualmente. Esta práctica es contradictoria en cuanto lo que precisa en los planes y programas con respecto al enfoque comunicativo desarrollado mediante las prácticas sociales del lenguaje, encapsulando la evaluación al aspecto meramente estructural.

De acuerdo con Montenegro (2007), la enseñanza de la lengua debe favorecer de mayor forma posible la competencia comunicativa del estudiante, siendo el texto la unidad básica de la comunicación y donde se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, dejando a un lado las prácticas tradicionales y estructuralistas centrada en la transmisión y acumulación de conocimientos.

Ante este panorama es necesario dar atención a la comprensión de textos mediante una propuesta diferente: la Pedagogía por Proyectos, que es una alternativa que promueve el uso de estrategias para desarrollar competencias lectoras y de producción de textos, al mismo tiempo que involucra a todos los actores del proceso de la enseñanza aprendizaje a asumir un rol activo y de vida cooperativa, utilizando textos reales con destinatarios verdaderos, permitiéndoles una mejor comprensión, ya que se parte desde los intereses del estudiante y conocimientos previos para realizar proyectos con una perspectiva constructivista.

Con respecto a los planes y programas de 2017, que son los que rigen la intervención en segundo grado, éstos indican que la enseñanza de la lengua se hace a través de las prácticas sociales que permitan resolver las necesidades comunicativas de los estudiantes, con la intención de que éstos se apropien e integren a la cultura escrita y lean, interpreten y produzcan textos. Considerando esto, el enfoque pedagógico se sustenta desde el constructivismo en lo psicológico, y desde las prácticas de la lectura y cultura desde lo antropológico. El segundo grado de primaria coloca la comprensión lectora en el ámbito de estudio, especificando que la práctica social se enfoca a la comprensión del texto para adquirir conocimientos y los aprendizajes esperados indican que el estudiante seleccionará textos diversos y conocerá más acerca de un tema,

descartará materiales que no cuenten con las características requeridas considerando solo los indicadores textuales, acudiendo a la inferencia para conocer nuevo vocabulario, y aunque menciona que los estudiantes se pueden inclinar por algún tema de su interés, en los libros de texto ya vienen proyectos establecidos. En ese sentido pueden vincularse las prácticas sociales del lenguaje que el currículo establece con la PpP, que integrará otras cualidades que le permitan al estudiante apropiarse del conocimiento, interiorizarlo y lograr un avance metalingüístico y metacognitivo, y con ello el docente pueda fungir como mediador y facilitador que cree condiciones de aprendizaje y guíe estos procesos.

B. Con manzanas y peras: la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica requiere que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan lograr la comprensión de textos literarios como cuentos y leyendas.

Para iniciar se aplicaron Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, ya que a partir de ellas se introduce la formación de una vida cooperativa y democrática, donde la relación entre docente y estudiantes es horizontal, y el papel del primero es de mediador buscando canales para que todas las voces sean tomadas en cuenta.

Para habituar a los estudiantes a la Pedagogía por Proyectos se realizaron actividades siguiendo la Metodología de Proyectos que se remonta a 1928, de la mano de Kilpatrick, lo que nos conduce a las fases del proyecto de acción.

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

En ésta se establecen los tiempos y las actividades que se planean realizar mediante la pregunta: ¿qué quieren que realicemos juntos durante...? Así como los responsables de las actividades y recursos. Todos lo que se vaya acordando deberá registrarse.

Los acuerdos serán apoyados con orientación del docente, como mediador, para darle sentido al proyecto de acción, con el fin de que las actividades que se

sugieran puedan llevarse a cabo, que los estudiantes argumenten sus propuestas y acuerden las responsabilidades de las acciones y los recursos.

Aquí se podrán seleccionar textos y se definirá el rol que realizará cada uno dentro del proyecto. Para llevar a cabo esta fase puede utilizarse la siguiente herramienta que Jolibert y Sraïki (2009) propone para planear el proyecto de acción.

Figura 12. Herramienta para proyecto de acción. Fuente: Jolibert y Sraïki (2009, p. 49)

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Personas/ recursos	Material necesario

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

En esta fase se llevará a cabo junto con los niños, el proyecto global de aprendizajes y los proyectos específicos de construcción de competencias, en donde se tendrán que identificar las competencias que deberán construirse.

Esta fase se realizará con los estudiantes, y el contrato individual será guiado por el docente. En éste se definirán las actividades que cada estudiante tiene que hacer, y un contrato de aprendizaje donde se expone lo que ya sabe. Para ello es posible utilizar otra herramienta que Jolibert y Sraïki proponen.

Figura 13. Contrato Individual. Fuente: Jolibert y Sraïki (2009, p. 34)

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que me resultó difícil de hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo aprendí • Lo que debo resolver

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

progresiva de los aprendizajes.

En esta fase se iniciará la acción de tareas definidas donde el docente organizará las situaciones de aprendizaje, llevando a los estudiantes a la reflexión acerca de las actividades que se realicen, a incentivar el trabajo cooperativo y a apoyar a quienes presenten dificultades.

Al ser un proyecto referente a la comprensión lectora se trabajará con la estrategia de *interrogación de textos*, además de que es el momento de hacer una evaluación intermedia para conocer los logros obtenidos y los obstáculos que se van presentando.

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

Una vez que se llegó a término el proyecto de acción, los estudiantes determinarán de qué manera presentarán los resultados con la comunidad escolar. Para esta actividad deberán acordar en consenso las actividades y recursos que utilizarán para llevar a cabo esta fase, si es necesario la recopilación de sus trabajos, si va a ser necesario utilizar vídeos, fotografías, organizar espacios, tiempo, e invitaciones, entre otros.

En esta parte, el papel del docente consiste en guiar el proceso para fomentar la seguridad, motivación y tranquilidad.

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

Cuando ya se haya socializado del proyecto, el docente deberá propiciar la reflexión de los estudiantes en cuanto a los logros y las dificultades que se presentaron, estas experiencias servirán para proyectos a futuro y también tendrán que ser registradas para ello se retoman los puntos del contrato individual:

- Lo que aprendí
- Como aprendí
- Lo que debo reforzar

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

En esta fase se hace la síntesis metacognitiva; es decir, consiste en una recapitulación de lo aprendido a lo largo del proyecto y cómo fue llevado a cabo este aprendizaje con respecto a los textos utilizados en el aula, y qué se les dificultó al realizar las actividades y estrategias.

Se utilizan herramientas que reflejen competencias construidas durante la intervención y que favorezcan la comprensión lectora, las cuales se detallarán en el siguiente subcapítulo.

1. Propósitos

Los propósitos que a continuación se plantean pretenden atender la problemática que surge del Diagnóstico Específico respecto de la comprensión de textos, éstos servirán de guía durante la Intervención Pedagógica. Se espera que los estudiantes de segundo grado, de la Escuela Primaria “Carlos Marx”:

- Comprendan y relacionen situaciones de su contexto con diversos escritos, a partir de sus conocimientos previos y del uso de textos ficcionales y funcionales.
- Desarrollen su comprensión lectora por medio de estrategias lúdicas que se propongan y aquellas que les causen interés.
- Realicen actividades que les permitan potenciar la comprensión lectora relacionando sus aprendizajes significativos y utilizándolos en situaciones de la vida cotidiana.
- Logren la comprensión lectora, a partir del acercamiento con diferentes textos funcionales y ficcionales, con temas de su interés y gusto, en donde el docente guíe para ampliar esta diversidad.
- Desarrollen actitudes solidarias a partir de realizar proyectos en los cuales las ideas que se propongan se acompañen de la comprensión y argumentación para enriquecer el trabajo cooperativo.

2. Lista previa de acciones y recursos

El listado que se presenta a continuación contempla acciones y recursos que favorecen a la Intervención Pedagógica:

- Informar a mi directora acerca de cómo se llevará a cabo la intervención a lo largo del curso.
 - ❖ A través de la orden del día de la primera junta de reunión de padres de familia.
 - ❖ Informar a los padres de familia y obtener permisos para tomar fotografías, videos o grabaciones para uso exclusivo de la Intervención Pedagógica.
 - ❖ Durante la primera reunión, recuperar estos elementos en los acuerdos firmados.
- Preparar material y mobiliario para llevar a cabo las condiciones facilitadoras para el aprendizaje:
 - ❖ Hacer un cuadro de cumpleaños.
 - ❖ Realizar acomodo de mobiliario.
 - ❖ Disponer del espacio para la biblioteca de aula y seleccionar cuentos y leyendas para trabajar la intervención.
- Tener materiales para la realización de cuadros de responsabilidades y contratos.
 - ❖ Contar con papel bond.
 - ❖ Plumones.
 - ❖ Hojas blancas y de color.
 - ❖ Papel kraft.

3. Competencias

Las competencias e indicadores que a continuación se presentan buscan favorecer la comprensión lectora de los estudiantes, y pretenden fundamentar los aportes que se han mencionado a lo largo de la investigación.

Figura 14. Cuadro de competencias e indicadores

COMPETENCIA GENERAL: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
1. Emplea estrategias de lectura para potenciar su comprensión y resolver problemas o situaciones de manera autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona situaciones que se presentan durante el desarrollo de las estrategias para comprender eventos de su vida cotidiana. • Ejemplifica con vivencias las situaciones que presentan los textos para explicarlos. • Aplica los conocimientos previos que tiene respecto al tema para proponer soluciones. • Produce inferencias que le permiten entender los textos para utilizarlos en diferentes contextos de aprendizaje.
2. Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.	<ul style="list-style-type: none"> • Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender lo textos. • Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para comprender en funcionamiento del texto. • Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana. • Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.
3. Experimenta la realización de proyectos colectivos para fomentar su trabajo cooperativo y autorregulación de manera favorable.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de asumir responsabilidades para llevar a cabo los proyectos que se acuerden en colectivo. • Argumenta su propuesta para decidir un proyecto o actividad colectiva. • Establece relaciones de convivencia sana haciendo uso de comentarios críticos que permitan mejorar el trabajo en colectivo. • Experimenta la autorregulación al resolver situaciones mediante el diálogo para lograr acuerdos con sus iguales.

4. Evaluación, siguiendo las huellas.

De acuerdo con Álvarez (2001), la evaluación es una actividad crítica que repercute directamente en el aprendizaje. Desde la perspectiva del profesor, esta acción servirá para mejorar su práctica docente; por otro lado, a los estudiantes les

permitirá visualizar las dificultades que surjan durante el proceso de aprendizaje, esto les dará pauta para buscar alternativas y resolver los problemas o situaciones que se les presenten.

Este concepto no se aleja de lo que es la evaluación desde la Pedagogía por Proyectos, ya que el estudiante es consciente de este proceso de aprendizaje y es motivado a realizar la metacognición.

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar las competencias en esta intervención pedagógica fueron: ficha de evaluación de cuento o leyenda, escala de apreciación, la rúbrica y la lista de cotejo.

Con antelación, en el capítulo dos, se dio el argumento teórico acerca de los instrumentos utilizados para la evaluación; sin embargo, éstos se fueron enriqueciendo al transitar la intervención pedagógica, de acuerdo con las necesidades que surgieron al respecto. También es posible que se agreguen instrumentos propuestos por los estudiantes, si ellos consideran que es de prioridad agregar elementos a evaluar.

- **Ficha de Evaluación**

La ficha de evaluación que se construyó fue parte de la evaluación formativa y sirvió para conocer si el estudiante tenía elementos que le facilitarían la comprensión del cuento o la leyenda; si era capaz de explicar de qué trataba el texto que se le presentó, desarrollar su creatividad para dar secuencia y proponer un final alternativo, así como crear una posible solución ante las situaciones que se mostraban en los textos.

Figura 15. Ficha de evaluación del cuento o leyenda

AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO LITERARIO COMPETENCIA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.	
MI NOMBRE: _____	
TÍTULO DEL CUENTO O LEYENDA: _____	
¿Quiénes son los personajes que intervienen en el texto?	PRINCIPALES: SECUNDARIOS:
¿Qué acontecimientos suceden en el texto?	
¿Qué final te hubiera gustado para el cuento?	
¿Qué personaje te hubiera gustado interpretar?	
Si te encontraras en una situación similar ¿qué hubieras hecho o resuelto el problema?	

- **Rúbrica**

La rúbrica permitió evaluar formativamente el avance de la comprensión lectora durante la intervención, para saber si el alumno era capaz de identificar y utilizar la información en distintos contextos y en distintas situaciones. Por otro lado, al docente le ofreció información para implementar estrategias pertinentes que permitieran favorecer la competencia lectora.

Figura 16. Rúbrica avance de comprensión lectora

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.				
NOMBRE				
INDICADORES DE LOGRO	LOGRADO	EN PROCESO	REQUIERE APOYO	OBSERVACIONES
Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender los textos.	Conoce el significado de distintas palabras o sinónimos que le permiten entender los textos.	Al leer el texto completo comprende de qué trata la lectura.	Desconoce el vocabulario y no entiende los textos.	
Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para comprender en funcionamiento del texto.	Recuerda temas aprendidos y los relaciona con el texto que se está trabajando, puede generar una reflexión o hacer ejercicios de otras maneras.	Al contestar algún ejercicio lo hace de manera adecuada, en el proceso identifica conocimientos previos.	Se le dificulta realizar las actividades por no haber consolidado conocimientos previos.	
Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana.	Hace uso de los aprendizajes que ha logrado de manera natural en su cotidianidad (leer, contar, sumar, etc.)	Utiliza la información de manera correcta cuando se le dan indicaciones.	No sabe qué hacer ante una situación o problema.	
Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.	Al presentar algún texto lo relaciona con otro similar por conocer los elementos.	Reconoce algunos elementos y menciona diversos textos que pueden tenerlos.	No distingue los textos	

- **Escala de apreciación**

La escala de apreciación se usó para conocer de manera individual y grupal si las estrategias utilizadas eran funcionales y estaban siendo útiles para desarrollar competencias y solucionar problemas o situaciones de su contexto.

Figura 17. Escala de apreciación de estrategias para la comprensión lectora

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Emplea estrategias de lectura para potenciar su comprensión y resolver problemas o situaciones de manera autónoma.					
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO				
CONSTRUIDO= C EN PROCESO=? REQUIERE APOYO=RA	Relaciona situaciones que se presentan durante el desarrollo de las estrategias para comprender eventos de su vida cotidiana.	Ejemplifica con vivencias las situaciones que presentan los textos para explicarlos.	Aplica los conocimientos previos que tiene respecto al tema para proponer soluciones.	Produce inferencias que le permiten entender los textos para utilizarlos en diferentes contextos de aprendizaje.	OBSERVACIONES
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					

- **Lista de cotejo**

Esta lista de cotejo fue parte de la coevaluación y autoevaluación, ya que los indicadores se vinculan con el trabajo en grupo, y las relaciones de convivencia en los proyectos que los estudiantes realizaron.

Figura 18. Lista de coevaluación de vida cooperativa

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Experimenta la realización de proyectos colectivos para fomentar su trabajo cooperativo y autorregulación de manera favorable.									
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO								OBSERVACIONES
	Reconoce la importancia de asumir responsabilidades para llevar a cabo los proyectos que se acuerden en colectivo.		Argumenta su propuesta para decidir un proyecto o actividad colectiva.		Establece relaciones de convivencia sana haciendo uso de comentarios críticos que permitan mejorar el trabajo en colectivo.		Experimenta la autorregulación al resolver situaciones mediante el diálogo para lograr acuerdos con sus iguales.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									
22.									
23.									
24.									

Los instrumentos que aquí se presentan han sido diseñados para evaluar las competencias planteadas para la Intervención Pedagógica, y complementan la argumentación y análisis propuestos.

A continuación, podremos observar el desarrollo de la Intervención pedagógica de manera más detallada, lo que permitirá realizar un análisis y conclusiones de la investigación.

V. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA NO ES SUSTANTIVO, ES VERBO

A través de estas líneas se verá escrita, en un primer momento, la trayectoria de las experiencias que he tenido al converger con mi objeto de estudio, mi práctica docente y las circunstancias que me trajeron a la maestría. En un segundo momento estará presente el Informe Biográfico-Narrativo que describirá, mediante la técnica del relato único, la intervención que se llevó a cabo con la base didáctica conocida como Pedagogía por Proyectos.

A. Informe Biográfico Narrativo

La historia de vida de los docentes en el aula, y las voces de los estudiantes desde una perspectiva de la Documentación Biográfico-Narrativa, ha sido el eje por el que se ha guiado esta investigación, que se presentará en cinco episodios que narran las experiencias de los proyectos que se realizaron. Un recorrido autobiográfico en referencia a la comprensión de lectora y al proceso que se llevó a cabo con el grupo de 2°A, de la escuela “Carlos Marx”, para trabajar con la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, y las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que prepararon el terreno a la reconstrucción de la práctica docente que experimenté.

Episodio 1. Temporada dos

- **Todo lo que fui, es todo lo que soy**

Antes de entrar a una escuela pública como docente de educación básica (primaria), me desempeñé como profesora de inglés. Intervenir en la enseñanza de un idioma extranjero, así como también en nuestra lengua materna (español), implica buscar estrategias de comprensión, ya que los interventores educativos somos responsables de generar las que consideramos pertinentes para que los estudiantes integren a su lengua diferentes formas de relacionarse, a través de

las prácticas sociales del lenguaje.¹

Inicié como docente en escuelas comerciales, donde los adultos se coartan de aprender de manera lúdica,² y los profesores lo asumimos hasta el punto que cuando llegamos a otro nivel a ejercer esta reconfiguración de nuestro trabajo resulta de lo más complicada. Para mí representó un cambio radical, ya que los intereses de los estudiantes eran totalmente opuestos; por un lado estaban quienes ya trabajaban y adquirir un idioma tenía que ver con obtener algún beneficio profesional, y por otro, trabajar con los niños en sus primeros años escolares, de preescolar y primaria, demandaba que el aprendizaje tuviera una dulce cubierta de juego y diversión, y de ser posible dejar muy escondida esta parte de lo que el sistema educativo nos indica que es lo que necesitan nuestros estudiantes. Por fortuna, de forma paralela ya estudiaba pedagogía, pues siempre es bueno encontrarte con personas que te suman y te cuentan de sus experiencias.

Con el paso de los años y trabajar en distintas escuelas, asignaturas, niveles escolares y contextos, me ha permitido descubrir una problemática constante: ¿Quién no habla en sus escuelas de la comprensión lectora?, de la que dicen que te sirve para todo, el hilo negro de la educación, sin ella no puedes interpretar los textos, resolver problemas, entender el medio donde te desenvuelves. ¿Y qué hacemos los docentes para ello? ¿Cómo pueden cambiar nuestras prácticas para hacer más eficiente la comprensión lectora? Esas interrogaciones fueron las que me movieron a buscar información, las que me arrastraron y me llevaron a la maestría.

Por allá, en el año de 1988, mi mamá tuvo que salir a trabajar, pues eran tiempos difíciles. Ella era maestra de inglés y dominaba el idioma, pero esa lengua extranjera conmigo se desquitaba, era un enemigo que merodeaba y

¹ La "práctica social" como constructo teórico, nos remite en esta definición a condiciones, recursos y entornos que delimitan o enmarcan la producción e interpretación oral o escrita de cada persona. El estudiante, como participante de una comunidad que emplea la lectura y la escritura, aprende al observar a otras personas, a otros estudiantes o a docentes al hablar, reflexionar, reconocer géneros textuales, explorar un texto, escribir una carta, etc. (SEP, 2011).

² Perteneciente o relativo al juego.

causaba estragos en mi paso por la escuela privada a la que recién llegaba. Si ya de por sí era difícil mi historia en la escuela pública, con eso de las planas infinitas que consumían los recreos y apenas me alcanzaba para comer aprisa el *lunch*, ahora me enfrentaba a un grado de dificultad que realmente me provocaba temor. Además de que la mitad del horario era en otro idioma, tomábamos las asignaturas de gramática, escritura y lectura de comprensión en inglés, para esta última llevábamos un libro, *Daisy Days Basics in Reading*.³ Fue así que todos los días leíamos, intentando descifrar las lecturas con las imágenes que encontraba, la estrategia era buscar las “palabras desconocidas”, las horas en la escuela eran eternas, porque prácticamente usaba el diccionario para la mayor parte del texto, y cuando varios de los compañeros ya estaban contestando la sección final de preguntas, ni siquiera había terminado de leer la primera página. La tarea se extendía a lo largo del día, hasta que mi madre se sentaba conmigo y culminábamos juntas los ejercicios de comprensión. Por fortuna contaba con su acompañamiento y mucha paciencia que me permitía completar los ejercicios respondiendo preguntas con información precisa que la lectura presentaba, no había cabida ni siquiera de abrir un diálogo, mucho menos exigía la reflexión o la crítica, además de diluir las ganas de leer.

- **Sé lo que quieras ser**

Es cierto que las experiencias nos marcan, las no gratas han sido fundamentales: los cuadernos reventados de copias y resúmenes, la obligación de la lectura, las dificultades de comprensión han direccionado mi trabajo hacia buscar estrategias que permitan a los estudiantes disfrutar la escuela, darle sentido a la existencia de la misma, desde su propia opinión, no de las que estamos acostumbrados a escuchar: “Estudia para ser alguien en la vida”; “Ve a la escuela para que aprendas”, etc., me refiero a que los conocimientos que se adquieran sean significativos al punto de que se pueda hacer uso de ellos en las situaciones cotidianas.

³ Libro de comprensión lectora de Scott Foresman (1978).

Cuando estuve como docente de inglés en el jardín de niños, contaba con una hora de clases para cada grado, y deseaba enseñarles el idioma para que se comunicaran e interpretaran textos, y no solo se dedicaran a repetir extensas listas de vocabulario sin significado. Utilizaba imágenes, para que los estudiantes pudieran interpretarlas a través de su capacidad visual,⁴ hacer uso del diálogo, hablarles en un idioma distinto, ponerles a escuchar cuentos que conocían en otro idioma, con frases cortas que les permitiera relacionar ambas lenguas.

Eduardo, estudiante de preprimaria, era autista o por lo menos eso me decía la directora de la escuela, tenía problemas de lenguaje, y la mayoría de las veces no prestaba atención a las clases. Un día llegué a la escuela con unos cuentos, los hice en formato de libros, utilizando papel bond, *Little Red Riding Hood* (Caperucita Roja),⁵ y *Golden Locks and The Three Bears* (Ricitos de oro y los tres ositos).⁶ Me senté en el piso con los niños y comenzamos a hojear los cuentos; en un principio ellos relataban la historia como la conocían en español, al día siguiente narré el cuento en inglés, y haciendo las voces de los personajes. Eduardo me miraba atentamente y repetía las frases que yo decía.

Al paso de los días, al entrar al salón, Lalo abría y cerraba sus manitas solicitándome el cuento de Caperucita, se sentaba en el piso, mientras hojeaba las páginas, y al encontrarse con las imágenes narraba la lectura felizmente y en inglés. Al paso de los meses Eduardo decía frases para pedir prestadas cosas: —*Borrow, bathroom* para ir al baño, *Little Red Riding Hood*... el cuento que le gustaba.

- **Sembrando piedra**

En la librería del Fondo de Cultura Económica, Rosario Castellanos, ubicada en la Ciudad de México, conocí a mi actual autora favorita, no en persona, fue por los mundos que inventa. Ella, durante los últimos once años me ha llevado a conocer muchísimos lugares y personajes fantásticos. Al leerla, me gusta pensar

⁴ En esta tesis, se utiliza el término “capacidad visual”, como “la construcción activa de significado de experiencia visual pasada junto con mensajes visuales que van llegando” (Sinatra, 1986, p. 5).

⁵ Caperucita Roja. Cuento infantil de Charles Perrault.

⁶ Ricitos de Oro y los tres ositos. Cuento infantil de Robert Southey.

que tenemos cosas en común. Cornelia Funke es pedagoga, y además de escribir le encanta dibujar, y a veces creo que como a mí, tampoco le gusta colorear, porque las ilustraciones de sus libros que he leído, son monocromáticas.

Durante el confinamiento que se vivió en México a partir de 2020, debido a la pandemia por COVID-19, realizaba actividades que me mantuvieran cuerda, y que tenían la intención de llevar un poco de distracción a mis estudiantes. Disfruto leerles en voz alta, así lo hacía en clase, ellos podían adelantar la lectura de los textos, pero preferían que yo se los narrara.

Elegí el libro *Reckless*.⁷ Antes de presentarlo a los estudiantes platicamos de los personajes fantásticos que conocían: unicornios, sirenas, ogros, gigantes, elfos, hadas, genios, dragones, y entonces les pregunté si conocían a los Goyl, en mis adentros tendría que recordar las clases en el CCH cuando Homero contaba los chismecitos mitológicos, esta vez tendría que ser yo su María Clara quien les motivara a curiosear (más adelante sabrán quién es ella).

Le pedí a los estudiantes que buscaran imágenes de piedras de jade, cornalina, lapislázuli, piedras de luna, ámbar y lo que se encontraran. Entonces fue que les platiqué acerca de estos seres por los que había preguntado, los cuales tenían rasgos de hombres, pero en lugar de piel llevaban piedras, y el libro de *Reckless* prometía contar una historia que reunía personajes inimaginables. Leíamos un capítulo del libro en cada sesión en línea, un día surgió en la conversación la duda de si aún vivía la autora y les comenté que sí, y que en ese entonces ella había transformado la película *El Laberinto del Fauno*, del director mexicano Guillermo del Toro, en libro, a petición del mismo director. Los estudiantes comenzaron a entusiasmarse a medida que leíamos la novela, hasta que preguntaron si era posible contactar a la autora para conocer sus libros.

En un principio escribimos en su página web, los estudiantes expresaban su opinión acerca de los episodios y de los personajes que más habían llamado su atención. No habían pasado tantos días cuando recibí un correo de la autora,

⁷ *Reckless*, libro de 2010, cuya autora es Cornelia Funke.

en el que me decía que su español no era tan bueno, pero supo que leíamos su libro y quería hacernos un regalo. Solicitó mi domicilio y a los pocos días llegó un paquete, ella envió libros autografiados de manera singular, cada uno con ilustraciones que realizó al autografiarlos, también así lo hizo con los separadores que envió personalizados para cada uno de mis estudiantes.

