



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

**DE LA PRONUNCIACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y
FUNCIONALES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS LECTORAS, EN NIÑAS Y NIÑOS
DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “MAESTROS MEXICANOS”
EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

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

PRESENTA:

RICARDO ANTONIO GALINDO CORONA

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CDMX, ENERO 2024

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

Ciudad de México, 18 de noviembre de 2023.

PRESENTE

LIC. RICARDO ANTONIO GALINDO CORONA

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

DE LA PRODUCCIÓN A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y FUNCIONALES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS LECTORAS EN NIÑAS Y NIÑOS DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “MAESTROS MEXICANOS” EN LA CIUDAD DE MÉXICO.


A propuesta de la directora de tesis **MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
VOCAL	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	DR. JORGE ALBERTO MORENO RUIZ
SUPLENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTEZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR


MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

DEDICATORIAS

*A mi madre Gabriela Galindo
Que con su ejemplo e inspiración
me formó para ser responsable
y terminar lo que uno inicia.*

*A Karla Liset Aguilar
Por su amor, compañía, motivación y
apoyo; por ser esa compañera de vida
que me impulsa a ser mejor día con día.*

*A Anabel López
Por el tiempo, por la paciencia,
por aceptar ser la guía para
culminar esta larga travesía.*

*A las niñas, niños, y sus familias
Por ser actores fundamentales
para arribar a este deseo profesional.
Por sus risas, su confianza y apoyo.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. LA LECTURA COMO POSIBILIDAD DE LA COMPRENSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	17
A. Una lectura del mundo globalizado	17
1. Las competencias, un mecanismos de poder	19
2. Los organismos como medios de control	20
3. Otra forma de vivir: la resistencia	21
B. Nuestras realidades	22
1. Acciones para lograr “la calidad de la educación”	24
2. La “modernización” educativa en México	26
3. Los mecanismos para “evaluar”	27
4. La propuesta de evaluación integral	28
C. La RIEB y sus perversiones	29
1. Un nuevo enfoque	30
2. Articulación y Perfil de egreso	32
3. Incorporaciones pedagógicas	34
D. Secuelas educativas de las Leyes Secundarias	37
1. Leyes punitivas	37
2. Pruebas estandarizadas	38
3. La autonomía de gestión o el poder empresarial	38
4. Homologación de los centros escolares	39
II. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA NECESIDAD	43
A. Una reflexión inicial sobre la comprensión lectora	43
B. Explorando el medio a través de un Diagnóstico Específico	47
1. El contexto escolar y la muestra	47
2. La metodología del DE	53
3. Los resultados de los instrumentos	55
4. Apreciaciones generales.	59

5.	He aquí el problema	60
C.	La Documentación biográfico-narrativa, una posibilidad para recuperar la investigación	62
1.	Método	62
2.	El Relato Único	63
III.	LA LECTURA, ¿COMPRENSIÓN O PRONUNCIACIÓN DE LA REALIDAD?	67
A.	Cómo vieron el problema lector otros investigadores	67
1.	La comprensión de cuentos clásicos	67
2.	Interrogando textos de una canasta	68
3.	Las concepciones docentes sobre la lectura en la formación de lectores	69
4.	Importancia del contexto en la comprensión del texto	70
5.	La lectura como una tarea encaminada a la comprensión de textos	71
6.	La expresión oral y la escritura: fieles compañeras de la comprensión lectora	72
B.	Fundamentación teórico-pedagógica	74
1.	La lectura: la simulación o la comprensión	74
2.	Propuestas divergentes para democratizar y emancipar las aulas	83
IV.	UN CAMINO HACIA LA LECTURA CRÍTICA	109
A.	Caracterizando el camino.	109
1.	Los participantes	109
2.	Espacio-tiempo de la IP	110
3.	Justificación	111
4.	¿Qué y para qué seguir ese sendero?	112
5.	Capacidades críticas	113
6.	Preparación para el camino	114

B.	Las fases hacia el camino lector	114
1.	Proyectos desde el interés de las niñas y de los niños	114
2.	Proyectos para la ciudadanía crítica	118
C.	La valoración del camino lector	120
1.	Fichas de lectura	120
2.	Escalas de apreciación	121
V.	COMPRENSIÓN DE LOS OTROS Y DE MI ATRAVÉS DE	
	LOS TEXTOS	127
A.	Informe Biográfico-Narrativo	127
	Episodio uno. Reconstruyendo mi vida lectora	127
	Episodio dos. El tequio en el aula	134
	Episodio tres. ¡Pásale y prueba! La cocina de proyectos	147
	Episodio cuatro. ¡Solo queremos romper las piñatas! Interrogando textos hasta lograr el permiso	156
	Episodio cinco. ¿Almohadas, burros y leyendas?... Una extraña pijamada	167
	Episodio seis. ¡Extra, extra! Del juego frustrado a la conciencia ambientalista	172
B.	Informe General de la Intervención Pedagógica	178
1.	Metodología de la investigación	179
2.	Contexto general y el Diagnóstico Específico	181
3.	Sustento teórico	183
4.	Metodología de la Intervención Pedagógica	185
5.	Los resultados	187
6.		
	CONCLUSIONES	193
	REFERENCIAS	197
	ANEXOS	205

INTRODUCCIÓN

En las escuelas del Siglo XXI, la política educativa mexicana trata sobre el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. La finalidad es responder a un perfil dirigido, de forma expresa, hacia el campo laboral, y no a un perfil de desarrollo integral del ser humano. Esto hace compleja la evaluación de un lector competente, de ahí que las pruebas estandarizadas no sean confiables, pueden ser un indicador pero no una determinante. De forma institucional la comprensión lectora es situada como la sustracción literal del significado de un texto, quedando en lo técnico y dejando de lado, o de plano sin tomar en cuenta que existen diversas formas de procesar la información e interactuar con el texto, y por lo mismo la multiplicidad de significados que puede tener.

Dicha interacción permite que la transaccionalidad con el texto ocurra, desde la experiencia misma del lector, a partir de los referentes que posea. Esto es, el lector parte de sus conocimientos previos y ello permite una diferente forma de interpretar lo leído y/o puede ser una limitante para lograr un entendimiento mayor. Es aquí donde el papel del mediador – sea el docente, el padre de familia u otro cualquiera- puede enriquecer el proceso de comprensión lectora.

En el discurso gubernamental se habla de formar ciudadanos lectores pero, ¿para qué se requieren en un mundo globalizado, en donde a toda costa se ve, que predomina una única visión e interpretación de la realidad?, ¿para qué formar seres “competentes” en la lectura?, ¿cómo las escuelas olvidan que leer implica diversos procesos para la construcción de significados sometiéndola a la habilidad de saber responder a ciertos cuestionamientos o puedan interpretar información para vaciar la misma en un formato?, ¿cómo favorecer a la lectura en un entorno que parece determinado y construido donde lo que se espera que se pronuncie con mayor facilidad y rapidez un texto?, ¿para qué se quiere que un niño copie y repita lo que el maestro entendió de un texto?, o ¿acaso seguirán pretendiendo que la educación pública (y en específico la lectura) vaya en declive como lo muestran los resultados

obtenidos en el 2009 en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)?

Margarita Zorrilla (2009), citada en (Guerra y Rivera, 2010: 152) menciona que en la escala global de la lectura, en donde el 40 por ciento de los estudiantes de quince años se ubicaron en los niveles más bajos y, en diciembre de 2016, Aurelio Nuño secretario de educación, anunció que México es el último lugar en lectura y en matemáticas. Esto significa que no se ha progresado en más de una década. (Poy, L: 6 de diciembre del 2016, La Jornada).

Además, habrá que reflexionar sobre si en la sociedad planetaria existe la posibilidad de que todos seamos considerados ciudadanos, capaces de proponer ideas y ser escuchadas en mejora de nuestro entorno, sociedades que utilicen al lenguaje como “una herramienta con la que nos constituimos como sujetos sociales a través de diversas prácticas discursivas” (Goldin, 1996:6) para así arribar a una democracia.

Por tanto es de relevancia pensar en la formación de ciudadanos lectores por placer y por necesidad, que sean capaces de comprender, interpretar, interactuar y transformar sus realidades hacia una sociedad justa, democrática, ética, responsable, crítica y cooperativa. Para conseguirlo se requiere de reconstruir el concepto de lectura, de diversificar las formas y estrategias para interactuar con un texto (considerando así a lo escrito, las imágenes, los gestos y los propios recuerdos), de un mayor compromiso docente como lector/comprendedor y facilitador de dichas estrategias, que promueva actos comunicativos.

Las ideas anteriores se desarrollan en el documento, organizado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se analiza y caracteriza desde una perspectiva crítica la globalización y su modelo neoliberal y su relación con el ámbito educativo que tiene influencia en la comprensión lectora; también se desarrolla una interpretación sobre

las políticas y los organismos internacionales que influyen directamente en los países incorporados a ese mundo global, en donde se encuentra sumergido México. Y cómo este último, en búsqueda de corresponder a las demandas internacionales, ha realizado diversas modificaciones en materia educativa como lo son la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y las leyes secundarias, sin importar las diversas afectaciones sociales, económicas y culturales que conllevan dichas decisiones. Por último es importante resaltar que hay grupos de disidencia que rechazan este tipo de mundo y modelo, que tienen propuestas sociales y pedagógicas alternas; sociedades encaminadas hacia la emancipación.

En tanto, en el segundo capítulo se determina, define y caracteriza al objeto de estudio: la comprensión lectora. Todo lo anterior partiendo del diseño, aplicación y análisis de un Diagnóstico Específico, que lleva a plantear el problema, el método, la técnica (la observación no participante) e instrumentos empleados: diario de campo, cuestionarios, estudio socioeconómico y una estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio.

En el tercer capítulo se presenta una exploración sobre diversas investigaciones relacionadas al objeto de estudio para poder tener una serie de antecedentes que permitan generar una propuesta de intervención emancipadora, que ofrezca soluciones a las necesidades resultantes en el Diagnóstico Específico. De igual forma, en él se incorpora la fundamentación metodológica sobre la propuesta de una Pedagogía por Proyectos (PpP), que surge en Francia a partir del trabajo de sus creadoras, entre las cuales está como representante Josette Jolibert, así como maestros chilenos que participaron en su desarrollo, que plantea una transformación en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en las aulas, teniendo como centro al educando, el aprendizaje y al docente.

Dicha propuesta didáctica se empleó durante la intervención pedagógica para abordar la comprensión lectora, a través de la estrategia conocida como interrogación de textos, que se desarrolla en tres fases que van desde la preparación

del encuentro con el texto, la lectura y construcción mental del significado y sentido de éste, hasta arribar a la reflexión de los procesos metalingüísticos y metacognitivos que se llevan a cabo.

A su vez, se expone la propuesta pedagógica de la Transversalidad Crítica (TC) como otra forma de transformar la enseñanza, el aprendizaje y la formación del docente. Ambas, tanto PpP y TC, convergen en la construcción de proyectos, sin embargo, esta última parte de proyectos enfocados a problemáticas que implican un compromiso social y participativo no solo en el aula. Ésta implica trabajar multidisciplinariamente y estar en constante reflexión sobre los procesos que se desarrollan, centrándose principalmente en el pensamiento creativo, crítico y resolutivo de los estudiantes.

Mientras en el cuarto capítulo se expone el diseño de la Intervención Pedagógica realizada. En él se da cuenta de los propósitos y las capacidades críticas que se pretendieron desarrollar en los estudiantes del grupo 5° “B” de la Escuela Primaria “Maestros Mexicanos”. De igual forma, se presenta el camino didáctico para la construcción de los proyectos y las herramientas que se utilizaron para la evaluación de estos.

En el quinto capítulo se hace referencia al Relato Pedagógico, en el cual se mencionan los alcances, logros y obstáculos enfrentados durante la Intervención Pedagógica. Dicho relato es construido, analizado e interpretado bajo la luz de la Documentación Biográfico-narrativa utilizando la técnica del Relato Único. Esta forma de hacer investigación se sustenta con aportes teóricos como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, et. at., y del Enfoque Biográfico-narrativo de Bolívar, et. al. Dicho Relato se divide en seis episodios que dan cuenta de las voces de los estudiantes, de los participantes en la intervención. Asimismo, se presenta el Informe General de la intervención pedagógica, cuyo fin es darle mayor validez a la producción de conocimiento que se presenta en el relato.

En dicho informe se aportan con mayor detalle los resultados obtenidos, apoyados con los instrumentos empleados. Por ejemplo, los estudiantes que utilizan estrategias como el subrayado en la identificación de información relevante procesan de diferente forma un texto, hallando en él riqueza que hace evidente y le facilita el tratamiento de la misma. Así como identificar las siluetas de los textos hace los educandos reconozcan las características estructurales de los tipos de textos, favoreciendo un entendimiento global del escrito, permitiendo también el reconocimiento de indicios textuales y saber identificar los propósitos de cada uno de estos.

En el último apartado de este documento se integran las conclusiones derivadas de esta intervención pedagógica, mismas que surgen de un acto reflexivo. Asimismo se muestran las referencias y anexos utilizados para la fundamentación teórica de esta investigación.

Es así como esta investigación ofrece una alternativa para abordar el problema de la Comprensión Lectora que permita a los estudiantes y docentes, comprender-se en el mundo a través de los textos, interpretar e interactuar en los entornos sociales de manera activa en medio de una sociedad compleja y globalizada como en la que se vive.

I. LA LECTURA COMO POSIBILIDAD DE LA COMPRENSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

En el presente capítulo se muestra una visión acerca de la importancia de las políticas educativas internacionales para encaminar a la política educativa en México, haciendo notoria la imperiosa necesidad de mejorar en la lectura, pero más allá de lo que se pretende con los estándares y mandatos internacionales, sino esa comprensión lectora que potencia el análisis, la crítica y favorece a la transformación social. De igual manera también es posible visibilizar a esos grupos sociales que resisten, que proponen otras formas de organización y vida no apegados a las políticas neoliberales impuestas en el país.

A. Una lectura del mundo globalizado

Para iniciar hay que visualizar que el mundo está viviendo cambios en su geopolítica en este contexto llamado globalización, puesto que ha modificado las formas de concebir, explicar y actuar en él. Las sociedades en la actualidad se encuentran sumergidas en un modelo neoliberalista, modelo en donde los Estados-Nación pierden poder frente a los grandes corporativos que son quienes determinan las políticas y el rumbo de los países para el libre tránsito de carácter comercial. De ahí que “la planetarización tiene como instrumento fundamental, en esta etapa, las transacciones por internet” (Mignolo, 2001:15).

Dicho modelo marca “la creciente homogeneización de los modelos de consumo y de formas de vida, de la información, y en alguna proporción, de la cultura.” (Ferrero, 2002:3). El reflejo es evidente en las formas de consumo, que en muchas ocasiones es de manera irracional fomentada a través de diversos medios de comunicación; por ejemplo la generación de la necesidad de adquirir celulares actualizados y sofisticados sin que se haya terminado la vida útil del otro celular, o sin saber explotar o tener conciencia del uso del nuevo producto. De igual manera, las mayoría de las personas han priorizado la individualización y la consecución de las metas sin

importar los medios; como casos observables están las aulas donde se prepararan a los estudiantes para acreditar pruebas internacionales a través de la memorización de datos y la compra de las pruebas de forma ilegal.

La globalización del mundo se interpreta según el lente con el que se mire. Como lo señala Mignolo: “Mientras en un extremo celebran los beneficios de la globalización por aliviar la pobreza, en el otro extremo se pone de relieve el incremento de la marginación y la pobreza” (2001:9). Es decir, hay una clase minoritaria y empoderada que gana millones de dinero y son quienes en sus discursos mencionan la disminución de la pobreza con el impulso de programas (por ejemplo la Cruzada Nacional contra el Hambre); mientras otro sector mayoritario, vive en un entorno caracterizado por la inequidad, el desempleo, el aumento de los precios en los productos básicos, el feminicidio, la desaparición de estudiantes, etc.

La globalización es un proceso económico, tecnológico, político, social y cultural, que se ha convertido en un medio de dominación y de “...exclusión para los habitantes de los países más pobres, los individuos menos informados o educados y, en definitiva, los desposeídos de la Tierra” (Ferraro, 2002: 21). Dejando en claro que quienes no sean “competentes” en su área pero además en el uso de la tecnología, serán inservibles en el mundo globalizado.

Pero, ¿quiénes son los dueños de la tecnología? La producción tecnológica se concentra en los países de la Unión Europea y en los Estados Unidos de América, que son quiénes han colonizado a las otras naciones. Los medios de comunicación están al servicio de las clases dominantes y son el principal agente que influye en las personas para que sea respetada la estructura social existente. El televisor y la computadora son agentes emisores de estos mensajes y buscan que, a través de la multiplicidad de imágenes en periodos cortos de tiempo, los sujetos sean pasivos y anulen su capacidad de observación, análisis, etc. El tipo de personas que se están formando son “Homo Videns” incapaces de comunicarse y pensar (Sartori, 2005:23-60). Resultaría interesante observar con mayor frecuencia programas educativos y

culturales que permitieran avanzar hacia la comprensión, y una posición más humana y autónoma tanto cognitiva como moralmente.

1. Las competencias, un mecanismo de poder

El tipo de conocimiento que sigue predominando en las culturas occidentales (como en México) es de tipo colonizador, adquirido por tradición histórica desde el primer encuentro entre europeos y americanos, donde impera la idea del eurocentrismo (la vida europea como modelo de vida) y del androcentrismo (los varones como punto central en la sociedad). Por ello es que al revisar el Plan de Estudios de Educación Básica en México, en cuanto a la asignatura de historia, es perceptible que se centra en la historia universal europea y solo se da un breve recorrido por la historia prehispánica de la cultura latina. ¿Cuál es el interés de conocer que hubo una colonización en América?, ¿por qué no favorecer el análisis crítico de los fines mercantiles que perseguían y obtuvieron los colonizadores? Romper con el paradigma de consumir el conocimiento para dar paso a su generación, se ha vuelto una necesidad en América Latina.

Por medio del lenguaje, es como las grandes corporaciones introyectan su ideología en las comunidades, como lo menciona Sacristán (2008:17) “La elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa”. Mediante el lenguaje se validan ciertas concepciones del mundo, como lo es el enfoque educativo actual basado en *Competencias*. Este término tiene variedad de interpretaciones y ha sido el medio para generar una política educativa común entre los países más importantes económicamente de América y de la Unión Europea, e implantar en los países sometidos a su política, como es el caso de México. Para contrarrestar esa pretensión, es necesaria la lectura, ya que es la posibilidad de recuperar la construcción social del lenguaje develando todas estas estructuras y favoreciendo a una sociedad crítica, reflexiva, democrática, popular y diversa.

Otro aspecto importante de mencionar es la caracterización del abuso del poder que se ha tenido en recientes años por medio de la militarización (invasiones a países o territorios, el gasto público para fortalecer las fuerzas armadas, etc.) y la criminalización de la protesta, lo cual no es más que una muestra de que en México existen múltiples realidades.

2. Los organismos como otros medios de control

Al considerar a la educación como un medio de reproducción o de transformación ideológica y siendo un eje esencial en la formación de las sociedades, la globalización puso la mira en ella a través de organizaciones que determinan las políticas en los países *empoderados* y *desposeídos*. Una de ellas es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) surgida en 1945, siendo el organismo encargado de hacer los análisis y propuestas para los países en materia educativa, cuyo objetivo es “contribuir a la construcción de un mundo sostenible de sociedades justas, que valoren el conocimiento, promuevan la paz, ensalcen la diversidad y defiendan los derechos humanos, mediante la Educación para Todos” (González y Muñoz, 2016), aunque solo se ha convertido en un paliativo en el esquema moderno puesto que sí enuncia los problemas educativos y los analizan pero no son considerados por los países miembros para mejorar la educación.

Por tanto, ¿quién ha tomado las riendas y ha determinado las directrices en el campo educativo? La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) surgió en 1961, cuyo antecedente es la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) cuya misión es ayudar a los gobiernos, mediante recomendaciones, a generar un crecimiento económico sostenible, empleos y niveles de vida elevados en los países miembros. Cometido que no ha cumplido cabalmente, puesto que en países miembros, como México, es notoria la desigualdad social y económica entre la población. Empero se ha convertido en el organismo que dirige la política educativa de los países a través del proyecto para la Definición y Selección

de Competencias Clave (DeSeCo). Como lo mencionan Guerra y Rivera: “Mientras la UNESCO parte de considerar el contexto común para los países de América Latina y el Caribe, la OCDE tiene como referencia directa a los países industrializados y sus problemas educativos” (2010: 64), invisibilizando las condiciones y necesidades de los países, de manera particular México.

Sin embargo, las recomendaciones de la OCDE van más orientadas hacia aspectos como la mejora de la calidad de la educación por medio de la evaluación a los maestros y las maestras, implementando todo un proceso punitivo que atenta a los derechos laborales ganados históricamente; así como a fortalecer la calidad de la educación superior y posibilitando una mayor vinculación de ésta con la vida laboral productiva. Es evidente que la lectura como posibilidad de entendimiento y transformación social no es de su interés.

3. Otra forma de vivir: la resistencia

Los grandes problemas que trae consigo la globalización están vinculados a las grandes demandas de los grupos identitarios. Un ejemplo meritorio es la posición que han tenido los pueblos indígenas en la cultura de la tierra, en la búsqueda de la armonía entre lo social y lo natural. Sobre todo en el hecho, no sólo de conservar el medio ambiente, sino enriqueciéndolo mediante la creación de productos orgánicos, baños medicinales, temazcal, medicina tradicional, uso racional de los recursos naturales, conocimientos astronómicos, vestigios, la preservación de su lengua, entre otros.