Tuve que esperar el nuevo ciclo escolar para ver nuevamente a los estudiantes y entregarles su obsequio; también llevé los libros para que pudieran verlos y leerlos, al final el logro era compartido, fue muy satisfactorio ver cómo se iluminaban los ojos de los pequeños cuando tenían los textos en sus manos.

- **Todos mis caminos van a ti**

Pasaron ocho años para entrar a la maestría. Dentro de mis objetivos estaba realizar un posgrado, aunque siempre anteponía otras cosas: que si tenía dos trabajos y poco tiempo; esperar a que mi hijo terminara su carrera; hasta una operación improvisada salió como un buen pretexto; y aunque en algún momento al finalizar la licenciatura un profesor me sugirió que hiciera la maestría en seguida para no perder el ritmo, fui postergando el momento de entrar a ella.

Por diversas circunstancias que he vivido, creo que hay situaciones que ya están definidas para nosotros, y que tarde o temprano llegamos a ellas, y simplemente somos atraídos como si fuera un imán gigante.

Durante el año 2020 tuve un intento fallido para entrar a la maestría, al no contar con todos los documentos, simplemente ni siquiera pude concluir el registro; sin embargo, en el año 2021 me encontraba con todos mis documentos preparados y convencida de ingresar al posgrado, ahora solo faltaba una cosa, que fuera aceptada.

Llegó el día en que pasé a la fase de la entrevista y me encontré con alguien que fue la piedra angular del posgrado, la doctora Olimpia, la persona que le dio origen y forma a la maestría.

Mientras me explicaba que la base didáctica del posgrado era la Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert,⁸ en mi cabeza pasaba un brochazo

⁸ Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación para los docentes y los estudiantes

de incredulidad, porque un proyecto de intervención trabajado del mismo modo me había permitido titularme de la licenciatura casi una década antes.

Trabajar condiciones facilitadoras, crear proyectos desde los intereses de los niños, era algo que conocía pero que claramente ya no trabajaba tan minuciosamente; sin embargo, la vida me regresaba a ese viejo conocido, creo que tengo que aceptar mi destino.

- **Me quedo con papá**

El último año de la licenciatura tuve que elegir una especialización y decidí que sería el campo de lectura y escritura en educación básica, dirigido a la intervención pedagógica. Mis profesores mostraban una cátedra distinta en la UPN, los estudiantes llegábamos a clases con periódicos, revistas, cartulinas, hojas de colores, mucho material para preparar actividades y estrategias docentes. Para los compañeros que son normalistas y que leen mi experiencia, no les resultan prácticas extrañas, pero para los que estudiamos pedagogía, sabemos que existe una mayor diversidad en los ámbitos de intervención de la carrera y el que corresponde a la docencia en educación básica solo resulta un segmento breve de la Licenciatura.

En un principio deseaba el campo de enseñanza de la historia, pero lamentablemente solo había en turno matutino, y era complicado para mí tomar en ese horario las clases, pues trabajaba por las mañanas en un jardín de niños como docente del idioma inglés y en las tardes era estudiante.

En el aspecto personal era un momento difícil, no vivía con mi hijo, él se encontraba viviendo con su padre, y aunque he luchado conmigo misma por aceptar que la decisión que en aquel momento tomé, de dejar a mi hijo con su padre no fue mala, ya que me permitió concentrarme en terminar la carrera y estabilizarme, también en mi cabeza rondaban las críticas de una sociedad tradicional, donde las mujeres sacrifican su profesionalización y superación por la maternidad.⁹

que permite formar lectores y productores de textos.

⁹ Para Serrano y Serrano (2006, p. 75): "Los estereotipos de género simbolizados de modo excluyente y antagónico, el maniqueísmo con que fueron tratados los asuntos femeninos y la

No fue fácil escuchar varias veces cuán mala madre era por dejar a mi hijo con su padre. La única frase que derrumbó esos tortuosos pensamientos fue la precisa, que un niño de diez años me dirigía: —Mamá, ¿cuántos hijos tienes? No veo que tengas más hijos. ¿Cómo alguien puede decir que eres “mala madre” si nadie más te tiene de mamá? Esas palabras fueron la chispa que me fortaleció, que me regresó la confianza en las decisiones que tomaba, que me permitió perfilarme como docente y que me definió como madre, y en verdad soy feliz de ser la madre de Joshua.

Finalmente una tarde, tres docentes encargados del campo de lectura y escritura nos presentaron su forma de trabajar. Ellos se referían a la narrativa como una forma de presentar la documentación de la tesis, y nos decían: “será como hacer un cuento de su propia experiencia”. Ese es el motivo por el cual este capítulo se llama *Temporada dos* en mi tesis de licenciatura. Ésta es la parte de mi autobiografía que data mi progreso en la lectura y escritura.

A pesar de tener casi una década de experiencia en docencia, pude percatarme de que la forma de trabajar era muy diferente con respecto a los otros campos de especialización, asimismo, en la práctica dentro de las aulas.

Tomar en cuenta a “mis estudiantes”, soltar la cuerda invisible con la que somos dotados los docentes al estar frente a grupo, es una experiencia difícil de aceptar, no tener control de “tu grupo”, me hacía sentir como si me lanzara a un acantilado esperando a que el paracaídas abriera. Al final del camino siempre estuvimos acompañados, aprendimos de la vida cooperativa, a leer lo que nos gustaba y a disfrutar cuando escribíamos.

Al transcurso de los dos semestres llegaba el momento de elegir al tutor que orientara nuestra tesis, era complejo decidir, estar entre docentes apasionados del trabajo en el aula, llenos de experiencia y organizados como una gran familia donde Carmen, Roberto y Rigo¹⁰ eran la cabeza, aunque si bien la horizontalidad se vivía en el salón, obviamente la inexperiencia y todo lo que

cotidiana sumisión con la que se trató a la mayoría de las mujeres (mexicanas) durante el siglo XIX y antes, continúa en el siglo XXI”.

¹⁰ Carmen Ruiz, Roberto Pulido y Rigoberto González son un grupo de docentes precursores en la aplicación de Pedagogía por Proyectos en México.

nos enseñaban al paso de los semestres, la justicia los colocaba en otro nivel. Fue por su paciencia principalmente que opté por el profesor Roberto Pulido como mi tutor, él me acompañó hasta el fin de los días en mi carrera.

Casi al mismo tiempo de esta elección, el profe Roberto nos dijo que iniciaría su doctorado, así que quienes fuéramos sus tutoradas teníamos tres opciones: tomar a otro tutor, terminar la tesis antes de que empezara el doctorado o bien esperar a que terminara ese posgrado y se titulara. Afortunadamente pude sobrellevar esa situación y otras que iba pasando. Sin embargo, una de las que por poco me hizo tirar la toalla fue quedar desempleada, ya había terminado el proyecto de intervención, pero me encontraba sin ganas de continuar, desmotivada al punto de no ir a las revisiones de tesis.

Quizá si hubiera sido otro docente, no le hubiera interesado salvar a una tutorada y más cuando tenía el tiempo en contra con el ingreso a su posgrado, pero no podía negarme; una mañana en el mes de marzo sonó mi celular y al otro lado de la bocina se escuchó la apacible voz del profe Roberto: “Si Mahoma no va a la montaña...”. Y ahora nos volvemos a ver en este segundo peldaño, pues estará como sinodal en la maestría.

• **Sinopsis de los recuerdos**

La narrativa era la manera en que documentábamos los trabajos de intervención que sirvieron para mi tesis de licenciatura. Con ella plasmé cómo experimenté la lectura y la escritura desde mi infancia hasta llegar a ese nivel.

Durante mi infancia, solíamos llenar los cuadernos de planas y aprendíamos a descifrar las letras con métodos de sonidos (onomatopéyico), y de acuerdo con el enfoque de la enseñanza de la lengua aprendí a leer y a escribir más o menos a los seis años; sin embargo, creo que la lectura me envolvió a una edad más temprana mediante una serie de cuentos clásicos en versión de cómics: *Clásicos Ilustrados Infantiles*,¹¹ e historietas que me encantaban como *La Familia Burrón*¹² entre otros, y hasta espulgar en los

¹¹ Colección presentada por la editorial La Prensa.

¹² *La Familia Burrón*, historieta mexicana de Gabriel Vargas.

periódicos las secciones de cómics que aparecían los fines de semana; enciclopedias temáticas para niños, de la naturaleza, de los países, mis padres nos acercaron a la lectura, admito que de mejor manera que en la escuela, sin forzarme y dejando a mi alcance textos que podía descifrar, y que con la práctica pude comprender.

Por otro lado, hubo un periodo muy escueto en el que leer no estaba dentro de mis intereses, además de que la manera en que se implementaba la lectura en la educación básica era muy limitada. Recuerdo que en la escuela, diariamente nos tomaban lectura a contra reloj, pues el ideal de un buen lector entonces era leer la mayor cantidad de palabras por minuto, hasta había concursos de velocidad en la lectura, así como también había concursos de escritura y los representantes en esta categoría tenían que ver con un buen trazo, definitivamente la comprensión lectora no era una prioridad, conocer significados de palabras era suficiente, identificar características de personajes, inferir era llegar muy lejos; las estrategias utilizadas eran responder cuestionarios, hacer resúmenes, subrayar lo más importante.

Definitivamente leer se volvió un requisito para continuar la escuela. Era necesario entender para aprender, pero muchas veces la memorización sirvió para salir del paso. Este tipo de formación me llevó a la educación media superior sin leer un solo libro, por fortuna pude encontrarme con la profesora María Clara Jarillo, quien puso entre mis manos los cuentos de Horacio Quiroga, y logró una aventura interesante al leer *La Odisea*¹³ y relacionarla con *La Ilíada*.¹⁴ Hoy entiendo que era complejo, pero la profesora siempre hacía de ellas un momento agradable e interesante, pues aportaba ciertos datos que aclaraban el texto, lo contextualizaban, o nos solicitaba información que nos permitiera comprender la lectura, ella también nos guiaba con ejemplos adaptados, como decirnos que Homero era el periodista de la época, y además se sabía los pormenores de los dioses, nos daba a conocer la tormentosa vida del autor del “Almohadón de

¹³ Poema Épico Griego de Homero, perteneciente al Siglo VIII, a. C.

¹⁴ Epopeya Griega de Homero, del Siglo VIII a. C

plumas”¹⁵ y los amoríos desenfrenados de Charles Baudelaire.¹⁶

- **La manada de leones**

Cinco trimestres después volvimos a distancia y presencialmente. Realmente jamás le desearé a nadie volver a esos tiempos de pandemia, porque escrito en un renglón parece muy sencillo, pero solo la generación doceava sabe las diversas dificultades a las que nos enfrentamos ante un contexto que se modificaba en cuestión de meses y requería que tuviéramos la voluntad de adaptarnos, además de más cosas que seguramente otras personas que vivieron la maestría en educación básica y esta especialidad, coincidirían en querer tirar la toalla los primeros dos trimestres. A veces nos dicen que los docentes somos multitareas, en mi caso podía llorar y hacer mi trabajo al mismo tiempo, porque no había opción de hacerlo en dos momentos distintos, sentía alegría cuando las cosas funcionaban y frustración cuando los obstáculos coartaban las experiencias.

Todo lo vivido también nos permitió darnos cuenta de los alcances que podemos lograr; conocer a las maestras que nos han guiado, crear alianzas; un día empezar con la Comunidad de Atención Mutua¹⁷ y agradecer haber coincidido con personas que me han aportado. ¿Y qué somos entonces? Somos compañeros, somos amigos, es una relación extraña, porque varios de nosotros no tenemos mucha cercanía, quizá tenemos más afinidad unos con otros, pero la verdad es que hay mucha intimidad detrás de estas líneas que hemos escrito. Yo sé cómo hablan, conocen mis sentimientos y seguramente saben detalles de situaciones que omito dar a conocer hasta con personas de mi entera confianza, no es que no quiera, pero el relatar te esculca en lugares recónditos del alma.

Han escuchado las vivencias de mi actual segundo grado con el que

¹⁵ “El almohadón de plumas”, incluido en los *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, de Horacio Quiroga (1917).

¹⁶ Charles Baudelaire, poeta del siglo XIX, autor de la obra *Las flores del mal*.

¹⁷ Suárez, Ochoa y Dávila (2005), explican a lo largo de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que los relatos docentes tienen interpretaciones por parte de otros docentes que surgen a partir de las experiencias y es a través de estas comunidades de atención que al estar en colectivo, estas historias se enriquecen por las diversas perspectivas, por los aportes que pueden generarse y las reflexiones a las que pueden llegar de las prácticas documentadas.

intervengo, conocen cómo ha sido mi trabajo en el aula, se podría decir que han estado conmigo dentro de ella debido a esta acción de escribir y reescribir, y que me hace tener presente la referencia de la manada de los Leones de Úrsula K. Le Guin,¹⁸ que surgió en las ricas tertulias que se han prestado para conocerlos y empatizar, hemos aprendido juntos, crecido como grupo, puedo leerlos y saber quién está atrás de las palabras, de sus frases, que si bien hemos despedazado a la presa (el escrito), también hemos aprendido a defender lo construido, y al final, al término del banquete regresamos a la pose relajada en donde podemos convivir pacíficamente.

Episodio 2. Una nueva experiencia

• Caminito de la Escuela

La ruta que me lleva al trabajo es breve en auto, a pesar de que las calles que transitamos se ven colmadas de tráfico, como ya hace varios años no lucían, sí, años... pero hoy otra vez todos en la escuela. La conversación matutina y del camino nos llevó a mi amiga Marisol y a mí a preguntarnos acerca de lo que depararía el ciclo escolar que ese día iniciaba.

La escuela se encuentra en Azcapotzalco, muy cerca de Tlalnepantla, Estado de México. Al igual que yo, hay estudiantes que se trasladan de esa entidad, aunque caminando, ya que son unas cuantas calles las que lo separan de la Ciudad de México; por otro lado, también están los docentes y estudiantes que tienen que ver el amanecer en su trayecto, ya que varios padres de familia laboran en las oficinas empresariales de Tecnoparque,¹⁹ y la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco,²⁰ entre otras empresas ubicadas a la redonda. La primaria es la opción que tienen los padres de familia para dejar a sus hijos durante casi siete horas, con desayuno incluido de lunes a viernes.

¹⁸ *Contar es escuchari*, de Úrsula Le Guin (2004).

¹⁹ Tecnoparque, es un centro empresarial ubicado en Eje 5 Norte, Santa Bárbara, Ciudad de México.

²⁰ Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco, llamada UAM Azcapotzalco y abreviada como UAM-A, es una institución educativa que se encuentra en la zona Nor-Poniente de la Ciudad de México.

Las familias antiguas y nativas salen de sus hogares como orgullosas hormigas chintololas,²¹ formando filas por las aceras con unos cuantos minutos de anticipo para que se atraquen las puertas de la escuela. La forma de las casas, vecindades, calles y callejones ancestrales contrastan con la periferia llena de presente, y de aquellas haciendas que cuentan los lugareños, abuelos de los estudiantes, que existían y de las que ya solo quedan los nombres.

No tan antigua como éstas, pero si con por lo menos cincuenta años, data la historia de la Escuela Primaria “Carlos Marx”, la cual se avecina sobre la misma avenida con la biblioteca pública, un hospital, y pequeños comercios que como otras escuelas de nivel básico en nuestro país (México), fueron construidos con apoyo de los feligreses y párrocos de la iglesia local. Con el mismo nombre de la colonia, se rinde tributo a *Santa Bárbara*, y cabe mencionarlo, ya que para los que trabajamos en el lugar sabemos que en el mes de diciembre la comunidad educativa reduce su asistencia a la escuela, pues por las costumbres de la localidad se inundan las calles con los festejos, cierran avenidas y calles aledañas obligando a los asistentes a medir el tiempo para arribar a la escuela.

Al llegar al plantel estaba un poco nerviosa, hubo ceremonia cívica y al atravesar el patio intentando encontrar a mis estudiantes, miraba caritas que se mostraban algo perdidas, unos más con lágrimas en los ojos, y cuando observé a todo lo que me rodeaba pude localizar a los niños que orgullosos se formaban donde los niños de segundo grado. Su grito de: —¡Maestra Bélgica! ¡Acá estamos!, fue lo que permitió ubicar el lugar donde situarme.

- **Entre líneas**

Intervenir con el grupo de 2ºA no cabe en un renglón. Un año completo trabajé con los mismos estudiantes, aunque durante ese tiempo no pude tener a todos los niños del grupo bajo el mismo techo, sorteando varios obstáculos. En diversas ocasiones la directora del plantel solicitó oficios por cada actividad que realicé para llevar a cabo la investigación con los niños; presentar permisos para

²¹ Tomo la traducción del náhuatl Azkatl, hormiga de Azcapotzalco y el gentilicio prehispánico de la región, chintololos.

realizar el diagnóstico y documentar los resultados mediante un informe y aun con ello no aseguraba que pudiera continuar con el mismo grupo. En ocasiones la frustración me ahogaba y pensaba que no lograría avanzar en el proceso.

A pesar de que cada petición traía consigo más dudas que respuestas, los compañeros de trabajo se mostraron solidarios y apoyaron con las actividades que surgían, ellos me dieron parte de su tiempo y participación para cumplir con los requisitos que se iban presentando.

Cuando fue la asignación de grupos, la directora se ausentó por motivos de salud, y fue entonces que la supervisora tuvo que hacerlo de acuerdo a lo que solicitamos, y sí, al recibir la hoja que decía que trabajaría con 2ºA, me dio un halo de esperanza para el nuevo ciclo.

- **Dale un *shift*²² al salón de clases**

El salón en donde nos encontrábamos en ese ciclo era más pequeño que el del ciclo pasado, por lo que tuvimos que trabajar la pertenencia a esta nueva aula, cuando iban al baño los niños decían: —¿Por qué nos quitaron nuestro salón?

Debido a la ubicación del aula la iluminación era diferente, se requería prender y apagar las luces, acomodar las mesas y las sillas, y hacer acuerdos de cómo se trabajaría en el aula y regularnos, ver cómo quedarían nuestras paredes textualizadas, el rincón de lectura, etc. Observaba el panorama y pensaba: —“Allí hay dos pizarrones, de algo van a servir, no recuerdo bien para qué, pero me van a servir”.

Durante esos días experimenté varias formas para acomodar las bancas, con el fin de que todos nos viéramos entre sí; sin embargo, las alternativas se reducían cuando alguno de los niños no alcanzaba a ver el material o lo escrito en la pizarra por el reflejo que emitía y que se volvió un oponente inmóvil que obligó a que el acomodo quedara en dos largas filas con sillas alrededor de las mesas donde podían estar los estudiantes uno al lado del otro y verse de frente.²³

²² *Shift*, del idioma inglés, se traduce como: cambio, modificación.

²³ Jolibert y Sraïki (2009) refieren que se debe crear un espacio agradable y que permita la comunicación de los estudiantes que favorezca su aprendizaje, haciendo una distribución de las mesas y sillas que les permita trabajar en colectivo.

- **Los muros que nos unen**

He visto el entusiasmo de los compañeros que adornan su aula con mucho material, en lo que refiere a mi gusto no sentía emoción al hacerlo, ver los muros llenos con monitos y láminas me resultaban hasta abrumadores, pensar en cambiar mes con mes de acuerdo con las festividades me resultaba difícil porque no creo ser muy creativa para estar realizando ornamentos; sin embargo, como dice Jolibert y Sraïki (2009), los muros son espacios que expresan lo que les interesa a los estudiantes y estimula sus aprendizajes.

Los primeros días de septiembre les pregunté a los niños si querían adornar el salón, su cara se iluminó y fue entonces que surgieron las propuestas: —¿Podemos traer lo del mes de México? ¡Sí! Hay que traer adornos —decían. Algunos de los estudiantes llevaron guías tricolores y me pidieron colocarlas en las ventanas y alrededor del pizarrón.

Preguntar a los estudiantes y que ellos ofrecieran ideas al respecto, permitió darme cuenta de la utilidad de realizar esta actividad, empezando porque era necesario crear pertenencia al aula. Es importante tomar en cuenta su opinión y ellos valoran sus aportaciones; por otro lado, cuando los estudiantes comentan acerca de la conmemoración del mes, recurren a sus conocimientos previos, logran acuerdos y se organizan, que son indicios de construcción de la vida cooperativa. Ya veo mis muros útiles.

En otra ocasión hablamos de las reglas en el aula y en la escuela, y que deberían surgir de las necesidades de los estudiantes, y no necesariamente quedar plasmadas a martillo y cincel, pero era importante que la convivencia los condujera a un ambiente en el que se practique la sana armonía.

La actividad que se sugirió para que los estudiantes asumieran la responsabilidad y pudieran identificarse con las reglas de aula, consistió en darles una hoja blanca, en la que dibujaron y escribieron la medida que consideraran importante implementar en el salón. También se les pidió dar un título al documento que surgiría.

Hubo tres propuestas: Christian sugirió seguir el reglamento de la escuela;

por su parte Iker propuso hacer un reglamento de los niños. Emilio dijo: —Oigan, ¿y si le ponemos el reglamento de 2ºA? Se miraron entre ellos y solicitaron llevarlo a votación, eligiendo esta opción para titular su estatuto. Posteriormente cada uno de los estudiantes fue exhibiendo los dibujos y reglas que consideraban adecuadas, reunimos las ideas que coincidían y las que podíamos conjuntar en una sola regla.

En un principio el reglamento quedó conformado por ocho reglas, pero con el paso de los días los estudiantes Ian y César solicitaron agregar la regla de no hacer ruidos molestos, entonces nuestro reglamento quedó con 9 disposiciones que se plasmaron en las libretas y en un muro del aula.

- **Feliz cumpleaños**

Ya encarrerados en esto de ir poniendo en práctica que los estudiantes participaran de lo que importa en las aulas; es decir, darle vida a las construcciones, pregunté a los niños cómo festejar los cumpleaños en el salón, recordándoles que se trataba de que el festejo fuera por parte de los integrantes del grupo, porque los papás no podían estar en cada cumpleaños. Definitivamente ese año esperaba que fuera distinto al pasado, después de dos años de confinamiento, y uno en donde el contacto físico era limitado, creo que se necesitaba algo más que cantar *Las mañanitas*²⁴ y felicitar desde lejos.

Allí frente al pizarrón cayeron las participaciones: Estaba Michelle, que proponía que la maestra (yo) llevara un pastel en cada cumpleaños. La opción hubiera estado genial, siempre y cuando solo trabajara para comprar pasteles, pero llegamos al acuerdo de comprar un pastel cada trimestre, que nos permitiría festejar el cumpleaños de quienes cumplieran durante ese periodo.

Algo que nos llevaba a una propuesta similar era la de César, quien quería que se compraran peluches en cada cumpleaños. Para ambas proposiciones hablé con los estudiantes para hacer conciencia de no gastar mucho, porque quizás no podríamos cubrir esa opción y los niños se sentirían molestos al no poder tener en algún momento pastel o muñeco.

²⁴ Cántico popular en México que se usa en la celebración de los cumpleaños.

Entonces Vanessa participó: —Podemos cantar *Las Mañanitas* y darnos un abrazo. —¿Quién quisiera hacerlo? —repuse. Junto con la propuesta de también regalar un dulce en el cumpleaños de cada uno y entonces así todos estaban emocionados y de acuerdo para llevarlo a cabo.

Así, mes con mes, pegamos una tarjeta con el nombre y la fecha de los compañeros que cumplían años en un calendario²⁵ que colocamos en la ventana, junto con una hoja donde aparecían todos los nombres de los del salón y fechas de cumpleaños, incluyéndome, porque también querían saber cuándo era mi aniversario.

- **¿Quién vino? ¿Cuántos somos?**

Una de las actividades que se indica en los contenidos es llevar a cabo el pase de lista de los estudiantes para la materia de matemáticas, y complementando la actividad, cada día un niño pasaba la lista que se encontraba pegada en una de las ventanas. Es importante que se genere interés acerca de las ausencias, ya que éstas pueden afectar al trabajo en colectivo, además de que también hace que los estudiantes muestren empatía entre ellos.

La parte de la asistencia se modificó una vez que se implementó un programa en el que los padres de familia realizaban y servían desayunos para los niños. En cuanto entran los niños pasaba un docente de dirección para el pase de lista y saber quiénes tomarían el desayuno. Ellos encontraban divertido ese momento, ya que hacían el conteo de niñas y de niños asistentes, además de recordar a los que se habían ausentado. Al final, terminaban exclamando: — ¡Hoy ganaron las niñas! ¡Hoy ganaron los niños! ¡Estamos empatados! Depende de la cantidad de estudiantes que asistían.

- **¡Que me toque a mí!**

²⁵ Jolibert y Sraïki (2009) Cuando hablan acerca de las herramientas de organización de la vida colectiva, son textos que se tienen que revisar diariamente y que permiten un buen funcionamiento del curso, entre ellos se encuentran los cuadros de cumpleaños, la lista de asistencia, cuadros de responsabilidades que las cuales brindaran recordatorios constantes para realizar las actividades en tiempo y forma como hayan sido acordados.

Nunca he encontrado a un niño que no quiera ser partícipe de las actividades, en el 2ºA implementamos un cuadro de actividades en el cual se asignaban cada semana los roles. Solicité que participaran para sugerir las actividades que requeríamos implementar y asignar, las voces de Emilio, Vanessa, César, Michelle y Jatziri se escuchaban como granizo y las coloqué en el pizarrón pidiendo que las dijeran más lentamente: —Borrar el pizarrón, entregar libros y cuadernos, entregar material, “echar gel” como dicen ellos; cuidar que se mantenga limpio el salón y el patio cuando salen a recreo, el encargado de decir la hora y borrar el pizarrón, recordar traer bien puesto el cubrebocas, pues algunos todavía tenemos muy presente al COVID-19 en nuestras vidas, con recuerdos no tan gratos.