El mundo es totalmente heterogéneo ya que existen sectores sociales que han manifestado rechazo a esa globalización cultural, económica y social a través del arte, de movilizaciones, de la música, del cambio de hábitos de consumo, con el propósito de lograr la equidad, la justicia social, la igualdad, la democracia y el reconocimiento de la diferencia. Por ejemplo, la aparición en 1979 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), para

contrarrestar las políticas educativas implementada por el Estado con la intención de cumplir con los estándares internacionales impuestos, dando propuestas que recuperaran la identidad de los pueblos sustentados en ideas como la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, la defensa de la gratuidad de la educación, luchar contra toda forma de dominación de género, entre otras.

Y es aquí donde la lectura de la realidad deja de ser unívoca, para dar paso a una posibilidad de esa transformación tomando conciencia de los diversos factores que influyen en nuestra sociedad; aprendiendo a leer desde otra lógica este mundo. De acuerdo con Antonio Cándido (citado en Andruetto, 2014: 34) “la literatura no sólo como un instrumento poderoso de instrucción y educación, sino como factor de perturbación y de riesgo, un camino que ni corrompe ni edifica, sino que humaniza en sentido profundo, pues hace vivir”, a lo que solo se arriba si se lee, en el sentido amplio de comprender sin que exista un lector único o un modelo universal de lo que es un buen lector.

B. Nuestras realidades

Del entorno descrito, ¿de qué forma impacta en México y en su educación?, ¿hay algún interés de que en México la política educativa sea acorde a los fines empresariales?, ¿para qué?, ¿qué papel juega la lectura en la educación básica?, ¿por qué la comprensión es un punto central en los estándares?, ¿por qué se piensa que existe un modelo de lector universal?

La educación impartida por el Estado mexicano se ha convertido en un arma de alineación de la población y ahora está al servicio del sector privado y empresarial, siendo que la educación básica en sus orígenes, se soportaba en principios fundamentales como la gratuidad, la laicidad y la democracia; y que en la actualidad enfrenta retos fundamentales como son la cobertura, el acceso y la permanencia de la población como lo señalaba el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

En cuanto a la cobertura, hay que recordar que el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se modificó en 1993 para incorporar a la educación secundaria como obligatoria y parte de la educación básica; y en el 2011 se incorporó a la educación media superior como obligatoria. Sin embargo, aún existen comunidades, principalmente en el sur de México, que no tienen una escuela secundaria cercana ni los insumos suficientes para poder trasladarse a otras comunidades; razón por la cual no asisten y optan por apoyar a sus familias en la obtención de recursos para sobrevivir. Esto es uno de los tres grandes conflictos que presentamos en la crisis de la lectura ya que se toma como principio universal que, todos al recibir educación, tenemos la capacidad de leer y escribir sin reconocer las variables que otorgan los diferentes contextos.

Referente al acceso y permanencia, las escuelas son pocas para la cantidad de personas que existen en el país. La oferta de la educación pública es menor a la demanda que se tiene, y aunado a ella hay un proceso de selección a través de exámenes, como el Instrumento de Diagnostico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS) que coloca a los estudiantes de sexto grado de primaria en las escuelas secundarias, que funcionan para clasificar a los estudiantes enviando a lugares marginados a aquellos cuyos resultados fueron bajos o para excluirlos del sistema escolar. Esto resulta ser un factor que limita la permanencia en la escuela, pero no el único, también están los aspectos en donde “los alumnos no encuentran interés ni gusto por la escuela” (Guerra y Rivera, 2010: 153), puesto que ella se ha desvinculado de la sociedad y los métodos de enseñanza se han vuelto rutinarios y obsoletos. Parece ser cierta la analogía que hace Ferraro al decir que “El sistema educativo de casi todos los países se asemeja a un embudo” (Ferraro, 2002: 107), en donde la gran mayoría de la población puede acceder pero, al final, son pocos los que egresan del mismo.

Para mejorar y solventar estos retos se han destinado cantidades del erario público al sector educativo. Como lo señala el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, “La OCDE reconoce en sus últimos análisis que la inversión en educación pública en

México ha crecido de manera sustantiva en los últimos diez años” (citado en Guerra y Rivera, s.f.: 166). Sin embargo no se ha visto reflejado esto ya que no se han construido los centros educativos necesarios para poder atender la demanda educativa, se continúan cobrando cuotas voluntarias y/o obligatorias en diversas instituciones (pese a que se sabe que el gobierno señaló que esto no debe darse), para satisfacer necesidades de infraestructura que no se hace con el recurso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y continua siendo el grueso de nuestra población la que solventa esas las carencias, aquella gente que, como se mencionó al inicio del documento, es más pobre y tiene más hambre. Como menciona Tello, para mejorar la educación en México es necesario “elevar las condiciones generales de existencia de la población” (Tello, 2011: 15).

1. Acciones para lograr “la calidad de la educación”

Otro concepto de moda en la política educativa es “la calidad de la educación”. Ésta se mide por medio de estándares establecidos a nivel internacional por la OCDE y que están relacionados con los aprendizajes, el aprender a aprender y aprender para la vida. Los últimos resultados señalan que México tiene deficiencias en el sector educativo, lo cual resulta cierto y no es novedoso. Por ejemplo, en los resultados obtenidos en la prueba PISA en el desempeño educativo, México obtuvo “432 puntos en 2009, mientras que en 2000 se situó en 446 puntos” (Guerra y Rivera, 2010: 152). Referente a la lectura, Andere nos menciona que se obtuvo el lugar 46/49 de un total de 65 países (2013: 28).

Para mejorar la calidad educativa tanto el gobierno federal y la SEP, mandatados por la OCDE, hicieron cambios tendenciosos hacia la ruta de privatización en la educación básica incorporando conceptos como competencias, profesionalización docente, la modernización y la evaluación.

Si bien hay que reconocer que la profesionalización docente es necesaria para la mejora de la educación en México, hay que cuestionar, ¿quién la impartirá?, ¿qué

tipo de actualización se requiere?, ¿en qué momentos se llevará a cabo ésta? y otras tantas preguntas. Según datos informados en el Plan Nacional del Desarrollo del gobierno calderonista, se distribuyeron responsablemente el dinero al sector educativo teniendo focalizado el aspecto de la profesionalización docente.

No tardaron las autoridades de la SEP en aceptar convenios de cursos y diplomados con los grandes corporativos priorizando así la visión de la escuela como una empresa. Empero la realidad es otra ya que los recursos se utilizaron básicamente en los viajes realizados a París (país sede de la OCDE) por parte de funcionarios del gobierno y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para su supuesta “actualización” en materia de evaluación y estándares o en otros aspectos como se enuncian a continuación “el 96.9 por ciento se destina al gasto corriente, el 84.2 por ciento de ese monto es para el pago de salarios de los maestros, 4.9 por ciento al pago de otros salarios y 10 por ciento a gastos diversos” (Guerra y Rivera, 2010: 166). Aunado a ello, algunos docentes, principalmente los que pertenecen a Carrera Magisterial que reciben un estímulo económico, son quienes asisten a cursos de actualización, por ejemplo en el área del uso de las TIC, pero estos son impartidos por inexpertos en la materia, personal que fue preparado en cortos períodos y sin conocimiento o experiencia del trabajo que se realiza en los grupos.

No obstante, hay docentes que buscan actividades académicas que puedan potenciar sus capacidades y habilidades profesionales; cursos solventados por ellos. Y todavía se cuestiona por qué los docentes carecen de un sentido crítico y del por qué no desean actualizarse, si sus preocupaciones son sostener un hogar, alimentarse, solventar gastos médicos, entre otros, y no les alcanza para pagar dichos cursos. Además, los cursos que son proporcionados por la SEP se llevan a cabo fuera del horario laboral, capturando así las expectativas, la imaginación, a la familia, su tiempo de lectura y otros aspectos importantes del docente como profesional de la educación y como ser humano.

2. La “modernización” educativa en México

Con referencia a la modernización de la educación se han impulsado programas como el de Enciclomedia y las aulas digitales, programas que han fracasado debido a la falta de conocimiento en el uso de éstos, la poca o nula infraestructura (energía eléctrica) y la falta de mantenimiento de los equipos. La Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) diseñó un portal para visitar y consultar algunas actividades pero el acceso, desde los inicios de la propuesta, ha sido complicado y limitado porque el internet en las escuelas es deficiente. Resulta evidente que la modernización no es para todos los sectores.

En el gobierno de Peña Nieto, la SEP entregó cerca de 700 000 tabletas electrónicas, destinadas a los estudiantes de quinto grado de primaria, con la intención de incorporar a las escuelas a la alfabetización digital. Parece ser una propuesta necesaria pero hay aspectos no contemplados y que hacen que la acción sea solo un parche ante la incapacidad de atender los problemas educativos existentes. Por ejemplo, los equipos requieren de un mantenimiento que muchas familias no pueden cubrir. Además de poner en riesgo a la población infantil ya que hay escuelas en donde se presentaron robos de dichos aparatos. Aunado a lo anterior, la mitad de escuelas a nivel nacional no cuentan con las condiciones necesarias para la instalación, como lo enunció la SEP “sólo el 50 por ciento de las escuelas públicas de educación básica cuentan con las condiciones de conexión y acceso a Internet, mientras que en algunos estados incluidos en el programa alrededor de 5 por ciento de sus escuelas no tienen energía eléctrica” (Poy, 2014). Agregando que la capacitación que recibieron los docentes fue máxima de dos días, con la característica de ser deficiente; dejando a la creatividad del profesorado la consecución de los mejores resultados.

Dentro del contenido de las tabletas, el programa @prende.mx ofrece diversos recursos digitales complementarias encaminadas hacia las asignaturas del Plan y Programas. En el caso de la lectura, están precargados textos y proponen algunas

actividades pero que favorecen más al fomento lector que al fortalecimiento del proceso de comprensión, dejando de lado otras propuestas digitales como son RILEC o LEER.

3. Los mecanismos para “evaluar”

En torno a la evaluación de la educación, es importante identificar que dicho concepto tiene diversas connotaciones. La evaluación que propone el sistema educativo es una forma de medición, como “...un instrumento sancionador y calificador” (Zavala, 2005: 203). Para tales efectos se le confirió al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación la responsabilidad de ésta, dotándolo de autonomía y haciendo de su facultad revisar y evaluar los programas y la profesionalización docente.

Dicha forma de evaluar ha sido altamente cuestionada ya que se imponen pruebas estandarizadas apegadas a los fines de competitividad internacional con la intención de sostener la teoría de que la educación por competencias es una necesidad de la escuela del siglo XXI. Resulta ser cierto lo que afirma Aboites (2012: 39) cita (De la Madrid, 1982) “Puesto que nos prestaron dinero vamos a tener que estar permanentemente sometidos a su vigilancia” ya que estamos cada vez más inmersos en una sociedad global.

Además, los estándares establecidos están dirigidos a escuelas con una organización completa y con condiciones favorables para su desarrollo como son los recursos financieros, materiales y humanos; sin tomar en cuenta la diversidad sociocultural y económica de México. Para muestra, la prueba PISA, la cual se centra básicamente en las áreas de la lectura, matemáticas y la competencia científica pero específicamente en ciertas habilidades y aptitudes, más “No le interesa saber si el alumno sólo lee o cuánto lee, sino la capacidad de identificar ideas y argumentos en el texto” (Guerra y Rivera, 2010: 163). Empero, la lectura no sólo implica la identificación de ideas principales o personajes; sino también incluye e influyen

aspectos como el propósito de lectura, las estrategias con las que cuenta, la interpretación (visión hermenéutica), la interrogación de textos, los elementos culturales o conocimiento con los cuales cuenta el lector, entre otros. Ya lo precisó Freire (2005: 23-24) “Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición”.

Los resultados obtenidos en la PISA e informados en el 2009, señalan que en México “el 44 por ciento de los alumnos que participaron en esta evaluación no rebasa el Nivel uno de comprensión lectora” (Guerra y Rivera, 2010: 153), que alude al nivel literal. Pero, ¿qué textos son los que no se comprenden?, ¿están vinculados a sus contextos o hay un uso de un lenguaje que en lugar de abrir las puertas, limita el camino de la lectura? Sin lugar a dudas es que, tanto las pruebas PISA en nivel secundaria, la Olimpiada del Conocimiento Infantil y el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que se aplica a estudiantes de primaria, son pruebas que miden la lectura como un producto repetible, resultado de la interacción entre el texto y el lector; dejando fuera el proceso lector. En general, “Las pruebas de opción múltiple corresponden a una pedagogía de la respuesta única y condicionada, opuesta a la pedagogía de la pregunta (Pérez, 2014: 82).

4. La propuesta de evaluación integral

Lo que algunos sectores en resistencia ante la privatización de la educación, como lo es la CNTE, han planteado una evaluación integral para poder transformar la educación hacia los fines del pueblo. Una evaluación “como un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador e integral, que permita la valoración de contextos, materiales, instituciones, acciones, instrumentos y demás factores”.¹

Parfraseando a Aboites (2012: 369) “es responsabilidad social del magisterio hacer frente a los mecanismos y formas de opresión y subordinación, construidas por la

¹ CNTE “*Resolutivos del VI Congreso de Educación Alternativa*”, llevado a cabo en Xalapa, Veracruz en junio del 2014 en donde se analizó la política educativa en México y se presentaron las propuestas pedagógicas alternas al modelo neoliberal.

clase hegemónica para conservarse en el poder; uno de ellos es la evaluación”. Con esto se hace referencia al panorama en el cual se encuentra suscrita la educación del siglo XXI, vinculada a la globalización, a intereses empresariales garantizados a través de tratados de libre comercio, en donde lo que se busca es la consolidación de una sociedad del consumo y de la enajenación.

Mejorar la educación requiere un análisis profundo de los contenidos, de la enseñanza, la metodología, la actualización y formación docente, los resultados, el diseño de programas adecuados a los contextos, una mejoría en la infraestructura y en la vida social. O como lo señala Ferraro al referirse a una nueva educación, en donde se requiere de “...pagarles más a los docentes, mejorar los programas, ampliar la participación y crear nuevos canales” (Ferraro, 2002: 112).

C. La RIEB y sus perversiones

En México, a partir del gobierno Salinista (1988-1994) se da la apertura al modelo neoliberalista que impulsaban los países desarrollados. Con ello, en materia educativa, en la década de los 90 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación cuyo “propósito fundamental es elevar la calidad de la educación pública... a través de mejores escuelas pública” (1992: 7) con lo cual se demuestra la necesidad de reformas que garanticen el acceso, la permanencia y egreso de los educandos para que puedan ser competentes y producir. Dichas reformas solo abarcan la Educación Básica, la cual se integra por el nivel preescolar, la primaria y la secundaria.

Pero las reformas no se dieron en un mismo tiempo: la primera fue la Reforma de Educación Preescolar realizada en 2004, después la de Secundarias en 2006 y, ya que se articularon los niveles de los extremos, la Reforma de Educación Primaria en 2009. Todo ello viéndose en conjunto en La Articulación de la Educación Básica (Acuerdo 592).

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP “reconoció que en la práctica...tampoco se había logrado una efectiva vinculación de la educación secundaria con los niveles previos de la educación básica” (Guerra y Rivera, 2010: 152).

La justificación para la implementación de la RIEB se soportó en los resultados presentados en las pruebas estandarizadas realizadas por los estudiantes y dando cuenta de que “... la enseñanza que se ha priorizado es la memorización y el enciclopedismo; los contenidos excesivos y su relación con la realidad cotidiana de los jóvenes es escasa” (Guerra y Rivera, s.f.:150). Sin embargo, dichas pruebas no son parte de la solución de las carencias ni de las necesidades que se tienen en México ya que centran sus resultados en las destrezas y conocimientos adquiridos sobre la lectura, las matemáticas y el pensamiento científico, dejando a un lado las características sociales, culturales, económicas, y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Andere lo concluye al decir “La SEP parece estar más preocupada por la prueba PISA que por los niños y su aprendizaje” (2013: 94).

1. Un nuevo enfoque

A partir de dichas pruebas se justifica la presencia de un enfoque por competencias que permita a los estudiantes alcanzar los niveles óptimos para ser productivos en la sociedad, y a México cubrir con lo mandado por la OCDE.

Ante el término competencia, la SEP la refiere como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (2011: 33). Perrenoud menciona que una competencia es la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2004: 10). Sin embargo, dicho concepto por sí mismo tiene un origen de lucha o confrontación con el otro ya que es el ámbito empresarial donde la competencia hace referencia a la capacidad de ser productivo dentro de la empresa. Es importante

mencionar esto porque nos permite tener en cuenta la historia y el proceder de los conceptos y el tipo de educación que se perfila. Si ese es el perfil que busca la escuela, por supuesto que no debe sorprender que, como dijo Pérez Rocha, en el *VI Congreso de Educación Alternativa realizado en Veracruz* en el 2014: “la escuela sea un espacio de violencia física, verbal o simbólica entre estudiantes”.

La SEP sostiene que la formación por competencias es “la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos”.² En cambio, los analistas y críticos de dicho enfoque han manifestado que las competencias no sólo son un enfoque sino un conjunto de normas de control y vigilancia, de contenidos y de estándares propios para la evaluación. Es un sistema que se basa en saber operar y con una sola visión del mundo dejando fuera capacidades y valores como la crítica, el análisis, la reflexión, el respeto, la colaboración, lo humano, lo emotivo, entre otras características del sujeto holístico.

Si son consideradas competencias básicas deben ser alcanzables por todos, pero el asunto controversial es, ¿quién puede decir cuándo uno es competente o el otro no? Y si les interesa que la competencia lectora se vea favorecida, ¿por qué se sujeta se piensa a la lectura diferenciada de la comprensión?, ¿por qué se utilizan pruebas estandarizadas con lecturas de cuatro páginas en un sistema carente de una propuesta pedagógica que mejore los resultados antes obtenidos?, ¿de qué sirve comprender textos al verse sometidos a una respuesta única?

Guerra y Rivera (2010: 150) aseveran que la RIEB no ha mejorado la educación del país si no que “... ha producido mayor fragmentación, segregación y exclusión, sobre todo en las escuelas y grupos sociales históricamente marginados” dejando en claro

²http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias, consultado el 10 de Septiembre del 2014.

que quienes no son productivos en el marco económico mundial, deben ser desaparecidos o aislados (tal es el caso de las comunidades zapatistas en Chiapas).

2. Articulación y Perfil de egreso

Otro aspecto relevante y esencial que señala la Reforma Educativa, es poner en marcha la articulación de la Educación Básica, es decir la forma en que los diferentes niveles convergen para la consecución del llamado Perfil de Egreso.

Este modelo educativo fue diseñando sobre la marcha. Primero se ocupó lo que había de educación preescolar: los campos formativos y con ellos se planteó la reforma en secundaria en 2006; posteriormente en 2009 se emplearon para, supuestamente, ir construyendo la tan anhelada articulación considerando campos en formación y en 2011, se concluye el planteamiento con los estándares curriculares (SEP: 2011). Todo se fue adaptando y aplicando a seres humanos en formación con maestros que como han podido, han adaptado.

a. Los campos de formación y los estándares

La vinculación la establecen a través de los campos formativos, entendidos como los aspectos generales del ser humano que desarrollarán las competencias (que para educación preescolar no es nada novedoso) ya que “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares” (SEP, 2011: 47), dándole así una continuidad y gradualidad a los procesos de aprendizaje que se fortalecerán durante la educación básica. Los campos de formación son cuatro: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y el Desarrollo persona y para la convivencia.

La gradualidad de los procesos de aprendizaje ha sido otro cambio notorio en la RIEB, en donde han establecido cuatro períodos escolares que en realidad son un referente o corte para la evaluación de los estudiantes y que finalizan en: 3° de

preescolar, 3° de primaria, 6° de primaria y 3° de secundaria. Esto con la idea de facilitar la revisión del cumplimiento de los estándares curriculares, rumbo a pruebas estandarizadas que dejan a un lado lo local. No obstante resulta que la gradualidad de los aprendizajes en lugar de dar mayores y mejores resultados en las pruebas, genera en los estudiantes un rechazo a la escuela puesto que mientras más avanzan en la escolaridad menos disfrutan de ella.

Dichos estándares son medidos a través de los logros de los aprendizajes esperados que se han diseñado para cada nivel. Con ellos, al finalizar la educación básica, se pretende cumplir eficazmente con el perfil de egreso. La cuestión aquí es, ¿quién diseño esos aprendizajes?, si no se logran entonces ¿sé es incompetente?, ¿dónde quedan las características propias de cada educando?, ¿quién espera esos aprendizajes, el estudiante, el maestro o el gobierno? Ahora bien, si se habla de una articulación y el desarrollo de procesos continuos para qué realizar pruebas de medición (o evaluación según el gobierno), sobre conocimientos y aplicación de estos con la finalidad de seleccionar/clasificar a los más hábiles y premiarlos (ya sea con reconocimientos, con el acceso a la escuela de su elección, etc.).

b. Mapa curricular y tutoría

Analizando el mapa curricular de educación básica (ver anexo 1), es observable como aparece la segunda lengua (inglés) desde preescolar, dando por entendido que es la lengua universal para entenderse con los otros, lo que representa parte del proyecto globalizador. También se puede identificar cómo en el tercer campo formativo, en específico en las ciencias naturales, han sufrido severas modificaciones, por ejemplo en secundaria se aborda primer grado biología, segundo grado física y en tercero química siendo que en el Plan y Programas de 1993 se les destinaba más tiempo y mayor desglose de contenidos (situación similar sucede con geografía e historia). Además de no existir una relación directa con los contenidos de primaria ni preescolar.