De esta manera se llevó a cabo durante un mes aproximadamente; sin embargo, cuando faltaba alguien querían tomar el lugar del compañero y aparecían desacuerdos. Fue entonces que propuse implementar una ruleta que nos serviría para decidir algunas acciones, en este caso implementamos algunas reglas, como no repetir actividades la misma semana si salía el nombre del estudiante, además de que si mi nombre salía, yo podría elegir a algún estudiante que yo recordara que no habría participado recientemente.

A la fecha se utiliza la ruleta, aunque ya pasados algunos meses, es posible llegar a acuerdos, y la usan para actividades que les gusta hacer a ellos, como cuidar a la mascota del aula o llevarse el diario, ellos mismos prefieren que el azar determine esas decisiones complejas.

- **Es la hora de...**

Desde el ciclo pasado los chicos han mostrado interés en la temporalidad. Con los días de la semana no han presentado complicaciones en identificarlos, son capaces de realizar la lectura del calendario, y estar atentos a los cumpleaños ya resulta de manera muy natural, aunque memorizar los meses en orden ha sido difícil para ellos; sin embargo, algo que les ha causado interés es la hora, todos los días preguntaban la hora, querían saber el horario de entrada, del desayuno, a qué hora era el recreo, cuándo y qué horario era de inglés o

educación física y de la salida.

Para solventar esa necesidad les llevé un reloj, fue genial ver sus ojos de asombro cuando se los mostré, hubo quienes gritaron emocionados, le pedí a la mamá de César que colocara el reloj en una parte alta del salón para que fuera posible que todos lo vieran, y cuando lo hizo se oyeron los aplausos.

Era un reloj de manecillas, con los números del uno al doce y tenía rayitas que señalaban los minutos. Para no ser yo la que siempre dijera la hora, decidí enseñarles a leerla.

Explicué que las horas las señalaba la manecilla corta y la larga los minutos, les mostré las rayitas y las contamos hasta el 60, les dije que estaban ahí porque cada una a la que avanzaba el reloj significaba que había pasado un minuto.

Puse algunos ejemplos, por momentos pensaba que había sido complejo y que quizá se les dificultaría más, pero ellos también preguntaron horarios que creían necesario conocer y fue motivo para que estuvieran muy atentos e interesados en aprender. En ocasiones les costaba leer algunas horas, pero las que les interesaban, como la del recreo, la de educación física y el momento de leer, lo identificaban y estaban pendientes de su llegada.

- **La lectura con gusto entra**

Esta investigación está dirigida a la comprensión lectora, pero bien sabemos que esta competencia no se adquiere en un solo paso, y viene acompañada del fomento y el placer de leer. Mis padres, al acercarme a los *cómics* y a las enciclopedias temáticas, me mostraban la diversidad de los textos que fueron parte esencial para que en la actualidad busque alternativas para acompañar a los estudiantes en este proceso.

Para ello era necesario implementar una biblioteca de aula,²⁶ sobre todo porque en la escuela, a pesar del acervo de libros que existía, el espacio no

²⁶ Jolibert y Sraïki (2009). La biblioteca es un lugar que debe ser aprovechado permanentemente, renovado con producciones de los alumnos; los libros, periódicos, atlas, afiches, revistas y demás documentos deberán estar al alcance de los niños y este debe estar ubicado en un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos

estaba habilitado desde hacía ya cuatro años. En una ocasión fueron los padres de familia quienes intentaron rescatar los libros, ya que se inundó la biblioteca, pero lo más que lograron fue salvar los que no se mojaron. El ciclo pasado, estudiantes que realizaron su servicio social, también intentaron habilitar el espacio bibliotecario, pero en esa ocasión no les permitieron culminar la actividad.

Como primera acción al respecto solicité los libros que podrían prestarme para el aula, posteriormente se llevó a cabo la primera reunión de padres de familia, en la que pedí que los niños llevaran algún libro que cumpliera con dos requisitos: que fueran elegidos por los estudiantes y que fueran lecturas acordes a la edad de los niños; y si además hubiera la posibilidad de donarlos que lo especificaran.

Una vez que ya contamos con los libros tuvimos que ordenarlos de distintas formas: los que eran de la escuela, los que llevaron los estudiantes y los que yo aporté. Por preferencia, tamaños, y en algún momento lo hicimos por orden alfabético, aunque ellos preferían ponerlos por tamaños, pues eso les facilitaba ubicarlos más rápidamente.

La siguiente acción fue hacer nuestro reglamento de la biblioteca. —¿Qué podríamos hacer y qué no con nuestros libros? —les pregunté. Los niños se miraban pensativos, creo que era porque en su mayoría no habían tenido un acercamiento real a una biblioteca. Para ayudarlos escribí en el pizarrón:

Evitar:

Al ver esta palabra Vanessa, Arleth, Emilio e Ian, empezaron a dar ideas: —Que no debemos romper los libros, no rayarlos, no pisarlos, ni tampoco arrancar sus hojas, y se resumió en evitar maltratarlos. También Lía propuso que no aventarían los libros a un compañero o compañera, o arrebatarlos. Una vez que dijeron lo que tendríamos que evitar comenzaron a surgir las propuestas de lo que sí se podría hacer, y con voz gustosa repetían: —Leer los libros, maestra. —También con los compañeros —sugería Ian. Arleth y Michelle pidieron llevar los libros a la casa y también cambiar el libro si no les gustaba.

- **Arrancando motores lectores**

El proceso de armar la biblioteca junto con sus elementos tomó tiempo. Los chicos vieron en su libro de texto un ejemplo de credencial, pero dijeron que estaba muy “x”, entonces me pidieron que si podría enseñarles unos modelos que les gustaran y los datos que llevarían: el nombre, el grupo, el nombre de la maestra. Arleth opinó: —Tiene que estar su nombre porque usted es la maestra de 2°A, es nuestra maestra.

El formato de registro de préstamo tenía que quedar listo. Los estudiantes se encontraban emocionados por estrenar su credencial lectora. Para apoyarlos a realizar el registro les hice algunas preguntas: ¿Cómo sabríamos quién se lleva los libros? ¿Cómo podría saberse qué libro o libros se llevaron? ¿Cómo sabríamos la fecha del préstamo?

Emilio propuso: —Pues tenemos que escribir nuestro nombre y el título del libro. Aitana contestó: —Podemos escribir la fecha de cuándo lo vamos a llevar. Entonces con esos datos quedó conformado el formato para préstamos de libros.

- **Todos para adelante, todo un mismo camino y cada quién con sus aprendizajes**

A pesar de que el ciclo anterior hubo obstáculos que no permitieron una socialización muy afectiva, haber trabajado con los estudiantes desde entonces permitió que ellos se comunicaran de mejor manera. Trabajar constantemente con los niños en equipo les posibilita a hacer críticas a los textos que escriben.²⁷ Al principio de este ciclo, algunos niños temían equivocarse, porque sus padres les decían que no estaba bien. En una ocasión César realizó un ejercicio y se equivocó, por lo que expresó con preocupación: —Maestra, si me equivoco una vez, ¿no es tan malo verdad? Con el fin de que se sintiera tranquilo y seguro le contesté: —César, si todos supiéramos todo o hiciéramos todo bien no

²⁷ Jolibert y Sraïki (2011) hacen mención con respecto al comportamiento de los niños. La participación de los niños en las actividades es constante, deberán adquirir el hábito de acudir al rincón de lectura o a los espacios con la información para su consulta, adquieren autonomía para el buen uso de los libros y aumentan su capital cultural que les permite expresarse en sus producciones.

tendríamos que hacer nada en la escuela, aquí venimos todos a aprender, hasta yo que soy su maestra aprendo con ustedes, y yo también voy a mi escuela para aprender más.

Cuando realizaban actividades en equipo o que tenían que evaluar les pedí que dijeran la verdad, porque si nosotros escribimos que hicieron todo bien y no es cierto, no aprenderán a realizarlo y en lugar de ayudar a sus amigos, los afectarían porque no sabrán hacer las cosas.

La vida cooperativa no trata de que todos piensen igual, sino de que logren hacer acuerdos que les permitan realizar un trabajo que beneficie al grupo y que unos con otros se apoyen a lograr los aprendizajes. El fomento de una sana convivencia en la vida cooperativa puede verse reflejado en cualquier actividad que se lleve a cabo.

Hubo una ocasión en que se trabajó la receta, se solicitaron frutas y utensilios para cortar y hacer brochetas, en esa fecha la mayoría de los niños llevó solo una fruta, algunos no llevaron, y entre ellos empezaron a compartir lo que tenían, no fue necesario que diera una indicación en la que yo solicitara trabajar en pares, en equipo, algunos leían las recetas y otros tomaban los ingredientes e iban siguiendo paso a paso el instructivo que los llevaría a terminar en un momento que podrían disfrutar.

Episodio 3. Con el mundial de frente, todos tienen un balón en la mente.

- **Fase de Grupos**

El tiempo pasaba y noviembre me pisaba los pies, me sentía como émbolo²⁸ de jeringa a punto de reventar. Por un lado, la motivación de las docentes de la maestría diciendo que los niños ya estaban listos para escuchar la pregunta abierta: *¿Qué quieren que hagamos juntos (en un tiempo determinado)?* “Yo no estoy segura de estarlo”, pensaba. Lo teórico parece tan sencillo, pero cuando se entreteje con el contexto y las diversas situaciones del grupo surgen las complicaciones. Por otro lado, también estaba establecida la fecha de entrega

²⁸ Parte de la jeringa que se presiona para expulsar el líquido.

de la planeación y para evitar roces con la directora que afectaran la intervención preferí apresurar el momento. —¡No, ya no puedo dar un paso atrás!, es hora de iniciar el primer proyecto con los estudiantes de 2ºA.

Para tomar valor utilicé el libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir* de Josette Jolibert y Sraïki para leerlo, sacar ideas, realizar formatos y el proyecto, contrato global, colectivo e individual y así, seguir las fases del proceso. Entonces tuve que aplicar mi Objeto de Estudio y comprensión lectora, y haciendo caso de lo que Cairney menciona al respecto de cómo lograrlo, hice una interpretación que me permitiera lograr el aprendizaje, “saber por mí misma” (1992, p. 12),²⁹ retomando la información con la que ya contaba, cuando se refiere a la riqueza textual, y experimentarlo para que no se limitara a una simple transferencia de conocimiento.

Así pues, para administrar el tiempo, durante la clase de inglés tracé el formato del contrato colectivo en uno de los pizarrones que estaban en el aula; sí, efectivamente, ese que en algún momento dije que tendría una función para esta intervención, ya lo constataba. Hice las divisiones entre columnas y escribí los títulos para tenerlos a la mano sin “olvidar” qué llenar. Los niños curiosos preguntaron cuál sería la utilidad de poner esas divisiones en la pizarra, a lo que respondí: —Ya pronto lo sabrán.

Lancé la pregunta el viernes 21 de octubre de 2022, con el fin de tener el siguiente fin de semana para realizar la planeación y que ya no hubiera inconvenientes. El día esperado llegó, tuvo que ser por la tarde, ya que el horario contemplaba otras actividades en las primeras horas, que no permitieron que pudiera intervenir con los estudiantes sino hasta después del recreo. Antes de ese horario tomaron la clase de inglés, acto seguido fueron al comedor a desayunar y continuó el receso. Alisté los marcadores, los gises, prendí la grabadora del celular y lo dejé en una mesa cerca de los niños con la intención de que se escucharan las propuestas de los estudiantes y minuto a minuto hubiera testimonio de lo que pasaba para realizar los registros en el diario

²⁹ El Autor expresa su concepto de la comprensión lectora, donde el lector tendrá que hacer caso de su contexto, experiencias y riqueza textual, es decir sus conocimientos previos.

autobiográfico.

Frente a la clase no me sentía segura, la duda invadía mis pensamientos, y se transformaba en temor de no hacerlo bien. Al mismo tiempo, los estudiantes se notaban relajados, en un día normal, con actividades habituales y entonces rompí el silencio con: —Miren chicos, ustedes preguntaron por qué había preparado de esa manera la pizarra, pues fue porque la utilizaremos para hacer un proyecto, tendremos que acordar las propuestas y prepararemos todo para llevarlo a cabo; entonces ¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas?

En menos de lo que esperaba surgieron las opciones. —¡Juegos de mesa! —gritaba Christian. —¡Un partido de futbol! —exclamó Emilio. De pronto, otras ideas se escuchaban como un fuerte granizo y era imposible entender y saber quién las hacía.

Se escuchó la voz de Jatziri que decía con emoción: —¡Un picnic! Mientras César gritaba repetidamente para escucharse con más fuerza: —¡Ver la película de *Venom contra Carnage*!

Tuve que intervenir para mediar: —A ver, si me dicen todo al mismo tiempo no les entiendo. Aun así, fui rescatando las ideas y escribiéndolas en el pizarrón. Vamos a decir nuestra opción y también por qué queremos realizar esa actividad para poder elegir la que convenza al grupo.

César tomó la palabra y dijo: —Yo quiero que veamos *Venom contra Carnage* porque es la película más fabulosa que he visto en mi vida. Lía contestó: —Es que no es tan fabulosa. Y otros más expresaban que no les gustaba.

Jatziri opinó: —Yo quiero que se haga un picnic, ahí podemos jugar los juegos de mesa. Se quedaron callados con una cara de no estar convencidos. César enseguida le contestó: —Yo no quiero picnic, picnic es comer y ya. Emilio interrumpió: —Puede ser un partido de futbol. Entonces se oyó un grito de apoyo: —¡Sí!

Emilio convocó al voto para saber que opción les parecía mejor. Hice el conteo y doce votos fueron para jugar futbol, dos para el picnic de actividades, y solo uno para ver la película.

César expresó molesto: —¿Por qué nunca hacemos lo que propongo? Contesté que era necesario convencerlos exponiendo los motivos por los cuales él creía que era la mejor opción, y quizá en la siguiente oportunidad tendría éxito. Los demás comenzaron a apoyar ver otras películas, pero ellos mismos decían: —Pero que sea luego. En ese momento todos querían jugar fútbol porque estaba por iniciar el Torneo Mundial de ese deporte en Qatar.³⁰

Pregunté lo que se requería para poder jugar fútbol y mencionaron los uniformes, el nombre de los equipos, un balón, la cancha, el árbitro. Información que se asentó en la parte de los recursos dentro del contrato colectivo.

Para poder llevar a los chicos a realizar actividades que los acercaran a diversos textos tenía que realizar otras preguntas como: —¿Todos sabemos jugar fútbol? ¿Conocemos todas las reglas?

La primera respuesta resultó afirmativa, la segunda dejaba a varios dudando de ello, por lo que los interrogué específicamente en qué era fuera de lugar y ya solo la voz de Emilio se escuchó: —Mi primo dice que es un gol adelantado.

Antes de continuar Isaac interrumpió la sesión diciendo: —Maestra, apagué tu celular porque estaba prendido (paró la grabación) y lo olvidaste en la mesa de atrás. Sentí que la respiración se me detuvo, apenas iniciábamos la

intervención con proyectos, y trataba de no perder detalles, sentí entonces que quizás algo saldría distinto a lo planeado, tuve temor de fallar, y además quise tener el control de la clase, porque es a lo que estamos acostumbrados los docentes... Simplemente ese momento representaba cierta

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Realizar un partido de futbol		Paris/ Argentina		
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Personas y recursos	Material
•Reglas de fut (carteles)	• Todos los del grupo	27-10-2022	• Árbitro	• Un balón
•Tarjeta de cambio	• Maestra y niños	07-11-2022	• Cancha	• patio
•Porra		10/11-11/2022	• Uniformes	
•Partido	• Maestra Leo, Bel, niñas y niños	X- 11-2022	• Playeras: rojas y blancas	

³⁰ Fue la vigésima segunda edición de la Copa Mundial de Fútbol masculino, en Qatar, país asiático.

vulnerabilidad y tenía que confiar en mi memoria y en las notas que plasmaría y darían cuenta del suceso que experimentaba.

Para retomar el diálogo comenté: —Recuerden que cualquier juego que vayan a jugar tienen que saber las reglas. Tenemos que conocerlas primero.

Llenamos la parte del contrato con las actividades que haríamos, la tarea fue investigar las reglas del fútbol. Para que el texto pudiera trabajarse desde la comprensión fue necesario explorar para qué seguir reglas, en dónde han realizado o utilizado reglas y cuáles eran las que conocían del fútbol.

Jatziri decía que teníamos que seguir reglas para poder hacer las cosas bien, como jugar y no pelear. Iker también participó comentando que las reglas en el salón servían para evitar accidentes.

De esta manera, como primera tarea quedó investigar las reglas del fútbol, y hasta podrían preguntar con sus familiares.

- **Creando hábitos, cumpliendo promesas**

Si para los niños era casi imposible tomar en cuenta los gustos o intereses del estudiante, aún más para los padres de familia, a pesar de que en junta se les explicó la manera en cómo se realizarían las actividades. Quizá no lo recordaban, quizá no me expliqué bien o pensaban que no tendría que ver con ellos.

Llegó el lunes y tenía la intención de trabajar el reglamento de fútbol con los niños, tendríamos que condensarlo con las reglas que permitieran llevar a cabo el partido, promoviendo la participación y la sana convivencia del grupo. Comencé la clase preguntando: —¿Quién trajo la tarea del reglamento? Las excusas surgieron: —Mi papá no quiso hacer la tarea conmigo. Otros dijeron que no supieron dónde encontrarlas.

Entre frustración y enojo hablé con los niños, les dije que si querían realizar el proyecto tendrían que ser responsables y platicar con sus papás, de lo contrario no les volvería a preguntar qué hacer. En seguida Emilio, quién estaba muy interesado y había convencido a los demás de hacer el partido, volvió a inyectar motivación a los compañeros diciendo: —El reglamento está en

internet, pídasles el teléfono a sus papás y pónganle en Google:³¹ “Reglas del futbol” y allí vienen.

He de aceptar que mi actitud sería influyó en que los niños estuvieran callados un buen rato. Rompí con ello cuando les pregunté: —¿De verdad quieren hacer ese proyecto? Ellos contestaron afirmativamente y realizamos parte del contrato individual,³² en donde los niños plasmaban lo que sabían al respecto del proyecto, los objetivos personales de lo que iban a lograr, dejando en blanco hasta culminar las dificultades y progresos que se conseguirían, y esta vez se comprometieron a hacer la tarea. Revisamos las actividades que haríamos durante el proyecto y los libros, por si encontraban algo que nos ayudara a hacer las actividades que llevaríamos a cabo. Había que buscar lo que relacionara los partidos de futbol con la clase de lengua, explicando que para realizar la tarjeta de cambios y hacer la porra, tendríamos que utilizar contenidos de uso de mayúsculas y minúsculas, quizás usaríamos la rima, aprenderían las nacionalidades, nombres de países. Una vez que entendieron la dinámica pudieron vincular el proyecto con la asignatura de Educación Física y con Vida Saludable porque harían ejercicio.

La revisión de los libros no fue una actividad sin sentido, mientras lo hacían comentaban acerca de los temas que les causaban interés, opinaban porque les provocaba curiosidad, y aun cuando todavía distaban actividades para realizar el proyecto, pude observar que los estudiantes identificaban temas que conocían, organizaban información o realizaban inferencias, y podían denotarse en sus acciones y descubrimientos pinceladas de los niveles de comprensión lectora³³ de los que Català, Català, Molina y Monclús explican más detenidamente. Estas triangulaciones finalmente se establecieron en el Proyecto

³¹ Es el motor de búsqueda más utilizado en la Web y recibe cientos de millones de consultas cada día a través de sus diferentes servicios. El objetivo principal del buscador de Google es buscar texto en las páginas web, en lugar de otro tipo de datos.

³² El contrato individual según Jolibert y Sraïki es un esquema que refleja una dimensión individual, en la cual no se trata de hacer trabajo en soledad, sino más bien llevarlo a la reflexión del conocimiento que ha podido retomar del proyecto, lo que ha logrado y también lo que no, o lo que se le ha dificultado, pero ya de manera personal.

³³ Son las dimensiones que los lectores pueden alcanzar durante este proceso.

- **Sumando para el proyecto**

Como ya lo he escrito a lo largo de este capítulo, en repetidas ocasiones la actitud de mis autoridades ha obstaculizado el trabajo de intervención, pues me solicitaron realizar diversos documentos que no revisaron o pasaron por alto devolver por lo menos un correo de recepción.

Debido a esto pensé cómo llevar a cabo el proyecto que tiene que culminar con un partido de fútbol, de manera que no se interpusieran en su realización. Por ello que le pedí a la profesora Leo, docente de educación física, si era posible que me ayudara cuando hiciera los partidos. Ella estuvo de acuerdo; sin embargo, solicitó que los estudiantes conocieran el reglamento de manera general y tener una tarjeta de cambios para saber quiénes serían los que participarían jugando.

La ventaja de trabajar con los profesores de educación física es que los niños aman esta clase, y cuando se presentó en el salón les dio la noticia de que durante su clase llevaríamos a cabo el partido inter aula, pero requería principalmente que conocieran el reglamento. Arleth enseguida interrumpió a la profesora y dijo: —Yo sí hice la tarea, aunque otros no la hicieron. Al día siguiente todos habían llevado la tarea, siendo una de nuestras primeras pruebas, respecto a la comprensión, porque primero leímos juntos las reglas que traían escritas, las dictaron para pasarlas al pizarrón y ellos al escucharse decían si ya estaban repetidas.

Una de las reglas que escribieron fue: —No recargarse en el oponente, o darle un puntapié —leyó Axel. Y Arleth dijo: —No generar alguna conducta violenta contra el adversario. Mientras Emilio interrumpió: —Es lo mismo, ¿Verdad maestra? Se refiere que no podemos lastimarnos mientras juguemos. Entonces Lionel opinó: —Es que entonces se trata de jugar limpio. Lozano (2003), lo describe como la interpretación que da el lector al texto y se ve

³⁴ El Proyecto Global de Aprendizaje es la relación que existe entre los proyectos, las distintas áreas que abarcan y los contenidos oficiales.

complementado por lo que sabe. De esa manera pudimos sintetizar entre todos, el reglamento de futbol con las reglas que consideraron las más importantes.

- **Tropezando en la cancha**

Todo docente que trabaja en México sabe que para el mes de noviembre hay muchas actividades en las cuales se participa a nivel escuela, en la Primaria “Carlos Marx” se acostumbra la celebración de Día de muertos, la conmemoración de la Revolución Mexicana con mañanita revolucionaria y ceremonia cívica, un número artístico por grado y la primera evaluación; en la escuela además, como se lleva por asignatura el idioma inglés, tienen que realizar una actividad de Halloween,³⁵ así como también la muestra pedagógica de los docentes de educación física. Dichas actividades propiciaron el atraso de nuestro proyecto y tuvimos que mover las fechas para llevarlas a cabo.

Por mientras fuimos sacando el trabajo a cuenta gotas y entre el decir de los profesores: —Préstamelos tantito. Y no poder negarme porque ellos también habían sido solidarios cuando requerí de su apoyo en las actividades.

El ajuste de fechas también nos llevó a realizar las actividades de forma diferente. Para hacer los carteles tuvimos que recurrir a ver un video donde se mostraban los elementos de éste. Mientras lo veían, Lionel preguntó: —¿Y para qué vamos a poner las reglas en los carteles? Y con un tono de obviedad Axel respondió: —Pues para que no se nos olviden y cuando estemos en el partido todos sepamos las reglas. Realizamos un ejemplo de manera grupal mientras insertábamos cada una de las partes que requería el cartel y culminaron con la realización del propio exponiendo la regla que ellos consideraban importante, además también propusieron que pegarían sus carteles fuera del salón para que los compañeros de otros grupos supieran los estatutos, por si querían jugar futbol también.

- **Entre cánticos y porras**

³⁵ Se cree que Halloween tiene influencias de las creencias y prácticas cristianas. La palabra inglesa Halloween procede de All Hallows' Eve, que es la víspera de las fiestas cristianas de Todos los Santos.

Para realizar el partido de futbol fue necesario darle nombre a los equipos.

Emilio dio las siguientes opciones:

—El equipo de Messi.³⁶

—El equipo del Bicho.³⁷

—El equipo del PSG, refiriéndose al equipo del París Saint Germain de Francia.

Como si ya fueran una barra futbolera,³⁸ comenzaron a gritar al unísono:

—¡PSG! ¡PSG! ¡PSG!



Interrumpí la algarabía para recordarles que tendrían que elegir otro nombre porque para jugar se requieren dos equipos, y aunque volvieron a mencionar el equipo del Bicho y de Messi, Vanessa los descartó de una manera definitiva diciendo: —A mí esos no me caen bien.

Tímidamente Ángel propuso: —Y si le ponemos el equipo de Bélgica Herrera Aguilera, porque el nombre de la maestra es un país y enseñó la bandera que se encontraba en el diccionario y sus apellidos. No estaba muy convencida de ello y hasta les dije que sería muy largo para hacer una porra, pero ya estaban muy acelerados y temporalmente quedó así.

Para trabajar en las porras vimos unos videos, y les llevé algunas impresas. Les pregunté acerca de lo que podían decirme de las porras, qué eran, para que servían, si identificaban algo. —Se escuchan rimas —dijo César; Vanessa opinó: —Sirven para motivar o apoyar a los equipos. También lan comentó: —Se oyen como si fueran canciones.

Les pedí que cuando escucharan las rimas me las dijeran, después

³⁶ Lionel Andrés Messi Cuccittini, conocido como Leo Messi, es un futbolista argentino que juega como delantero.

³⁷ Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro, conocido como Cristiano Ronaldo o el Bicho, es un futbolista portugués que juega como extremo izquierdo o delantero.

³⁸ Es un grupo organizado que apoya a algún equipo de futbol.

rescatamos algunas palabras y ellos tuvieron que buscar palabras que rimaran que pudieran utilizar para hacer su porra. César expresó: —Amor y mejor; Axel participó también: —Canción y pasión. Arleth intervino: —Entonces ahora que hagamos nuestra porra la podremos hacer como canción. —Pero la vamos a cantar —se entusiasmó Vanessa. Emilio los apuró: —Ya es momento de hacer nuestra porra. Entonces sacaron su cuaderno y comenzaron a trabajar.