Otras modificaciones son en la tutoría en secundaria, en donde un profesor responsable de alguna asignatura, atiende las necesidades y problemáticas del grupo. La pregunta es, ¿cualquier docente tiene la formación para trabajar estos aspectos? La respuesta, desde el enfoque actual es que sí, porque todos los docentes deben tener esas competencias. Andere (2013: 96), lo mencionó al decir que antes de hacer un curriculum por competencias era imprescindible que el docente fuera formado bajo este enfoque.

3. Incorporaciones pedagógicas

La implementación de las reformas en los tres niveles de la Educación Básica trajo consigo diversas modificaciones, de los cuales los principios pedagógicos son de relevancia ya que orientan el actuar de los actores que intervienen en el hecho educativo. Estos han tenido modificaciones desde 2011 hasta el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

a. Los principios pedagógicos en 2011

Dentro de la Reforma aparecieron doce principios pedagógicos, que en el discurso no eran acordes con los fines empresariales que persigue la educación en el siglo XXI, pero si significaban una posibilidad para transformar las prácticas educativas en el aula. Éstos fueron: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperado; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad; incorporar temas de relevancia social; renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo y la tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Considero importante analizar el principio que sustentaba el uso de los materiales educativos como pueden ser los libros de texto gratuitos, que no todas las escuelas los tenían y en muchas ocasiones no les llegaban a los docentes, pero les piden trabajar con ellos, además de que tienen errores de redacción, de conceptos y de información. También se mencionaban recursos como los libros de la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula (espacios que no todas las escuelas cuentan con ellos), audiovisuales, multimedia e internet (que muchas veces no funcionan, no se operan por falta de actualización y el acceso a Internet está limitado). Como es de observarse, son más los obstáculos que las posibilidades de un uso adecuado.

b. La lectura como un principio nodal

El principio pedagógico que hacía énfasis en el desarrollo de competencias, tenía como ejes los estándares curriculares, cuyo propósito se encaminaba hacia una evaluación universal. Para ello se estableció dentro de las aulas las prácticas de lectura de velocidad cuya hipótesis fue que con ello se lograría la comprensión lectora. Dicho aspecto se subió a términos de norma curricular, lo que lo hizo parte del programa y el maestro lo tuvo que aplicar. La medida resultó absurda durante dos ciclos escolares, ya que estableció como parte de los estándares nacionales de la competencia lectora el conteo de palabras leídas por minuto (logró que se adjudicó Lujambio, exsecretario de educación pública) ya que, desde la experiencia docente, no necesariamente aquel que pronuncia velozmente las palabras entiende y comprende lo que dice.

Andruetto menciona que "...no se trata de entrenarnos en sistemas de veloces lectores, sino de una lenta apropiación de lo que leemos" (2014: 84). Además se creó el imaginario en docentes, alumnos y familiares de que al leer más palabras daría como resultado el ser un mejor lector.

Para ser un buen lector es necesario entrar en contacto con los libros, comprenderlos e interpretarlos (así como también interpretarse a sí mismo). Andruetto afirma que

“... si la escuela favorece encuentros con buenos libros, construirá lectores que puedan disfrutar de los libros en momentos de ocio” (2014: 133). Además el docente requiere facilitar las estrategias lectoras para ser capaces de develar los significados y mensajes que tiene el texto. La lectura de un texto conlleva a encontrar múltiples significados“...no sólo por la esencia polisémica de la palabra, sino porque inevitablemente el sentido solo se extrae desde lo contingente para lo contingente”; es ahí donde la riqueza de la lectura se encuentra.

c. Nuevos principios pedagógicos

En el Nuevo Modelo 2017 se establecieron catorce principios pedagógicos que, a diferencia de los otros, plantea una reconversión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. Dentro de ellos encontramos con un distingo importante: Poner al estudiante y al aprendizaje en el centro; Reconocer la naturaleza social del aprendizaje; Promover la interdisciplinariedad; y Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.

Analizándolos, tanto los del 2011 como los del 2017, plantean que la educación debe centrarse en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mismo que debe permear en los salones de clases. Para que esto ocurra los roles de todos los actores educativos, incluidos ahí desde el Secretario de Educación tienen que cambiar. La verticalidad que se ejerce no cabe en las propuestas donde se toma como centro el aprendizaje y el favorecer la vida democrática.

Existen diversas propuestas que se fundamentan en este principio como lo son la Pedagogía por Proyectos o la Transversalidad Crítica, mismas que requieren de una *didáctica no parametral* ya que debe modificarse la forma de pensar en el poder,³ la filosofía de vida, donde la relación docente-estudiante requiere ser horizontal, participativa y democrática; la visión del curriculum no como estático y unidireccional en sus fines, sino como “la selección cultural estructurada bajo claves

³ Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*

psicopedagógicas de esa cultura” (Gimeno, 1991: 20), es decir, que sea construido socialmente por y para el contexto en el que se encuentra la escuela.

D. Secuelas educativas de las Leyes Secundarias

El gobierno de Enrique Peña Nieto, para darle mayor validez a la política educativa neoliberal, aprobó leyes secundarias en materia educativa en el año 2013 y las fueron aplicando, aún bajo la fuerza y a la sombra de la sanción, dejando daños morales, laborales, sometimiento a pruebas estandarizadas que sirvan como elementos de presión y no como de mejoramiento, lineamientos generales para arribar a lo que llamaron “Normalidad mínima” y promoviendo la privatización de la educación bajo la premisa de una falsa *autonomía de gestión*.

1. Leyes punitivas

Las leyes secundarias modificaron aspectos de la Ley General de Educación y dieron origen a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación así como la Ley General del Servicio Profesional Docente. Éstas han generado incertidumbre puesto que no hacen referencia a la mejora de la calidad educativa en todos los sectores; sino que se concentra básicamente en la labor del docente y su evaluación, haciéndolo ver ante la sociedad como el responsable de los pocos o nulos progresos.

La CNTE, desde que el gobierno presentó dichas propuestas al Senado, manifestó su total rechazo a éstas y en específico a la Ley General del Servicio Profesional Docente debido a que la pretensión fue evaluar (desde un enfoque punitivo, fiscalizador y sumatorio) la labor docente con diversas pruebas o instrumentos estandarizados para tener derecho a permanecer en el empleo. Empero, dichas evaluaciones no reflejan las limitantes contextuales y laborales, no analizan ni la práctica docente ni los progresos en los procesos, pero serán utilizados para justificar el despido masivo de los profesores siendo categorizados como no idóneos.

2. Pruebas estandarizadas

Si bien es cierto que se eliminó la aplicación de la prueba para la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación elaboró el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en donde diseñaron una prueba nuevamente estandarizada sobre competencias del lenguaje y comunicación, competencias matemáticas y algunas habilidades sobre la convivencia escolar. Dicha prueba sólo se aplicará para los estudiantes de 3° de preescolar, 6° de primaria, 3° de secundaria y el último grado de educación media superior debido a que atendieron a la crítica que se hizo a ENLACE sobre los costos económicos puesto que se fotocopiaban varios ejemplares y no necesariamente se usaban o daban cuenta de los avances o mejoras. Sin embargo, pasaron al extremo al querer aplicar la prueba a través del uso de las TIC's siendo que en varias escuelas no se cuentan con el recurso tecnológico ni con el acceso a Internet para su realización.

3. La autonomía de gestión o el poder empresarial

Otro aspecto crítico es la incorporación de la autonomía de gestión de las escuelas, con la finalidad de mejorar la infraestructura y propicias condiciones de participación de los actores de ese centro educativo. Lo anterior se ha visto reflejado en que diversas escuelas han tenido que buscar recursos para pagar el consumo de luz y agua, en la adquisición de materiales, pagar sueldos del personal administrativo de los recursos de cooperativas escolares, entre otros. Mirando a un futuro, con esta idea se le da entrada a los grandes corporativos y la privatización de la educación puesto que, los que tienen los recursos financieros para garantizar las mejoras, son los empresarios quienes donarán dinero o materiales pero obteniendo un beneficio, por ejemplo el consumo de sus productos o la difusión de los mismos.

En lo operativo en las escuelas, en el 2017 con el Nuevo Modelo Educativo se diseñaron los Aprendizajes Claves para la Educación Integral, en donde apareció la

autonomía curricular como un aspecto a desarrollar en las aulas. Esta apuesta consistió en la realización de proyectos acordes a las necesidades e intereses de cada plantel, suscritos en cinco ejes orientadores: Ampliar la formación académica; Potenciar el Desarrollo Personal y Social; Nuevos Contenidos Relevantes; Conocimientos Regionales; y Proyecto de Impacto Social. Sin embargo, estos fueron condicionados los proyectos generados de manera externa por instituciones privadas y cuyos propósitos no atendían las necesidades focalizadas en el diagnóstico.

4. Homogenización de los centros escolares

A su vez, la SEP emitió los lineamientos de Operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, en el cual se han planteado cuatro prioridades educativas: Mejora del aprendizaje, Normalidad Mínima Escolar, Alto al rezago educativo desde la escuela y la Convivencia Escolar (SEP, 2014) con lo cual se pretendió homogenizar los centros escolares y las prácticas escolares dejando a fuera la diversidad cultural existente en nuestro país.

Sobre las escuelas de excelencia, la propuesta son las escuelas de Tiempo Completo para favorecer, en el discurso, a la educación. Aquí hay que precisar algunas características y elementos no mencionados. Primero, este modelo de escuelas prometen comedores para sus estudiantes pero es necesario mencionar que pueden ser escuelas de tiempo completo con ingesta de alimentos y sin ingesta; las segundas, que es el tipo de escuela donde se realizó la investigación, son las que se promueven debido a que los inmuebles escolares de educación básica no cuentan con un espacio para el comedor y la gestión, como ya se mencionó, deberá surgir de cada centro educativo y de corporativos interesados. Ahora bien, para la mejora de los aprendizajes sería más importante “la calidad que la cantidad de horas escolares” (Andere, 2013:124).

Referente a la Normalidad Mínima se establecieron ocho rasgos (Ver fig. 1) con los que, en vez de mejorar la dinámica escolar y garantizar las condiciones básicas para la mejora del aprendizaje, sirvieron para supervisar a las escuelas y hacer notar qué escuelas son de calidad y cuáles no, creando la idea de escuelas de primera y segunda clase, estigmatizando. Con ello también se quiso detener las manifestaciones de rechazo docente a la Reforma Educativa y sus leyes secundarias ya que uno de los rasgos dice “Todas las escuelas brindan el servicio educativo todos los días del calendario escolar”. En lugar de normalidad mínima debió llamarse normatividad porque establece las líneas centrales de la educación que se espera por parte del gobierno.

Fig. 1. Cuadro de los ocho rasgos de la Normalidad Mínima de la SEP

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1.- Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.2.- Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.3.- Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.4.- Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.5.- Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.6.- Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.7.- Las actividades que propone el docente logra que todos los alumnos participen en el trabajo en clase.8.- Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo. |
|--|

Basado en el Acuerdo 19/11/18 (SEP, 2018)

En la política educativa moderna, el dominio de la comprensión lectora literal se ha convertido en un pilar y herramienta en el desarrollo del estudiante, dejando de lado los otros niveles de comprensión del texto. El curriculum descontextualizado basado únicamente en textos academicistas avalados por la clase hegemónica, priorizan el conocimiento formal y desechan otras posibilidades. No se considera la integración de lo humano en la formación. Por ello, es imprescindible retomar las propuestas que promueven un curriculum y programas contextualizados, que tengan relación con problemas reales de su comunidad; en donde los docentes, conscientes de la relevancia de dicha labor, pongan énfasis en la forma en que se acercan a los textos

los educandos, en el tipo de textos que se leen, en el propósito de la lectura; entender a la lectura como “un instrumento de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar” (Andrueto, 2014: 111).

Para complementar y enriquecer el proceso de formación de lectores siguiendo la línea de transformación crítica de las escuelas y de las prácticas educativas, es necesario consultar y analizar diversas concepciones, estrategias y formas de evaluar la comprensión lectora, mediante la elaboración de un diagnóstico específico que permita conocer la realidad en torno a la lectura

II. LA COMPRESIÓN LECTORA COMO UNA NECESIDAD

En el siguiente capítulo, se presenta la delimitación de la problemática la cual se obtiene a través de un Diagnóstico Específico atendido desde el método de investigación-acción. Lo anterior dando lugar a la formulación del planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. De igual manera, se presenta la metodología con la cual se atendió el proceso de investigación-intervención, la Documentación Biográfica-Narrativa.

A. Una reflexión inicial sobre la comprensión lectora

La lectura se ha convertido en un punto de análisis e interés de la política educativa vigente. Es una actividad cotidiana que se ha pervertido en su propia concepción, debido al tratamiento que se le ha dado en México suscribiéndola en un acto exclusivamente escolar, mecánico, de hartazgo, de velocidad. El resultado de ello es dificultar el desarrollo de los procesos cognitivos que requiere el lector o en el disfrute colectivo e individual que puede generar el acto de leer.

Para diversos investigadores, docentes, autoridades educativas, entre otras figuras del ámbito educativo, leer es memorizar datos o contestar correctamente a planteamientos sobre el texto, ya sea por un razonamiento lógico o la copia exacta de información, muestra de ello son instrumentos estandarizados que emplean para evaluar o intentar medir, más que atender la Comprensión Lectora. Es decir, se piensa que la comprensión lectora se evalúa exclusivamente por medio de cuestionamientos referidos al texto de manera literal, buscando que los niños respondan como el docente quiere o lo que el propio instrumento estandarizado ofrece, lo cual tiene que ver con la desfragmentación de la lectura priorizando la memorización y la lectura literal, sin trascender a los otros niveles de comprensión como son *inferencial-interpretativo, valorativo, organizativo o de transcodificación*.⁴

⁴ Moreno, V. 2011. *Cómo hacer lectores competentes*.

Desde la teoría de los esquemas lo anterior es un error grave puesto que, el niño comprende los textos a partir de una serie de inferencias y referencias, basadas en sus propios esquemas como lector y no de los de otros.

Estas situaciones dejan ver y confirman que la comprensión lectora, para ese sector relacionado con la educación, requiere solo un nivel literal, una comprensión mecanizada, pero no crítica. Ello traduce a la lectura en un terreno utilitario, donde lo único que empleará en su vida será llenar formularios que no impliquen más que el conocimiento solicitado, como lo manifiestan los planes y programas vigentes.

En el discurso oficial, la lectura se aborda de dos formas: la lectura de comprensión, enfocada en su mayoría a la comprensión literal del texto; y la lectura de pronunciación, ésta última fortalecida al emplear la velocidad lectora. Sin embargo, “la lectura debería ser comprendida” (Aranda, 1986:24); lo cual implica tanto que haya fluidez y adecuada pronunciación así como un desarrollo de los procesos cognitivos. Por tanto, es cuestionable pensar que el desciframiento de los textos sea percibido como lectura.

La lectura tiene que ir hacia la posibilidad de mirar al horizonte, concebirse como una actividad “de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos” (Colomer, 2002:86). Por ello, leer implica comprender e interpretar las diversas realidades manifestadas a través de imágenes, textos, símbolos y tomar decisiones conscientes en favor de la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Si se logra entender que la lectura es “construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto” (Jolibert, 2011: 17), resulta necesario considerar los tres factores a los cuales hace alusión Colomer: el lector, lo que él sabe del mundo; el texto, que hace referencia al mensaje que pretende el autor enviar a través del escrito; y el contexto, que tiene relación con el propósito que el lector persigue, el momento

histórico en el que se consulta y la forma en que se estableció el contacto con el texto.

De ahí que resulte fundamental definir y esclarecer el sentido hacia dónde hay que dirigirse sobre la comprensión lectora: ver este proceso como una programación de ejercicios o aprender a leer empleando diversas estrategias lectoras y desarrollando procesos cognitivos.

De igual manera, hay confusiones serias entre pensar que leer es memorizar datos o contestar correctamente a planteamientos, ya sea por un razonamiento lógico o por copiar información, que consideran importante tanto los docentes como las autoridades educativas. Es decir, se cree que evaluar la comprensión lectora se da a través de cuestionamientos referidos al texto buscando que los niños respondan como el docente quiere o lo que él entiende. Sin embargo, esto no es posible si la lectura se piensa desde la teoría de los esquemas dado que, el niño comprende partiendo de “una serie de inferencias y referencias, basadas en los propios esquemas del lector” (Dubois, 2005: 8).

Por otro lado, entre aquellos problemas que enfrenta el estudiante se encuentra el acto mecánico de la lectura, que prioriza la memorización y la lectura literal sin trascender a otros niveles lectores, reduciendo así el acto lector a la decodificación del código escrito.

De igual forma, hay aspectos que las pruebas estandarizadas no consideran como el hecho de que a los niños y las niñas se les dificulta identificar la idea central de un texto y, por lógica, la de los párrafos que lo conforman.

También suele suceder que al enfrentar los estudiantes contenidos escolares, se sienten ajenos a ellos. Algo similar ocurre con las lecturas que se abordan porque no cubre sus intereses, ni contempla su nivel lector y mucho menos sus expectativas.

Lo mismo sucede cuando los niños y las niñas entran en contacto con diversos tipos de textos que en su vida han tenido en sus manos sin saber a qué tipo de texto pertenecen y por lo tanto, desconocen sus características y carecen de una estrategia o metodología para leer/comprender. Por tanto, es indispensable tener una gama amplia de textos con los cuales interactuar, pero a su vez también explorarlos, reconociendo características generales de cada uno de éstos; o como lo llama Jolibert, “la silueta del texto”.

Lo que sucede es que la comprensión lectora pasó a un segundo plano, debido a que lo único que necesitarán los estudiantes para desenvolverse en su vida profesional será llenar formularios pequeños que no impliquen más que el conocimiento de lo que se solicita o “comprender, resumir y producir textos orales y escritos que se presentan en procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas” (SEP, 2017: 164).

A pesar de estar en el siglo XXI, se tienen arraigadas concepciones limitadas y arcaicas orientadas a la mecanización tales como la lectura como leer cierto número de palabras por minuto, anulando así aquellas prácticas que den cabida al acercamiento entre el lector y el texto, y que permitan empoderar a los educandos desarrollando su capacidad de interpretación.

Las ideas presentadas anteriormente están fundamentadas en la realización de un diagnóstico dirigido de manera específica hacia el estado en el que se encuentra la comprensión lectora en niños y niñas de quinto grado educación primaria. El método que se empleó en la realización de éste fue el de Investigación-Acción apoyado en la técnica de la observación no participante, implementando instrumentos como el Diario de Campo, un estudio socioeconómico, una estrategia metodológica de acercamiento al nivel de dominio del objeto de estudio y un cuestionario dirigido a los docentes.

B. Explorando el medio a través de un Diagnóstico Específico

Para sustentar la necesidad de investigar y trabajar con la comprensión lectora, resulta indispensable el conocimiento de las características del contexto en el cual se encuentran sumergidos los estudiantes. Por ello, fue necesario en primer término dar cuenta de la aplicación de un Diagnóstico Específico (DE) que acerque al investigador al tema de interés en la comunidad escolar en la que pretendió incidir en la búsqueda de resolver el problema.

Cabe aclarar que un diagnóstico, como tal, tiene diversas concepciones, por ejemplo Sergio Pérez (1999:3) lo plantea como un instrumento que permite “el conocimiento de una situación por sus síntomas externos”, y Moya (1996) como “la identificación, análisis y relaciones de un estado de situación que permite su comprensión, mediante la identificación de las causas explicativas que lo originan”. En este caso, se le denomina específico porque va dirigido a una situación particular, que de forma previa ya estaba definido el aspecto donde se intervendría: la Comprensión Lectora. Dicho diagnóstico con la finalidad de explorar las metodologías y procesos desarrollados con relación a la Comprensión Lectora sobre en los estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela primaria Maestros Mexicanos.

Hay que tomar en cuenta que la comprensión lectora se trabaja en un contexto, de ahí que este Diagnóstico Específico es lo primero que contempla; por ello fue importante su exploración a través del estudio socioeconómico (Ver Anexo 2), cuya caracterización del contexto se fortaleció con los datos obtenidos con algunos registros del diario de campo, además de aplicar varios instrumentos en una muestra.

1. El contexto escolar y la muestra

En este apartado se presenta la caracterización de la escuela así como de los sujetos que se seleccionaron para la aplicación del DE a través de una muestra.

a. La escuela y sus participantes

Para tener un panorama amplio es necesario conocer el contexto social en el que se encuentra la escuela así como las características generales de los estudiantes, los docentes y las familias.

1) “Maestros Mexicanos”, una escuela empoderada

La escuela primaria “Maestros Mexicanos”, lugar en donde se realizó la investigación-intervención, está ubicada en la alcaldía La Magdalena Contreras al sur de la Ciudad de México. Al estar rodeada de dos avenidas principales, una de entrada hacia los pueblos y colonias colindantes y otra para salir de ellos; el tránsito es abundante, lo cual complica la llegada a la misma. Es una escuela de Tiempo Completo sin ingesta⁵. Su horario es de las 8:00 a las 14:30 horas. Cuenta con dos patios de dimensiones pequeñas, tres jardineras, un espacio para cooperativa, dos sanitarios para hombres y dos para mujeres aunque solo funciona un par, dos bodegas designadas para guardar materiales de educación física y de limpieza. Referente a los salones para los grupos hay trece aulas, que en algunos casos tienen computadoras de escritorio y proyectores como parte del proyecto de digitalización de las escuelas pero que resultó inservible; una más específica para la UDEEI, un aula digital con 25 computadoras (la mayoría descompuestas), una biblioteca escolar y un espacio de ludoteca.