Al día siguiente presentaron frente a los compañeros sus porras y al hacerlo, algunos estudiantes como Lía refirieron que no habían podido meter en la porra el nombre de Bélgica Herrera Aguilera, entonces propuse la posibilidad de cambiar los nombres del equipo quedando las propuestas de Christian y de Arleth: Argentina y París.

- **Como jugadores profesionales**

Los niños habían estado llevando el álbum del Mundial de Qatar, y las estampas mostraban a cada uno de los participantes de los equipos; entonces decidimos que la tarjeta de cambios se llevaría a cabo con los datos que en ellas se presentaban. Revisamos los datos, cómo se escribían y a qué referían, si estaban escritos los nombres con mayúsculas, el país de origen y también investigaron los gentilicios, el peso, la estatura, el logotipo oficial del mundial y la fotografía, en su caso ellos tuvieron libertad de elegir el país que representarían y dirían el gentilicio que eligieran. Después de observar realizaron su tarjeta de cambios y en lugar de pegar una fotografía realizaron un dibujo de ellos mismos.



- **Abuelos contra marcianos**

No todo se trata de textos funcionales,³⁹ cómo utilizarlos o cómo se hacen, también hay que dejar volar la imaginación vernos como personajes y sentir lo que sucede y esto nos lo dan los textos ficcionales,⁴⁰ como los ha denominado Jolibert para disfrutar, y a los niños les encantan; por ejemplo, los cuentos o leyendas, para ello llevé un cuento breve de Gimeno Sacristán llamado *Abuelos contra marcianos*.

Comenzamos por hacer lectura en silencio, posteriormente pregunté si tenían idea de porqué les había llevado ese texto. Emilio respondió: —Porque es de un partido de futbol entre unos abuelitos y unos aliens. Sin preguntar más comenzaron a platicar acerca de los extraterrestres. César dijo que a los habitantes de Marte se les decía marcianos, otros hablaban de las hazañas de sus abuelos y unos más como Isaac dijeron que su abuelo todavía iba a jugar futbol con él.

Posteriormente hice la lectura en voz alta y entregué una ficha de evaluación de comprensión de lectura que leímos también en voz alta, en la cual anotaron datos como quiénes eran los personajes principales, secundarios, donde podían explicar de manera corta de qué trataba el cuento, con algunos estudiantes como Kaira o Luis llené la ficha con lo que ellos me expresaron de manera oral, los demás completaron por escrito.

- **Tarde, pero se logró**

Finalmente llegó el día de realizar el partido de futbol. La profesora Leo les dio casacas a los niños y pudieron hacerse tres equipos. Para que todos pudieran participar me dijo que se llevarían dos clases para hacer los partidos, así pues, presentaron su tarjeta de cambios y a jugar se ha dicho. Durante el recreo los niños invitaron a sus compañeros de otros grupos a ver los juegos, fue por eso

³⁹ Carlos Lomas (2015) indica que estos textos son aquellos que repercuten en ámbitos de su vida cotidiana de carácter personal como diarios, agendas, que les permita desarrollarse en aspectos laborales como las solicitudes, de tipo expositivo: textos académicos, de tipo epistolar, entre otros de carácter científico, publicitarios o periodístico.

⁴⁰ Ana María Kauffman y María Elena Rodríguez (2003), mencionan distintas tipologías de los textos, entre las cuáles se encuentran los textos literarios los cuáles refieren a que privilegian el mensaje por sí mismo, distinguiéndose por el aspecto estético y el autor puede utilizar cualquier recurso de la lengua con originalidad y con mayor libertad.

que contamos con la presencia del grupo de 2°C, quienes motivaban con porras mientras disfrutaban de los encuentros, por otro lado adopté un papel multifuncional, a ratos grababa a los chicos, otras veces intervenía como un árbitro más, en otros momentos motivaba a la audiencia al apoyo con porras, y de esa manera concluyeron los partidos con una recopilación de emoción y afortunadamente con saldo blanco.

- **Qué nos faltó, qué nos sobró**

Ya en el aula se notaba que Santa Bárbara⁴¹ estaba de fiesta, la asistencia había bajado notablemente por las celebraciones patronales, aun así, completamos nuestro contrato individual, y César orgulloso decía que ya sabía utilizar las mayúsculas y minúsculas, Jatziri mencionó que aprendieron a hacer rimas para la porra y la suave voz de Jade apenas se escuchaba que refería haber aprendido a jugar fut.

Iker dijo que había faltado hacer una invitación para que fueran más compañeros a verlos jugar o a jugar con ellos, Ian dijo que el cartel de las reglas no estuvo en el contrato de todo el proyecto.

A partir de este primer proyecto, creo que guiar a los estudiantes a través de las preguntas fomenta la curiosidad por conocer, y los ha llevado a cuestionarse, a tomar la palabra y defenderla, a hacer conclusiones; también se atreven a opinar y hacerlo de una forma reflexiva, aún falta tocar la parte de reconocer algunos obstáculos que se vivieron, la vida cooperativa tiene sus altibajos, pero será cuestión de seguir practicando, por lo pronto habrá que hacer ajustes y llenarnos de energía durante las vacaciones para continuar con el siguiente proyecto.

Episodio 4. Proyecto ensalada y nos lanzamos a la Pic-pijamada

- **Arráncate con el nuevo año**

Después del primer proyecto que vivimos, antes de salir de vacaciones, no sabía

⁴¹ Colonia de la Alcaldía Azcapotzalco, en donde se ubica la Escuela Primaria “Carlos Marx”.

que iba a haber varios cambios en la escuela, no vislumbraba si favorecerían u obstaculizarían el trabajo que veníamos realizando. Lo que sí sabía era que los niños, los que se presentaron hasta el último día antes de vacaciones, estaban con todo el ánimo, querían hacer otro proyecto, aunque los demás compañeros no estuvieran presentes, y para continuar con la vida cooperativa fue necesario aclarar que era mejor realizarlos cuando estuviera la mayoría, para que pudieran participar. Aun así, César y Jatziri ya daban indicios de poner en la mesa de opciones lo que querían realizar.

El 2023 nos recibió en las aulas como una tropa de hormigas dispuestas a trabajar juntos varias actividades, apoyándose mutuamente, pues ellos siempre se muestran con mucha disponibilidad y certeza. Aunque se supone que yo soy el adulto consciente de esto, nunca me siento lista para llevarlo a cabo, no sé si en algún momento aprenderé que solo hay que dejar que suceda.

La primera modificación que trajo el año nuevo fue el cambio de zona de escuela, apenas habían pasado cinco años después de que nos habían asignado a otra zona, y ahora regresamos a donde estábamos, por lo que hay que adaptarse nuevamente a la supervisión. Pues bien, el día 17 de enero, me preparé mentalmente para lanzar la pregunta abierta: —¿Qué quieren que hagamos las próximas dos semanas? El silencio se rompió con opciones como: acampar, bailar, leer cuentos con los papás, cantar, hacer experimentos, hacer comida y una tienda para venderlos, jugar a los helados, pintar, jugar basket o beisbol, hacer un brincolín y hacer nuestros propios juguetes, era lo que aclamaban los estudiantes.

También se volvían a escuchar las propuestas que Jatziri y César mencionaban desde diciembre, como hacer un picnic o jugar al cine y ver una película, cada uno de ellos proponían respectivamente sus ideas. Primero estaban entusiasmados por todas las opciones, pero ellos mismos fueron descalificando algunas actividades. Axel dijo: —Jugar basket no, ya jugamos en el equipo de la maestra Leo. Empezaron a apoyar la idea de una pijamada, y tuve que intervenir para ver si ésta era viable, ya que la escuela por las tardes cuenta con un programa de educación básica para adultos, y consideraba que

sería difícil permitir la asistencia de estudiantes en la noche, además de sumarle que mi autoridad inmediata no se distinguía por ser solidaria con el trabajo que veníamos haciendo.

A pesar de ello los niños no se mostraron frustrados, no por lo menos por eso, así continuaron discutiendo cuál sería el proyecto que más convenía. César quiso imponer el cine, y los demás desecharon la idea cuando Axel repuso: —El cine tampoco, porque luego se va el internet y ni podemos ver la tele, acuérdense que no pudimos ver ni los partidos de México en el mundial. Tal afirmación causó molestia mientras César exclamaba: —¡Nunca hacen lo que yo quiero! Los chicos a pesar de ver lo que parecía un berrinche no se apesadumbraron, pero Ian respondió con una frase que calmó al compañero: —Ya no te enojés ¿qué te parece si después le pedimos permiso a la maestra para ver una película y la eliges tú? Ese comentario pintó una sonrisa en César y afirmó con la cabeza.

Por otro lado, Jatziri miró detenidamente lo plasmado en el pizarrón y sus ojos brillaban tanto que casi alumbraban la idea que saldría de su boca: —Hay muchas cosas allí que me gustaría hacer, pero ¿qué les parece si hacemos un picnic con pijamada, que sea en la mañana? Podemos cantar, bailar, hacer comida, jugar e invitar a los papás. Por supuesto eso de hacer una ensalada de propuestas les parecía genial a los niños, imaginaba eso como si fuera el sombrero de un mago al que le vertieran lo que imaginaban y cupiera todo. Fue así que decidieron por el proyecto al que llamaron Pic-pijamada.

- **En medio de la burocracia**

Los docentes de escuelas públicas seríamos felices si nos quitaran kilos de burocracia⁴² y de carga administrativa,⁴³ y si la organización de actividades no surgiese al vapor. En el caso de la escuela, de un día a otro pueden pedirnos realizar algo que quizá olvidaron solicitar y que es necesario para “ayer”;⁴⁴ y esta

⁴² Burocracia es el conjunto de actividades y trámites que hay que seguir para resolver un asunto de carácter administrativo.

⁴³ Carga administrativa son las actividades y procedimientos que solicitan al docente y refieren a trámites o tareas que tienen que ver con la administración escolar y no benefician de manera directa a la actividad docente.

⁴⁴ “Es para ayer”: Frase popular para indicar que se requiere de inmediato.

vez no fue diferente. Resulta que desde diciembre se había solicitado la evaluación de los estudiantes para saber cómo iban avanzando, y como no lo aplicamos ya urgían los resultados. Tanto los apoyos de supervisión como la subdirectora se distribuyeron la encomienda de ir salón por salón para tomar lectura, disfrazada de comprensión lectora, como también para hacer observaciones de nuestras clases ¿No sé para qué hacen eso? En el tiempo que he laborado jamás he recibido realimentación de mi ejercicio docente.

Fue así que la subdirectora entró al aula con unas hojitas, formó a los estudiantes, puso su reloj en modo de cronómetro y pasó uno a uno a cada estudiante de 2ºA. Algunos terminaban de leer con cara de satisfacción, otros más con cara de frustración por no leer o por haber leído pocas palabras y unos más, entre ellos Emilio, con cara de no entender el porqué de leer tan poco y que no fuera un cuento completo. Sin duda, como era un estudiante al que se le facilita lo académico contestó correctamente las preguntas que le resultaron obvias, porque como lo expresó: —Las respuestas estaban en la lectura, pero le causaba extrañeza y afirmaba que no había entendido de qué trataba el texto, porque no estaba completo el cuento. Seguramente llegar a esta crítica mostraba el nivel de su comprensión lectora, mejor que el ejercicio planeado en la evaluación sorpresa.

Jolibert y Sraïki señalan que la estrategia de enseñanza de la lectura surge de un enfoque pragmático; es decir, se aprende a leer leyendo y no se realiza de manera fragmentada, sino utilizando textos completos y contextualizados para que sean significativos. Esta vez la lectura le quedaba a deber, porque en el aula no hay presión por leer rápido, sino que comprendan el texto y junto con ello disfruten hacerlo, que la lectura se comparta con los que aún no pueden hacerlo de manera autónoma, pero eso no quiere decir que no logren entender o llegar a la interpretación de la lectura.

Así mismo también irrumpieron al aula para hacer un dictado que fue tomado como producción de textos y el cálculo mental. La entrada y salida de agentes externos⁴⁵ mandaba más lejos las fechas del proyecto que

⁴⁵ Un agente externo es alguien que realiza actividades en pro de sus intereses o necesidades,

pretendíamos trabajar y llevaba a los niños a sentirse algo decepcionados porque pensaban que no se llevaría a cabo lo que planeábamos y que realmente era de interés para ellos. La semana parecía tan larga cuando aparecían en desfile los compañeros que laboran en supervisión solicitando e interrumpiendo las actividades con peticiones: —Maestra, puede dejarme ver su planeación, me presta sus listas, me enseña su bitácora. ¿Cómo evalúa? Y además la desconcentración también llegaba a los niños mientras realizaban alguna actividad y en lugar de tomar otro libro o cuaderno diferente al que utilizábamos en ese momento decían: —Hola, ¿me dejas ver tu libro? ¿Puedo revisar tu cuaderno?

- **El paso apresurar para que nos podamos recuperar**

Empezamos una nueva semana y cuando vimos que nuestras actividades se normalizaban, los niños no dudaron en recordarme en qué parte del proyecto nos habíamos quedado. Para entonces ya tenía listas las hojas donde se escribirían las actividades del contrato colectivo y para no perder más tiempo los primos Dafne y Christian las repartían a sus compañeros.

La Pic-pijamada requería de un espacio amplio por lo que era necesario llevarla a cabo en el patio. Les recordé a los estudiantes que necesitábamos hacer una petición para que nos permitieran realizarla, ya que siempre hay estudiantes en clase de Educación Física. Vanessa dijo: —Podemos hacer una carta para la directora y pedirle permiso. Emilio sugirió que al ser una pijamada además de picnic, podríamos leer cuentos con los padres de familia. Les comenté que quizá no sería posible leer todos los cuentos que el grupo eligiera, pero que podrían hacer la recomendación de los cuentos que quisieran y el que les llamara más la atención lo elegiríamos. Michelle y Aitana también propusieron bailar y cantar, mientras la suave voz de Jade solicitaba que fuera la canción *Baby Shark*. En el momento que escuchaba las actividades, mi cabeza corría como engranajes⁴⁶ tratando de encontrar el sentido entre ellas y la comprensión

pero no es parte del grupo donde interviene.

⁴⁶ Engranaje es un mecanismo para hacer funcionar un aparato como un reloj.

lectora.

Al ser un proyecto en el cual se requería la participación de los padres de familia les comenté a los niños: —Y sus papás ¿se podrán salir del trabajo, sin pedir permiso antes? César, quién pasaba la tarde en el trabajo de sus padres respondió: —Mis papás necesitan saber cuándo será la Pic-pijamada, podemos hacer una invitación. Iker propuso la idea de llevar comida, ya que en los picnics es necesario comer, y tendríamos que acordar cual sería el menú adecuado para ese día especial.

- **¿Cuántas estrellas le das?**

Un tema que se trabajó meses atrás fue la recomendación de cuentos en el cual ellos eligieron de su libro de texto de Lecturas, alguno que les llamara la atención y utilizamos un formato que facilitaría cómo realizarla. La lectura, a través de frases llevaba de una manera sencilla al estudiante a localizar datos del texto que elegían, y también permitía escribir de manera sintética de qué trataba el texto.

Lo primero que hicimos fue colocar los libros de la biblioteca de aula sobre las mesas del salón y les pedí que escogieran algún libro que les llamara la atención.

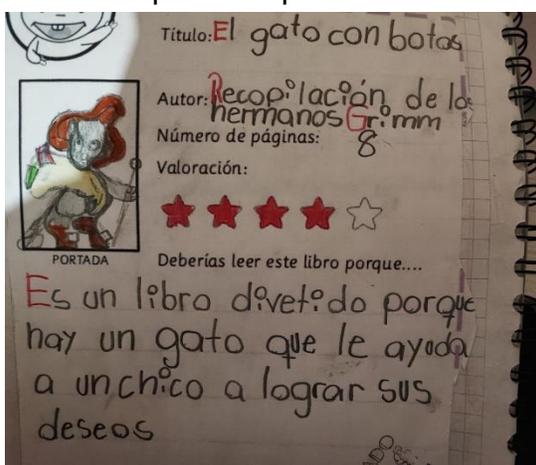
Cabe mencionar que es hábito tener en la semana lectura en voz alta, en donde elijo un libro al azar o alguno de los niños sugiere uno, esto puede ser porque ya lo leyó y quiere que otros lo disfruten o también porque no ha consolidado la lectura, o porque les llama la atención las imágenes y quieren saber de qué trata. Según Clark y Rumbold (2006, p. 9), la relación entre el placer de la lectura y la comprensión de textos está estrechamente ligado, ya que el interés que genera esta lectura lo hace significativo, incrementa el conocimiento en general y fomenta la participación comunitaria.



Abrieron los libros, observaron imágenes, en un primer momento llegaron al nivel literal de la comprensión lectora y también al inferencial de acuerdo con Català, Català, Molina y Monclús (2001), dónde los niños identificaban los rasgos de los personajes, y a partir de ello deducían de qué podrían tratar los textos elegidos. Así se llevaron los libros a casa esperando que le dieran lectura para que al día siguiente pudieran expresar en el formato de recomendación su experiencia con el texto que los acompañaría esa tarde.

Con el fin de tocar el nivel de lectura crítica o de juicio valorativo entregué un formato que llenó la mayoría por su cuenta. En casos como los de Luis, Kaira, Lionel y Mía lo completé con lo que ellos me dictaban, ya que aún no han consolidado la lectoescritura, aunque no por eso no son capaces de compartir lo que ellos pudieron interpretar en los textos abordados.

Después de pasar dos clases escuchando las recomendaciones de los



compañeros, quedó acordado el libro de *El gato con botas*. Para ello, Axel presentó su recomendación y le otorgó 4 estrellitas de cinco, pero otros más, quienes ya en algún momento se habían llevado este cuento para leer en casa o allí mismo en el salón, apoyaron y enriquecieron el resumen del cuento haciéndolo la elección óptima para el

proyecto.

- **Ya encarrerados hacia nuestro objetivo**

Con el fin de que todo estuviera listo, urgía hacer las invitaciones para que los padres y acompañantes tuvieran tiempo suficiente para agendar la cita con sus hijos, y entonces fue necesario sacar a flote el tema de la invitación. Pregunté a los alumnos si alguna vez para convocar a sus padres, les habían dado alguna invitación. Solicité que para el día siguiente, quienes pudieran llevaran una a la clase. Para ir conociendo más del tema realicé preguntas como: —¿Para qué

sirve la invitación? Christian decía que las invitaciones eran para ir a las fiestas, aunque Kaira comentó que su mamá, quien trabaja en la alcaldía, hacía invitaciones para su trabajo, pero no son solo para las fiestas, sino que también para ver obras de teatro u otros eventos.

Para saber más de las invitaciones vimos un video donde se decía el uso y cómo se conformaban. Al día siguiente solicité que revisáramos las invitaciones que llevaron, y fuimos anotando los datos que contenía el texto, y a modo de interrogación de textos los fuimos ubicando hasta armar la silueta de la invitación para la Pic-pijamada. Una vez que estuvo completa cada uno realizó la invitación que entregarían en casa.

Otro aspecto que sería necesario revisar era lo que pretendía comerse durante el picnic. Los estudiantes se organizaron para hacer una asamblea, en la cual ellos utilizaban a Maxito⁴⁷ para dar la palabra, César era el elegido para ello y Emilio escribía los acuerdos. Solicité la palabra para indicarles que para hacer el menú tendrían que tomar en cuenta alimentos nutritivos y que no requirieran ser cocinados en el momento, hasta entonces yo tenía en mente que los prepararan los estudiantes junto con los padres de familia.

Después de eso solicitaron agua de fruta (limón y naranja natural); frutas con Miguelito o chile Piquín (sandía, jícama, melón y pepino); tostadas de atún con verduras y *hot dogs*, y para que fuera saludable tendrían jitomate y cebolla y quien quisiera chile, pues al gusto se lo serviría. La unanimidad hizo legítima la decisión, aunque yo sentía que mi cartera no iba a poder con ello. Conforme ellos acordaban yo iba haciendo un presupuesto y rebasaba los mil pesos.

Era necesario solicitar el apoyo de los padres de familia, por fortuna la vida cooperativa traspasó los muros de la “Carlos Marx”, y apenas lanzaba el mensaje de SOS⁴⁸ por medio de un mensaje, y los padres de familia aportaban ingredientes o platillos enteros de los solicitados para realizar la comida. Otros más ponían a disposición la mano de obra para hacer la comida, y esto también modificaba una parte del proyecto, ya que en este caso los alimentos ya llegarían

⁴⁷ Maxito: Perrito de tela que los niños de 2ºA adoptaron como mascota del aula.

⁴⁸ SOS es la señal de socorro a nivel internacional.

preparados para el picnic, aunque el alivio llegaba a mí al resolverse la situación.

- **La comprensión hasta en la sopa**

Mientras, realizaba el cuestionario para los docentes durante el Diagnóstico Específico preguntando acerca de la importancia de la comprensión lectora. Hubo respuestas que limitaban y amarraban a la comprensión con aprender conceptos, también había otras que decían que era prioritaria para adquirir cualquier aprendizaje y para entender el contexto donde se desarrollan las personas, y concuerdo con ello. Pienso además que lo que se hace con los proyectos de Pedagogía por Proyectos, va de la mano con la comprensión lectora.

Llevar a cabo el Contrato Global de aprendizajes requirió de revisión en los libros de texto y al mismo tiempo ellos tuvieron que hacer una interpretación para detectar las relaciones que encontraban entre las actividades dentro de los proyectos y las asignaturas que llevaban. Esta vez para ellos fue sencillo encontrar el vínculo que existe entre la canción *Baby Shark* con la materia de inglés: Aitana decía: —Es por el idioma, maestra. Lía relacionaba a las artes con el baile y cantar; mientras que Mía dijo que la comida tenía que ver con vida saludable.

Por otro lado, el Proyecto de construcción de competencias resultó más complejo, ellos dijeron que leerían la canción, pero detrás de ella también está la comprensión del texto, la interpretación del mismo para poder entender lo que dice la canción en español, el trabajo de interrogación de textos para comprender formatos como la invitación, la carta, la receta; profundizar la lectura para poder hacer una recomendación y también conocer la utilidad de estos textos.

- **Uno como quiera, pero las criaturas**

Una de las actividades que se tenía que llevar a cabo constaba de realizar una carta dirigida a la directora con el fin de que nos permitiera trabajar en el patio. Entonces solicité que buscaran algún ejemplo de carta, que tal vez podrían obtener un ejemplo de internet o preguntar a algún adulto cómo podrían hacerla.

En cuanto a mí, también llevé una carta haciendo una petición, y entregué una copia a cada uno de los estudiantes. Recurrimos nuevamente a la interrogación de textos mediante una lectura silenciosa, y los interrogué sobre cuál sería la razón por la que les había dado ese texto. Iker con un tono de obviedad decía que era para que pudiéramos hacer la carta para la directora.

Fuimos revisando y localizando elementos que no podían pasar desapercibidos en la carta e hicimos un esquema que nos sirvió para producir la carta que requeríamos. Las comparamos con las que ellos habían investigado y revisamos si les faltaba algún elemento. Entre todos hicimos una carta que transcribí a la computadora y la entregaron Michelle y Emilio en dirección, junto con un acuse.

Pasó una semana y no recibimos ninguna respuesta, los niños se sentían algo nerviosos. —¿Y si no nos dejan hacer la Pic -pijamada, maestra? —lan me preguntaba continuamente. Con el fin de quitarnos la duda, acudí a la dirección y la directora mandó decir con la Profesora Mayra, quien es la subdirectora pedagógica, que podríamos realizar nuestra actividad. No fue una respuesta como hubiera querido, pero por lo menos ya teníamos el permiso. Al conocer la respuesta los niños gritaron: —¡Sí! —entusiasmados, lo que permitió que se me pasara la molestia y continuáramos preparando nuestra actividad.

- ***The shark siblings* (Los hermanos tiburón)**

Según los niños de 2ºA, una vez que la profesora Leo puso la canción *Baby Shark* para realizar alguna actividad de los niños, dijeron que esa canción era para bebés. No supieron dar una razón, pero así lo afirmaron; sin embargo, cuando propusieron bailar y cantar, Jade, la niña más pequeña de estatura, pidió que fuera esa melodía y para mi sorpresa en ese momento, nadie se opuso a la propuesta de Florecita, como le llamaban los compañeros de cariño. Más aún cuando cantaban decían que Jade era la “baby shark” y ellos eran los hermanos mayores. Al respecto yo les pregunté si alguno de ellos sabía de qué trataba la canción. Iker dijo que era de la familia de tiburones, Lía dijo que trataba de que alguien escapaba de los tiburones, que eso decía la canción que estaba en

nuestro idioma. Entonces pregunté: —¿Y en inglés dice lo mismo? Arleth respondió: —¡Uy quién sabe!

La verdad yo ya iba preparada para ello. Llevé la letra de *Baby Shark* en inglés e intenté hacer una interrogación del texto. Les pedí que leyeran en silencio y posteriormente me dijeran si identificaban palabras que conocían. Pude percibir que algunas de ellas las relacionaban por haber escuchado la canción en español, otras porque encontraban semejanzas de algunas palabras con nuestra lengua, así me dijo Ian: —*Grandma* y *grandpa* son los abuelos, porque son más grandes que los papás, ma de mamá y pa de papá. Sin embargo, también había otras frases que desconocían totalmente como: *let's go hunt*, *run away* o *safe at last*.

Emilio propuso utilizar su diccionario para traducir las palabras y saber de qué trataba. Sin embargo, no fue tan viable porque cada palabra por separado no tiene sentido y cuando tenían las oraciones traducidas no les significaba nada. Fue por eso que puse el video y les dije que cantaríamos la canción para que se fijaran qué sucedía en el video, y de esa manera podrían comprender lo que decía en esas estrofas la canción.

No fue tan sencillo porque tenían que estar pendientes justo al escuchar las frases que desconocían; de hecho, Michelle se quejó: —Maestra, pero el inglés no se oye igual a como está escrito. En efecto, nuestra lengua difiere del inglés porque no se lee como se escribe, y tal como lo afirma Cassany (2006), leer requiere desarrollar procesos cognitivos en donde el estudiante pueda realizar hipótesis, hacer inferencias o crear comparaciones y relaciones.