La escuela atiende un promedio de 375 estudiantes que se distribuyen en trece grupos, donde tres grupos son de tercer grado y los demás únicamente dos grupos por grado. Considerando la cantidad de educandos y el espacio disponible para la hora del descanso, se tienen dos momentos para éste. De 10:30 a 11:00 salen al receso los grupos de la llamada primaria baja (1°, 2° y 3°), y de 11:00 a 11:30 los grupos restantes (4°, 5° y 6°).

⁵ Concepto designado por el gobierno federal en 2007 para validar su programa de “escuelas de calidad” sin el compromiso de comedor.

La escuela se caracteriza por recibir estudiantes rechazados de otras escuelas cercanas, principalmente aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)⁶. Los padres y madres de familia suelen ser participativos pero, en ocasiones, dificultan la organización en los procesos pedagógicos colectivos o desatender a sus hijos.

Por tanto, la escuela tiene un papel fundamental en la sociedad como el espacio de formación de los ciudadanos del hoy y del mañana. De ahí que resulta esencial que la escuela y la comunidad estrechen sus lazos con proyectos conjuntos para potenciar el aprendizaje y la participación social.

2) Los participantes

Ahora se presentan las características de los diversos agentes que intervienen directamente en el acto educativo en las escuelas y las formas en que se relacionan.

a) Los niños

En las reuniones de Junta de Consejo Técnico se menciona como característica común en los estudiantes que asisten a la escuela, un alto porcentaje de ellos con familias monoparentales o al cuidado de sus abuelos o tíos. Debido a que los padres y madres trabajan jornadas largas para poder cubrir sus necesidades, los educandos caen en un contexto de aislamiento y desatención, con pocas posibilidades de comunicación e interacción entre los miembros de la familia.

Otra situación que afecta las actividades escolares es la impuntualidad de los estudiantes derivado del tráfico o porque los niños y las niñas despiertan tarde a consecuencia de que en las noches se desvelan viendo programas de televisión, series o están navegando en Internet durante la madrugada.

⁶ Las BAP son esos factores del contexto social que limitan o dificultan el acceso a la educación y el pleno aprendizaje por parte de los estudiantes.

Los niños muestran interés en participar en actividades deportivas en todo momento; las niñas comúnmente corren, comen o platican entre ellas. Son pocas las ocasiones en las que interaccionan entre sí niños y niñas, usando formas cordiales como decir buenos días con una sonrisa o gestos de aceptación. Esto no evita que con frecuencia se enfrasquen en discusiones o empujones en las actividades del receso o en las que implican trabajo en equipo o en las sesiones de inglés.

b) Los docentes

En cuanto al colegiado docente, se conforma de trece profesores frente a grupo, dos profesoras de educación física, una profesora como promotora de lectura que cumple más funciones administrativas que las que le competen acorde a su nombramiento, una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), otra de Servicio Social, una subdirectora de gestión escolar y la directora del plantel. Además tres personas asistentes de los servicios educativos. En total 23 trabajadores para atender 375 estudiantes. Esta política gubernamental de hacer más con menos, hace instaurar escuelas de Tiempo Completo sobresaturadas, dando lugar a la movilidad de los docentes en periodos cortos de tiempo y a la poca identidad con la escuela.

Por la plantilla de personal existente, la organización y funcionamiento del plantel debiera ser el óptimo, pero las concepciones educativas diversas sobre la educación, la escuela pública y la práctica docente, se sobre ponen en los hechos y se perciben en las Juntas de Consejo Técnico, en donde se centra más en el desahogo de las experiencias negativas vividas por los docentes que el planteamiento de soluciones conjuntas, que favorezcan a la comunidad escolar.

En las formas de trabajo prevalece el paradigma tradicional donde se prioriza “el aislamiento...y, de esta manera, legitiman su soledad humana, profesional y cultural. (Malaguzzi, 2001: 77). La mayoría del profesorado manifiesta rechazo al trabajo con

proyectos argumentando que desconocen las propuestas, que les es complicado cumplir con los proyectos que vinculan a todas las asignaturas, que lo más cercano que pueden hacer son los proyectos de la SEP bajo la premisa que es lo que cumple el programa de estudios.

El trabajo cooperativo entre los docentes es nulo. La comunicación está inmersa en un entorno de diferencias que alejan y no permiten la organización. Los acuerdos a los que se arriban en las Juntas de Consejo Técnico no son asumidos ni realizados. Todo lo antes escrito abona a la construcción de una escuela sin rumbo ni sentido.

c) Los padres y las madres de familia

Los estudiantes de la escuela, como antes se mencionó, conviven con diversos familiares que quedan al resguardo de éstos ya sea porque mamá y papá están separados o por los horarios de sus trabajos. Los familiares, como lo señala el estudio socioeconómico, laboran como choferes, comerciantes, secretarias, camaristas. Pocas veces las mujeres son amas de casa debido al tipo de empleo y salario que perciben. Su economía oscila entre los \$3000 y \$5000 mensuales, con lo cual pagan gastos como la luz, el teléfono, el transporte; destinando mínimamente un porcentaje de éste a cuestiones de recreación o para asuntos escolares.

La relación comunidad-escuela está deteriorada por la política del gobierno peñista de responsabilizar de los “malos resultados” por parte de los docentes a través de la televisión y que son asumidas tanto por las familias como por los docentes, así como por la recurrencia de vivir en soledad y pensar los problemas por separado. La mayoría de las veces que asisten a la escuela es para recibir quejas o para atender algún accidente; con lo cual se deja de fuera la construcción colectiva de la ruta de la escuela e imposibilitando el pensar a ésta como un espacio de convivencia y de aprendizaje.

Tener este panorama general de las condiciones del contexto social de la escuela, da origen a la necesidad de hacer un análisis específico de los procesos de los educandos con relación a la Comprensión Lectora.

3) La selección de participantes para el DE

Para llevar a cabo el DE sobre la comprensión lectora, se determinó realizar un muestreo en los estudiantes que cursaron el cuarto y quinto grado en el ciclo escolar 2014-2015. Ambos grados contaban con dos grupos en los cuales se encontraban distribuidos 125 educandos (Ver Fig. 2).

Fig.2. Población de 4° y 5°

GRADO/GRUPO	A	B	TOTAL
4°	30	34	64
5°	30	31	61
TOTAL	60	65	125

Considerando los datos anteriores y valorando el tiempo del que disponía para dicho DE, se determinó hacer una muestra. Se utilizó el método no probabilístico por cuotas ya que éste posibilita al investigador elegir a los sujetos que va a entrevistar o indagar partiendo de categorías que él establece. Por lo tanto, solo se consideraron para la muestra 25 estudiantes que representan el 20% de la población total de cuarto y quinto grado.

Para llevar a cabo el proceso de selección de los niños que participaron en este DE, se solicitó el apoyo a los docentes responsables de cada grupo. Se partió de la idea de que ellos, al estar en convivencia constante, conocen mejor a los educandos y cuentan con otros referentes que permiten valorar los procesos de aprendizajes, en específico el de lectura. Para orientar y apoyar, se les sugirió retomar los criterios de evaluación de comprensión lectora que emplea la SEP en los reportes de evaluación:

- Requiere apoyo adicional para comprender lo que lee (RA).
- Tiene cierta dificultad para comprender (CD).

- Comprende lo que lee (CL).

De igual manera, se les precisó la necesidad de que eligieran dos estudiantes de cada nivel de lectura y, en el caso de 4° “B”, la profesora decidió que para el criterio de CL, fuera representado por tres estudiantes (Ver Fig. 3). También es notorio que en el grupo 5° B, los participantes seleccionados fueron niños por dos razones: la mayor cantidad de éstos en el grupo y las necesidades polarizadas de los mismos.

Fig. 3. Participantes para la muestra

GRADO GRUPO	Y	NIÑOS			NIÑAS			TOTAL ESTUDIANTES
		RA	CD	CL	RA	CD	CL	
4° A		2	1	1		1	1	6
4° B		1	1	1	1	1	2	7
5° A		1		1	1	2	1	6
5°B		2	2	2				6

2. La metodología del DE

El diseño del DE se mira desde el paradigma cualitativo, ya que se busca una explicación, comprensión e interpretación del hecho estudiado. Esta indagación si bien explica datos, no se queda ahí; tiene un sentido de indagación para así poder arribar a una intervención que permita atender el problema identificado, teniendo como propósitos:

- Lograr delimitar la problemática sobre la comprensión lectora, planteando de manera delimitada el problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.
- Identificar aquellos puntos donde se tiene que incidir como docente para que los niños y las niñas mejoren su comprensión lectora.

El método que aporta fundamentos más acordes para estas acciones es el de la investigación-acción ya que, como lo señala Latorre (2012:24), propicia una transformación de la realidad y toma de conciencia por parte del docente en cuanto a su papel transformador, para mejorar así su práctica educativa, empleando constantemente la reflexión, que lleve al análisis e interpretación. Punto que se

empleó para arribar a la problemática, su análisis, formular el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y el sustento teórico.

a. La técnica

La observación es una técnica imprescindible en el desarrollo de la investigación, puesto que favorece al investigador en la exploración del entorno. Ésta tiene diferentes tipos. En este caso, la observación no participante fue la elegida debido a que “la injerencia del investigador es nula” (Elizondo, 2006:151), para así tener lo más naturalmente posible caracterizada a la comunidad escolar, a los participantes de la muestra y al problema. Esta técnica se apoya en la recogida de datos a partir de diversos instrumentos, los cuales se presentan a continuación, su intención y sus resultados.

b. Los instrumentos del DE

Para llevar a cabo el proceso de recogida de información para el DE se aplicaron diversos instrumentos: el diario de campo, un estudio socioeconómico, un cuestionario para los docentes y una estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio, que en este caso es la Comprensión Lectora.

- El diario de campo, que se empleó para llevar un registro de las observaciones realizadas a los sujetos de la investigación. Éste es, como lo menciona Gerson (1979), “un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula,... un trabajo de descripción, valoración y explicación”. Por ello es que se estructuró en dos columnas: en la primera se hicieron las descripciones de lo observados, escuchado y dialogado, y en la segunda se reflexionaba e interpretaba lo descrito.
- A su vez, también se diseñó y aplicó un estudio socioeconómico a los familiares de los sujetos de investigación para poder tener una visión más amplia respecto al contexto en el que los estudiantes están sumergidos. Dicho estudio se dividió en cuatro áreas: los datos del estudiante, la económica, la

familiar y la académica, siendo en esta última donde se hizo mayor énfasis sobre aspectos de la comprensión lectora (ver Anexo 2).

- De igual forma, para tener mejor caracterizado el contexto general en el que se desenvuelven los sujetos de investigación, se elaboró y aplicó un cuestionario de diez preguntas abiertas a los profesores de la escuela. En él, se interrogó sobre la concepción que tienen sobre la lectura, los gustos lectores que reconocen en los estudiantes, los obstáculos, dificultades y apoyos extras sobre el proceso lector y algunas opiniones y experiencias gratas relacionadas con el objeto de estudio.
- Por último, se diseñó y aplicó una estrategia metodológica de acercamiento a la Comprensión lectora, misma que consistió en dar lectura a una leyenda que se les proporcionó a los estudiantes participantes de la muestra y posteriormente contestar algunas preguntas sobre la misma. Las interrogantes giraron en torno al contexto del texto, la tipología, el significado global del texto, la significación de algunas palabras y la idea más importante del mismo. Con dicha estrategia se buscó reconocer la capacidad de inferir, de resumir y de identificar las características de una leyenda, siendo este tipo de textos uno de los más habituales en su vida escolar.

Si bien de dichos instrumentos surgió bastante información, al profundizar en el análisis de la misma se obtuvieron algunos datos relevantes para la investigación.

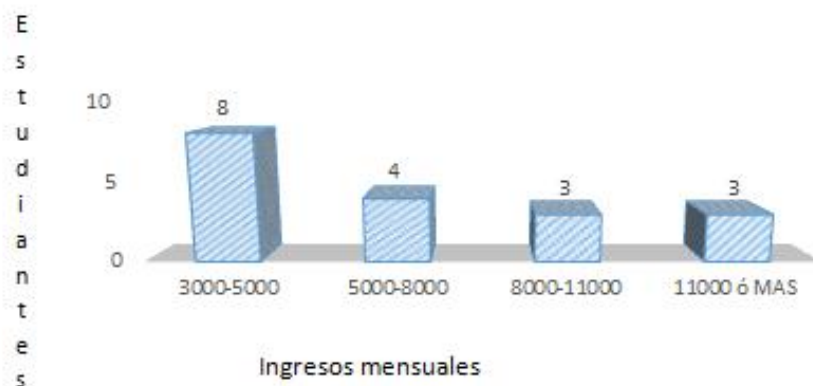
3. Los resultados de los instrumentos

Los aportes derivados de los instrumentos aplicados dieron información que aclaran las condiciones del contexto familiar y escolar en el que se desenvuelven los estudiantes así como el desarrollo y forma de atender de la Comprensión Lectora.

En cuanto a los padres y madres de familia, donde cabe precisar que solo se obtuvo de vuelta dieciocho de los veinticinco estudios socioeconómicos para su análisis, es notable que los ingresos económicos oscilan en su mayoría entre los \$3000 y \$5000 al mes. Sus gastos fundamentales son para el pago de servicios básicos, para la

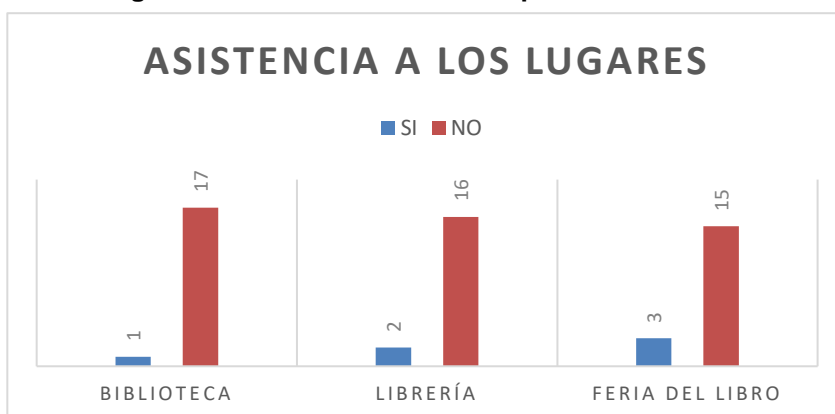
alimentación y transporte, dejando en una posición poco relevante la adquisición de libros o materiales didácticos que apoyen a los chicos y las chicas en sus procesos cognitivos y sociales.

Fig.4 Gráfica de ingresos económicos



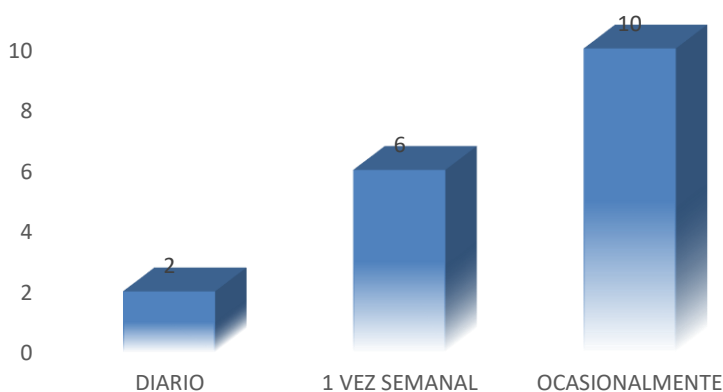
A su vez, fue posible identificar que los estudiantes cuentan con pocas experiencias de ambientes lectores (Fig. 5) debido a que el tiempo destinado a la visita de espacios como librerías, ferias del libro o bibliotecas, es casi nulo. Ello refuerza aún más las ideas de que las actividades de lectura y en específico de la comprensión lectora, son exclusivas de la escuela; por lo que estos espacios no se vuelven comunes o en su cotidianeidad; así como tampoco son de placer o convivencia familiar ni de compromiso particular. Lo cual deja una tarea fundamental, potenciar al máximo las experiencias lectoras favoreciendo así el desarrollo de capacidades como la inferencia, la anticipación, el análisis, la síntesis.

Fig. 5. Gráfica de frecuencia a espacios lectores



Aunado a ello, el siguiente gráfico permite visualizar aún más el alejamiento de la lectura con el hogar ya que es poco el tiempo que los familiares le dedican a esta actividad, mirándola como una actividad académica y restándole así su poder de acercamiento y vinculación entre ellos. Por tanto, un intercambio de ideas a partir de lo leído o el comentar las ideas primordiales de una lectura en el núcleo familiar son prácticas nulas.

Fig. 6. Gráfica de frecuencia de lectura en casa



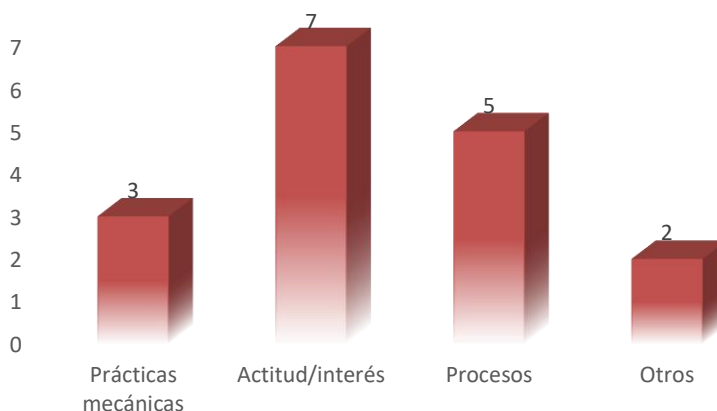
Referente a la información proporcionada a través del cuestionario a los docentes, al cual solo respondieron 17 de ellos, los docentes precisan, en su mayoría, que el acompañamiento y apoyo en el acto lector no se da por parte de la familia. Si bien es cierto que existen propuestas como el padre lector en la escuela, tampoco la concurrencia en la misma. También se deja ver como la Comprensión Lectora se atiende o fortalece con reportes escritos o con el registro de palabras por minuto, fomentando así la idea equivocada que mientras más rápido se lee, más se comprende.

Fig. 7. Formas de apoyar la lectura en casa



Dentro de las valoraciones que hicieron los docentes sobre las dificultades u obstáculos que presentan los estudiantes al leer un texto, identifican que la falta de interés o disposición frente al texto es la de mayor relevancia, siendo ésta una condición indispensable para lograr la comprensión del mismo. Asimismo, muestran una actitud crítica al señalar que hay prácticas tradicionales en la escuela que también impiden la formación lectora en los estudiantes, dando pie a la mecanización de la lectura como un acto de pronunciar y contestar.

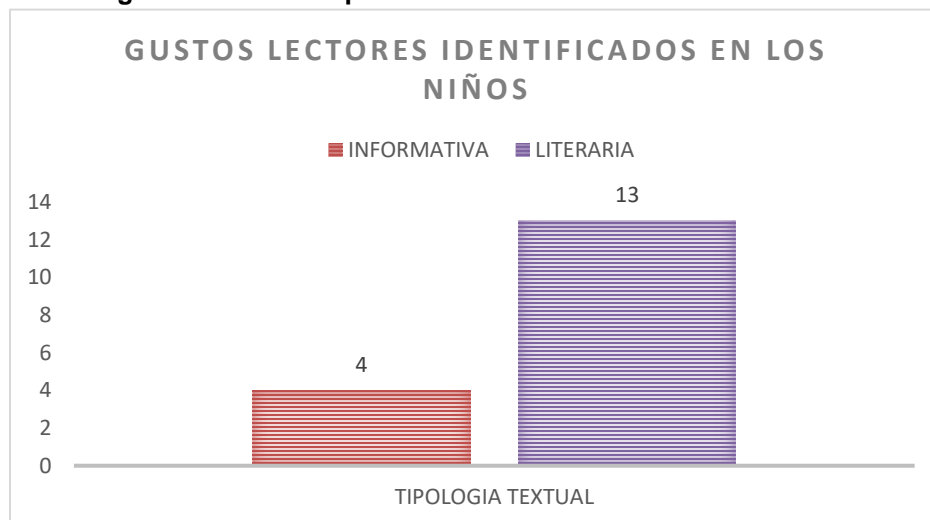
Fig. 8. Principales dificultades en la lectura



Un dato esencial para la realización tanto de la estrategia metodológica como de la propia investigación fue el saber los gustos lectores que los profesores de la escuela identifican en los educandos ya que esto permite tener un acercamiento más natural, placentero e interesante con el texto. Los textos de mayor interés resultaron ser los cuentos, las novelas y las leyendas, que por cuestión de análisis se englobaron en la categoría literaria apoyado en la clasificación que proponen Kaufman y Rodríguez (2003) según la función de los textos. En este caso, los textos deben potenciar la imaginación y la creatividad, dando cabida a la narración de acontecimientos ficticios

y que permitan al lector construir diversas inferencias o relacionarlos con su vida cotidiana sin la necesidad de ser retomada de ella.

Fig. 9. Gráfica de la preferencia lectora de los estudiantes



4. Apreciaciones generales

A partir de la información obtenida del Diagnóstico Específico sobre la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto y quinto grado de la escuela primaria “Maestros Mexicanos”, es posible hacer las siguientes apreciaciones, siendo éstas el punto de partida para el diseño de la propuesta de intervención que se llevará a cabo.

Los niños, al leer un texto, encuentran dificultades para comprenderlo porque desconocen el significado de varias palabras y no están familiarizados con alguna estrategia que les permita aclarar esas incógnitas.

Esto aunado con que los educandos miran a los textos lejanos de su vida, sin ninguna conexión, dando pauta a pensar que se lee únicamente en la escuela y para un solo propósito: aprender. Con ello se ha fomentado la idea de que la información más importante es la que el profesor solicita, limitando la posibilidad que tienen los niños de identificar los mensajes de los textos de manera independiente y generando con ello una única interpretación del texto, la del profesor.