Mientras veían el video, Ángel pudo darse cuenta de que la canción tenía dos partes: —*Let's go hunt* lo dicen los tiburones, porque se quieren comer a los niños, y los niños cuando huyen y están a salvo dicen *run away* y *safe at last*. Aunque él también comentó que leyó la traducción de palabras como *hunt* que significa cazar, *run* correr y *safe* seguro.

Coincidieron en que la canción en inglés y español decían lo mismo, pero además se sentían satisfechos, porque a pesar de que no fue fácil hacer una traducción, dijeron que podían entender el inglés mejor, y esto confirma lo que

Clark y Rumbold (2006), refieren con respecto a la comprensión lectora, que sirve para enriquecer el vocabulario con la lectura, mantener una actitud positiva y generar autoconfianza pueden favorecer la adquisición de una segunda lengua.

- **Pic-Pijamada tercera llamada**

Al fin llegó el día de realizar el proyecto, la indicación fue que solo se podría ocupar una sección del patio, detrás de la dirección, para no afectar las clases de Educación Física, a partir de las 12:00 horas hasta el término de la jornada, a las 14:30, hora de la salida. Esto no desmotivó a los estudiantes, ellos llegaban felices al salón con sus pijamas puestas y pudo verse su emoción cuando me miraron y yo también vestía mi ropa de dormir.

Durante el recreo los niños preguntaban el motivo de su vestimenta y orgullosos decían que era el proyecto que íbamos a hacer: una Pic-pijamada con los papás. Además, platicaban acerca de lo que harían: Leer cuentos, cantar, bailar, comer *hot dogs* y atún. Al término del almuerzo se escuchaba: —Maestra, ¿Podemos venir en pijama también? —Maestro, ¿podemos invitar a los papás a un picnic?

En el salón, acomodamos el material que utilizamos durante el proyecto: El libro que se iba leer, marcadores, hojas blancas, cartulinas, unas recetas recortadas que los estudiantes tendrían que ordenar, y en un abrir y cerrar de ojos, ya estaban entrando los padres de familia.

Comenzamos cantando la canción *Baby Shark*. Primero los niños lo hicieron y mostraron la coreografía, es difícil que los adultos rompan esquemas, los padres mostraban timidez en sus movimientos ante las miradas de los estudiantes y de algunos elementos de supervisión que fueron a ver la actividad, finalmente se logró culminarla con menos inhibiciones cuando sus hijos los motivaban a que se movieran más.

Tocó la parte de leer el cuento *El gato con botas*. En esta parte se llevó a cabo la lectura en voz alta que yo realicé para todos, una vez que terminamos se les entregaron hojas blancas y plumones, y se les solicitó que por equipos le

dieran al cuento un final alternativo, y que hicieran solo tres imágenes que les sirvieran de apoyo a los niños, ya que solo pasaría un adulto y los niños tendrían que explicar de manera oral la relación del dibujo y al mismo tiempo narrar cómo había quedado su versión. Fue entonces que cada equipo presentó su producción.

Los chicos querían que llegara el momento del picnic, pero también fue la oportunidad de llevar a cabo la actividad que refería a la receta, fue un texto que se trabajó en el aula con anterioridad y en el que se trabajó la silueta y también hicimos uso de la misma para preparar unas brochetas de fruta. En esta ocasión



se trató de poner en orden las recetas, se les entregaron recortes y cartulina, entonces armaron las recetas y una vez listas las mostraron para continuar con la parte que los

estudiantes ya deseaban, el momento de compartir con sus padres los alimentos.

El proyecto culminó cuando los participantes del proyecto degustamos los *hot dogs*, el atún, las aguas y la fruta, cerrando con una foto como trofeo ante el logro alcanzado. Junto con ello también recibí un buen comentario de la supervisora actual quien estuvo expectante durante el evento. Finalmente recogimos cobijas, basura, trastes y el patio lucía como si nada allí hubiera sucedido.

- **Pero siempre quedan huellas**

Los días subsecuentes después de haber realizado la Pic-pijamada, se escuchaba a los niños alegres y motivados, la convivencia con sus padres y acompañantes les encantó, ese momento de euforia lo utilicé para poder captar lo que habían percibido del proyecto recientemente finalizado; se sentían seguros en varios aspectos, aunque decían que todavía el uso de las mayúsculas y de las minúsculas les resultaba complicado.

César recordó que en dos ocasiones pudieron decirme que había olvidado

escribir unos acentos. Arleth mencionó que podían escribir cartas para pedir cosas, hacer invitaciones, usar los diccionarios de español y de inglés, aunque Isaac les recordó que era difícil traducir los textos porque no conocían el idioma, y que sería bueno que tradujéramos otras cosas, como cuentos.

Emilio dijo que pensó que no podríamos hacer el proyecto, porque la directora no contestaba la carta, entre ellos asentían al respecto, y aunque pudieron percibir un obstáculo que se presentó a lo largo de la intervención, esta vez pude sentir mayor libertad y la solidaridad de los padres de familia. Que la supervisora estuviera de acuerdo con los proyectos me daba esperanza con el siguiente, y que San Paulo Freire y su Pedagogía Libertaria⁴⁹ nos acompañe.

Episodio 5. Con Maxito en el corazón trabajamos en el salón

- **Continúa la marcha de las hormigas**

Íbamos más allá del medio ciclo dándole continuidad al trabajo que no solo abrió la posibilidad de otorgarle la palabra a los estudiantes, también les permitió realizar otros proyectos, lo que ha dado pauta para enfrentar a los estudiantes a diversos textos y lograr su comprensión. Sin duda, la experiencia nos ha llevado a lograr cosas que no solo se quedan en el aula, la participación de los padres, el convencer con el trabajo a las autoridades deja además de satisfacción aprendizajes.

Los niños de 2ºA se volvieron expertos en encontrar las distintas maneras en las que la práctica docente toca la comprensión lectora, que lo habitual nos hace pasarla por alto. Al respecto, Millás (2000) refiere que la comprensión lectora debe trascender su uso del ámbito escolar para poder utilizarla en la cotidianidad; sin embargo, es importante que los docentes no lo perdamos de vista.

Fuimos por un tercer proyecto durante el ciclo escolar, más la consolidación de una vida cooperativa del ciclo anterior, con altibajos llenos de emociones y

⁴⁹ Utilizo la frase de San Paulo Freire y su Pedagogía Libertaria nos acompañe, para referirme al planteamiento de Educación Liberadora destaca en sus propuestas, donde las personas no solo aprendieran a leer la palabra, sino el contexto donde se desarrollan.

situaciones, donde las respuestas y soluciones surgieron del trabajo cooperativo, creando alianzas con compañeros y con padres de familia apoyaron la labor que se realizó.

Así entonces, me paré frente a los niños, respiré profundamente y me atreví a lanzar la pregunta de nuevo: ¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas? Yo pensaba en realizar un "proyecto chiquito", que no significa que haya poco trabajo, sino que más bien en lugar de trotar, en esta ocasión tendríamos que apresurar el paso.

- **Piaget no juega**

Para detonar las ideas sugerí una obra de teatro, y leer previamente cuentos para representarlos. Aunque la propuesta no fue interesante para los niños, pues a ellos les emocionan los concursos de dibujo, de canto o de baile, también surgió la idea de jugar al súper. ¿Qué puede estar por encima de una etapa de desarrollo que indica que el egocentrismo rige a los niños en sus elecciones? Piaget⁵⁰, decía que en esta etapa los niños quieren demostrar quién es el mejor, pero después de más de un año de vida cooperativa, dejaron de lado las pugnas y prefirieron un proyecto que decía: "jugar al supermercado". En efecto, el juego fue su mejor alternativa, una palabra amable que invita a ser iguales y que ganó el voto de la mayoría dejando para otro momento mostrar las dotes artísticas.

- **Maxito en el corazón**

Al preguntar cómo se nombraría el proyecto, las ideas se descubrían como si se abriera un tesoro, las voces se oían como cascabeles repicando, diez ideas surgieron en el salón: Minisúper, Súper Maxito, Mercado, Súper, Pescado súper, Súper Blue, Super 2ºA, Super cosas, Super México, Super Man. Éstas fueron las voces que se escucharon y se agregaron en la pizarra para tomarse en cuenta, pero cuando la segunda propuesta del listado la daba a conocer Axel,

⁵⁰ Camila Lodoño (2019) Recuerda las etapas de desarrollo cognitivo que Propone Piaget, en la cual refiere que en la etapa preoperacional, una de las características distintivas es el egocentrismo y como se va dando el proceso para desarrollar empatía.

parecía genial aún para aquellos que en ese momento estaban compartiendo sus ideas esperando escuchar algo que les pareciera más convincente.

Para realizar la elección Emilio dijo: —Votemos por el nombre. Súper Maxito fue la deliberación de la mayoría y sus voces resonaban convencidas, era un homenaje a la mascota del salón, Maxito,⁵¹ un perro de juguete que semanas antes había desaparecido del salón y no lo encontraron. Posteriormente dimos paso al llenado de contratos⁵² para definir roles y responsabilidades. Ya podían claramente identificar cómo intervenir en los proyectos, lo que requerían para llevarlos a cabo y las fechas para realizar las actividades.

- **De camino al supermercado**

Realizar el contrato individual permite a los estudiantes tener un autoconocimiento y comprender lo que pueden aportar al proyecto, a través de los saberes con los que ya cuentan, y en este caso el propósito era aprender a comprar y vender usando dinero. César dijo mientras escribía: —Yo sé contar, hacer sumas y restas, pero tengo que aprender a hacerlo con el dinero, porque mis papás todavía no creen que yo pueda comprar solo. En su mayoría expresaban que se les complicaba el uso del dinero, dar cambio o recibirlo.

Les propuse que organizaríamos nuestras actividades para saber con qué podríamos avanzar. A manera de lista de cotejo, les mostré en el pizarrón cómo podríamos hacerlo, y que esas listas indicaban los recursos con los que contábamos o si no los teníamos. Definimos acciones y responsabilidades, Emilio participó: —¿Qué vamos a vender maestra? Aitana propuso vender juguetes, Ian dijo que dulces y Jatziri sugirió vender postres. Intervine para reflexionar con ellos si es que era posible vender juguetes, porque no sabíamos

⁵¹ Maxito fue adoptado por el grupo 2ºA cuando me suscribí a una revista para niños. En uno de los envíos llego la revista con el juguete, en ocasiones los estudiantes lo llevaban a sus casas para cuidarlo, jugar con él, hacerle ropa o ponerle accesorios; había otras veces que se quedaba en el salón cuidando los trabajos, también salía a recreo, y la última vez que lo vimos se quedó en el salón porque los niños salieron a tomar su desayuno al comedor y posteriormente fue el receso.

⁵² Jolibert y Sraïki (2009) indican que la implementación de contratos se requiere para definir lo que se requiere aprender, desde una dimensión colectiva y desde la dimensión individual, en la que reconozcan sus habilidades y áreas de oportunidad pero que se vuelvan complementarias en la vida cooperativa.

si los padres estarían de acuerdo con ello y determinaron que no, porque tal vez los papás se molestarían porque ellos vendieran algún juguete que les hubiera costado mucho.

Entonces Lionel sugirió: —¿Podemos vender cualquier cosa de comer? A continuación investigaron qué llevarían para vender. Fue necesario acordar las denominaciones del dinero didáctico que usaríamos, al respecto Iker mencionó: —No puede ser dinero de verdad porque no podemos gastar mucho. También acordamos quiénes iban a vender primero y quiénes comprarían, y el intercambio de la dinámica.

Pregunté si tenían idea de qué podrían vender. Surgieron propuestas de la venta de papas, o semillas, Ian y Arleth tenían en mente vender cacahuates y dijeron que no sería la misma marca, entonces Jade preguntó: —¿Y cómo sabremos cuál es mejor? Michelle opinó: —Podemos hacer nuestro anuncio para saber qué vamos a vender y cuál es el mejor producto, y en nuestra lista de actividades se estableció que haríamos un anuncio publicitario, yo llevaría un ejemplo para que supiéramos qué elementos tenía y buscar más anuncios en las revistas que teníamos para recortar.

Otra actividad que sugirió Lía fue realizar una lista y confirmar marcando si ya se tenía un producto para vender. Para poder ambientar el supermercado realicé algunas preguntas: —Cuando van al súper ¿han visto como están acomodados los productos? ¿Todas las cosas están revueltas? ¿Juntan los juguetes con la comida? Ellos no supieron dar una respuesta para eso, y dijeron que tendrían que visitar un supermercado para poder ordenar sus cosas el día del proyecto.

Al día siguiente llevaron los datos investigados, aun cuando no todos fueron a un súper, si preguntaron en sus casas cómo se organizaban los productos. Ian comentó: —Yo fui a un OXXO y los cacahuates están junto a las papitas, a los Cheetos y los Takis. Emilio dijo: —Yo vi en el Walmart que hay unos letreros y dicen lo que puedes encontrar en el pasillo, donde dice leche encuentras de muchas marcas y de sabores. Axel opinó que deberíamos

acomodar las mesas para que todos pudieran ver las cosas que se estarían vendiendo, sin que las bancas les estorbaran.

El caos parecía surgir porque unos opinaban que dejáramos las filas como estaban y otros decían que no se podría pasar y ver todo lo que se iba a vender. Detuve la discusión preguntando: —¿Creen que podríamos hacer algo para ordenar nuestro salón y que parezca supermercado? Jatziri tenía fresco un tema de conocimiento del medio que habíamos revisado unas semanas atrás y abrió los ojos expresando que la idea venía a su mente: —¡El croquis maestro, el croquis nos puede ayudar para saber dónde pondremos los productos! Los compañeros asientían y Ángel complementaba —Sí, porque es como un mapa y podemos poner donde estarán nuestros productos acomodados.

Esa frase me recordaba lo que Solé (2012) refiere acerca de cómo lograr la comprensión lectora, y esto se lleva a cabo relacionando los conocimientos previos con la situación nueva a la que se enfrentan. Alrededor se escuchaban voces que apoyaban la idea de la compañera, Lía interrumpió lo que aparentemente estaba completo, y dijo: —Entonces cuando vendamos las cosas ¿nos vamos a poder poner en la mesa que queramos? —No Lía —contestó César— está diciendo Emilio que la leche va con la leche, los dulces con los dulces y nosotros tendremos que ponernos en grupos de lo que sea igual.

—Entonces, lo mejor será hacer campos semánticos de nuestros productos para poder saber a qué grupo pertenecen —comenté. Ellos hicieron cara donde el signo de interrogación se notaba desde lejos. Para resolver esa

Tareas a Realizar	Responsables	Fechas	Material
Realizar venta	todos	20-7-2023	productos
traer dinero	todos	16-7-2023	
Lista de cotejo de productos	todos	21-7-2023	cartulina
Campos semánticos	todos	23-7-2023	colores, plumones
Croquis	todos	28-7-2023	billete, monedas
Catálogo de productos	todos	22-7-2023	

duda dije: —Quiere decir que haremos grupos de cosas que se relacionen: Por ejemplo, si yo digo que es un campo semántico de frutas podemos decir nombres de diferentes frutas.

De esa manera quedaron establecidas las actividades que se realizarían para llevar a cabo nuestro

proyecto.

Después continuamos revisando los temas que podríamos aprender al hacer el proyecto y si tenían que ver con otras asignaturas, entonces llenamos el Contrato Global de Aprendizajes que es el que se vincula con otros contenidos en Pedagogía por Proyectos. Los niños identificaron rápidamente que tenía que ver con matemáticas porque tenía números. Christian mencionó: —Ya podremos ir a la tienda y ya no nos harán menos, porque sacaremos las cuentas bien. Todos estaban muy emocionados y otros en esos días dijeron que entrenarían comprando, vendiendo y contando el cambio.⁵³ Con esa finalidad compraban palomitas y cacahuates durante el recreo de primaria baja⁵⁴ y los vendían a los compañeros del otro descanso y al terminar sus trabajos en clase vendían las botanas en la entrada del salón. Varios de ellos se reunían, cobraban, hacían cuentas y daban cambio.

En esos días de vendimia,⁵⁵ uno de los compradores de un grado mayor les dijo que estaba mal el vuelto. Los niños de 2ºA que estaban despachando le demostraron al otro niño que la transacción se había llevado a cabo correctamente, y mostraban cómo hacían cuentas con los dedos, así marabunta logró vencer a Goliat,⁵⁶ no con fuerza, sino con argumentos, y como ya es costumbre, trabajando juntos. Al respecto, Jolibert⁵⁷ menciona que es parte de la comprensión el entender y resolver problemas que surgen de las necesidades de los proyectos, que se dirigen a personas y contextos reales.

- **Nuevos emprendedores**

Durante una sesión pregunté cuál opción consideraban adecuada para acomodar los productos, unos opinaban que en grupos (islas) y otros en filas (pasillos), les pedí que lo pensaran porque dependía de su elección que pudieran todos tener acceso a la compra de productos. Continuamos con nuestra sesión

⁵³ Cambio o vuelto. Es devolver el dinero sobrante al realizar un pago.

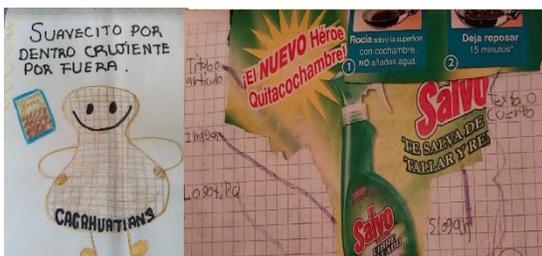
⁵⁴ Corresponde a los primeros tres niveles de nivel básico primaria en México.

⁵⁵ Vendimias es la venta de comidas y bebidas.

⁵⁶ Goliat es un personaje bíblico descrito como un guerrero gigante que fue vencido por David un oponente más débil y pequeño.

⁵⁷ Jolibert destaca que la lectura y escritura no debe ser fragmentada además que tiene que darse en contexto y con personas reales.

en la que interrogaríamos un texto, llevé un ejemplo de una revista y Emilio dijo:



—Maestra, ya sabemos para qué trajo el anuncio, pero queremos saber sus partes para poder hacer el de nosotros. Debido a que esperaba una respuesta así, también elegí un video que

explicaba los elementos del anuncio, los localizamos en el modelo que llevé y les pedí que buscaran otros en las revistas y señalaran las partes que lograran identificar. Fue un texto difícil, según la opinión de los niños. César decía: —Si vienen todas las partes del anuncio, pero no están ordenadas, eso me confunde, no estoy entendiendo. Aunque todavía se notaba la dificultad, era necesario realizar sus propios anuncios.

Al hacerlos, Ian preguntó: —¿Cómo vamos a saber si hicimos bien nuestro anuncio? Entonces propuse que revisáramos entre todos nuestros trabajos, para ver si contaban con los elementos requeridos y así haríamos una evaluación en conjunto. Arleth interrogó: —¿Y cómo le haces para saber si estamos bien? ¿o le ponemos un diez si lo vemos bonito? Yo les dije que podíamos usar una lista de cotejo para que no solo dijéramos si estaba bonito, sino si también nos serviría para saber si habíamos puesto todo lo que necesitaba llevar el anuncio. Sacaron su cuaderno y comenzaron a decirme si tenía el producto, el *slogan*, y la imagen; de esa manera construimos un instrumento para poder coevaluarse⁵⁸ y ellos comprendieran mejor el texto que habían realizado. En ese sentido Lomas (2015) indica que aprender a leer, a entender y a escribir permite orientar el pensamiento y construir durante ese proceso un conocimiento compartido. A partir de ello consideré importante que los niños revisaran sus trabajos de manera recíproca para obtener aportes que les permitieran lograr una mejor comprensión del texto.

Al día siguiente, cada niño pasó a mostrar su anuncio publicitario frente a sus compañeros, al principio se sentía la preocupación por las críticas; sin

⁵⁸ Para Pimienta (2008) el proceso de evaluación se puede realizar a través de la coevaluación entre pares describiéndolo como un medio valioso para la emisión de juicios de valor, sin embargo, también se establecerán los criterios que se tomarán en cuenta.

embargo, los niños tomaron muy en serio su papel e hicieron de manera respetuosa sugerencias para mejorar los trabajos, reconocían el esfuerzo y se dieron cuenta de que la evaluación servía para hacer bien las cosas, así lo expresó Michelle. El instrumento de evaluación también tenía las dos opciones del croquis y los estudiantes señalaron cuál creían era la más conveniente,



quedando conformado en agrupaciones: la isla de las botanas, con cacahuates, papitas y semillas; bebidas:

jugos empaquetados y aguas preparadas; hubo un cambio de último momento porque había mucha gente en la isla de dulces y postres, y mejor quedaron juntos los postres con las frutas.

- **En el supermercado aprendemos y jugamos**

Llegó el día para llevar a cabo el proyecto de acción. En un primer momento se dividió al grupo que compraría y después vendería sus productos, con el fin de que en este momento pudieran acoplarse a dar cambio, hacer cuentas y apoyar a los que les costaba más trabajo hacerlo. Pasados casi cuarenta minutos ya se volvían más hábiles para realizar las cuentas.

Hubo un par de compañeros que no llevaron el dinero didáctico y otorgué unos créditos (les di algunas monedas) para emprender y posteriormente a la venta de sus productos, con los que sí contaban, pudieron realizar sus compras. Al cabo de un rato, ya el comercio estaba en todo su esplendor, revendían ciertos productos y otros más optaron hacer trueque, sobre todo cuando ya habían consumido suficientes dulces, botanas, postres y degustado bebidas.

Ya había dado por culminado el proyecto de acción, y les pedí a los estudiantes que acomodaran el mobiliario y dejáramos recogido el espacio, en ese momento tuve que salir a la dirección. Durante mi ausencia los niños decidieron una manera de socializar su proyecto: ofrecieron sus productos a

compañeros de otros grupos, a los que iban de paso al baño o los que estaban en el patio en clase de Educación Física, y esta vez no era con dinero falso, salieron con ganancias reales por haber realizado sus ventas, orgullosos me mostraban el dinero obtenido y ansiaban que llegara la salida para contar la experiencia a sus padres y para comprar algo de los puestos que se ponen afuera de la escuela.

Para poder realizar la evaluación de nuestro proyecto tuvimos que esperar dos semanas, ya que se atravesó el periodo vacacional de Semana Santa,⁵⁹ y esto me provocaba cierta preocupación de que los niños perdieran la secuencia u olvidaran elementos importantes del proyecto. Sin embargo, para ellos fue significativo, porque cuando regresaron, uno de los temas de conversación era recordar haber jugado al supermercado, haber comido dulces hasta hartarse y vender a los compañeros de otros salones pudiendo obtener dinero, dinero de verdad como ellos decían.

Entonces fue el momento de retomar estos recuerdos y traducirlos en aprendizajes que se agregaron al contrato individual, ese donde se establecen los conocimientos previos y que generan la apropiación del proyecto, regresamos a él para dar cuenta de lo que se aprendió, y las dificultades que se presentaron al respecto.

En este aspecto, para la mayoría fue muy bueno aprender a comprar, y saber el valor de las monedas, dar y recibir cambio, realizar sumas y restas en la mente, al respecto Ian comentó que aprendió a utilizar la lista de cotejo y que podía utilizarla en distintas situaciones, como cuando iba a comprar cosas con su mamá o para verificar si llevaba sus libros y cuadernos completos. Acerca de las dificultades, César mencionó nuevamente que las partes del cartel publicitario fueron difíciles, y otros más dijeron que aprender a dar cambio también les costaba trabajo, otros más dijeron que hacer el croquis.

Aunque es un formato individual, cabe resaltar que la forma de trabajo que han adquirido los estudiantes de 2ºA es cooperativa, y tienden a apoyarse entre

⁵⁹ Festividad cristiana que se considera en el calendario escolar estableciendo un periodo vacacional.

ellos, y platicar los progresos y dificultades, lo cual lo hace enriquecedor hasta para hacer los procesos de metacognición, el momento en que podemos buscar alternativas para mejorar las actividades y los proyectos que vayan surgiendo en lo que reste del ciclo. Por mi parte, concluyo que hubo actividades explícitas que se relacionaron con distintos textos y se recurría a la comprensión lectora donde normalmente como docentes los relacionamos con las actividades que refieren a la asignatura de la lengua.

Cabe destacar que la comprensión lectora está presente en todos los aspectos en los que la humanidad produce un aprendizaje, el proyecto realizado se declinó a la asignatura de las matemáticas, al respecto Galindo (2017), refiere los obstáculos que se muestran en la comprensión de textos relacionados con la resolución de problemas cuando los estudiantes realizan las operaciones de manera mecánica pero no comprenden su finalidad.

En ese sentido, los estudiantes fueron más allá de realizar mecanizaciones, ya que desde que se sentó el objetivo del proyecto, sus necesidades buscaban hacer uso de las operaciones adecuadas, hacer sumas, restas, y hasta llevar a cabo el proceso de varias maneras, porque fueron capaces de expresarlo por medio de las operaciones escritas, utilizando material concreto (las monedas) y también pudieron explicar y argumentar los resultados, lo cual nos lleva al nivel de comprensión lectora donde el estudiante da su interpretación y culminó utilizándola con una actividad a la que se enfrentará de manera cotidiana.

B. El informe general

Respecto a la investigación que se ha presentado a lo largo de este escrito, es requerido condensar un informe del procedimiento en el que se documenten los hallazgos, la evaluación y lo que refiere el Informe Biográfico Narrativo, conforme se llevó a cabo la Intervención Pedagógica que se trabajó en la comprensión lectora, la metodología y la base didáctica utilizada que se aterrizó en la implementación de estrategias, y todo ello relacionado con los aportes teóricos, los resultados y las conclusiones.

1. El contexto

La investigación que se llevó a cabo fue desde un enfoque cualitativo en donde la implementación del DE permitió delimitar la problemática de la comprensión lectora en la población del segundo grado de la Escuela Primaria “Carlos Marx”, ubicada en la Alcaldía Azcapotzalco de la Ciudad de México, en la colonia Santa Bárbara, turno completo sin ingesta, considerada de bajos recursos y con contrastes entre el desarrollo económico entre las empresas, centros escolares privados o escuelas de nivel superior de las que está rodeada.