Las familias están desvinculadas del proceso lector y han abandonado la lectura hacia sus hijos por la carga horaria en sus empleos, dejando que la escuela sea la responsable de la formación del niño como lector sin reconocer el papel fundamental que juega la familia como primer institución social en la que interactúan. Aclaro que dicha condición es válida en tanto que la realidad social en la que se vive está sumergida en una extrema desigualdad social haciendo notoria cada vez más la falsedad de lo que en México se llama la clase media baja.

Asimismo, el diagnóstico específico deja ver que los docentes de la escuela reconocen que la lectura y la comprensión lectora son diferentes, siendo la primera más una descodificación y la segunda es más orientado hacia el significado que se le da a lo que se lee. Sin embargo, los estudiantes tienen carencias en la comprensión de los textos porque se priorizan más las prácticas de pronunciación, de pregunta y respuesta literal, de recuperación de la información relevante para el docente.

5. He aquí el problema

Los datos y reflexiones generados a partir del diagnóstico específico son referentes que contribuyeron en la definición del problema, de las preguntas de indagación y de los supuestos teóricos que se abordarán en la intervención pedagógica.

a. El problema

Las niñas y los niños de quinto grado de primaria de la escuela “Maestros Mexicanos” presentan dificultades para lograr la construcción del mensaje global de los textos literarios y funcionales, debido a la carencia de conocimiento y uso de estrategias lectoras como las inferencias, las predicciones, la elaboración de esquemas, la recuperación de la información importante; además de que cuentan con pocos conocimientos sobre la tipología textual y se les complica tomar posición frente a los diversos textos leídos. Aunado a ello, las lecturas seleccionadas por los docentes son distantes de los referentes de las y los estudiantes y se profundiza cuando el docente centra sus prácticas en la acumulación de información, lo cual

propicia una interpretación homogénea de la realidad. También incrementa el problema la ausencia de prácticas lectoras en su vida familiar y social que favorezcan la comprensión del significado y sentido de los textos.

b. Cómo pensar el problema

- ¿Qué estrategias favorecen la comprensión lectora que incidan en la participación social de las niñas y los niños de quinto grado de la primaria “Maestros Mexicanos”?
- ¿De qué manera lograr la comprensión lectora de las niñas y los niños de quinto grado de la primaria “Maestros Mexicanos” para que contribuya al desarrollo de ciudadanos capaces de construir y transformar su realidad, bajo los principios de cooperación y democracia?
- ¿Cómo favorecer la comprensión de textos literarios y funcionales atendiendo al significado y el sentido del texto, en estudiantes de quinto grado de la primaria “Maestros Mexicanos”?

c. Pautas para la búsqueda de solución

Partiendo de las interrogantes anteriores, se formulan las siguientes pautas como posibles maneras de dar atención al problema.

- Las estrategias relacionadas con la reflexión, el análisis y la crítica, favorecen tanto comprensión lectora como al desarrollo de capacidades, habilidades y valores personales de las niñas y los niños de quinto grado de primaria, con miras a participaciones sociales.
- A través de la transversalidad crítica se aportan referentes para favorecer la comprensión lectora que contribuya al desarrollo de ciudadanos capaces de

construir y transformar su realidad, bajo los principios de cooperación y democracia.

- Las estrategias lectoras como la predicción, la inferencia, la deducción del significado de las oraciones y palabras a partir del contexto, las de elaboración esquemas a partir de sus referentes, los cuestionarios, propician una lectura literal e interpretativa de textos literarios y funcionales ayudando a la transaccionalidad entre el texto y el lector estratégico en niñas y niños quinto grado de primaria.

C. La Documentación biográfico-narrativa, una posibilidad de recuperar la investigación

En el siglo XXI, se vive de manera tan vertiginosa que no es poco probable notar los cambios trascendentales que ocurren, por ejemplo el incremento de precios en productos básico o la anulación de los derechos humanos, por estar inmersos en dinámicas tan absorbentes, sin tener un momento para repensar lo que hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos.

1. Método

En el caso de la docencia no es tan diferente. Suceden diversas situaciones merecedoras de ser recuperadas e interpretadas con la finalidad de reconstruir las prácticas realizadas y darle diversas soluciones a los problemas presentados. Sin embargo, el profesor vive sumergido en un mundo que le exige lo administrativo, lo pedagógico y la atención a los familiares.

Por ello es que el enfoque biográfico-narrativo propuesto por Bolívar y otros investigadores, da aportes valiosos a la Documentación biográfica-narrativa resulta fundamental en la vida del docente, ya que no sólo se concentra en una recogida de datos que se convierten en un Informe, sino que ha logrado convertirse “en una

perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, et. al., 2001: 10). Para ello, el profesor recupera aquellas vivencias que le son significativas ya sea por lo gratificante o por lo estresante o por lo creativas u otras razones, para poder releer lo ocurrido, analizarlo y reflexionarlo con la intención de construir conocimientos que le permitan tener un abanico de posibilidades para intervenir en el proceso educativo. Como lo señala Suárez, esta modalidad es “una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos” (Suárez, 2006: 77).

¿En qué puede favorecer este enfoque a la labor docente? La respuesta se encuentra en resignificar su práctica, ya que en ella se ponen en juego las teorías o supuestos así como los prejuicios y las contradicciones prácticas entre lo que pienso, y permite construir nuevas formas de organizar y solucionar los conflictos.

Por lo tanto, el enfoque biográfico narrativo busca una mediación entre la vivencia personal y lo acontecido en el hecho social con el propósito de lograr una comprensión de la persona, de las demás personas y del entorno social en el que se desenvuelven.

2. El Relato Único

De esta manera, con la narrativa las escuelas toman vida y se les posibilita el escuchar a aquellas voces olvidadas. Por lo tanto, la técnica empleada para dar a conocer lo acontecido es el Relato Único.

En consecuencia, los relatos tienen que ser redactados en primera persona del singular o plural. Ello permite reconstruir la memoria personal, histórica, geográfica y social de la práctica educativa, posibilitando así una transformación de las mismas.

Ahora bien, desde el punto de vista de una investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo tiene sus críticas entorno a que parece caer en solo una narración de acontecimientos que buscan decir la verdad de lo ocurrido. Empero, lo que realmente se pretende a partir de este tipo de investigación no es decir la verdad, sino contar lo que ocurrió y sintió el informante que intervino en la investigación, dándole veracidad a lo narrado porque existe quien lo vivió de esa manera. Como lo mencionan Bolívar, Domínguez y Fernández “la narración no es solo una reconstrucción de los hechos y vivencias, sino incluso una producción, que más que reflejar la verdad, crean un sentido de lo que es verdad”. (2001: 45).

Para darle credibilidad a las narraciones elaboradas por los docentes dentro de las escuelas aparece la triangulación. En este caso lo que se pretende es tener una saturación de información, de métodos o de datos que permitan darle fiabilidad a lo que se está narrando. Es decir, no basta con lo que cuente una sola persona sobre lo acontecido durante un suceso; es necesario tener la narración de otros que hagan evidentes puntos oscuros u ocultos que dejó a un lado el primer informante para comparar o validar lo dicho por uno y el otro.

Realizarlo no resulta una labor sencilla puesto que requiere de un proceso y una gama de instrumentos que permitan la recopilación de las narraciones orales o escritas de los participantes.

Respecto al proceso, Legrand (1993) señala que los componentes necesarios para la investigación biográfica narrativa son el tema que elige el investigador, las entrevistas que se llevarán a cabo, el análisis de lo explorado y el informe listo para su publicación.

De igual manera, es importante que los participantes estén informados sobre la investigación y que den su consentimiento para que sea más enriquecedora su participación, dejándole en claro que lo que se hará es recoger su experiencia más

no juzgarla. Es a través del diálogo como “se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto” (Bolívar, 2001: 150).

Ya en cuanto al proceso de reconstrucción en la escritura, Suárez (2006) identifica una serie de pasos orientadores que ayudan a visualizar la complejidad para su realización. Éstos son:

- La selección de prácticas pedagógicas que serán reconstruidas reflexivamente.
- Escribir y re-escribir la experiencia realizando análisis y reflexiones sobre lo acontecido.
- La edición pedagógica que conlleva la lectura y relectura personal y de otros que enriquezcan la producción.
- La publicación y difusión, lo que implica poner a disposición, de manera amplia, los relatos para ser consultados ya sea de manera impresa o de forma electrónica por otros interesados en la vida de las escuelas.

El instrumento que será de utilidad para poder hacer relatos biográficos narrativos es el diario autobiográfico. Con dicho instrumento se pretende tener una descripción de la realidad escolar “promoviendo la reflexión sobre la vida profesional, interpretación y evaluación de la acción docente” (Bolívar, et. al. 2001: 187).

Luego entonces, el diario autobiográfico es entendido como aquel registro cotidiano de manera reflexiva para hacer un recuento de las experiencias o anécdotas vividas en un espacio y tiempo determinados. En él se recupera la participación del docente (narrador), de la organización social de la clase (relaciones, dinámicas, etc.) y los estudiantes.

Es así como surge la necesidad consultar y analizar diversas investigaciones y fundamentos teóricos que permitan esclarecer conceptos sobre la lectura, profundizar en el conocimiento sobre el problema de la comprensión lectora y elegir las estrategias más adecuadas que permitan desarrollar un lector estratégico y

autónomo, desde propuestas pedagógicas globales, contextualizadas y democráticas; aspectos que se presentan en el siguiente capítulo en el breve Estado del Arte y otros aportes teóricos.

III. LA LECTURA, ¿COMPRENSIÓN O PRONUNCIACIÓN DE LA REALIDAD?

En este capítulo se presentan diversas investigaciones previas sobre la comprensión lectora, sus metodologías, instrumentos, estrategias y resultados o análisis obtenidos así como artículos de investigación educativa referentes a la misma temática. De igual forma, se incorporarán algunos referentes teóricos sobre el proceso lector que permitieron orientar la intervención así como se explicaran las características fundamentales de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, base de la intervención que se llevó a cabo.

A. Cómo vieron el problema lector otros investigadores

A continuación presento seis investigaciones de nivel de maestría realizadas tanto en México como en otros países de América; todas enfocadas hacia la comprensión de textos desde diferentes aristas: los docentes, las estrategias lectoras y la formación de lectores.

1. La comprensión de cuentos clásicos

La primera investigación que se consultó fue la realizada por la maestra Laura Emilia García Pérez intitulada “Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles, en niños de tercer año de primaria de la escuela 5 de mayo de 1862”, ubicada en la alcaldía Iztapalapa, elaborada en 2015. La investigación se hizo desde el paradigma cualitativo, teniendo como base la investigación-acción para el diseño de su diagnóstico y el enfoque de la Documentación Biográfico-Narrativa de Experiencias buscando la reflexión y modificación de su entorno a través de la experiencia vivida.

El propósito que se planteó fue favorecer la comprensión lectora y el autoconcepto de sus educandos, a través de la propuesta de la interrogación de textos y aplicando las pruebas de Catalá como instrumentos para evaluar la comprensión.

Su intervención dio como frutos el fomento a la lectura por placer y su comprensión, así como el desarrollo del trabajo cooperativo como condición indispensable para la mejora del grupo. Y como la propuesta estuvo sustentada en pedagogía por proyectos, el proceso lector se vio enriquecido puesto que eran textos clásicos pero con un sentido, es decir contextualizados.

2. Interrogando textos de una canasta

La segunda investigación consultada fue la elaborada por la maestra Romelia Barragán Nolasco intitulada “Canasta de libros: taller de interrogación de textos literarios, como apoyo a la comprensión lectora en niños de segundo grado de la escuela primaria Axacayacatl, de la región San Miguel Teotongo, en la alcaldía Iztapalapa”, en 2015. Ésta fue una basada en el paradigma cualitativo desde diversos métodos: el primero fue la investigación-acción en el diseño del Diagnóstico Específico y para el proceso y tratamiento metodológico se empleó la Documentación Biográfico-Narrativa de Experiencias

El propósito de la investigación fue propiciar un ambiente lector favorable para el desarrollo de la comprensión lectora. Por lo tanto, las estrategias implementadas estaban orientadas hacia dos aspectos: el fomento a la lectura y la comprensión de textos. La estrategia que propuso fue el llevarle libros a los niños de diversas características de colecciones como “A la orilla del río”; los cuales eran prestados a los educandos para su lectura y sobre los cuales se trabajó también la interrogación de textos desde la perspectiva de Josette Jolibert y sus colaboradores.

Con la intervención logró efectivamente despertar el interés lector de sus estudiantes y el fomentar la lectura por placer. Pero sobre todo consiguió favorecerlos a través de la metacognición de las diversas estrategias lectoras.

Por tanto, de dicha investigación me parece esencial recuperar la importancia de la metacognición sobre las estrategias lectoras para tomar conciencia del uso de éstas y favorecer así al desarrollo de un lector autónomo.

3. Las concepciones docentes sobre la lectura en la formación de lectores

La tercera investigación es una tesis intitulada “Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz”, realizada por la maestra Celestina Tiburcio Esteban en el 2009. Ésta se llevó a cabo con profesores de escuelas rurales de Tenochtitlán y de escuelas urbanas de Xalapa, utilizando el método de la etnografía, empleando como técnica la observación no participante.

El propósito de la investigación fue dar cuenta a través del estudio etnográfico sobre las representaciones docentes sobre la comprensión lectora y su relevancia en dicho proceso. Para la obtención de los recaudos metodológicos utilizó diversos instrumentos como las entrevistas, videograbaciones e registros de observación. Las entrevistas se hicieron a los diez profesores seleccionados y las videograbaciones de una sesión de español solo a nueve de ellos que autorizaron la misma. Con estas dos actividades se contrastó y trianguló la información manifestada de manera oral con la práctica docente. La investigadora elaboró categorías de análisis partiendo de las transcripciones de las entrevistas como fueron la significatividad, los rasgos y las formas de leer.

El estudio le posibilitó al investigador hacer un comparativo entre docentes rurales y urbanos así como entre novatos y experimentados referentes a sus representaciones sobre la comprensión lectora. De ellos concluyó que los de zonas urbanas están en carrera magisterial, asisten a cursos con frecuencia de la SEP, tienen mejores

sueños y utilizan otros materiales aparte (guías y fotocopias). Los de espacios rurales son novatos, licenciados, sin carrera magisterial y sin la posibilidad de usar otros materiales que los propios de la SEP.

La lectura no es concebida como una habilidad, pero los docentes no separan a la lectura y la comprensión puesto que la ven como un sinónimo, no existen por sí solas.

La investigación propicia la reflexión sobre las representaciones que tiene el docente sobre la lectura y como éstas se ven inmersas y reflejadas en sus prácticas docentes. Por tanto, conlleva a repensar sobre la importancia que tienen el profesor como mediador en la construcción de significados a través de la lectura. De igual manera, permitió que se distinguieran algunas rutas o caminos desde donde se puede mirar el significado: desde el texto, desde el lector o desde la interacción que existe entre estos en el contexto.

4. Importancia del contexto en la comprensión del texto

La cuarta investigación es una tesis intitulada “Comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados de 5° educación básica primaria”, llevada a cabo en el año 2008 en Medellín, Colombia, específicamente en un instituto de Copacabana, por parte de la maestra Caballero Escorcia Esmeralda Rocío. El tipo de investigación que realizó fue cuasiexperimental en donde puso en práctica un plan de estrategias lectoras análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

El propósito que se planteó fue mejorar la comprensión de textos argumentativos partiendo del análisis de la superestructura de los mismos e identificar las principales dificultades presentadas en el proceso lector. Para hacerlo, durante 12 sesiones organizadas en tres momentos (antes, durante y después), implementó diversas estrategias como las preguntas, la discusión o confrontación de ideas, el subrayado, la señalización y el resumen para recuperar los conocimientos previos de los niños,

el reconocer la tipología de los textos y construir así el sentido global del texto. Todo ello soportado en el modelo sociocultural de Vygotsky sobre la alfabetización, mirando como un pilar fundamental a la interacción.

De la investigación recupero las diversas estrategias y el tratamiento didáctico y evaluativo que le da a éstas para arribar a la comprensión de los textos. Con ello también se deja evidencia de la importancia de la mediación en el proceso de aprendizaje y demuestra que si bien el contexto social influye en la comprensión, no determina que ésta no se logre.

5. La lectura como una tarea encaminada a la comprensión de textos

La quinta tesis de maestría explorada se titula “La lectura en 5° grado: una tarea escolar o una puerta a la comprensión de texto”, elaborada por la maestra Leticia López Rodríguez, en 2004. Dicha investigación es un estudio de caso realizado en Colima, en una escuela primaria de la colonia Valle de las Garzas. Por tanto, el método empleado fue la etnografía a través de diversos instrumentos como son la observación directa, la entrevista, el registro anecdótico y el mapa situacional. Éste último se refiere a identificar en un esquema el lugar en donde estaban los sujetos y las relaciones que se establecieron.

El propósito de este trabajo estuvo orientado hacia el análisis de las estrategias lectoras utilizadas por los docentes para favorecer la comprensión de textos. Para ello realizó algunas entrevistas a docentes durante la fase del diagnóstico, en donde encontró que las estrategias utilizadas daban cuenta del contenido textual, pero con poco acercamiento lector por parte de los propios educadores. De igual forma, llevó a cabo registro de 60 clases observadas, donde rescató el uso de estrategias como la elaboración de un cuento colectivo partiendo de pedazos de un cuento; el trabajo con una lectura de forma dramatizada; el trabajo con un texto enfocado a la asignatura de historia a través de inferencias, anticipaciones e intercambios colectivos. Durante la descripción de éstas, fue dando cuenta del rol del docente en la formación de

lectores dotados de estrategias, haciendo hincapié en los propósitos que se plantean al leer, entre los que se destacan los de recuperar ideas, seguir instrucciones, leer para producir textos, basados en lo que sugiere Isabel Solé; los aspectos que se evalúan (que en este caso son de consistencia interna del texto) y la forma en como realizaban la recapitulación y autorregulación de lo leído.

Las conclusiones surgidas a partir de este estudio de caso versan sobre la forma en que se ve influenciada la comprensión lectora por el tipo de estrategias que se enseñan y utilizan para comprender un texto; y éstas a su vez no cumplen cabalmente con lo que sugieren los planes y programas de estudio vigentes en ese tiempo. Se plantea que en la escuela se lee por simulación sin poner atención en que se comprenda lo que se oraliza. Y referente al docente, recupera la importancia de la planificación en la organización de los grupos de trabajo y en el logro de los contenidos curriculares.

Resulta de utilidad reconocer la importancia en la planificación del diseño de intervención sobre los proyectos, y muy en específico a la hora de abordar los textos. De igual forma, las estrategias descritas, como las inferencias, el muestreo, la autorregulación, abonan en el abanico de posibilidades para ser empleadas en la formación de lectores estratégicos, recuperando y reconociendo fundamentalmente a la interacción áulica como estrategia que potencia la comprensión de textos, entendida ésta como una ayuda entre iguales, el intercambio de opiniones, que favorece al desarrollo cognitivo.

6. La expresión oral y la escritura: fieles compañeras en la comprensión lectora

La última investigación consultada fue una tesis de maestría intitulada “Eventos que influyen en la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de primaria: Prácticas cotidianas.” Ésta fue elaborada por la maestra Ma. Gregoria Flores Palomo en el año 2004, en una escuela primaria pública urbana y federal, que forma parte de un

módulo llamado “Centro Escolar del Norte”, ubicado en el fraccionamiento “El Saucito”, en el estado de San Luis Potosí.

La investigación parte de un paradigma cualitativo cuyo método utilizado fue la etnografía, empleando algunos instrumentos como es el registro, las entrevistas. Por tanto la técnica utilizada fue la observación participante.

El propósito perseguido por la maestra investigadora fue identificar en la práctica docente, algunos eventos que influyen en el proceso de comprensión lectora en niños de 6° de primaria. Para hacer el estudio, realizó las gestiones necesarias para tener acceso a la escuela, se entrevistó con docentes y directivos. De igual manera, estableció categorías de análisis que formaron parte de sus subtítulos en su cuarto capítulo: formas de leer, utilización de los materiales y los propósitos de la lectura.

Durante el análisis de los registros que va presentando, la docente investigadora hace uso de referentes teóricos como lo son Alma Carrasco y Braga sobre la relación lector, texto y contexto; los modelos, momentos y propósitos de la lectura como lo presenta Isabel Solé; los estudios etnográficos sobre las instituciones y la práctica docente referidas a la lectura por parte de Elsie Rockwell.

Las consideraciones finales que surgen de esta investigación versan sobre el maestro y su importancia como actor en el proceso de formación de lectores a través del uso de estrategias antes, durante y después de la lectura. Asimismo, se deja entrever la relación natural que tiene la expresión oral y la escritura con la comprensión lectora, convirtiéndose éstas en herramientas complementarias para dar cuenta del proceso lector. Finalmente hace la reflexión sobre los saberes del docente que surgen de su experiencia y sus referentes, parte esencial en la búsqueda de nuevos horizontes y de la satisfacción de la labor.

Los aportes que deja para la intervención son pensar en la lectura no como una actividad solitaria y aislada, pues se busca que el estudiante participe colectivamente

en la construcción de la comprensión del texto. A su vez, sugiere la propuesta de preguntar acerca del contenido del texto y en seguida solicitar que expresen sus opiniones acerca de lo que les sugería el texto o de lo que recordaban de lo leído.

B. Fundamentación teórico-pedagógica

Para lograr el diseño para la intervención que atienda al problema identificado sobre la comprensión lectora, es indispensable hacer una exploración, búsqueda y análisis de aquellos referentes teóricos que aporten a dicha construcción. De igual manera, en este apartado se explican las propuestas didácticas: Pedagogía por Proyectos y Transversalidad Crítica.