La población escolar posterior al confinamiento por la pandemia debido al COVID-19 durante el ciclo escolar 2021-2022, tenía poco más de 600 estudiantes; sin embargo, estos números variaron cuando la modalidad fue determinada de manera presencial a un menor número de estudiantes, conservándose aun así los cuatro grupos de cada grado.

De acuerdo con los datos hallados, los docentes aplicaron estrategias que consideraron que les permitieron beneficiar a los estudiantes para que pudieran entender los contenidos escolares y memorizar aspectos teóricos que les sirvieran para otras asignaturas. Por su parte los estudiantes consideraban que el aprendizaje escolar iba separados de lo cotidiano y que requería del acompañamiento de un adulto que le ayudara a interpretar los textos, porque ellos no sentían seguridad de lograrlo por sí mismos.

2. Metodología de la investigación del Diagnóstico Específico

La investigación que se realizó es de corte cualitativo, donde el diseño y aplicación del DE en la Escuela Primaria “Carlos Marx” se llevó a cabo con un muestreo no probabilístico en el que de acuerdo con Espinoza G. y Zamora A. (2006) los problemas que se identifican se reflexionan con la intención de resolverlos.

Para poder llevarse a cabo el DE fueron utilizados elementos del Método de Investigación-Acción. Por otro lado, se empleó la técnica de observación no participante, y como instrumentos fueron aplicados: el diario de campo para

acercarnos a la problemática desde dentro del aula, y los registros que se hicieron de manera descriptiva y reflexiva.

Se realizó un estudio socioeconómico que permitió saber si en el hogar existía algún presupuesto destinado a la adquisición de literatura u otros textos que favorecieran la comprensión lectora de los estudiantes. A los mencionados, fueron aplicados un cuestionario y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, que tuvieron por objetivo conocer de una manera próxima el nivel de comprensión lectora que los chicos presentaban en antesala de la investigación, así como también cómo la vivían de manera cotidiana.

Por otro lado, también se llevó a cabo un cuestionario dirigido a los docentes, en donde se indagaban las estrategias y actividades que utilizaban en su haber cotidiano en torno a la comprensión lectora y con los niños. El cuestionario se enfocó a cómo han vivido la comprensión lectora a largo de su vida y en su cotidianidad. Y finalmente, se aplicó un cuestionario dirigido a los padres de familia para conocer parte del contexto y cómo se desempeñan respecto al acompañamiento y fortalecimiento de la lectura con sus hijos.

3. Reflejo del Diagnóstico Específico

El Diagnóstico Específico se llevó a cabo con los estudiantes que cursaban primer grado durante el ciclo 2021-2022 y se obtuvo un esbozo de cómo se ha tratado la comprensión lectora, cómo ha influido el contexto que vivieron previamente y la diferencia que marcó a los estudiantes de un antes y un post pandemia. Los acentuados rezagos que dejó en el aspecto escolar y sin minimizar, los aspectos sociales que se generaron por las pérdidas y temores que esta situación generó.

Por otro lado, no tener un hábito lector, no enfrentarse a diversos textos, ni contar con las estrategias adecuadas que permitieran escalar en los niveles de comprensión dirigieron el planteamiento del problema medular y al respecto surgieron las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos que permitieron conducir sobre un eje la investigación. En relación a éstos se

presentaron los generales, los cuales pretendieron brindar elementos favorables en cuanto a la comprensión lectora, a partir de textos diversos: funcionales y ficcionales conforme se presentaron, acordes a sus necesidades no solo en el ámbito escolar. También se brindó acompañamiento que permitió a los estudiantes sentir seguridad para comprender los textos, a través de estrategias lúdicas que promovieron la sana convivencia, respaldada por la Pedagogía por Proyectos.

4. Metodología en la Intervención Pedagógica

A partir del análisis del DE surgieron el Planteamiento del Problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que son los que definieron el camino para la realización de la Intervención Pedagógica.

La propuesta metodológica para la intervención se sustenta en la Documentación Biográfico Narrativa, que retoma los postulados de Bolívar *et. al.* (2001) y por otro lado recupera el informe narrativo, de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que proponen Daniel Suárez *et. al.* (2007) siendo complemento bilateral en forma de relato, donde el enfoque tiene una interpretación de corte hermenéutico que permite comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

Al unir estos métodos se da origen a la Documentación Biográfico-Narrativa, en donde el docente tiene la intención de desarrollar su investigación desde sus contextos naturales, de una manera legítima y justificada con los paradigmas pedagógicos y epistemológicos que argumentan el aspecto educativo, y al mismo tiempo tiene la responsabilidad de guiar la formación de los estudiantes con un pensamiento crítico. La Documentación Biográfico-Narrativa utiliza como técnica al relato único para recoger datos, mientras el docente será observador y protagonista en la intervención pedagógica.

Los instrumentos en los que se apoya la Documentación Biográfico-Narrativa fueron: El diario autobiográfico, el que Bolívar (2001) describe como un registro donde se plasman experiencias de tipo personal y profesional. Este instrumento va acompañado de la observación participante, donde el docente

tiene la posibilidad de apreciar la acción para registrarla e intervenir durante el proceso. Guber (2016) señala que la experiencia y la testificación son la fuente del conocimiento etnográfico y éstos se verán complementados con fotografías en el momento de la evaluación donde fueron utilizadas escalas de apreciación, rúbricas, listas de cotejo, fichas de evaluación entre otros.

5. Los participantes en la Intervención Pedagógica

Los estudiantes de 2ºA, ciclo 2022-2023, fueron los participantes con los que se llevó a cabo la Intervención Pedagógica. Un grupo con 21 estudiantes, 11 niñas y 10 niños con edades que fluctuaban entre los 7 y 8 años de edad, quienes mostraron características de no contar con acervos en casa que les permitieran fomentar la lectura. Respecto al acompañamiento que tienen de los padres o tutores, éstos se enfocan a realizar actividades de tipo distinto a la lectura, dando por sentado que, si bien la comprensión lectora es importante, lo es para el aprendizaje escolar y por ende, es un deber trabajarla y favorecerla desde la escuela; por otro lado, el regreso de un confinamiento de dos años hizo difícil la adaptación a una nueva normalidad donde la mayoría de los estudiantes se presentaban por primera vez en una escuela.

6. Sustento teórico

A pesar de que la comprensión lectora surgió como una problemática continua, y las evaluaciones estandarizadas califican sin proponer una forma diferente de atenderle, es necesario recurrir a los especialistas que nos pueden acercar a una referencia más explícita de leer y no quedarse con la decodificación de signos como en antaño se conceptualizaba. Solé (2001) indica que la comprensión lectora es un proceso que genera una relación entre el lector y el texto para construir significados, y Lozano (2003) complementa que dicho proceso se realimenta de conocimientos previos para contribuir a una interpretación propia del lector. Cairney (1992), por su parte señala que la comprensión requiere que el lector tenga un papel activo, que interactúe con el texto, y retome los conocimientos con los que cuenta para realizar su interpretación y no solo sea

una transferencia de información.

En relación a la base didáctica con la que se trabaja la Intervención Pedagógica, es la Pedagogía por Proyectos propuesta por Sraïki (2009) y Jacob (2003), ambas acompañando a Jolibert, la cual retoma una perspectiva humanista y constructivista procurando que los estudiantes no sean reproductores de conocimiento y asuman paradigmas constructivistas de Piaget, y se complementa con los factores sociales que Vygotsky aporta, los cuáles describen lo referente a conocimientos previos y afirman el docente es parte del proceso mediador cuando propicia las estrategias que generan conocimientos, a partir del andamiaje de los estudiantes (Hernández, 2002).

Este paradigma se relaciona también con la Teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein (2012), donde el docente es un actor relevante para que el niño logre aprender, también cuando se modifica cognitivamente y puede mejorar su rendimiento intelectual. En esta parte donde el estudiante reflexiona acerca de su aprendizaje es el aspecto cognitivista en el que la Pedagogía por Proyectos enfoca la metacognición, lo que Jolibert (2009) indica que es la auto y socio-evaluación.

7. La Intervención Pedagógica

Al partir del ciclo 2022-2023, la intervención comenzó con las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, propuestas por la Pedagogía por Proyectos, y que se trabajaron a lo largo del ciclo: reacomodo de mobiliario, un aula con espacios útiles y de aprendizaje, así como la construcción de una vida cooperativa que se enriqueció con actividades como el calendario de cumpleaños, la organización de las responsabilidades y pase de lista. Llegar a acuerdos a partir de asambleas permitió autonomía para toma de decisiones de manera democrática.

Para dar pie a la integración de Pedagogía por Proyectos se planteó la pregunta: —¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos durante el ciclo escolar? A partir de ese momento se percibió el conjunto de experiencias y aprendizajes que se desarrollaron durante el ciclo escolar. Los estudiantes expresaron sus

intereses, fueron escuchados y punto de partida para confiar en que sus propuestas serían tomadas en cuenta.

En el Nuevo Modelo Educativo que se implementó en el año de 2018 se sugiere trabajar contenidos por método de proyectos en segundo grado, y de esta manera el primer contacto para trabajar a través de ellos fue con un contenido que se vinculó con asignaturas de vida saludable y conocimiento del medio. Éste proponía trabajar con el texto de los instructivos y se enfocó en la receta, relacionándola con temas de alimentación saludable y con la sana convivencia; además permitió la organización para hacer un platillo en el aula y poder compartirlo con otros compañeros. A través de este contenido pudo realizarse la interrogación de textos, la cual permitió conocer elementos de la receta, la utilidad del texto y aterrizarla en su contexto cotidiano.

Debido a que la planeación se llevó a cabo de manera mensual, era necesario establecer una fecha para lanzar la pregunta abierta que diera apertura a la intervención a través de Pedagogía por Proyectos, así fue entonces que a finales de octubre esta pregunta generó el primer proyecto de acción llamado: Realizar un partido de futbol.

Durante este proyecto fueron realizadas actividades que fomentaban la comprensión lectora de textos como un cartel publicitario utilizando el reglamento de futbol, una tarjeta de cambio, la porra y un cuento con temática de soccer. A partir de esto se rescataron aprendizajes de cómo se conformaban los textos y su uso, utilizando la interrogación de los escritos para definir las siluetas que les permitieron identificarlos. Dicho proyecto culminó realizando partidos de futbol, haciendo equipos inter aula y se socializó cuando fueron invitados algunos niños que eran del mismo grado para ser el público.

En el segundo proyecto, y después de consultarlos, se estableció que se llevaría a cabo en el mes de febrero, y los estudiantes lo nombraron Pic-pijamada. Consistía en llevar a cabo una pijamada y picnic (en horario escolar) con padres de familia. Durante el proceso se realizaron las actividades siguientes que involucraron algunos textos: La receta/menú, por los alimentos que se decidieron comer y la preparación, la invitación, la recomendación de libros

(cuento que elegirían para leer durante la pic-pijamada, y la traducción de la canción *Baby Shark* a español, para poder saber qué decía, para lograrlo se revisaron textos similares, y se hicieron siluetas de los documentos, para posteriormente construirlos. La socialización se logró cuando los mismos padres vieron cómo realizaban algunas producciones dentro del proyecto, así mismo, estudiantes de otros salones vieron cómo se llevó a cabo la actividad con la que se culminó el proyecto.

El tercer proyecto se llevó a cabo en el mes de marzo, y la culminación fue el último día antes de salir de vacaciones de Semana Santa. El proyecto fue llamado Super Maxito (jugar al supermercado), en el cual se trabajó la interrogación de textos del anuncio publicitario. En éste, los estudiantes hicieron el suyo para que pudieran vender su producto, también surgió una evaluación por parte de los niños, una lista de cotejo que permitió revisar si su anuncio contaba con todos los elementos del texto, fue utilizado el croquis y se realizó la interrogación del texto con ejemplos similares, que sirvieron para poder organizar el orden de acomodo de las mesas durante el proyecto. Los estudiantes vendieron sus productos entre ellos utilizando papel moneda didáctico; posteriormente cuando culminó la venta entre ellos continuaron vendiendo sus productos a estudiantes de otros grupos, pero en este proceso de socialización sí obtuvieron percepciones por las ventas.

Las estrategias utilizadas a lo largo de la intervención se llevaron a cabo de la siguiente manera: la interrogación de texto generalmente se desarrollaba al presentar un contenido nuevo que se llevaba impreso o se retomaba del libro de texto para que el estudiante pudiera observar de qué trataba, y hacer una lectura silenciosa. A continuación se realizaban preguntas acerca de sus conocimientos referentes al texto, o si lo relacionaban con algo que ellos conocieran, si era un texto ficcional, se reconocía si era un cuento, leyenda, o poema, recordando los elementos que les distinguen, y por lo regular realizaban la ficha de comprensión lectora. En el caso de que se tratara de un texto funcional se recurría a analizar los elementos de éste, se fortalecía con otros ejemplos y viendo videos. Posteriormente recurríamos a realizar la silueta de los textos para

poder trabajar la producción de los mismos que permitiera la comprensión y la utilidad del escrito.

La lectura en voz alta era cotidiana en el aula y varias veces a la semana era llevada a cabo hasta lograr que ellos también se vieran interesados por ser escuchados al leerse. Generar voces para distinguir personajes que permitieran imaginar los textos llevó a los estudiantes a solicitar de manera autónoma destinar un tiempo de lectura al día en grupo, en parejas o solos, y a su vez se recomendaban libros. Después de la lectura se implementó el uso de un formato en el que los niños plasmaban la síntesis detallada del libro con lo que para ellos resultaba interesante de la lectura. En cuanto a la evaluación, también pude recoger información respecto a la comprensión de textos. Esta estrategia permitió complementar la mesa redonda durante el proyecto Pic-pijamada, ya que los estudiantes eligieron lecturas que recomendaron, y la que causó más interés de acuerdo con sus argumentos, fue la que usamos en la lectura compartida durante el proyecto.

Con respecto a la traducción de la canción *Baby Shark*, requería también la comprensión de textos, desde entender que existe una diversidad de lenguas, y que la canción habla de lo mismo en español y en inglés, que era lo que los estudiantes querían saber.

Que los niños frecuentemente se mostraran interesados en la lectura fue algo que los padres agradecieron, ellos contaban con una credencial de préstamo de libros de la biblioteca del aula, y la manera en la que fue visible el apoyo fue al realizar los proyectos, aun cuando estos implicaban realizar gastos, organizar y asistir a actividades, durante el ciclo los padres se mostraron participativos y comparaban los avances que los estudiantes presentaban cada que los chicos podían distinguir textos, eran capaces de darles un uso, platicar de que trataban y el placer generado por la lectura.

En el caso de los compañeros docentes y la autoridades de la escuela resultaba complejo llamar la atención, ya que es una escuela muy grande. Los profesores a veces sentían curiosidad por el trabajo que hacíamos y que ellos llegaban a percibir. La profesora de Educación Física siempre mostró interés,

porque la interacción que se había generado en el grupo era diferente a los otros, a pesar de encontrarse en el mismo grado y en la misma escuela. Las autoridades se interesaban en solicitar informes referentes a los avances de los estudiantes; sin embargo, durante este proceso no tuve ninguna retroalimentación de lo que en su momento fue requerido. Casi a medio año el puesto de directora se quedó vacante y posteriormente a ese evento, simplemente no hubo más requerimientos, se me permitió llevar a cabo los proyectos, aunque se me indicó que primero tendría que cumplir con lo que se programaba a nivel escolar y ocasionalmente esto fue causante del aplazamiento de actividades dentro de los proyectos.

Las estrategias de comprensión lectora e interrogación de textos fueron diseñadas para brindar acompañamiento, cumpliendo el rol docente de la mediación, con el fin de fomentar la autonomía y seguridad de interactuar con diversos textos. Cabe mencionar que mientras se realizaban los proyectos también se trabajaron otros contenidos y se fortalecía la comprensión lectora con diversas estrategias incluidas en las que se utilizaron durante los proyectos.

Figura 19. Estrategias lúdicas de comprensión lectora empleadas durante los proyectos

NOMBRE DEL PROYECTO	TEXTOS LEÍDOS	ESTRATEGIAS DE LECTURAS
Realizar un partido de futbol	Cartel publicitario Reglamento de futbol Tarjeta de cambio La porra/ canción Cuento: <i>Abuelos contra marcianos</i>	Interrogación de texto Lectura en voz alta Interrogación de texto Interrogación de texto, y lectura en voz alta Interrogación de texto Ficha de lectura de comprensión
Pic pijamada	La carta La recomendación de cuento Canción: <i>Baby Shark</i> La invitación La receta Cuento: <i>El gato con botas</i>	Interrogación de texto Lectura comentada y mesa redonda Traducción de lectura y lectura en voz alta Interrogación de texto Interrogación de texto Lectura compartida/ cuenta cuentos
Super Maxito	Anuncio publicitario Lista de cotejo Croquis	Interrogación de texto y texto comentado Lectura en voz alta y uso del texto Interrogación de texto

En diversos momentos se llevaron a cabo evaluaciones que visibilizaron los avances de los estudiantes, para ello se diseñaron distintos instrumentos que surgieron a partir de los indicadores y de las competencias.

8. Resultados y evaluación

Los instrumentos de evaluación que se recuperaron del diseño de Intervención Pedagógica permitieron obtener información para llevar a cabo el análisis y la interpretación que revela el progreso de los estudiantes en congruencia con los propósitos y las competencias que se pretendían desarrollar. Los instrumentos utilizados fueron una ficha de evaluación de comprensión lectora, escalas de apreciación, rúbricas y listas de cotejo para valorar las estrategias que se utilizaron.

a. Ficha de autoevaluación

La ficha de autoevaluación se utilizó con el fin de identificar si los estudiantes podían aplicar los conocimientos al comprender los textos que se les presentaban, y de esa forma se identificaron los niveles de comprensión lectora que podían dominar los niños.

Mediante esta ficha los estudiantes identificaron los personajes, lograron realizar recapitulaciones de los textos ficcionales, así como hacer modificaciones a la historia como cambios de finales, y en algunos casos emitir interpretaciones, juicios u opiniones. Posteriormente se realizó una herramienta donde se condensó de forma grupal la información que reflejaban las fichas de evaluación, ya que éstas proporcionaban datos de manera individual, y pudo observarse que existe variabilidad en las fichas.

La ficha de autoevaluación de la comprensión lectora mostró a los estudiantes qué tanto habían logrado entender la lectura, si conocían los personajes y al mismo tiempo si podían generar una síntesis que al compartirla se comprendiera por quien le escuchara expresarse, o bien realizar

modificaciones en su texto para lograr ese entendimiento.

Por otro lado, para realizar la interpretación de los datos recopilados en las fichas de evaluación fue necesario condensar información en una herramienta que reuniera los datos de los estudiantes de manera global y que en primera instancia recupera la ficha de la información individual, que refiere si el estudiante tiene la habilidad de identificar, utilizar, interpretar y generar una opinión respecto al texto que haya leído. Posteriormente la información se vació en la segunda herramienta que permitió ver los resultados por estudiante, en ella pudo constatarse que los estudiantes de 2ºA son capaces de identificar los personajes primarios y secundarios en los textos, así como también pueden explicar de qué tratan las lecturas que se les presentan. En el aspecto que corresponde a realizar una modificación al final de la historia, cinco estudiantes muestran dificultad para llevarlo a cabo y a ofrecer una solución al problema, o una situación que se presenta en las lecturas también causa dificultad en siete estudiantes.

En la herramienta global, una columna corresponde a la sección donde se asientan observaciones que describen los motivos que los niños expresan respecto a no lograr los indicadores establecidos, pues cabe señalar que hay estudiantes que se distraen con facilidad y otros que no han consolidado la lectura; sin embargo, es preciso resaltar que de acuerdo con la Taxonomía de Barret (1968) y especialistas que hablan de los niveles de comprensión lectora, alcanzar niveles de interpretación o de lectura crítica tiene que ver con el proceso de comprensión del estudiante y puede ser variable.

Figura 20. Ejemplo de ficha de autoevaluación de comprensión lectora aplicada en el grupo

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

COMPETENCIA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

COMPETENCIA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.

ESTUDIANTE: Emilio Bartera Vergara

TÍTULO DEL TEXTO: El oficial Correa y Gloria

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES PRINCIPALES DE LA HISTORIA:

El oficial Correa

Gloria

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES SECUNDARIOS DE LA HISTORIA:

Los chicos

La directora

¿QUÉ ACONTECIMIENTOS SUCEDEN EN EL TEXTO?

Que cuando el oficial iba a la escuela no le hacían caso pero con Gloria sí

ESCRIBE OTRO FINAL PARA LA HISTORIA:

Que la escuela seguía las reglas siempre

¿QUÉ PERSONAJE TE HUBIERA GUSTADO INTERPRETAR EN LA HISTORIA?

Gloria

¿CÓMO RESOLVERÍAS EL PROBLEMA QUE SE PRESENTA EN LA HISTORIA?

Que los niños le mandaran muchas cartas para que regresara

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

COMPETENCIA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.

ESTUDIANTE: Jade

TÍTULO DEL TEXTO: El oficial Correa y Gloria

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES PRINCIPALES DE LA HISTORIA:

El oficial y Gloria

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES SECUNDARIOS DE LA HISTORIA:

La directora y los estudiantes

¿QUÉ ACONTECIMIENTOS SUCEDEN EN EL TEXTO?

Oficial y Gloria

ESCRIBE OTRO FINAL PARA LA HISTORIA:

No sé

¿QUÉ PERSONAJE TE HUBIERA GUSTADO INTERPRETAR EN LA HISTORIA?

Gloria

¿CÓMO RESOLVERÍAS EL PROBLEMA QUE SE PRESENTA EN LA HISTORIA?

Llevaría un pastel para compensarlo de trabajar

Figura 21. Herramienta global que se integró para concentrar resultados de las fichas de comprensión lectora

HERRAMIENTA GLOBAL DE FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA									
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.									
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO								OBSERVACIONES
	LOGRA IDENTIFICAR PERSONAJES		LOGRA EXPLICAR LOS ACONTECIMIENTOS DEL TEXTO		LOGRA MODIFICAR PARTE DE LA HISTORIA O EL FINAL		LOGRA OPINAR O RESOLVER PROBLEMAS O SITUACIONES DESDE SU POSTURA		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. SANCHEZ VANESSA	X		X		X		X		
2.BARRERA EMILIO	X		X		X		X		
3.CAMACHO AXEL	X		X		X		X		
4.CHÁVEZ MICHELLE	X		X		X		X		
5.CONCEPCIÓN MIA	X		X		X		X	X	Aun le cuesta trabajo dar opiniones acerca de la lectura, comenta que le apena decir las cosas porque no entiende partes de la lectura.
6.ESPIÑOZA LUIS	X			X		X		X	Al distraerse con facilidad olvida algunas partes de la lectura.
7.FLORES AITANA	X		X		X		X		
8.GONZÁLEZ KAIRA	X		X		X		X		A pesar de que no ha consolidado de manera autónoma la lectura y escritura es capaz de lograr varios indicadores, las herramientas se aplican de manera oral.
9.HERNÁNDEZ ÁNGEL	X		X		X		X		
10.JIMÉNEZ CAMILA	X		X			X		X	Se incorpora en mayo y se le dificulta cambiar historias y opinar de los textos
11.JUÁREZ JATZIRI	X		X		X		X		
12.JUÁREZ CHRISTIAN	X		X		X		X		
13.MADRID JADE	X		X			X	X		Ella menciona que no se le ocurre nada para modificar finales y no le gusta resolver o interpretar los textos
14.MIRANDA DAFNE	X		X		X		X		
15.OLGUÍN IAN	X		X		X			X	Menciona que se le dificulta buscar otras formas de resolver las situaciones
16.PACHECO ISAAC	X		X		X			X	Menciona que se le dificulta buscar otras formas de resolver las situaciones
17.PÉREZ ARLETH	X		X			X		X	En algunas ocasiones dispersa su atención y requiere apoyo para retomar el tema de la lectura
18.REYES IKER	X		X			X		X	No completa ideas para opinar
19.ROCHA CÉSAR	X		X		X		X		
20.SEPULVEDA LIONEL	X		X		X		X		
21.VELÁZQUEZ LIA	X		X		X		X		

b. La rúbrica

La rúbrica fue utilizada en el transcurso de los proyectos de acción que se llevaron a cabo. Ésta, al igual que la ficha de autoevaluación se aplicó de manera individual a los estudiantes. Para reunir los datos y hacer el análisis se requirió hacer otra herramienta de apoyo mientras se realizaban actividades o estrategias como la interrogación o producción de textos. Los indicadores señalaban si podían identificar textos, saber su utilidad y función durante el desarrollo del proyecto que se estuviera trabajando, a partir del conocimiento de conceptos, relación de temas con saberes previos, utilizar información para resolver situaciones o problemas, y construir siluetas y hacer producciones propias de

textos que contribuyeran a la realización de su proyecto.

Al realizar el análisis de la información generada se obtuvo la siguiente información: cerca de la mitad de estudiantes de 2ºA es capaz de describir conceptos o procedimientos con sus propias palabras y reconocen sinónimos. Nueve estudiantes están en proceso de lograrlo y uno de ellos normalmente solicita apoyo, ya que desconoce ciertos términos. En lo que respecta a relacionar información y comprender el funcionamiento del texto, la mayoría se encuentra en proceso de lograrlo, al igual que para utilizar la información, para resolver situaciones y para construir siluetas de texto.

Respecto a ello, se realizaron observaciones en la herramienta donde se concentra la información de manera global y resaltan aspectos como el ausentismo, no contar con una formación preescolar, falta de acompañamiento que permita darle seguridad al estudiante, la reciente integración al grupo, pues se llevó a cabo en el mes de mayo, lo que desfavorece el desarrollo de esta competencia.

Figura 22. Ejemplo de rúbrica aplicada a los estudiantes de grupo de 2ºA

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.				
NOMBRE: CHÁVEZ MICHELLE				
INDICADORES DE LOGRO	LOGRADO	EN PROCESO	REQUIERE APOYO	OBSERVACIONES
Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender los textos.	Conoce el significado de distintas palabras o sinónimos que le permiten entender los textos.	Al leer el texto completo comprende de qué trata la lectura.	Desconoce el vocabulario y no entiende los textos.	
Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para comprender en funcionamiento del texto.	Recuerda temas aprendidos y los relaciona con el texto que se está trabajando, puede generar una reflexión o hacer ejercicios de otras maneras.	Al contestar algún ejercicio lo hace de manera adecuada, en el proceso identifica conocimientos previos.	Se le dificulta realizar las actividades por no haber consolidado conocimientos previos.	
Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana.	Hace uso de los aprendizajes que ha logrado de manera natural en su cotidianidad (leer, contar, sumar, etc.)	Utiliza la información de manera correcta cuando se le dan indicaciones.	No sabe qué hacer ante una situación o problema.	
Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.	Al presentar algún texto lo relaciona con otro similar por conocer los elementos.	Reconoce algunos elementos y menciona diversos textos que pueden tenerlos.	No distingue los textos	

Figura 23. Herramienta global de apoyo para concentrar resultados de la rúbrica

HERRAMIENTA GLOBAL DE APOYO DE LA RÚBRICA														
COMPETENCIA ESPECÍFICA Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.														
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO													
	LOGRADO= L EN PROCESO=P REQUIERE APOYO=RA	Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender lo textos.			Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para funcionamiento del texto.			Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana.			Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.			OBSERVACIONES
L		P	RA	L	P	RA	L	P	RA	L	P	RA		
1.SANCHEZ VANESSA		x			x				x				x	Debido a que no asiste de manera continua le cuesta trabajo hilar la información.
2.BARRERA EMILIO	x			x			x			x				
3.CAMACHO AXEL	x			x			x			x				
4.CHÁVEZ MICHELLE	x			x			x			x				
5.CONCEPCIÓN MÍA		x				x		x					x	Debido a que la niña no cursó nivel preescolar y actualmente se ausenta por largos periodos, requiere adaptarse continuamente a los procedimientos
6.ESPIÑOZA LUIS			x		x				x				x	Continuamente se distrae y requiere que se vaya guiando en los procesos
7.FLORES AITANA	x			x			x			x				
8.GONZALEZ KAIRA		x			x				x				x	Requiere apoyo para lograr los procesos
9.HERNÁNDEZ ÁNGEL	x			x			x						x	
10.JIMÉNEZ CAMILA		x			x			x					x	Al integrarse en el mes de mayo se encuentra en periodo de adaptación
11.JUÁREZ JATZIRI	x			x			x			x				
12.JUÁREZ CHRISTIAN	x				x			x					x	
13.MADRID JADE		x			x				x				x	Muestra inseguridad para hacer ejercicios de manera autónoma y requiere apoyo para llevarlo a cabo
14.MIRANDA DAFNE		x			x			x					x	
15.OLGUÍN IAN	x				x			x					x	
16.PACHECO ISAAC		x			x			x					x	
17.PÉREZ ARLETH		x			x			x					x	
18.REYES IKER		x			x			x					x	
19.ROCHA CÉSAR	x			x			x			x			x	
20.SEPULVEDA LIONEL	x				x			x					x	
21.VELÁZQUEZ LIA	x				x			x					x	

c. Escala de apreciación

Desde la primera instancia fue elaborada una escala de apreciación que permitió observar la eficiencia de las estrategias con las que se intervino; sin embargo, surgieron otras que accedían y concentraban la información de los datos recabados por las fichas de evaluación y la rúbrica.

La escala de apreciación se utilizaba cuando al presentarse algunas situaciones, los niños ejemplificaban la teoría con realidades cotidianas. Un ejemplo se dio en el caso de usar los datos que aparecían en las estampas del álbum de futbol, porque la ficha de cambio contaba con datos que se mostraban en ese formato, cuando hacían uso de las monedas didácticas y cuando también

decidieron estar “entrenando”, al organizar ventas de productos previamente a la realización del proyecto, o cuando determinaban usar un croquis para organizar el arreglo del aula. En actividades y realización de estrategias enlazaba conocimientos previos y lograban construir exitosamente esas habilidades. Cabe destacar que era importante dar acompañamiento e ir generando preguntas que condujeran a los estudiantes a alcanzar estos indicadores, y puede observarse que los datos están entre el proceso y haber logrado la construcción de las competencias.

Figura 24. Ejemplo de Escala de Apreciación aplicada durante la intervención

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Emplea estrategias de lectura para potenciar su comprensión y resolver problemas o situaciones de manera autónoma.					
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO				OBSERVACIONES
CONSTRUIDO= C EN PROCESO=P REQUIERE APOYO=RA	Relaciona situaciones que se presentan durante el desarrollo de las estrategias para comprender eventos de su vida cotidiana.	Ejemplifica con vivencias las situaciones que presentan los textos para explicarlos.	Aplica los conocimientos previos que tiene respecto al tema para proponer soluciones.	Produce inferencias que le permiten entender los textos para utilizarlos en diferentes contextos de aprendizaje	
1. SÁNCHEZ VANESSA	C	C	C	C	Al interrogar textos como la invitación, el cartel publicitario, el anuncio publicitario, la receta, en su mayoría iba relacionando sus conocimientos previos, sin embargo, algunos fueron capaces de localizar errores en los textos que permitieron hacer reescrituras o identificar elementos específicos de los textos que permitían realizar herramientas para su uso.
2.BARRERA EMILIO	C	C	C	C	
3.CAMACHO AXEL	C	C	C	C	
4.CHÁVEZ MICHELLE	C	C	P	C	
5.CONCEPCIÓN MÍA	P	P	P	P	
6.ESPINOZA LUIS	P	P	P	P	
7.FLORES AITANA	C	C	C	C	
8.GONZÁLEZ KAIRA	RA	RA	RA	P	
9.HERNÁNDEZ ÁNGEL	P	C	C	C	
10.JIMÉNEZ CAMILA	P	P	P	P	
11.JUÁREZ JATZIRI	C	C	C	C	
12.JUÁREZ CHRISTIAN	P	P	C	C	
13.MADRID JADE	P	P	P	C	
14.MIRANDA DAFNE	P	P	C	C	
15.OLGUIN IAN	P	C	C	C	
16.PACHECO ISAAC	P	P	P	P	
17.PÉREZ ARLETH	C	C	C	C	
18.REYES IKER	P	P	C	C	
19.ROCHA CÉSAR	C	C	C	C	
20.SEPÚLVEDA LIONEL	P	P	C	C	
21.VELÁZQUEZ LÍA	P	P	C	C	

d. Lista de cotejo

La lista de cotejo recaba la información acerca de la coevaluación y autoevaluación, principalmente en el aspecto del desarrollo del trabajo cooperativo. Así mismo surgió un instrumento más propuesto por los estudiantes

durante la intervención del tercer proyecto que permitió analizar elementos de una de las producciones que se llevaron a cabo, ésta también fue una lista de cotejo que posibilitó analizar si uno de los textos contaba con todos los elementos que se habían identificado durante la interrogación de textos.

La lista de cotejo que se presenta a continuación brinda información que influyó en la participación de los estudiantes para la realización de proyectos, en parte de estos datos viene la argumentación de las propuestas que los estudiantes realizaban, y que también se relacionaba con el proceso de comprensión, ya que al defender su postura generaban una interpretación de lo que se esperaba del proyecto. Al mismo tiempo, al momento de emitir críticas respecto al trabajo de los compañeros les permitía ejercer un juicio, que daba como resultado lograr un equilibrio que se reflejó en una vida cooperativa fortalecida durante el ciclo escolar. En el primer indicador aparecen cuatro estudiantes que no lograron reconocer la importancia de asumir responsabilidades, pero tenía que ver con que faltaban a la escuela o los padres no apoyaban al niño a cumplir con el material que se utilizaba. En el aspecto de argumentar sus posturas podía observarse quiénes aportaban ideas en los proyectos, su voz se daba a conocer y había quienes aceptaban esas propuestas.

En el tercer indicador, la mayoría trataba de llegar a acuerdos para establecer relaciones de sana convivencia y vida cooperativa, evitando comentarios que afectaran a sus compañeros. Algunos niños no alcanzaron el indicador de la autorregulación, muy probablemente por aspectos que les eran permitidos en casa y querían imponerse en el aula sin negociar un acuerdo.

Además, en el transcurso del tercer proyecto se llevó a cabo un instrumento de coevaluación a través de una lista de cotejo, que permitió a los estudiantes evaluarse entre pares con un texto que ellos habían producido, en el que podían cotejar si contaba con los elementos que se habían revisado y debería contener el trabajo.

Figura 25. Lista de cotejo aplicada para analizar el trabajo cooperativo en el aula

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Experimenta la realización de proyectos colectivos para fomentar su trabajo cooperativo y autorregulación de manera favorable.									
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO								OBSERVACIONES
	Reconoce la importancia de asumir responsabilidades para llevar a cabo los proyectos que se acuerden en colectivo.		Argumenta su propuesta para decidir un proyecto o actividad colectiva.		Establece relaciones de convivencia sana haciendo uso de comentarios críticos que permitan mejorar el trabajo en colectivo.		Experimenta la autorregulación al resolver situaciones mediante el diálogo para lograr acuerdos con sus iguales.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.SÁNCHEZ VANESSA		x	x		x		x		En su mayoría, los estudiantes se integran al trabajo cooperativo y ha desarrollado empatía en el colectivo, sin embargo hay compañeros que aún les cuesta asumir alguna crítica, así como también en ocasiones generan comentarios que no refieren específicamente en el aspecto del trabajo del aula.
2.BARRERA EMILIO	x		x		x		x		
3.CAMACHO AXEL	x		x		x		x		
4.CHÁVEZ MICHELLE	x		x		x		x		
5.CONCEPCIÓN MÍA		x		x	x		x		
6.ESPIÑOZA LUIS	x			x	x		x		
7.FLORES AITANA	x		x		x		x		
8.GONZÁLEZ KAIRA	x			x	x		x		
9.HERNÁNDEZ ÁNGEL		x	x			x		x	
10.JIMÉNEZ CAMILA	x			x	x		x		
11.JUÁREZ JATZIRI	x		x		x		x		
12.JUÁREZ CHRISTIAN		x	x		x		x		
13.MADRID JADE	x			x	x		x		
14.MIRANDA DAFNE	x		x		x		x		
15.OLGUÍN IAN	x		x		x		x		
16.PACHECO ISAAC	x			x	x		x		
17.PÉREZ ARLETH	x		x		x		x		
18.REYES IKER	x		x			x		x	
19.ROCHA CÉSAR	x		x			x		x	
20.SEPULVEDA LIONEL	x		x			x		x	
21.VELÁZQUEZ LÍA	x		x		x		x		

Figura 26. Lista de cotejo que surge durante el desarrollo de proyecto de intervención

ESTUDIANTE	¿PUEDO VER QUE VENDERÁ MI COMPAÑERO? TÍTULO O PRODUCTO	¿PUEDO IDENTIFICAR CUÁL ES SU ESLOGAN?	¿EN LA IMAGEN IDENTIFIQUÉ QUE VENDERÁ MI COMPAÑERO O COMPAÑERA?	PRECIO DE PRODUCTO
VANESSA ABIGAIL				
EMILIO	✓	✓	✓	\$ 5
AXEL	✓	✓	✓	
MICHELLE	✓	✓	✓	\$ 13
MIA YUNUET	✓	✓	✓	\$ 2
LUIS ANGEL	✓	✓	✓	\$ 20
AITANA	✓	✓	✓	\$ 50
KAIRA YURIKO	✓	✓	✓	\$ 10
ÁNGEL SAÚL	✓	✓	✓	\$ 2
JATZIRI FERNANDA	✓	✓	✓	\$ 20
CHRISTIAN ALEJANDRO	✓	✓	✓	\$ 10
JADE JOCELYN	✓	✓	✓	\$ 10
DAFNE	✓	✓	✓	\$ 14

9. Reflexiones a partir de la Intervención Pedagógica

Derivado del problema que se planteó al realizar la investigación, fue importante destacar las estrategias que se usaron para desarrollar y fortalecer la comprensión lectora en diversos textos, durante el proceso de formación de los estudiantes. En este caso de segundo grado, no bastaba con que el docente creara las pertinentes o a cuáles podían recurrir, sino las que fueran necesarias para los estudiantes y así pudieran lograr la interpretación de los textos a los que se enfrentaran. También era importante crear ambientes de aprendizaje que generaran interés y despertaran la motivación de los estudiantes para interactuar con la lectura y los textos, además de practicar estrategias con textos que les interesaran o que fueran de utilidad en sus contextos cotidianos.

También resultó fundamental invitar a los docentes y compañeros que habían desarrollado propuestas de este tipo para compartirlas, dar a conocer las voces y las experiencias de las vivencias que tuvimos, porque generalmente el docente no se siente investigador, no cree en sus propuestas, y debemos revertir ello, ya que debido a estas ideas llegan e implementan planes, programas y proyectos educativos descontextualizados, que se generan detrás del escritorio y lejos de las aulas o de las vivencias de la educación.

CONCLUSIONES

Durante el tránsito de la práctica docente, cabe resaltar la importancia de la enseñanza de la lengua. Esta investigación aborda la comprensión lectora bajo la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. El proceso experimentado ha sido de deconstrucción-construcción, además del reconocimiento como docente-investigadora que ha recorrido los distintos escenarios del objeto de estudio elegido, en los cuales fue necesario analizar los contextos nacionales e internacionales, conocer la metodología que sustenta la investigación, implementar los aportes teóricos, y diseñar la intervención y evaluación de la investigación que me permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

La comprensión lectora es un proceso complejo que requiere de que el lector interactúe con el contenido de la lectura, y va más allá de los aspectos que refieren a la asignatura de la lengua. Para poder abordarla fue necesario enfrentar a los estudiantes a diversos textos de tipo funcional y ficcional, en diversos formatos, desde imágenes, periódicos, libros y revistas entre otros. Además, para ello fue preciso que los estudiantes investigaran palabras desconocidas, y constatar que al leer un texto completo y contextualizado fueron capaces de llegar al significado de ellas.

Por otro lado, el rol docente que se desarrolló a lo largo de la intervención buscaba propiciar situaciones que implicaban el acercamiento a la diversidad textual, lo que permitió observar la relación existente entre la comprensión lectora, el fomento a la lectura y el placer de llevarla a cabo, pues es un hecho que si alguna de estas variables no se hace presente, aunque sea de manera mínima se complica el proceso.

Las situaciones y las acciones que le permiten al docente ir preparando el terreno dependen de la generación de ambientes de aprendizaje; los que se trabajaron en el grupo formaron parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las cuales favorecieron la comprensión de textos, como establecer una biblioteca de aula, utilizar una credencial de biblioteca y un formato de préstamo de

libros que les permitía sentirse capaces de realizar actividades en las que se les daba la confianza de acceder a los libros, y también podían elegir la lectura por la cual sintieran interés. Y aunque este tipo de acciones tuvieron que surgir para realizar la vinculación entre los proyectos y el objeto de estudio, no podían dejar de hacerse y se mantuvieron constantes por el tiempo que duró la intervención.

Durante los proyectos, y en general durante el ciclo escolar, los textos no eran impuestos sino surgían de las necesidades que se iban presentando; sin embargo, como docente fue importante estar alerta todo el tiempo para que los intereses y las necesidades de los estudiantes los llevaran a encontrar respuestas en la diversidad textual que existió fomentando la curiosidad, y promoviendo su construcción de saberes, dándoles a conocer textos, leyéndolos y creando estrategias para comprender, interpretar y reflexionar.

Para conseguir que los estudiantes desarrollaran el proceso de la comprensión lectora fue necesario implementar estrategias que no solo llevaran a los estudiantes a conocer textos diversos. Las estrategias lúdicas con las que se trabajó durante la Intervención Pedagógica permitieron que la adaptación entre contenidos y los proyectos fueran generándose de una manera alentadora. Alternativas como el dado preguntón, un picnic lector, el trabajo en el rincón de lectura, permitía que los niños realizaran actividades en las que interactuaban con diversos textos.

Durante la intervención los estudiantes lograron habituarse a la lectura como una actividad regular y grata, al punto de que buscaban la oportunidad de interactuar con los materiales que estaban en el aula, y también solicitaban a sus padres que adquirieran textos que llamaran su atención. Fue favorable al punto de que los estudiantes decidieron integrar dentro de su horario media hora de lectura y la practicaban en silencio, por parejas y en voz alta.

Algunas de las estrategias se realizaban durante los proyectos: El *break* literario fue adecuado al proyecto de la Pic-pijamada, donde se retomó una lectura para todos los participantes, y en equipos familiares se trabajó la lectura. El dado preguntón era una estrategia a la que se recurría en los días que se hacía lectura en el aula, la ficha lectora también tuvo ciertos ajustes cuando se utilizó el formato de

recomendación de lectura. Los cuentacuentos eran una estrategia constante, se trabajó con personal de bibliotecas públicas, y en algunas ocasiones en modalidad de tipo audio cuento (preparaba material para hacer los sonidos) y ellos también lo practicaron en un proyecto y dentro del aula.

Como docente fue necesario buscar alternativas que favorecieran la comprensión lectora, para que los estudiantes tuvieran aprendizajes a través de actividades y estrategias motivantes, y que propiciaran una lectura legítima, con la que intervenían en su contexto y les servía para desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo.

En primera instancia, la intención era que los niños se inclinaran por los textos ficcionales, en función de las necesidades y el interés que ellos mostraban, propósito que ampliaron hacia la investigación y el trabajo de textos funcionales. Esto lleva a pensar que se pueden abarcar “n” diversidad de lecturas y los chicos siempre obtendrán un aprendizaje significativo, y mucho mejor cuando además sea práctico o genere cierta curiosidad para resolver las situaciones que se les vayan presentando.

Acercarles lecturas —en donde ellos pudieran expresar descripciones, aventurarse a proponer posibles soluciones en textos ficcionales, identificar y poder construir siluetas de textos funcionales, utilizarlas e ir concatenando sus conocimientos para utilizarlos en su vida cotidiana o aplicar el proceso de comprensión para la resolución de problemas de otra índole, como fue realizar compra-venta de productos, al hacer uso y resolución de problemas matemáticos en un contexto real—, pudo realizarse partiendo de la necesidad y el interés de los niños.

Estrategias como dar voz a los personajes de una lectura, el dado preguntón interrogando detalles, opiniones, situaciones en las que pudieran ellos tener una aportación, lectura en voz alta, compartida, y recomendar lecturas permitió que los estudiantes pudieran llevar a cabo actividades que fueron parte de los proyectos como: generar carteles, fichas de cambio, porras, recetas, invitaciones, anuncios publicitarios, así como también otras actividades que quedaron fuera de los proyectos, como trabajar los instructivos y anuncios, entre otras.

Dar la voz a los estudiantes y acceder a que ellos eligieran los proyectos, fue una oportunidad para generar aprendizaje significativo, además de que esto les permitió sentirse seguros, acompañados por sus mismos compañeros de aula.

Al llevar a cabo una vida cooperativa podían tener gustos en común, confiaban en sus homólogos que mostraban mayores avances y los retomaban como modelos a seguir, pero a la vez alcanzaban y lograban sus propios saberes de manera individual. Estas acciones dieron pie a que comprendieran, desde su contexto, la realidad que estaban viviendo, y pudieran relacionar y utilizar sus conocimientos para resolver situaciones y problemas de la cotidianidad.

Por otro lado, los mismos proyectos posibilitaron que los estudiantes desarrollaran autonomía al elegir actividades, aprender jugando, sentir que podían organizarse y hasta lograr proyectos en los que convencieron a sus padres de involucrarse, así como dar acompañamiento en donde los niños sentían seguridad en sus capacidades para poder aplicar conocimientos en eventualidades que se les presentaban.

El trabajo cooperativo fue una constante con el grupo de 2ºA. Trabajar con ellos desde un ciclo anterior motivó que la relación se fortaleciera al generar trabajo en colectivo e integrar actividades en las que su voz tuvo poder porque se tomó en cuenta para lo que se realizaba dentro del aula y les permitía aprender, exponer sus opiniones, escucharse y entender que podían existir distintas perspectivas, y que todas tendrían cabida siempre y cuando existiera respeto, lo que favoreció una sana convivencia y desarrollo de su autorregulación. Era notable porque los niños no presentaron ningún problema de conducta, aun cuando estuvieron con otros docentes u otras asignaturas; además, cuando se presentaron situaciones donde algún niño tenía dificultad de entender los temas, entre ellos surgió apoyo mutuo, comprensión y aprendizajes de distintas maneras.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Alamilla, L. (2018). Estrategias para potenciar la comprensión lectora en quinto grado. Centro Regional de Educación Normal Profra. Amina Madera Lauterio, para optar al título de Licenciada en Educación Primaria. Consultado el 03 de febrero de 2022, en <https://crenamina.edu.mx/archivos%20pagina%20-wordpress/estado%20del%20arte%20institucional/generacion%202014-2018/Tesis%20de%20Investigaci%C3%B3n/ESTRATEGIAS%20PARA%20POTENCIAR%20LA%20COMPRESI%C3%93N%20%20LECTORA%20EN%20QUINTO%20GRADO.pdf>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, M. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morín y la problemática de la educación mexicana. Escuela Normal Superior del Estado de México. En *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), pp. 06-20. Consultada el 17 de noviembre de 2021, en <https://www.redalyc.-org/jatsRepo/5216/521655237002/html/index.html>
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Ander-Egg, E. (2000). Pautas y orientación para elaborar un diagnóstico comunitario. En *Metodología y práctica del desarrollo de comunidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Atienza, E. y López, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En Daniel Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Barcelona: Paidós
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, XXIV(97-98), 57-75.
- Barkley, E., Cross, F. y Major Claire, H. (2007). *Técnicas de aprendizaje*

- colaborativo: Manual del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Bettelheim, B. (1981). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. En *Educere*, vol. 12, núm. 40, enero-marzo, 2008, pp. 189-194.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Morata.
- Casal, J. y Enric, M. (2003). Tipos de muestreo. Consultado el 6 de febrero del 2022 [http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, G. (2017). Aplicación de estrategias cognitivas con uso de materiales concretos y referentes contextuales para desarrollar la comprensión lectora de diversos textos, en niños de tercer grado de la Escuela “Ing. Javier Barros Sierra”, de la Del. Álvaro Obregón, Ciudad de México. Consultado el 5 de febrero de 2022, en <http://200.23.113.51/pdf/33752.pdf>
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En *SIGNOS*. 20, 6-15.
- . (1990). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: FGSR.
- Coll, C. (2006). La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula. En, Castorina, José A. et al. *Piaget en la educación*. Madrid: Paidós, pp.15-52.
- Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. En *El Cotidiano*, 179(mayo-junio), pp. 43-54.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje

Visor/MEC.

- Cuartero, M. (2017). *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC*. Universidad Internacional de la Rioja. Consultado el 08 de enero de 2021, en <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789-/4780/CUARTERO%20PLAZA%2C%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Di, Marzo, L. y Lotito, L. (2004). La voz narrativa. En Gloria Pampillo. *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas e investigación y propuestas de escritura* (pp. 88-110). Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Díaz-Barriga, A. (2016). Pistas para analizar el modelo educativo. Consultado el 16 de diciembre de 2021, en <https://educacion.nexos.com.mx/pistas-para-analizar-el-modelo-educativo-2016-y-la-propuesta-curricular-para-la-educacion-obligatoria-2016/>
- . (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Ferrer, J. (2010). Tipos de muestreo. Sección 02 De higiene y seguridad industrial. Consultado el 08 de mayo de 2022, en <http://metodologia-02.blogspot.mx/p/tipos-de-muestreo.html>
- Feurstein, R. (2012). *Aprendizaje mediado*. Consultado el 16 de febrero de 2022, en <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- García de Diego, V (1958). *Antología de leyendas de la literatura universal*. Vol. 1. Barcelona: Labor.
- García, T. (2005). *Población y muestra*. Consultado el 22 de agosto de 2022, en https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwih4IKwICEAxWKmO4BHdVpBrUQFnoECCkQAQ&url=https%3A%2F%2Feducar.unileon.es%2FAntigua%2FDiversid%2FWebquest%2Fpoblacionmuestra.doc&usg=AOvVaw2IK8GnvqL_2z_zHEa6Ebi&opi=89978449

- Gelber, D. (2017). *Documento de Trabajo Núm. 6. Mis Lecturas Diarias y valoración de la lectura en enseñanza media*. Santiago: Mineduc.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Gimeno, J. (2000). *Las competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- . (1984). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, M., Villarreal, M., López, M., González, L. y Adame, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González, F. (2010). *Definición de tema de Investigación, estado del arte y evaluación de artículos*. Consultado el 15 de enero de 2022, en <https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/EstadoArte.pdf>
- Guber, R. (2011). La observación participante. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 51-66). México: Siglo XXI.
- Guerra, M. y Rivera, L. (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. Ciudad de México: Ediciones, UPN-La Jornada.
- Hernández, E. (2019). El aprendizaje cooperativo en la asignatura de español para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de quintogrado. Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Campus Poza Rica. Maestría en Gestión del Aprendizaje México. Consultado el 12 de febrero de 2022, en <https://www.uv.mx-/pozarica/mga/files/2012/11/TesisHernandezPerez-Elisa.pdf>
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, M. y Pargas, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. En *Educere*, 9(28), pp. 87-94. Consultado el 25 de abril de 2022, en http://ve.scielo.org-/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100018&lng=es&-tlng=es
- Herrera, L, Hernández, G, Valdés, E. y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. En *Foro Educativo* (25)01, pp. 125-142. Consultado el 14 de enero

- de 2022, en <https://dialnet.uni-rioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>
- Hoffman, J. (2011). Co-constructing meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. En *The ReadingTeacher* 65(3),183-94. DOI:10.1002/TRTR.01025
- Hutchinson, H. (1968). El afiche y sus estrategias. En *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*. 20, pp. 175-188. Consultado el 20 de marzo de 2023, en <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi83aeZlpGEAxWdkWoFHRp3C7QQFnoECBoQAQ&url=http%3A%2F%2Frevistas.umce.cl%2Findex.php%2Fcontextos%2Farticle%2Fdownload%2F452%2F446%2F0&usg=AOvVaw0H6sw2CkcBEOBGXJCqyMm&opi=89978449> 04022024
- Iglesias, G. (2008). *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales, 20, pp 178. Consultado el 20 de marzo de 2023 <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452/446>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Jolibert, J. (1996). *Transformar la formación docente inicial. propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico Editores.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: Manantial.
- Jolibert, J y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Chile: Manantial.
- Kauffman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Labarca, A. *Técnicas de muestreo para educación*. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica. Nuñoa: Cátedra.
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. En *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. DOI: 10.1174/021093912803758165
- Latorre, A. (2015). *La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

- Barcelona: Graó/Colofón.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: ISSUE- UNAM, pp. 115-121.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. Consultado el 14 de junio de 2023, en: https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06-/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf 04022024
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. México: Lucero.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malagón, G. y Jara, E. (2012). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. (2009). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. Consultado el 21 de enero de 2023, en <http://prof.usb.ve/miguelm/proyectotesis.html>
- Mata, M., y Macassi, S. (1997). *Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias*. Cuadernos de investigación No 5. Quito: ALER.
- Matesanz, S. (2012). *La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención*. Trabajo fin de estudios. Universidad de Valladolid. Segovia. Consultado el 07 de junio de 2023, en <ps://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3198/TFGB.231.pdf;jsessionid=012A382EC80D46AB0830F6F8EBF74F83?sequence=1>
- Méndez, S. (2006). *Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica*. Consultado el 14 de abril de 2023, en <https://www.thefreelibrary.com/Comprension+lectora+y+textos+literarios%3A+una+propuesta...-a0169508558> 04022024
- Mielke, B. (1985). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)* Madrid: Cátedra.
- Millás, J. (2000). Leer. En *El País*, 16 de diciembre de 2000, p 19.