1. La lectura: la simulación o la comprensión

La lectura (así como la escritura) se ha vuelto una necesidad humana que ha adquirido mayor relevancia por la multiplicidad de mensajes que se producen en esta sociedad del siglo XXI ya sea de manera impresa o digital. El vendaval de textos e imágenes que rodean a la sociedad han provocado que las personas simplemente identifiquen o entiendan los textos de manera instantánea y superflua, abandonando así un nivel de comprensión literal, inferencial, interpretativo o crítico.

a. ¿Lectura o comprensión lectora?

En las escuelas, continua el paradigma que quien ya sabe leer es quien es capaz de pronunciar las palabras escritas y que la comprensión se da cuando los niños son capaces de responder a cuestionarios con respuestas literales a planteamientos formulados por los mismos docentes.

Sin embargo, también existen argumentos para ver a la lectura como un proceso de comprensión y no aislado. Para Isabel Solé (2007) leer es “un proceso de interacción

entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos”, propiciando así un diálogo entre quien lee y quien escribe.

En este sentido, Víctor Moreno (2011: 15) plantea que “saber leer es comprender e interpretar” la diversa información que proporciona un texto. Lo cual indica que un lector debe ser capaz de reconocer tanto el significado como el sentido que tiene un escrito.

Por lo tanto, leer y comprender no son procesos separados; por el contrario, para ser lector se necesita la comprensión del otro. Solo para cuestión de análisis es que se separa dentro del proceso de investigación, lo cual es este caso.

b. ¿Decodificación o comprensión lectora?

Hay otro aspecto que genera confusión dentro del proceso lector. Esto tiene que ver con que en las escuelas como en el sistema educativo nacional, se entiende por leer al hecho de ser capaces de pronunciar palabras que forman parte de un texto o en captar el significado de palabras dentro de una oración (situación que se puede vincular con el modelo ascendente), cuando otros investigadores han mencionado que esto es solo decodificar el código escrito pero que no necesariamente implica comprender el texto en su conjunto. Muchas veces esa decodificación recae en la memorización de las palabras, demostrando así la capacidad de atención y observación, más no la comprensión del mensaje.

No obstante, hay que aclarar que la decodificación no es algo inútil o ajeno al proceso de la comprensión lectora. La decodificación podría llamarse como una operación parcial de la lectura en donde se puede “identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido” (Alliende y Condemarín, 2000: 16) posibilitando al sujeto la transformación de los signos en lenguaje oral.

Con lo anterior se deja en claro que el proceso lector no concluye con saber decodificar los textos, sino que se requiere de un proceso más complejo de significación del contenido del texto así como establecer un puente que conecte los referentes culturales del escrito y del lector.

c. Modelos lectores

En las escuelas, se han implementado modelos para lograr la comprensión lectora pero pocas veces se tiene conciencia de ellos. Por lo tanto es necesario diferenciar éstos y permitir al docente colocarse en una perspectiva y elegir adecuadamente las estrategias que seguirá.

Solé (2007), Olmos y Carrillo (2009) plantean tres modelos distintos de la lectura por los cuales se puede encaminar al proceso lector. El primero, el ascendente, hace referencia a que el lector parte de microestructuras del texto para arribar a la comprensión del significado. Este modelo ha sido priorizado en demasía en las escuelas puesto que el enfoque de la lengua más recurrente y vigente es el estructural funcional, en donde el conocimiento de los aspectos lingüísticos son lo esencial.

En el segundo modelo, el descendente, el lector recurre a sus ideas y experiencias previas para hacer anticipaciones sobre el escrito; es decir, el texto se ve en su globalidad y no partiendo de las palabras.

Sin embargo, existe el modelo interactivo que da la misma relevancia tanto al texto y sus propiedades como a los elementos culturales con los que cuenta el lector. En éste es posible recuperar los factores que influyen en la lectura tanto del emisor, del mensaje y del receptor como son los códigos, el patrimonio cultural de los sujetos, entre otros.

d. Niveles lectores

Ahora bien, es necesario reconocer que hay diferentes niveles para poder evaluar los avances de los estudiantes respecto a la lectura. Diversos autores, entre ellos Moreno (2011) y Alliende y Condemarín (2000) comparten tres niveles de lectura: la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítica.

En la primera el lector es capaz de identificar las ideas o informaciones que presuntamente el autor decide compartir y están explicitadas en el texto. Algunos elementos que se pueden recuperar son detalles de personajes, lugares, el tiempo así como secuencias de acciones ocurridas; con lo cual es posible construir el mensaje global del texto, definir el tipo de texto y su contexto sociocultural.

El nivel inferencial hace referencia a la posibilidad que tiene el lector de resignificar un texto a partir de lo que él ha vivido, adquiriendo así un significado y permitiendo generar hipótesis o conjeturas sobre el escrito. Dichas inferencias pueden ser respecto a las ideas principales, determinar características de detalles y de rasgos de los personajes que no están explícitas en lo leído, a los cuales podemos también llamar indicios.

Por último, el nivel crítico en donde el lector dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo a partir de la comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo, para desarrollar tanto su proceso crítico y creativo. Este último también da apertura a que el sujeto pueda recrear su pensamiento y producir textos a partir de realizar una metacompreensión lectora.

e. Los beneficios de la lectura

Si bien es cierto que en el siglo XXI se ha priorizado el uso de las tecnologías para la construcción del conocimiento, la lectura (y todos los procesos mentales que desarrolla) conserva un papel protagonista que no han podido anular.

Una de las ventajas es que al leer, el sujeto tiene la libertad de hacerlo sobre textos de su interés o comprender un mensaje único puesto que lo hace a partir de su patrimonio cultural y del momento y lugar.

En diversas ocasiones se menciona que es más placentero y enriquecedor leer una novela que verla proyectada en una película. Esto se debe a que el lector es capaz de recrear imágenes, personajes, situaciones, que están escritas según su imaginación más no determinadas como si sucede en la televisión o en el cine. Es decir, al leer se requiere de un lector activo. Cabe señalar que no se está desvalorizando al trabajo cinematográfico pero si aclara que esa producción corresponde a la lectura que hizo el director de la cinta y que decide compartirla.

Otro beneficio encontrado en la lectura es que, al ser ésta una actividad que requiere de una serie de capacidades y habilidades, se necesita llevar de forma tranquila y paciente, contraria a la forma de vida en la que se desenvuelven las personas sumergidas en un tiempo vertiginoso.

Por otra parte, la relevancia que ha adquirido la lectura no solo se debe a la actividad misma sino que el leer está estrechamente relacionado con el aprender, de ahí que sea tan común escuchar la frase “leer para aprender”. Con ello, leer es un instrumento que los niños pueden utilizar para resolver planteamientos referidos al uso de las matemáticas; pueden conocer y explorar la historia de su país así como de otros; puede reconocer las características de los diversos contextos naturales, etc.

La lectura también permite encontrarse uno mismo, reconocer al otro y explorar mundos; identificarse con personajes, ampliar el abanico de soluciones o formas de percibir un problema y otros tantos beneficios por los cuales la lectura no ha podido ser desplazada como actividad fundamental en las sociedades y en la educación básica.

f. Hacia la formación de un lector estratégico

Dilia Escalante y Reina Caldera en el 2006 escriben un artículo titulado “Todo docente es maestro de la lectura. El paradigma del lector estratégico”, con el propósito de invitar a la reflexión sobre las formas en que se arriba a la alfabetización académica en la escuela y proporcionar como alternativa un Paradigma nombrado como Lector Estratégico.

Respecto a la propuesta del paradigma de lector estratégico plantea tres principios básicos: crear contextos en donde el aprendizaje del estudiante se garantice, la integración comprendida desde tres aspectos: la integración de la experiencia del niño, la integración del currículo dejando fuera la idea de fragmentación de las asignaturas y la integración de la lengua en su totalidad y no en parcialidades o subordinadas unas de otras.

Dichos principios se ven reflejados en la selección de estrategias lectoras que ayuden en la consecución de ese lector estratégico como son: el desarrollo de un vocabulario, la activación de conocimientos previos, la construcción de hipótesis, el establecer los propósitos de la lectura, la interpretación literal de los significados, elaborar mapas, hacer una lectura de vistazo, entre otras.

Proponen el paradigma de Lector Estratégico para evitar el fracaso de las clases de diversa naturaleza (no solo de lengua) a partir de la relación del texto con sus experiencias previas. Se hace hincapié en que los docentes de las diversas asignaturas también enseñan lengua puesto que ésta es una herramienta para construir los aprendizajes específicos.

g. Estrategias lectoras

Antes de comenzar a explicar algunas de las estrategias lectoras propuestas por diversos investigadores al respecto de la comprensión lectora, considero necesario

precisar lo que se entiende por estrategia. Algunas concepciones sobre dicho término son las siguientes:

- Es una acción (o serie de acciones) que se realizan para construir significados. (Gadamer, 1987).
- Según la Real Academia de Lengua, una de sus concepciones sobre estrategia es “Arte, traza para dirigir un asunto.
- Solé (2007: 59) señala que “son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos.”

De acuerdo a lo anterior, se puede entender como estrategia a los pasos a seguir dentro de un plan para conseguir un propósito, que en este caso será arribar a la comprensión del texto.

Cuando uno pone en juego las diversas estrategias lectoras también se desarrollan procesos cognitivos que pueden ir muy ligados al nombre de la misma. Por ejemplo, al mencionar a la predicción o la inferencia puede entenderse como procesos cognitivos pero a su vez funciona para denominar así a una estrategia de la lectura.

Ahora bien, para la exploración de las estrategias se clasificarán en tres momentos según las fases de la lectura.

Para *antes de la lectura*, se requiere tener claridad en el propósito por el cual se está leyendo, generar ideas sobre lo que se tratará el texto y activar los conocimientos previos que permitan construir un enlace entre lo leído y lo vivido de tal forma que, desde un inicio, el leer sea una actividad pensada y decidida. Dentro de las estrategias que se engloban en esta fase se encuentran:

- El muestreo, que es la estrategia en la cual se identifican y exploran los indicios proporcionados por el texto para iniciar el acercamiento. Dentro de los

indicios más recurrentes están las imágenes, los títulos, los subtítulos. Partiendo de estos podemos definir si es conveniente continuar con la lectura, identificar el tipo de texto, entre otras características.

- Otra estrategia es el tener un propósito para leer. Éste puede ser variado o como resultado de una mezcla de ellos. Algunos propósitos pueden ser: *para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para obtener ideas generales, para aprender, para revisar un escrito, por placer, para practicar la lectura en voz alta, para un auditorio, para darse cuenta que se ha comprendido.* (Solé, 2007).
- La anticipación o predicción, que se refiere a la construcción de hipótesis o supuestos sobre el texto partiendo de sus experiencias y conocimientos previos. Cuando se generan dichas predicciones lo que realmente se hace es imaginar lo que ocurrirá y solo al leer el texto es posible corroborar éstas. Cabe precisar que algunos autores incluyen a ésta dentro de la siguiente fase lectora.

La segunda fase corresponde al propio hecho de leer. En este momento se ponen en juego algunas técnicas y estrategias para efectuar la comunicación entre el texto, el autor y el lector. Algunas son:

- El subrayado, que es una técnica que potencia la búsqueda y la síntesis de la información.
- Los indicios textuales que se refiere al reconocimiento de patrones que permiten distinguir ideas importantes dentro del texto. Algunos pueden ser las palabras con las que se inicia o introduce un texto, las que señalan ideas opuestas (pero, sin embargo, mientras que), las que indican causa-efecto (en consecuencia, es decir, se produce cuando). Cuando el lector se apropia de la estrategia, le es más fácil organizar el texto y construir las ideas importantes;

así como le permitirá expresar con mayor precisión y congruencia sus ideas posteriores a la lectura.

- La identificación y significación de palabras desconocidas es una estrategia que se puede relacionarse con la siguiente fase. Ésta tiene que ver con la facilidad o dificultad que se tiene por entender el vocabulario; si hubieran palabras desconocidas, el lector puede hallarle significado a partir de lo que ya ha leído o puede utilizar el diccionario o puede construirlo dialogando con otros lectores.

La última fase o también llamada después de la lectura, responde a querer regular la comprensión del texto recuperando lo recordado o lo que se aprendió. Dentro de la gama de estrategias correspondientes a este momento lector están:

- Recuperar la idea principal es una estrategia fundamental ya que partiendo de ella se puede dar paso a la construcción global del mensaje del texto. Para lograr una identificación adecuada de ésta, es necesario reconocer la distinción que se hace entre tema e idea principal. Como lo menciona Aulls (1978) citado por Solé (2007) plantea que el tema se identifica con la respuesta a la pregunta ¿De qué trata este texto?, mientras que la idea principal responde a la cuestión ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema? (Aulls, 1978; citado por Solé, 2007:18-19). También hay que tener en cuenta que la importancia puede ser la otorgada por el autor a través de indicadores textuales o la puede precisar el lector al tener vínculos mayores con algunos fragmentos del texto.
- El resumen es una versión breve de lo que trata el texto. Con resumir no se está promoviendo la copia de los escritos, sino un texto estructurado y coherente que dé cuenta de los conceptos o ideas claves.

- Visualizar o elaborar una imagen sobre lo leído que se trata de que, a partir de lo leído, el sujeto sea capaz de realizar mapas conceptuales o mentales, cuadros sinópticos o diagramas según sea el caso o la información contenida en el texto.

La finalidad que persiguen todas estas estrategias es posibilitar la formación de lectores independientes y creativos, también nombrados *lectores estratégicos*.⁷

2. Propuestas divergentes para democratizar y emancipar las aulas

Al revisar diversas investigaciones, al entablar conversaciones con maestras y maestros de diversas regiones del país, al participar en foros y congresos educativos se mencionan dos propuestas pedagógicas nombradas *Pedagogía por Proyectos* (PpP) y *Transversalidad Crítica*, ambas planteadas desde un enfoque transformador para intervenir en el aula partiendo de empoderar al sujeto como constructor de su conocimiento por medio de la lectura y la escritura así como vivir de forma cooperativa en las escuelas, desarrollando la ética y la autonomía moral, características que mucha falta hacen en nuestros tiempos.

a. Pedagogía por Proyectos y sus inicios

Cabe señalar que dicha alternativa pedagógica no es un descubrimiento muy reciente pero sí es resultado de una ardua tarea fundamentada en la investigación-acción realizada por diversos maestros en Francia en la década de 1980 y concluida en 1992, coordinada por la maestra Josette Jolibert. Evidencia sobre dicho proceso de investigación se pueden consultar en las siguientes obras: *Former des enfants producteurs de textes* (1988); *Former des enfants lecteurs de textes* (tomo 2, 1991) y *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (1992).

⁷ Carrasco, A. *La comprensión de la lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos.*, 1999, p. 169.

Posteriormente, se impulsó un proyecto educativo para mejorar los procesos de lectura y escritura en escuelas de América. Primeramente en Chile, en algunos barrios socioeconómicamente bajos con altos índices de violencia y vulnerabilidad. Pareciera que este contexto podría conllevar al fracaso la propuesta; en cambio, los logros fueron fructíferos empezando por formar estudiantes lectores y escritores de textos completos. Después en México también se han realizado proyectos escolares y comunales con la influencia de esta metodología principalmente en estados como Oaxaca, Coahuila, Estado de México y la Ciudad de México.

Sin lugar a duda, Pedagogía por Proyectos comparte el objeto de estudio de esta investigación puesto que el desafío al cual responden con esta propuesta es a “formar niños lectores comprendedores y escritores productores de textos, polivalentes y autónomos”. (Jolibert Y Sraïki, 2011:13). Por lo tanto, es necesario conocer los referentes teóricos pedagógicos que sustentan a la propuesta antes mencionada y reconocer la forma en que se sugiere el abordar el problema lector.

1) Los cimientos de Pedagogía por Proyectos

Dicha propuesta pedagógica se basa en soportes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje que convergen en la forma de percibir al educando y al docente.

Lo primero se refiere a la concepción constructivista del aprendizaje vista desde la teoría psicogenética de Piaget y desde lo social con las aportaciones de Vigotsky, ya que se plantea que el estudiante es quien aprende en compañía con el otro y reestructura su pensamiento a través de la relación que establece entre los conocimientos previos y el nuevo saber. Dicho de otra forma: “el progreso del conocimiento se manifiesta por el hecho de que toda nueva estructura se integra, coordinándolos, los esquemas anteriores” (Inheler, 1990:48). Todo lo que sucede en la relación del sujeto y el objeto sienta el precedente estructural para construir nuevos conocimientos.

Asimismo, también se vuelve necesario que las actividades realizadas en las aulas tengan sentido para los estudiantes conllevando a lograr aprendizajes significativos y en donde el docente juegue un papel mediador.

Dicha mediación facilitará la construcción de aprendizajes ya que el docente como agente mediador, cuenta con otras experiencias que le permite proporcionarle herramientas al educando y poder superar así las dificultades que presente en su proceso cognitivo o como lo plantea Feuerstein (1980) “el aprendizaje mediado como la forma en que los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador.”

Otra concepción importante es sobre lo escrito donde se plantea al texto completo como la unidad fundamental para el lector (y no como ocurre en la mayoría de las aulas mexicanas en donde se inicia de las letras y se pasa a las palabras). También hace mención a la necesidad de centrarse en el contexto en el que se establece el vínculo del lector con el texto, así como reconocer las dos dimensiones del mismo: funcional y ficcional.

A su vez, en Pedagogía por Proyectos la lectura y la escritura son concebidas como procesos articulados entre sí. La idea es que “Enseñar a los alumnos a escribir... contribuye a su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de cómo los autores organizan sus ideas” (Catalá, 2010: 14).

Otro eje fundamental es que los estudiantes lleven a cabo procesos de reflexión metacognitiva que les permita ser conscientes de las estrategias y aprendizajes que construye para así poder utilizarlos en otras situaciones que se requieran.

Si bien, lo anterior da a conocer los soportes teóricos sobre el aprendizaje, la lectura, la escritura, la enseñanza; también hay que dar cuenta sobre los aspectos didácticos reflejados en el aula.

2) Propiciar ambientes para aprender

Para poder llevar a cabo Pedagogía por Proyectos se plantean una serie de modificaciones en la dinámica del aula, que favorezcan la participación, el diálogo, la escucha, el respeto y entendimiento con el otro. A dichos elementos se les nombra como *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*. Pero, ¿qué son?, ¿en qué consisten?, ¿por qué son importantes?

Por condiciones facilitadoras se plantean los diferentes escenarios o ambientes que se pueden propiciar para que los estudiantes y docentes se sientan mejor y se generen las condiciones propicias para la construcción de aprendizajes. Es imprescindible señalar que con ambientes no se refiere específicamente al salón, sino a la diversidad de espacios en donde se puedan llevar a cabo prácticas educativas.

Dichas condiciones se engloban en cuatro aspectos: uno es **la reorganización de las aulas** que tiene que ver con la forma en que se acomoda el mobiliario de acuerdo a la actividad que se lleva a cabo y priorizando que haya interacción entre los estudiantes, la forma de aprender a través de la biblioteca o los rincones las cuales también propuestas de la Pedagogía Freinet y son espacios donde pueden estar libremente a la semana y acercarse a diversos textos y juegos matemáticos cuyo propósito es apropiarse del espacio, sentirse parte de él y favorecer la comunicación.

Otro es la **multiplicidad de textos en las paredes** a través de periódicos murales, de producciones de los niños o las llamadas paredes metacognitivas que le proporciona a los niños la convivencia con textos elaborados por sí mismos así como desarrolla su autonomía.

También se hace referencia a **la vida cooperativa** en donde se favorece la participación constante, activa y en una actitud responsable consigo y con los otros

ya que se organizan, proponen normas para mejorar su convivencia, discuten, argumentan, critican.

Finalmente lo que nombran **pedagogía por proyectos** ya que se parte de una pregunta detonadora de la transformación en el aula ¿Qué quieren que hagamos juntos? Es detonadora en tanto que las propuestas vertidas por los niños son tan diversas y focalizadas en sus gustos e intereses, que en varias ocasiones abandonan el currículo oficial, exigiendo así la creatividad del docente para construir un puente entre lo realmente interesante y los contenidos prescritos.

Empero no son las únicas estrategias que propician condiciones favorables para el aprendizaje. Al respecto, en la Pedagogía Freinet, que plantea el método natural para aprender, se hallan otras propuestas que enriquecen ese ambiente áulico como lo son: el **texto libre**, técnica en la cual los educandos ven en la escritura la oportunidad de compartir y dejar huella de lo que desean que los demás conozcamos; el **diario escolar** que es aquel cuaderno lleno de varias identidades que conforman el grupo y se vuelve en la memoria viva de lo que se aprende en la escuela y en la vida, es decir, "...es el espacio en donde se plasma por escrito los sentimientos, proyectos, hechos, ilusiones y frustraciones personales y colectivas" (MMEM, 2011:148); el **cuadro de asistencia** en donde los estudiantes de manera responsable y autónoma pasan su asistencia asumiendo la relevancia de ésta en la dinámica escolar y le permite regularse.

Lo presentado previamente son solamente aquellas condiciones previas que facilitan la implementación de la Pedagogía por Proyectos. Luego entonces, ¿cómo se lleva a cabo esta propuesta didáctica?, ¿qué otros aspectos se incluyen en su realización?

3) De la teoría a la puesta en escena

La respuesta a los anteriores planteamientos no es sencilla, puesto que no solo implica el realizar proyectos educativos que estén inmersos y sujetos a las

características filosóficas, epistemológicas y didácticas que se han mencionado. Sino que también es fundamental explicar el proceso que conlleva toda la propuesta desde el tipo de proyectos que se sugieren, las fases que los integran así como el módulo de interrogación de textos, que es una estrategia estrechamente vinculada a la comprensión lectora.

Los proyectos son herramientas que permiten organizar la vida y los aprendizajes en las escuelas. De tal suerte, las acciones realizadas tienen un sentido y un propósito.

Los proyectos propuestos en Pedagogía por Proyectos buscan la participación activa del estudiantado como del profesorado, mirándose como parte de un grupo y no como figuras jerárquicas dentro de un contexto.

A su vez, se vuelve un requisito la socialización de los productos obtenidos que favorezcan la comunicación entre los diversos sectores de la comunidad escolar.

Los proyectos se pueden clasificar según su duración en: proyectos anuales, en donde se conversa y se toman acuerdos sobre lo que se quiere hacer durante el ciclo escolar; proyectos mensuales o semanales y en proyectos de corto plazo.

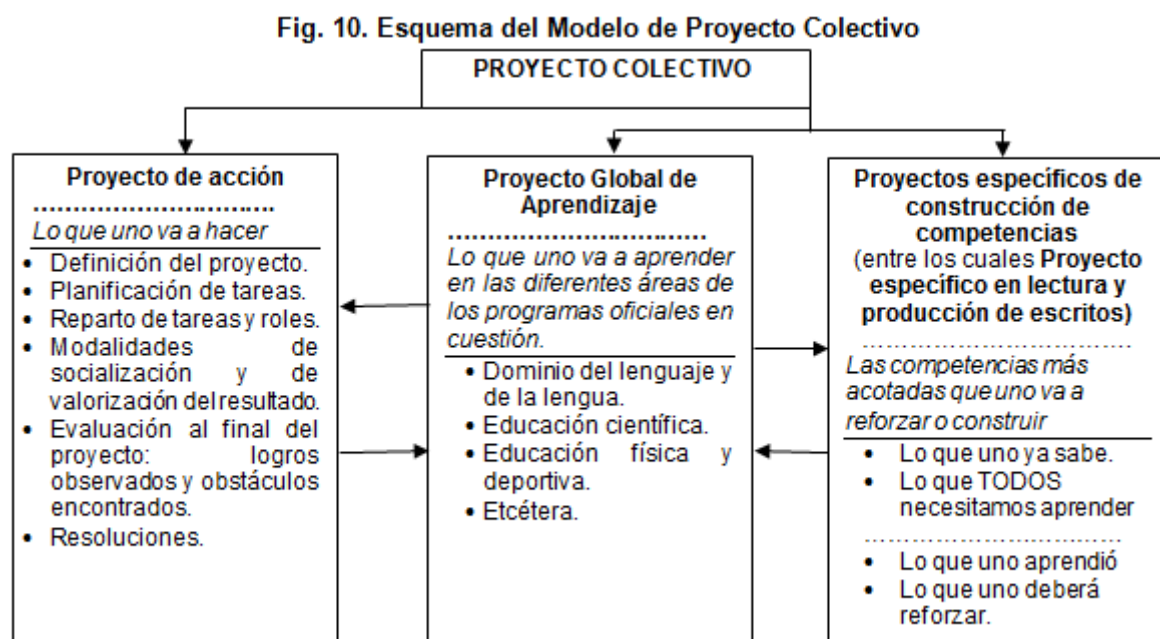
Pero el tipo de proyecto que se propone es conocido como *proyecto colectivo* que incluye otros como son:

El *proyecto de acción* los estudiantes junto con el docente definen qué se va a realizar, las actividades o tareas que se requieren para poder concretar la idea general, los responsables y las fechas en que se llevarán a cabo, así como la socialización y evaluación de lo hecho durante éste.

En el *proyecto global de aprendizaje*, momento que en algunos casos se concentra más en la creatividad del maestro pero no es necesariamente exclusiva, se seleccionan los diversos aprendizajes y contenidos que se desarrollarán durante la

realización de las acciones planteadas. Es muy común que se concentren en el área de español o lengua pues la propuesta está fuertemente cargada al desarrollo de niños lectores y escritores.

El último proyecto, *el específico de construcción de competencias*, se pretende que los niños tomen consciencia de lo que saben y de lo que pueden aprender durante el desarrollo del proyecto de acción. De igual manera, al concluir, les permite hacer una evaluación de lo que logró consolidar y de los procesos que puede o necesita reforzar. En el esquema se da a conocer la relación existente entre los proyectos antes descritos y lo que se debe considerar al realizarse cada uno de éstos. (Ver Fig. 10)



En la figura es visible encontrar enlaces entre los diversos proyectos que se construyen. No obstante, el diseño del proyecto colectivo tiene todo un tratamiento que permite realizarlo de manera organizada y sencilla.

4) El proyecto colectivo

La dinámica general que tienen los proyectos de esta naturaleza se agrupan en fases que tienen una relación directa con los proyectos antes descritos.

En la fase I, se establece lo que vamos a realizar o el nombre del proyecto, las tareas que hay que llevar a cabo, quiénes y cuándo serán realizadas éstas y definir los recursos humanos y materiales que se requieren. Es aquí en donde aparecen los contratos individuales que comprometen a los diversos actores en el proyecto.

En la fase II, se piensa en las posibilidades de aprendizajes a lograr con la realización del proyecto tanto para los aspectos específicos de la lengua así como para las diversas asignaturas. Es decir, es el momento en el que se elaboran el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias. En ellos se escribe lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que puede aprender.

La fase III del proyecto colectivo tiene que ver con la realización de las diferentes actividades acordadas, recuperando a su vez los aprendizajes que se formularon previamente. Dentro de ésta, también se realizan evaluaciones sobre los avances, el cumplimiento de las acciones, la pertinencia de las actividades y el balance preliminar a la culminación del proyecto.

En la fase IV, se organiza y se lleva a cabo la socialización de los productos obtenidos con el proyecto ya sea con sus compañeros, sus familiares o a la comunidad. Por lo tanto, se requiere de contar con el espacio, los materiales y los productos; aspectos que el grupo en su conjunto solucionará y gestionará. También es posible detectar las impresiones de los otros con respecto a lo realizado permitiendo vivir el aplauso, el reconocimiento y las frustraciones.

Como ya se anuncia en la fase anterior, se pasa a una evaluación colectiva e individual del proyecto de acción (fase V) en donde los niños mencionan lo que

lograron hacer, las dificultades que experimentaron, se discuten las estrategias seleccionadas y las posibilidades para mejorar. Lo importante es llegar a acuerdos de soluciones para proyectos futuros.

Finalmente, en la fase VI se busca llegar a la metacognición reconociendo lo que se aprendió y el cómo se aprendió a través del uso de herramientas recapitulativas que les permita acceder a esa información en el momento en que sea necesario.

Al ser ésta, una propuesta educativa alterna a las que generalmente se encuentran en las instituciones educativas del país, por supuesto que los roles del niño y de los maestros no pueden ser los mismo. No se debe esperar un sujeto pasivo, receptor del conocimiento, que aprende solo si consigue la conducta esperada; ni mucho menos un profesor que ejerza su autoridad de forma vertical e impositiva, pensándose como un sabelotodo y haciendo de su conocimiento un dogma.

Respecto al docente, como ya se ha planteado anteriormente, juega un papel mediador y participe en la organización. Esto quiere decir que el profesor utiliza la *Pedagogía de la Pregunta*, propuesta desarrollada por Paulo Freire, que plantea al docente el reto de enseñar a preguntar antes de enseñar a contestar para estimular los procesos de comunicación entre los estudiantes. También implica en el docente dar su opinión en el desarrollo de las actividades como otro miembro más del grupo, ayuda a resolver conflictos y a la organización del trabajo, da palabras de motivación para aquellos que decaen en el intento, orienta para realizar la coevaluación y la autoevaluación, propone diversos recursos o herramientas para arribar a la metacognición.

En cuanto a los niños, se requiere que sea participativo, comprometido, que active sus ideas y sea capaz de compartirla con los demás, que asuma su papel principal en la construcción de sus aprendizajes, que se desenvuelva de manera cooperativa en las diferentes actividades, que reconozca las dificultades y las ventajas, que proponga soluciones a los problemas, que desarrolle habilidades como escuchar,

leer, escribir y hablar, que de forma individual y colectiva realicen una reflexión metalingüística y metacognitiva sobre sus aprendizajes.

Como se puede percibir, tanto docentes como estudiantes juegan roles muy similares desde su punto de colocación pero siempre desde una posición horizontal del poder. Por tanto, la lectura no puede ser tratada como una actividad mecanizada o de extracción literal de la información proporcionada por un texto.

5) Leer en Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos, al enfocarse en los procesos de escritura y lectura, propone la estrategia de interrogación de textos para abordar y abonar en la solución del desarrollo de la comprensión lectora de textos completos.

Al hablar de textos completos y teniendo como soportes teóricos al constructivismo, no se puede pensar en una comprensión fragmentaria, sin sentido, de pura decodificación.

La interrogación de textos busca comprender el texto a partir del reconocimiento de las características generales y contextuales hasta llegar a la identificación de familias léxicas o usos gramaticales dentro del propio escrito.

Dicho módulo de interrogación de textos se agrupa en tres momentos:

- Preparación para el encuentro con el texto. Podría relacionarse con la fase de antes de leer antes mencionada, en donde los niños reactivan sus conocimientos previos como lectores; toman conciencia de su propósito al leer el texto lo cual conlleva un desafío cognitivo para ellos; y desarrollan diversas capacidades que les permite detectar los indicios que aportan los textos, hacer uso de sus conocimientos lingüísticos y reconocer la tipología del escrito.

- Construcción de la comprensión del texto. En este momento ya se realiza la lectura del texto. Ésta se sugiere que sea de forma silenciosa en donde el lector enlace lo que se menciona en el texto con sus experiencias previas y le dé un significado al mismo. Después de ese primer encuentro se pasa a realizar la negociación y co-elaboración de los significados de por parte de todos los lectores que, con ayuda del docente a través de cuestionamientos, recuperan ideas centrales y presentan sus argumentos basándose en lo que leyeron. Si el docente nota que hay dificultades en ciertos episodios del texto, él utiliza la *pedagogía del regalo* para facilitar la representación completa del sentido del texto.⁸
- Sistematización metacognitiva y metalingüística. Fase que corresponde a la reflexión y recapitulación de lo aprendido sobre la información proporcionada por el propio texto y los aspectos lingüísticos, sobre las estrategias y/o herramientas utilizadas para lograr la comprensión del mismo así como los obstáculos detectados que se deben prever para el encuentro con otros textos.

El trabajar la lectura desde los proyectos facilita el proceso ya que le otorga un sentido social ya que “supone una situación de lectura en su globalidad, de manera que la ejercitación de cada uno de sus componentes y su integración en el uso se producen en el mismo ámbito de trabajo y al servicio de un mismo propósito” (Colomer, 2003: 200-201).

6) Una estrategia para escribir

Como antes se expuso, la lectura y la escritura son procesos que se ven acompañados y favorecidos mutuamente ya que los niños entran en contacto con una gran variedad de textos experimentando el rol de receptores y emisores. Por ello, es necesario explorar el módulo de escritura que propone Pedagogía por

⁸ La Pedagogía del Regalo consiste en proporcionarle a los niños información con la cual no cuentan ya sea una palabra, una estrategia o una relectura del texto señalando ciertos indicios en el texto que permitan avanzar en la realización de actividades.

Proyectos entendiendo que si no es el punto central de este trabajo, si resulta útil explorarlo.

El *módulo de producción de texto*, es la estrategia que abarca el proceso de escritura desde la visión de elaborar un texto completo correspondiente a una situación real de comunicación. Éste se divide en tres momentos como se muestra a continuación:

Fig. 11. Esquema del Módulo de producción de texto



Fuente: Jolibert y Sraïki, 2011: 126

De la estrategia considero importante destacar dos conceptos diferentes a otras propuestas como son “obra maestra” que se refiere a ese texto que se publica y se da a conocer a los demás cumpliendo con su propósito de comunicación; y el de reescritura puesto que, como lo señala Silveyra “Instalar el concepto de reescritura facilita la concepción del texto como producto del trabajo” alejado de ser solo motivacional.

Como los procesos tanto de lectura como de escritura están vinculados estrechamente, se hace necesario llevar a los estudiantes a la reflexión sobre los procesos cognitivos y lingüísticos realizados durante estas actividades.

7) Los procesos reflexivos

Dicha sistematización requiere de activar procesos intelectuales que posibiliten la reflexión y análisis del texto tanto en su macro como en su microestructura para construir el sentido del mismo. Para hacerlo, la propuesta de Pedagogía por Proyectos propone una serie de actividades que facilitan esos procesos metacognitivos y metalingüísticos, que están agrupadas en siete niveles lingüísticos que a continuación se explican.

El primer nivel corresponde al contexto situacional de un texto, que se refiere a la identificación y reconocimiento de indicios comunes en diversos textos como son: el emisor o autor, el destinatario, el contenido del mensaje, el fin de la lectura y el desafío que implica para el lector. La importancia de éstos dependerá el tipo de texto y el propósito de la lectura. Éste está directamente relacionado a la situación de comunicación que se establece y forma parte de la construcción del contexto general del texto.

El segundo nivel, que también forma parte del contexto general del texto, hace referencia al reconocimiento de los diferentes contextos en los cuales puede estar inmerso el escrito, por ejemplo el contexto literario, el contexto histórico, el contexto

geográfico. Para apoyar la comprensión de los textos en este nivel, se plantea como necesario el poder identificar las palabras desconocidas o específicas y aclararlas a partir del escrito mismo o con el uso de otros recursos como son los diccionarios o el internet.

Los dos siguientes niveles corresponden a la sistematización a nivel de las características del texto.

Sobre la tipología de textos Jolibert y otros investigadores proponen clasificarlos en funcionales (cartas, instructivos, noticias, etc.) y ficcionales (cuentos, leyendas, fábulas, entre otros), lo cual corresponde al nivel tres.

El cuarto nivel se refiere a reconocer la dinámica interna de los textos a partir de la identificación de indicios lingüísticos y paralingüísticos. Con ello es posible definir la supraestructura del escrito.

El siguiente nivel va encaminado a la coherencia y cohesión del texto. La primera es inherente al discurso y la segunda al texto. Al respecto, Jolibert (2009:218) menciona que, para que un texto sea coherente debe corresponder a dos reglas de organización: la regla de repetición de elementos que proporcionen un hilo conductor en la lectura, y la regla de progresión que tiene que ver con un desarrollo consecutivo sobre la información.

Los elementos básicos indispensables de reconocer y trabajar en esta fase son:

- Los sustitutos anafóricos, que son aquellas palabras que se utilizan para evitar la repetición de palabras dentro de un texto pero que, si no se detectan, pueden complicar el proceso de comprensión. Algunos ejemplos son los pronombres, los adverbios, los sinónimos, entre otros.

- Los conectores que son palabras que ligan ideas y establecen relaciones semánticas o lógicas o temporales. Éstos pueden permitir la construcción del sentido del texto.
- La progresión temática que se refiere a la forma o distribución que se hace de las ideas sobre el tema o temas. Es importante tomar en cuenta que un texto no necesariamente sigue una progresión constante sobre un tema, sino que pueden mezclarse y ahí está el reto del lector.
- Las marcas no lingüísticas que tienen que ver con los signos de puntuación pero no en su uso de la lengua, sino en la significación que adquieren éstos para la construcción de la comprensión del texto. Una pausa en una frase puede cambiar el sentido total si la misma estuviera en otra parte, por ejemplo.
- Las elecciones enunciativas que son aquellos elementos necesarios de interpretar que han sido utilizados por el autor como son: las personas, los tiempos verbales, las marcas que delimitan el momento y lugar de la historia.
- Las competencias necesarias que se agrupan en cinco categorías: las referentes al tratamiento de anáforas, las de relaciones o conectores, las de comprensión de la progresión de ideas, las de interpretación de signos de puntuación y las de las elecciones enunciativas.

Sobre las frases y su análisis hace alusión el sexto nivel. Con ello se refiere a la identificación de las palabras y establecer redes semánticas sobre las mismas; el reconocer las relaciones entre los verbos, los adjetivos, los adverbios y otros auxiliares dentro de una frase. Esto favorecerá en la comprensión global del texto.

El último nivel está estrechamente vinculado a las palabras y las microestructuras que la conforman. En este momento se trabaja no sólo el significante oral de la palabra (su acústica), sino que se le da un significado o sentido y se analiza la forma en que está organizada la misma (silabas trabadas, los morfemas gramaticales y lexicales, etc.).

8) La hora de evaluar

Como ya se mencionó con anterioridad, la propuesta de Pedagogía por Proyectos es una alternativa que busca transformar las formas de enseñanza y aprendizaje que existen, dando prioridad al desarrollo holístico del estudiante. Por lo tanto, no puede suscribirse a una evaluación estandarizada y descontextualizada, a través de exámenes, como se propone en las políticas educativas vigentes en México.

Luego entonces, ¿qué se entiende por evaluar?, ¿de qué forma se propone evaluar?, ¿quiénes evalúan?

Respecto al primer cuestionamiento, la evaluación “no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje” (Jolibert y Jacob, 2015: 181). Es decir, la evaluación que se propone no es al final del proyecto o con pruebas determinadas en ciertos periodos de tiempo y para medir el logro de los aprendizajes de los alumnos por parte del docente; sino una valoración que se realiza durante todo el proceso de las actividades realizadas, llevando al estudiante a reflexionar sus procesos de aprendizaje y sus avances. Por tanto, la evaluación es realizada por los estudiantes así como por el docente que mide la calidad de su trabajo.

A esta forma se le conoce como evaluación formativa. Su característica fundamental es “que el alumno regule y tome el control del desarrollo de sus competencias, del desarrollo de su actividad.” (Jolibert y Sraiki, 2011:283). Para lograrlo, el estudiante le otorga relevancia a las estrategias y productos elaborados dentro de los proyectos puesto que en ellos identifica los logros alcanzados y obstáculos enfrentados, reconoce que al error como parte del aprendizaje y es capaz de utilizar sus nuevos saberes en situaciones fuera de la escuela. Las características generales de esta manera de evaluar son:

- Es continua durante todo el proyecto.
- Se busca identificar y hacer consciente los procesos y estrategias utilizadas, los conocimientos construidos, las dificultades presentadas.
- Por su origen, tiene un alto grado de incidencia en evaluar los procesos de lectura y escritura.
- Pueden realizarla los niños sobre su propio aprendizaje y hacer actividades metacognitivas (autoevaluación).
- Al promover el trabajo cooperativo, también permite que las valoraciones se hagan como grupo por parte de los compañeros (coevaluación).
- Posibilita al docente hacer una evaluación con indicadores acordes al desarrollo de los procesos cognitivos acordados al iniciar y establecer valores numéricos para cumplir con la evaluación sumativa que debe entregar como requisito institucional.
- También permite al docente pensar en las actividades de refuerzo diferenciadas que requiere implementar en específico con algunos estudiantes.
- Se emplean diversas herramientas como las huellas de sistematización colectiva o los cuadernos específicos de actividades, y algunos instrumentos como las listas cotejo, los cuadros recapitulativos, el portafolio de evidencias, que dejen evidencia de los progresos y las dificultades presentadas.

En cuanto a las herramientas de sistematización, desde la idea de Joliber y Sraïki, se pueden agrupar en dos: las colectivas y las individuales.

Las herramientas colectivas son esas construcciones generales elaboradas en grupo, que pueden ser consultadas en diversos momentos para resolver algunas interrogantes que se presenten. Éstas son tanto de aspectos propios del objeto de estudio como las siluetas de los textos, como de las estrategias que se utilizaron en los diversos momentos, por ejemplo al leer un texto subrayaron las ideas importantes o las palabras que no comprendieron.

Las herramientas individuales cumplen la misma función que las colectivas. Aquí considero importante mencionar que, al tener la propuesta de Pedagogía por Proyectos una fuerte carga hacia el proceso de lectura y escritura, éstas permiten más una evaluación tanto del módulo de interrogación como el de producción de textos.

Las herramientas individuales sugeridas son el *cuaderno individual de los textos*, la *caja individual de producción* (que es una carpeta por cada tipo de texto trabajado), el *cuaderno de descubrimientos en lectura y en producción de texto*, donde quedan los nuevos aprendizajes tanto lingüísticos como cognitivos, y el *cuaderno de contratos de aprendizaje* que se realizan al iniciar los proyectos.

También los instrumentos tienen sus bondades específicas, por tanto es necesario hacer precisiones sobre ellas.

Las listas cotejo “Son las listas de criterio de desempeño, al observar una ejecución o juzgar un producto” (Jara y Malagón y Montes, 2012:55). En ellas el docente evalúa si existe o no cierto comportamiento. En Pedagogía por Proyectos se conocen como cuadros recapitulativos de competencias observadas por el docente en sus alumnos.

Las escalas de apreciación “permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características de los comportamientos que se observan.” (Jara y Malagón y Montes, 2012:60). Suelen usarse valores numéricos y, a diferencia de las listas cotejo, evalúan procesos intermedios.

Otro instrumento son las rúbricas o guías de evaluación, conceptualizadas como “un conjunto de orientaciones que describen niveles del desempeño...” (Jara y Malagón y Montes, 2012: 71), que facilitan la valoración de los aprendizajes por parte del docente y al estudiante lo posibilita para mejorar su trabajo tomando conciencia de lo que se espera de él.

Por último, los portafolios que se componen de diversas evidencias como son registros anecdóticos, apreciaciones, transcripciones, dibujos, etc., con los cuales se puede monitorear el progreso y trabajo cotidiano del educando. Este puede estar fuertemente vinculado a las herramientas individuales.