- Montenegro, L. (2007). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Consultado el 04 de mayo de 2023, en <http://redlei.s3.amazonaws.com/El%20enfoque%20comunicativo%20de%20la%20ensenanza%20de%20la%20lengua.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Consultado el 06 de octubre de 2022, en https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Mosquera, Y. y Romaña, A. (2016). *Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2º grado de la I. E. Colombia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moya, C. (1996). Análisis y diagnóstico de la situación en proyecto educativo: herramienta para el diseño del trabajo escolar. En *Apuntes para el Proyecto de Intervención Educativa*, noviembre (pp.1-2).
- Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de una entrevista; *El Arte de Construir Competencias*; original en portugués en Nova Escola (Brasil), septiembre 2000, pp.19-31. Luis González Martínez (trad).
- OECD. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*. Consultado el 25 de septiembre de 2021, en <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- ONU México. (2017). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible*. Consultado el 23 de octubre de 2021, en http://www.onu.org.mx/wpcontent/uploads-/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf
- Oñate, E. (2013). *Comprensión lectora: Marco teórico y propuesta de intervención didáctica*. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia Grado en Educación Primaria. Consultado el 21 de abril de 2023, en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3198/TFG-B.231.pdf;jsessionid=012A382EC80-D46AB0830F6F8EBF74F83?sequence=1>
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*.

- México: Fondo de Cultura Económica.
- Otero, A, Flores, R. y Lavallée, M. (s. f.). *Aplicación de un software para promover el desarrollo de la aptitud lectora en alumnos de secundaria: Lectura inteligente*. Consultado el 04 de diciembre de 2022, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at07/PRE1178837306.pdf>
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). *El cuento en la literatura Infantil*. Murcia: La Candela.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Pimentel, L. (2008). *El relato en perspectiva: estudio de la teoría narrativa*. México: Siglo XXI.
- Programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* (s. f.). Consultado el 12 de octubre de 2021, en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdova, Isla de Margarita, Venezuela.
- Rigo, M. (2006). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), jul-sep. pp. 1093-1098.
- Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, V., Rojas, M. y Víquez, A. (1997). *Español: guía didáctica*. San José: Universidad de Costa Rica / PROMECE / Ministerio de Educación Pública.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- . (2017). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- . (2016). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2011). *Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la RIEB*. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2011). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. **Consultado el 18 de febrero de 2022, en** <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e4-8b784330eec1247f1ab-a592.pdf>
 - (2010). *Acuerdo 540, por el que se actualiza el diverso 181, por el que se establecen planes y programas de estudio para la Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica*. CONALITEG. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2008). Sectorial de Educación 2007-2012. Consultado el **09 de febrero de 2022, en** https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
 - (2006). *Acuerdo 348. Por el que se establece el nuevo plan y programa de educación secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2004). *Acuerdo 348. Por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
 - (2001). *Acuerdo 304. Por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*.16112001. Consultado el 11 de febrero de 2022, en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=758387&fecha=16/11/2001#gsc.tab=0
 - (2000). *Programa de estudio de español para educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, H. y Serrano, C. (2006). Género y educación en México. En *Pharos*, 13(2), pp. 59-79.
- Silva, M. y Brain, M. (2015). *Validez y confiabilidad del estudio socioeconómico*. México: UNAM.

- Sistema Educativo Latinoamericano y del Caribe. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Impacto del covid-19 en los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Consultado el 09 de marzo de 2022, en <http://www.sela.org/es/eventos/e/65995/educacion-en-tiempos-de-pandemia#>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de educación*. 59 (pp. 43-61).
- . (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de Ciencia de la Educación). Consultado el 09 de mayo de 2023, en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3198/TFGB.231.pdf;jsessionid=012A382EC80D46AB0830F6F8EBF74F83?sequence=>
- . (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. En *Revista Entre maestros*. 16, pp. 73-87.
- Suárez, D, Ocha, L. y Dávila, P. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una Estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Organización de Estados Americanos.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.
- Torres, J. y Vargas, G. (2010). *Competencias en educación ¿lo idóneo, para un país como México?* México: Torres Asociados.
- Trueba, M. (2000). La teoría: fundamentos teóricos en educación infantil. Conclusiones de interés respecto al modelo de los talleres integrales. En *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 55-89.
- TV UNAM (14 de mayo del 2020) La UNAM responde con el Dr. Ángel Díaz-Barriga, Investigador Emérito del IISUE. Programa 30. Consultado el 13 de mayo de 2022, en: <https://www.youtube.com/watch?v=tY6s54jE3il>
- UNESCO. (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. *Instituto de Estadística de la UNESCO*. Consultado el 07 de enero de 2022, en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/docu->

ments/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf

Universia México. (2020). Pisa México: ¿qué son y cuáles son los resultados en nuestro país? *Fundación Universia*. Consultado el 18 marzo de 2022, en <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacionacademica-/pisa-mexico-que-son-y-cuales-son-los-resultados-en-nues-tropais.html>

Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Consultada el 12 de mayo de 2022, en <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjkoMuY9NaEAxUmlkQIHaoiBt4QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F356%2F35604023.pdf&usg=AOvVaw3DRYepoNJ7BilQUIsjhcE0&opi=89978449>

Velázquez, L. (2019). *La OCDE y el ODS4 en la Reforma Educativa*. Consultado el 11 de enero de 2022, en <https://www.jornada.com.mx/2019/04/27/opinion/020a2pol>

Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Vila, I. (1989). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo 1: Ejemplo de diario de campo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 084 CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA		El año máximo por día son 6 alumnos de los cuales hoy sólo asistieron 3.		(Preguntas guía): ¿Funcionó la actividad que planifiqué? ¿Por qué? Si logré que los alumnos identificaran palabras específicas aun cuando no saben leer. Los tres alumnos presentes participaron y lograron realizar la actividad. ¿Cuáles fueron los conflictos más significativos? Una de las alumnas tuvo mayor dificultad porque desconoce cómo se realiza la lectura, no seguía el sentido de los renglones. ¿Qué de mi actitud mía pudo detonar el comportamiento del grupo? Yo fui la que leyó en voz alta los textos e iba realizando preguntas al respecto del tema. ¿Mantuve la atención de los alumnos? Si ¿Cuál era el objetivo de la sesión? De esa sesión era la identificación de <u>la palabra</u> "ballena" y términos relacionados (lexema y gramema). Identificar mayúsculas y minúsculas. ¿Se logró? ¿Por qué? Si se logró, los niños pudieron llevarlo a cabo, encontrando las palabras en los textos y aprendieron a buscar entre los renglones
Nombre: <u>Bélgica Herrera Aguilera</u> Tema o práctica a desarrollar: Leemos textos informativos		Interpretación Por medio de la deducción e inferencia comprendieron el texto, supieron de que trataba, también relacionaron que las grafías suenan igual siendo mayúsculas y minúsculas.		
DIARIO DE CAMPO		Inscripción o descripción de lo observado. Les di a los estudiantes una hoja con las palabras: ballena, BALLENA, ballenas y ballenato. les pregunté que cuáles eran las letras que decían lo mismo, posteriormente abrimos el libro en la página 33 y les dije que si conocían los animales que estaban en las ilustraciones ellos asintieron, posteriormente les pedí que buscaran las palabras que les había dado en la hoja, ellos las buscaron en las páginas 33 a la 36 del libro de texto. Luego les pregunté si se imaginaban que decían las palabras que estaban en las páginas del libro, entonces Emilio sugirió que hablaban de las ballenas, Jade dijo que ella la Jaziri también dijo que eran ballenas. Jade dijo que las había visto en la tele y Jaziri también dijo que eran ballenas. Se leyeron los textos, identificaron las palabras en el texto y al escucharlos iban dando significado a cada palabra, como al Escribir ballenay BALLENA (uso de mayúsculas y minúsculas) en singular y plural y también que la cía de las ballenas es el ballenato.		
No. De sesión: - Fecha: 29/09/2021 Hora: 8:00 hrs.		Tiempo de observación: 1 hora		
Contexto general Nivel educativo: Primaria Grado: 1° Número de alumnos: Mujeres: 1 Hombres: 2 Total: 3				
Contexto externo La Escuela Primaria Carlos Marx se encuentra en la Alcaldía de Azcapotzalco, es una escuela pública ubicada en Avenida Camino Real de San Martín SIN, Colonia Santa Bárbara C.P. 02230, en la Ciudad de México, perteneciente a la zona escolar 107.				
Contexto interno En el 1er grado, grupo "A" hay una población momentáneamente de 25 alumnos 11 niñas				



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

DIARIO DE CAMPO

Nombre: <i>Belizora Herrera Aguilar</i>		Tema o practica a desarrollar: <i>Leemos textos informativos</i>	
No. De sesión:	Fecha: <i>29/07/2021</i>	Tiempo de observación: <i>1 hora</i>	
	Hora: <i>8:00 hrs</i>		
Contexto general	Nivel educativo: <i>Primaria</i>	Número de alumnos Mujeres: <i>2</i> Hombres: <i>4</i> Total: <i>6</i>	
	Grado: <i>1.</i>		
Contexto externo	<i>La Escuela Prim. Carlos Marx se encuentra en la Alcatriza de Aracapatzilco, es una escuela pública, ubicada en Avenida Camino Real de San Martín S/A, Colonia Santa Bárbara CP 02230 en la CDMX Zona Escolar 107</i>		
Contexto interno	<i>En el grado 1º hay una población momentáneamente de 25 alumnos, 11 niñas y 14 niños. Aunque el año máximo por día son 6 alumnos de los cuales hoy sólo asistieron 2.</i>		
Inscripción o descripción de lo observado		Interpretación	
<i>Les di a los estudiantes una hoja con las palabras ballena, BALLENA, ballenas, kollenato, les pregunté que cuáles eran las letras que decían lo mismo. Posteriormente abrimos el libro en la página 33 y les dije que si conocían a los animales que estaban en las ilustraciones, ellos asintieron, posteriormente les pedí que buscaran las palabras que les había dado en la hoja. Ellos las buscaron en las páginas 33 a la 36 del libro de texto (ATA)</i>		<i>Por medio de la deducción e inferencia comprendieron el texto, supieron de qué trataba, también relacionaron que las grafías tienen el mismo sentido mayúsculas o minúsculas</i>	
Reflexiones	(Preguntas guía): ¿Funcionó la actividad que planifiqué? ¿Por qué? <i>Si logró que los alumnos identificaran palabras específicas</i> ¿Cuáles fueron los conflictos más significativos? ¿Qué de mi actitud mía pudo detonar el comportamiento del grupo? ¿Mantuve la atención de los alumnos? ¿Cuál era el objetivo de la sesión? ¿Se logró? ¿Por qué? ¿El tiempo que brindé fue suficiente? ¿Por qué? ¿Evalúe en la sesión? ¿Cómo fue esa evaluación?		

- 1. Si logré que los alumnos identificaran palabras específicas aun cuando no saben leer. Los tres alumnos presentes participaron y lograron realizar la actividad.*
- 2. Cuáles fueron los conflictos más significativos? Uno de los niños tuvo mayor dificultad porque desconoce como se realiza la lectura, no seguía el sentido de los renglones.*
- 3. No fui la que leyó en voz alta los textos e iba realizando preguntas al respecto del tema.*
- 4. Si. la identificación de palabras "ballena" y términos relacionados (lexema y gramema) identificar mayúsculas y minúsculas*
- 5. Era la identificación de palabras y aprendieron a buscar en el texto y a aprender a buscar en el texto y a aprender a buscar en el texto*
- 6. Si se logró, los niños llevaron a cabo y aprendieron a buscar en el texto encontrando las palabras en los renglones las palabras*

Anexo 2. Ejemplo de Diario de Campo

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA</p>		<p>El año máximo por día son 6 alumnos de los cuales sólo asistieron 3.</p>		<p>(Preguntas guía): ¿Funcionó la actividad que planteé? ¿Por qué? ¿Siento que no, porque no se pusieron de acuerdo? ¿Cuales fueron los conflictos más significativos? el llegar a acuerdos ¿Que de mi actividad pudo detonar el comportamiento del grupo? quizás no conducir bien la actividad ¿Mantuve la atención de los alumnos? Si, estuvieron atentos ¿Cual era el objetivo de la sesión? Que acordarán cómo felicitar a los compañeros en su cumpleaños ¿Se logró? ¿Por qué? no se logró porque cada uno eligió una alternativa distinta ¿El tiempo que brindé fue suficiente? ¿Por qué? si terminaron la actividad por ello el tiempo fue suficiente. ¿Evalué en la sesión? ¿Cómo fue esa evaluación? la evaluación fue la realización de un dibujo que expresaba que iban a ser para felicitar a sus compañeros el día de su cumpleaños</p>
<p>Nombre: Bélgica Herrera Aguilera Tema o practica a desarrollar: Leemos Calendario de cumpleaños</p>		<p>Interpretación por medio de una actividad (realizar el calendario de cumpleaños) se pretendía que los estudiantes se pusieran de acuerdo para que hubiera una forma para felicitar en sus cumpleaños. No se llegó al acuerdo</p>		
<p>DIARIO DE CAMPO</p>		<p>Inscripción o descripción de lo observado Se les dijo a los alumnos qué haríamos un calendario de cumpleaños y allí nos daríamos cuenta de quien cumpliría años próximamente. Les pregunté que de qué manera podríamos felicitar a los compañeros en su día. Emilio dijo que quería que llevaríamos un bincolin, Michelle dijo que comprando un regalo, yo intervine y les dije que no era posible llevar un bincolin a la escuela, y solo Axel sugirió hacer una tarjeta. Emilio y Michelle dijeron que estaba bien que les hicieran una tarjeta pero aun así, Emilio dijo que era preferible un bincolin y si no se podía, mejor dar un regalo. Realizaron un dibujo que expresarán lo que iban a hacer para felicitar a sus compañeros, Emilio dibujo dar un regalo, Axel dar una tarjeta y Michelle festejar con pastel y globos.</p>		
<p>No. De sesión: - Fecha: 11-10-2021 Hora: 10:30</p>		<p>Tiempo de observación: 1 hora</p>		
<p>Contexto general Nivel educativo: Primaria Grado: 1° Número de alumnos: Mujeres: 1 Hombres: 2 Total: 3</p>				
<p>Contexto externo La Escuela Primaria Carlos Marx se encuentra en la ciudad de Azcapotzalco, es una escuela pública ubicada en Avenida Camino Real de San Martín S/N, Colonia Santa Bárbara C.P. 02230, en la Ciudad de México, perteneciente a la zona escolar 107.</p>				



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
 ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

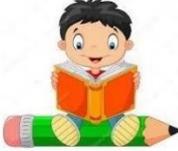
DIARIO DE CAMPO

Nombre: <i>Belgica Herrera Aguilera</i>		Tema o practica a desarrollar: <i>Calendario de cumpleaños</i>	
No. De sesión: <i>1</i>	Fecha: <i>11-10-2021</i>	Tiempo de observación:	
	Hora: <i>10:30</i>		
Contexto general	Nivel educativo: <i>Primaria</i>		
	Grado: <i>1º</i>		
	Número de alumnos		
	Mujeres: <i>1</i> Hombres: <i>2</i> Total: <i>3</i>		
Contexto externo	<i>La escuela Primaria Carlos Alvarado se encuentra en la Alcaldía de Azcapotzalco, es una escuela pública ubicada en Avenida Camino Real de San Martín Col. Santa Bárbara CP. 02230, en la Ciudad de México, perteneciente a la zona 107</i>		
Contexto interno	<i>En el 1ºA hay una población de 25 alumnos 11 niñas y 14 niños. El aforo máximo por día son 6 alumnos pero se presentan 3</i>		
Inscripción o descripción de lo observado		Interpretación	
<i>Se les dijo que haríamos un calendario de cumpleaños y allí nos daríamos cuenta de quién cumpliría años próximamente. Les pregunté que de qué manera podrían felicitarnos a los compañeros en su día. Emilio dijo que quería que llevaramos un "brincolín". Michelle dijo que comprara un regalo. Yo intente y les dije que no era posible llevar un brincolín a la escuela, y solo Axel sugirió hacer una tarjeta. Mañana por ellos, (ATRAS).</i>		<i>Por medio de una actividad (realizar el calendario de cumpleaños) se pretendía que los estudiantes se pusieran de acuerdo para que hubiera una forma para felicitarse en sus cumpleaños. No se llegó al acuerdo</i>	
Reflexiones	(Preguntas guía): ¿Funcionó la actividad que planifiqué? ¿Por qué? <i>Silento que no porque cada uno se puso a hacer su calendario</i> ¿Cuáles fueron los conflictos más significativos? <i>El llegar a acuerdos.</i> ¿Qué de mi actitud mía pudo detonar el comportamiento del grupo? <i>Quizá no conduje bien la actividad.</i> ¿Mantuve la atención de los alumnos? <i>Si estuvieron atentos</i> ¿Cuál era el objetivo de la sesión? <i>que acordaran como felicitarse los compañeros.</i> ¿Se logró? ¿Por qué? <i>No, cada uno eligió su alternativa.</i> ¿El tiempo que brindé fue suficiente? ¿Por qué? <i>Si fue suficiente, terminaron la actividad.</i> ¿Evalúe en la sesión? ¿Cómo fue esa evaluación? <i>Hicieron su dibujo.</i>		

Anexo 3. Cuestionario de estudiantes Diagnóstico Específico

¡Hola!, responde las preguntas que se te realizan por favor.

1. En tiempo libre ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

a)  b)  c)  d) 

2. ¿Tienes un libro favorito?



3. Escribe su nombre o haz el dibujo



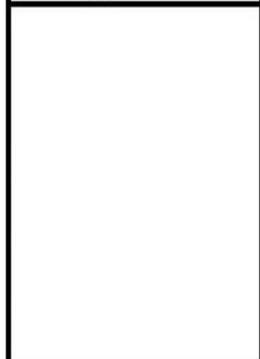
4. ¿Alguna vez has visitado una biblioteca?

5. ¿Alguien en tu casa te lee cuentos o libros?



Sí: dibuja la actividad que realizaste

No: ¿Qué imaginas que puedes hacer en la biblioteca?

 SI	 NO	Escribe el nombre del libro o cuento o haz un dibujo de él.
		

Anexo 4. Cuestionario de docentes para aplicar en el Diagnóstico Específico

Escuela Primaria Carlos Marx

Compañero docente: El siguiente cuestionario es con el fin de recabar datos para una investigación y realimentar mi intervención docente, gracias por contestarlo:

Años de servicio:

Grado que atiende:

Desde su perspectiva:

1. Para usted, leer es:

2. ¿Qué es comprensión lectora?

3. ¿Qué es una estrategia de comprensión lectora?

4. ¿Qué estrategias utiliza para que sus estudiantes comprendan los textos que leen?

Describa brevemente alguna estrategia de comprensión lectora que implementa con sus estudiantes

5. Si tuviera elección para implementar estrategias de comprensión lectora ¿Qué preferiría usted?

- a) Desarrollar un proyecto con estrategias de comprensión lectora para su grupo.
- b) Tener un compendio donde haya diversas estrategias y poder elegir las que considere convenientes.
- c) Que desde dirección se den una serie de estrategias que usted pueda implementar
- d) Otra _____

6. ¿Considera que es importante desarrollar la habilidad de comprensión lectora en sus estudiantes? ¿Por qué?

- a) Sí
- b) No

7. ¿En qué aspectos de su vida cotidiana cree que sirve la comprensión lectora?

Gracias por participar

Anexo 5. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Ficha de autoevaluación

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

COMPETENCIA : Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.

ESTUDIANTE: _____

TÍTULO DEL TEXTO: _____

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES PRINCIPALES DE LA HISTORIA :

ESCRIBE CUÁLES SON LOS PERSONAJES SECUNDARIOS DE LA HISTORIA :

¿QUÉ ACONTECIMIENTOS SUCEDEN EN EL TEXTO?

ESCRIBE OTRO FINAL PARA LA HISTORIA

¿QUÉ PERSONAJE TE HUBIERA GUSTADO INTERPRETAR EN LA HISTORIA?

¿CÓMO RESOLVERÍAS EL PROBLEMA QUE SE PRESENTA EN LA HISTORIA?

Anexo 6. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Herramienta Global para concentrar datos de Fichas de autoevaluación.

HERRAMIENTA GLOBAL DE FICHA DE COMPRENSIÓN LECTORA									
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Aplica conocimientos a partir de la comprensión de textos para utilizarlo en su contexto de manera creativa.									
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO								OBSERVACIONES
	LOGRA IDENTIFICAR PERSONAJES		LOGRA EXPLICAR LOS ACONTECIMIENTOS DEL TEXTO		LOGRA MODIFICAR PARTE DE LA HISTORIA O EL FINAL		LOGRA OPINAR O RESOLVER PROBLEMAS O SITUACIONES DESDE SU POSTURA		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									

Anexo 7. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Escala de Apreciación

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Emplea estrategias de lectura para potenciar su comprensión y resolver problemas o situaciones de manera autónoma.					
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO				OBSERVACIONES
	Relaciona situaciones que se presentan durante el desarrollo de las estrategias para comprender eventos de su vida cotidiana.	Ejemplifica con vivencias las situaciones que presentan los textos para explicarlos.	Aplica los conocimientos previos que tiene respecto al tema para proponer soluciones.	Produce inferencias que le permiten entender los textos para utilizarlos en diferentes contextos de aprendizaje.	
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					

Anexo 8. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Rúbrica

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.				
NOMBRE				
INDICADORES DE LOGRO	LOGRADO	EN PROCESO	REQUIERE APOYO	OBSERVACIONES
Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender lo textos.	Conoce el significado de distintas palabras o sinónimos que le permiten entender los textos.	Al leer el texto completo comprende de qué trata la lectura.	Desconoce el vocabulario y no entiende los textos.	
Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para comprender en funcionamiento del texto.	Recuerda temas aprendidos y los relaciona con el texto que se está trabajando, puede generar una reflexión o hacer ejercicios de otras maneras.	Al contestar algún ejercicio lo hace de manera adecuada, en el proceso identifica conocimientos previos.	Se le dificulta realizar las actividades por no haber consolidado conocimientos previos.	
Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana.	Hace uso de los aprendizajes que ha logrado de manera natural en su cotidianidad (leer, contar, sumar, etc.)	Utiliza la información de manera correcta cuando se le dan indicaciones.	No sabe qué hacer ante una situación o problema.	
Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.	Al presentar algún texto lo relaciona con otro similar por conocer los elementos.	Reconoce algunos elementos y menciona diversos textos que pueden tenerlos.	No distingue los textos	

Anexo 9. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Herramienta de apoyo para la Rúbrica

HERRAMIENTA GLOBAL DE APOYO DE LA RÚBRICA												
COMPETENCIA ESPECÍFICA Identifica diversos textos para utilizarlos en proyectos y actividades de manera funcional.												
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO											
LOGRADO=L EN PROCESO=P REQUIERE APOYO=RA	Describe con sus propias palabras los conceptos o procedimientos para entender lo textos.	Relaciona conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para comprender en funcionamiento del texto.	Utiliza la información que obtiene de los textos para proponer soluciones a problemas o situaciones de su vida cotidiana.	Construye siluetas de textos a partir de asemejar los elementos comunes y así utilizarlos en diversos momentos.	OBSERVACIONES							
	L	P	RA	L	P	RA	L	P	RA	L	P	RA
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.												
12.												
13.												
14.												
15.												
16.												
17.												
18.												
19.												
20.												
21.												

Anexo 10. Instrumentos de Evaluación Intervención Pedagógica: Lista de cotejo

COMPETENCIA ESPECÍFICA: Experimenta la realización de proyectos colectivos para fomentar su trabajo cooperativo y autorregulación de manera favorable.									
ESTUDIANTES	INDICADORES DE LOGRO								OBSERVACIONES
	Reconoce la importancia de asumir responsabilidades para llevar a cabo los proyectos que se acuerden en colectivo.		Argumenta su propuesta para decidir un proyecto o actividad colectiva.		Establece relaciones de convivencia sana haciendo uso de comentarios críticos que permitan mejorar el trabajo en colectivo.		Experimenta la autorregulación al resolver situaciones mediante el diálogo para lograr acuerdos con sus iguales.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
17.									
18.									
19.									
20.									
21.									