Es así como la evaluación implica diversas actividades, momentos y la recapitulación de las diversas evidencias construidas durante el desarrollo del proyecto; cuya valoración es realizada tanto por el docente pero muy especialmente por el educando.

b. Un proyecto ético-humanizante: Transversalidad Crítica

Si bien es cierto que la Pedagogía por Proyectos es una de varias propuestas pedagógicas para llevar a cabo una transformación en la forma de vida de las aulas tradicionales; la concepción crítica del currículum lo sustenta la propuesta de la *Transversalidad Crítica*.

1) Distinción con la propuesta oficial

Cabe precisar que dicho enfoque no se suscribe a la idea mencionada por la SEP donde sólo se piensa como parte de la asignatura de formación, cívica y ética y se hablan de temas de relevancia que relacionen los contenidos específicos de la asignatura.

La Transversalidad Crítica tiene diversas formas de conceptualizarse y caracterizarse puesto que se adecua a los contextos en que se implementa y a las facilidades que se obtienen para organizar un currículo abierto y flexible. Algunas concepciones son:

“La Transversalidad como construcción entre líneas que cruzan todas las disciplinas, manteniendo la organización escolar de las disciplinas” (Gaviria, 1996: 13).

Palos (1998: 17) define a la Transversalidad como "... temas determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social".

Magendzo (2003: 39) ve a la Transversalidad como temas y contenidos que "se proponen formar para la vida, atendiendo dimensiones valóricas y cognitivas". Concepto con el cual simpatizo en tanto que se requiere la formación de un sujeto holístico, capaz de penar y re-pensarse en el mundo.

La *Transversalidad Crítica* tiene sus bases filosóficas en la teoría crítica y fundamentalmente en la escuela de Frankfurt, puesto que pretende la transformación social a través de la liberación del pensamiento y busca formar holísticamente a los sujetos para poder participar en los desafíos históricos, sociales y culturales actuales. En otras palabras, un curriculum crítico "estimula al y a la estudiante a transformarse en un aprendiz independiente, que no dependa del control del docente" (Magendzo, 2003: 24).

Los propósitos que tiene la propuesta de *Transversalidad Crítica* pueden concretarse en los siguientes puntos:

- La transformación social hacia la mejora de la humanidad.
- Mejoramiento de las condiciones de vida.
- Desarrollar habilidades y capacidades para la vida.
- Recuperar la identidad.
- Descrifrar o hacer transparente la realidad.

Por lo tanto, la educación se convierte en esa posibilidad de transformación social partiendo de que el sujeto aprenda, sienta y actúe conforme a lo ético-moral y sea capaz de cuestionar-se sobre la relaciones de poder que se establecen.

Entonces la escuela debe corresponder a ese espacio "en que los alumnos pueden escoger y decidir, pero esto sólo se logra si el docente lo posibilita. Para ello deberá

fundar su práctica pedagógica sobre la ética y en el respeto por la diversidad.” (Boggino, 2002:78). Congruente con lo anterior, la escuela se convierte en el escenario curricular flexible y centrado en los intereses, las tareas y las posibilidades de aprender del estudiante, donde se favorezca el desarrollo intelectual y afectivo del niño a partir del trabajo cooperativo y los valores universales como el respeto, la tolerancia, la democracia, la libertad, entre otros.

El logro del contenido curricular por sí mismo no es la prioridad. No se concentra en los conocimientos únicamente científicos y validados por las instituciones oficiales, sino que pueden estar inmersos conocimientos populares o no parametrales que forman parte de la vida del niño. “Lo importante no es el contenido por el contenido mismo, sino el contenido como posibilitador para la adquisición de significados y su transformación en saber” (Boggino, 2002: 88).

2) ¿Cómo organizar un proyecto desde la Transversalidad Crítica?

En el caso de la Ciudad de México, el profesor José Alfredo Gálvez Vera y colaboradores (2008), han construido una propuesta de organización pretendiendo responder a los propósitos planteados por la *Transversalidad Crítica* así como considerando a los planes y programas educativos vigentes.

Para llevar a cabo esta propuesta en las aulas, un aspecto fundamental es el diseño y planificación del proyecto. El primer paso es la problematización que se refiere a la definición de la problemática a trabajar en el aula. Eso implica reconocer las complejidades y situaciones adversas que vivimos cotidianamente: contaminación ambiental, devastación del entorno y de la salud misma, el estrés, el sobrepeso, la obesidad, los robos, la discriminación, y un sinnúmero de problemas de los cuales se requiere tomar conciencia.

El proyecto puede ser determinado por el docente partiendo de las necesidades identificadas en grupo o por los niños en una asamblea donde se planteen situaciones identificadas por los niños o que sean de su interés.

Como siguiente fase, el docente en lo individual o con los estudiantes, cuestiona a la problemática de tal forma que estas preguntas surjan propósitos que guíen el proceso de diseño y elección tanto de los ejes transversales como de los contenidos y estrategias que se desarrollaran. Las preguntas formuladas deben incitar a una investigación, exploración y reflexión sobre el conflicto que se está abordando y potenciar la empatía y la autonomía moral. Si bien es cierto que se requiere de un propósito general construido de la investigación sobre la problemática; también es posible que de cada interrogante, también es posible establecer propósitos específicos de lo que se pretende lograr al intentar dar respuesta a la misma.

La fase siguiente corresponde a integrar los ejes transversales que se pretenden desarrollar dentro de cada interrogante de tal forma que se tomen al momento de hacer el diseño de actividades y el tipo de estrategias que se utilizan. En cuanto a los ejes transversales, diversos autores han generado una lista diferente y amplia de ellos, pero en este caso se consideran siete básicos:

- Educación ambiental. El niño comprende conceptos básicos y el funcionamiento del medio ambiente; reflexiona y analiza los problemas ambientales surgidos por diversas causas (especialmente la acción humana); valora el espacio, aprende a disfrutarlo y conservarlo; y plantea soluciones individuales y colectivas para mejor el mismo.
- Educación para la paz. Inicialmente hay que hacer una distinción sobre lo que se concibe como paz. En nuestro contexto se ha recuperado la idea romana de la paz, entendiéndola como la ausencia y eliminación del conflicto; motivo por el cual se emprendieron y emprenden guerras justificadas por dicha idea. Sin embargo, la paz en el oriente es concebida como esa búsqueda de la armonía social, la justicia, la igualdad y por lo tanto cambiar las situaciones

violentas. El conflicto se aborda de forma creativa. Entonces, en la escuela se pretende que los niños reconozcan y tomen conciencia del conflicto, reconociendo sus causas y desarrollar su capacidad creativa para solucionarlo respetando la diversidad.

- Educación para el consumidor. Este tiene que ver con la toma de conciencia sobre lo que compramos, el para qué, de dónde y en dónde lo adquirimos. Es fundamental que el educando sea capaz de reconocer la relación entre el consumidor-productor-distribuidores y tome decisiones de consumo autónomas y responsables.
- Educación para la igualdad. Se pretende que el sujeto reconozca las diferencias entre personas para potenciarlas con independencia del género; construir una posición crítica frente a prejuicios o estereotipos sociales y fomentar así la igualdad de oportunidades.
- Educación vial. Aquí se pretende que los niños adecuen su comportamiento tanto como peatón como usuario de medios de transporte como de conductores. Ello implica tomar conciencia de que nuestro entorno está regulado por signos, señales y normas que favorecen el respeto de las personas al tránsito, evitar, reducir y facilitar la solución de conflictos relacionados con éste.
- Educación para la salud. Es importante que los estudiantes reflexionen sobre el cuidado y la responsabilidad sobre su cuerpo en su totalidad (físico, mental y socialmente).
- Educación para la sexualidad. Íntimamente vinculado con el anterior, donde los niños toman conciencia de su constitución como sujeto sexuado, lleno de emociones y sensaciones producidas a través del contacto con el otro.

Después de determinar aquellos ejes que corresponden a cada pregunta, se puede dar paso a seleccionar ya sea las estrategias a utilizar para alcanzar los propósitos formulados o los contenidos que pueden relacionarse y verse desarrollados en el transcurso del proyecto.

Finalmente se llega al momento de la escritura del plan de acciones a realizar considerando los aspectos antes diseñados. De tal forma, que la planificación se elabora de forma esquemática y descriptiva permitiéndole al docente apropiarse de su práctica y continuar formándose como ser social.

3) La evaluación como un proceso de realimentación

La propuesta para evaluar este tipo de proyectos, coincide en varios aspectos con Pedagogía por Proyectos en sus aspectos globales. Sin embargo, aquí se enfoca más hacia la valoración de la toma de conciencia, la comprensión de las realidades a través de los conocimientos construidos, la interiorización del cooperativismo, el diálogo, el respeto, la participación, la capacidad de criticar y revisar los procesos de mejora o cambio personales y colectivos. En la figura 12, se observan los aspectos, los propósitos, los momentos y los participantes de la evaluación.

Fig. 12. Esquema de la evaluación en proyectos globales

¿Cuándo se evalúa?	¿Para quién se evalúa?
-Al inicio -Durante el desarrollo de la experiencia para adecuar el proceso de aprendizaje -Al finalizar la experiencia El alfarero regresó con tabiques en su costal. ____ El alfarero hizo ollas chulísimas. ____ En el mercado había ollas vestidas de diferentes formas. ____	-Para el equipo de profesores -Para los alumnos -Para el resto de la comunidad escolar -Para el entorno en su conjunto 1. ¿Qué título le pondrías al texto anterior? 2. ¿Qué personajes aparecen en la historia? 3. ¿En qué país se desarrolla la

Fuente Morillas, M., 2006: 98

Algunos de los instrumentos sugeridos por Morillas (2006) y Magendzo (2003) para la realización de la evaluación son:

- Registros anecdóticos. Lugar donde se anotan las situaciones o incidentes que manifiestan una actitud representativa o significativa.

- Escalas de observación. Son rasgos que se establecen para constatar la presencia o ausencia de éstos.
- Diario del proyecto. Su utilidad es dejar registros de manera narrativa sobre los acontecimientos más relevantes.
- Debates, asambleas, foros y otros medios. Son formas de intercambio de manera oral o escrita con y entre los estudiantes, mediante el diálogo, que favorecen al trabajo cooperativo y a la mentalidad crítica.

-

4) Los retos para el docente

Realizar proyectos desde esta perspectiva no solo educativa sino de vida, implica tener una formación docente basada en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, con soportes éticos que le permitan desarrollar valores que no siempre coincidan con los establecidos con la clase hegemónica. Algunas capacidades que debe desarrollar un docente para adentrarse al trabajo de proyectos desde la Transversalidad Crítica son:

- Propiciar un ambiente escolar adecuado para favorecer el diálogo, la convivencia, el trabajo cooperativo, entre iguales como con el docente.
- Generar situaciones que impliquen problemas o debates morales, en donde los educandos pongan en tela de juicio sus esquemas y creencias, potenciando así su autonomía moral.
- Saber escuchar, aconsejar y ayudar cuando se necesite, recordando que uno se forma en los valores no en la soledad, sino en la colectividad.
- Fomentar la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación tanto del sujeto como de los proyectos.

Sin lugar a dudas, la lectura es una herramienta de vital importancia para la comprensión del entorno y con ello poder ser capaces de interactuar en éste buscando una transformación del mismo hacia un bien común. En tal sentido, en el siguiente capítulo se presenta el Diseño de la Intervención Pedagógica basada en la

Pedagogía por Proyectos y la Transversalidad Crítica, con las cuales se arriba al uso y concientización de las estrategias lectoras, fortaleciendo así el desarrollo de un lector autónomo y de un ciudadano crítico, democrático, cooperativo; sensible ante las injusticias y las desigualdades; que desarrolle habilidades y capacidades para cuestionar su realidad y crear respuestas posibles a diversas problemáticas de interés personal y social.

IV. UN CAMINO HACIA LA LECTURA CRÍTICA

En este capítulo se expone el diseño de la Intervención Pedagógica (IP) desde una visión cualitativa, enfocada a favorecer la comprensión lectora mediante la alternativa pedagógica de Pedagogía por Proyectos y la Transversalidad Crítica. En este apartado también se caracteriza a los participantes y el contexto en el cual se desarrolla la misma. De igual forma se expresan los propósitos así las capacidades/habilidades a favorecer en los niños. Finalmente se presentan los instrumentos que posibilitan realizar la evaluación sobre los procesos de desarrollo de la comprensión lectora y de los diversos proyectos realizados.

A. Caracterizando el camino

El diseño de la IP, se realiza desde dos bases didácticas: la principal es PpP, propuesta que como se ha mencionado anteriormente, se caracteriza por recuperar los intereses de las y los estudiantes, y que a través de la interrogación de textos busca potenciar procesos lingüísticos, para el interés de esta intervención. De igual forma, la Transversalidad Crítica abona en el diseño de proyectos que de relevancia social que permita favorecer el proceso de la lectura crítica de las realidades.

1. Los participantes

Los sujetos de investigación-Intervención son los niños de quinto grado grupo B de la escuela primaria “Maestros Mexicanos”, la cual se encuentra ubicada en la calle Toluca N° 2, colonia Santa Teresa, delegación La Magdalena Contreras.

El grupo estaba conformado de 32 estudiantes: 14 son niñas y 18 niños, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 11 años de edad.

Algunas teorías cognoscitivas del aprendizaje, caracterizan a los estudiantes de estas edades como sujetos que abandonan el sincretismo, comienzan a entender los hechos reconociendo sus causas y consecuencias, su pensamiento es más global

distinguiendo con mayor claridad los fenómenos sociales reales de los fantásticos. Respecto a lo social y afectivo, tienen repentinos cambios de humor, se integran en grupos más homogéneos según su edad, sexo e intereses; comienzan a surgir los líderes grupales y establecen juicios de valor más sólidos. Y en cuanto a lo psicomotriz desarrollan mejor de sus habilidades motrices y logran expresar sus experiencias sensorio-motrices de manera oral con mayor facilidad.

La mayoría de los estudiantes habitan en casas que cuentan con los servicios básicos como son el drenaje, el agua, la luz, el gas, el internet y el teléfono. De igual manera, las casas son propias o prestadas por familiares lo cual les evita pensar en una renta directamente pero sus gastos se enmarcan en necesidades del hogar y de transporte, lo que deja fuera aspectos como la recreación.

Los tiempos que le destinan a la recreación son para asistir a fiestas o reuniones familiares o en su defecto asistir al cine bajo supuestos de economía, muchas veces marcados por la ideología de que los espacios culturales como museos o conciertos implican un estrato social diferente o que son actividades académicas. Por ende, se identifica que el acercamiento a los libros y el dialogo familiar a partir de éstos, son prácticas nulas en su vida cotidiana.

2. Espacio-tiempo de la IP

Como anteriormente se precisó la ubicación específica de la escuela primaria “Maestros Mexicanos” como el espacio en donde se desarrolla la IP; este trabajo se desarrolla en el salón 11, localizado en el segundo piso del edificio; así como también en el patio central y en el área de jardineras, fomentando así la diversificación de espacios para aprender.

Dicha IP tuvo una duración aproximada de seis meses, desde el mes de agosto del 2014 hasta el mes de febrero 2015, tomando en cuenta la fase de implementación de las condiciones facilitadoras así como el periodo vacacional.

3. Justificación

Las niñas y los niños se encuentran sumergidos en una sociedad del conocimiento que, con el uso del internet, se ha dado una vertiginosa generación de información; la cual debe ser no solo recibida por ellas y ellos, sino seleccionada, comprendida y criticada. Deben ser formadas en el desarrollo de sus capacidades y habilidades lectoras ya que la lectura es un derecho universal que les “permitirá a los ciudadanos participar –autónoma y libremente- en la sociedad del conocimiento.” (Cerrillo, 2016: 189).

Por tanto, se deben abandonar las prácticas ejercidas durante muchos años en las aulas de educación primaria; por ejemplo aquellas en donde los textos sean elegidos por lo que dice el plan y programas de estudio, porque es el que continúa en el Libro de Texto Gratuito, o porque así viene en la guía. Un texto se lee (y con ello me refiero a que se comprende) con sentido y significado si este responde a un interés o necesidad del lector. La lectura “...será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona...” (Solé, 2007: 36), por lo cual se debe contextualizar y generar esa inquietud de acercamiento a los textos.

De práctica que debe ser modificada es en la cual se ha privilegiado la comprensión única de los textos, siendo la visión del docente en turno quien establece lo que es correcto o no comprender y responder a diversos planteamientos con opciones múltiples como suelen ser las pruebas estandarizadas a las que se someten (llámese Olimpiada del Conocimiento o exámenes bimestrales). Esta idea de la lectura única debe ser transformada hacia una comprensión lectora desde diferentes niveles: literal, inferencia, valoral, organizativa y de trascodificación. (Moreno, 2011)

El profesorado debe ser el responsable de generar otros puentes de cruce entre el texto y el lector; caminos más placenteros y de mayor interés, que impliquen retos, el desarrollo de habilidades y capacidades lectoras que conlleven a nuevos horizontes.

Haciendo que esas prácticas sociales del lenguaje sean para construir una comprensión más social y subjetiva. (SEP, 2011). Por lo tanto no debe ser una tarea exclusiva de la escuela, sino debe ser fomentada en los diferentes espacios: aula, escuela y familia.

Mirando a la lectura desde este compromiso social, desde un derecho universal de todo ciudadano; es así como se da paso al Diseño de la Intervención Pedagógica que arribe a la formación de lectores autónomos desarrollando su comprensión lectora.

4. ¿Qué y para qué seguir ese sendero?

Para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes antes mencionados, se formularon los siguientes propósitos:

Que los niños:

- Construyan la comprensión lectora de diversos textos a través del trabajo de proyectos y utilizando diversos recursos para el aprendizaje para transformarse como lectores independientes y propiciar ambientes lectores.
- Utilicen estrategias lectoras como la predicción, la inferencia, la contextualización de las palabras, mediante la lectura interactiva, para favorecer la comprensión global del mensaje del texto, identificar la tipología del texto en su dinámica general y específica, así como de indicios textuales.
- Argumenten sus ideas, de forma oral y/o escrita, surgidas de la lectura que favorezca el intercambio y reconfiguración de su pensamiento en las diversas participaciones sociales que enfrentan.

5. Capacidades críticas

Las capacidades críticas que se pretendieron desarrollar durante la IP son:

- Comprende los mensajes globales de diversos textos literarios y funcionales de manera individual y colectiva para formarse como un lector independiente.
- Interpreta de forma lógica y reflexiva un texto literario y funcional con apoyo de diversas estrategias lectoras propiciando lectores estratégicos.
- Manifiesta sus pensamientos y emociones sobre un texto literario y funcional de manera individual y colectiva para fomentar la participación social.

Derivado de cada una de éstas, se formularon una serie de indicadores que posibiliten la valoración del avance en la comprensión lectora, mismos que se presentan en la Fig 13:

Fig. 13. Cuadro de capacidades para favorecer la comprensión lectora

<i>Capacidad</i>	<i>Indicadores</i>
Comprende los mensajes globales de diversos textos literarios y funcionales de manera individual para formarse como un lector independiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Formula predicciones sobre un texto • Reconoce las características de los textos • Utiliza el contexto para dar significado a una palabra • Identifica la intención general del texto • Expresa la idea global del texto desde sus referentes
Interpreta de forma lógica y reflexiva un texto literario y funcional con apoyo de diversas estrategias lectoras propiciando lectores estratégicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Relata cronológicamente el texto. • Explica la relación entre personajes • Expresa el argumento del texto literario y funcional • Identifica los lugares • Describen los diversos lugares que ofrecen los textos • Formula juicios sobre un texto • Utiliza el subrayado
Manifiesta sus pensamientos y emociones sobre un texto literario y funcional de manera individual y colectiva para fomentar la participación social.	<ul style="list-style-type: none"> • Enuncia sus ideas con coherencia • Expresa de manera oral y colectiva las emociones que le causan los textos • Expresa de forma individual y por escrito las emociones que le causan los textos • Recrea los textos para comunicarse

6. Preparación para el camino

Antes de llevar a cabo la propuesta de intervención para atender la comprensión lectora en los estudiantes de 5°, se sugieren realizar acciones previas que facilitan su implementación y la construcción de aprendizajes, a lo que Jolibert y Jacob (2015) han denominado Condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Algunas de éstas son:

- Consulta de diversos textos que proporcionarán soportes teóricos y algunas estrategias lectoras.
- Adecuación del aula retirando materiales o estantes que limiten el espacio físico.
- Realización del proyecto anual (encuadre al iniciar el ciclo escolar).
- Llevar a cabo diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje: cuadro de cumpleaños, cuadro de responsables, periódico grupal, el diario de grupo, el pase de lista de manera independiente, la reorganización del mobiliario.
- Reunión con padres, madres y responsables de familia para explicarles la forma de trabajo por parte del docente.
- Promover la lectura de niños a adultos y viceversa (Ver Anexo 5).
- Preparar los formatos para los proyectos y los contratos colectivos y personales.

B. Las fases hacia el camino lector

Para el diseño de los proyectos didácticos de la IP, se consideraron dos metodologías emancipadoras y democráticas, que posibilitan la mejora de la comprensión lectora: la Pedagogía por Proyectos y la Transversalidad Crítica. A continuación se desglosa el diseño los proyectos bajo estas miradas.

1. Proyectos desde el interés de las niñas y los niños

Algunos de los proyectos didácticos diseñados fueron atendidos desde las fases generales del proyecto de acción, organizados en cinco momentos, tomando en

cuenta de lo sugerido en PpP (Jolibert y Sraïki; 2011). Cada una de ellas tiene sus especificaciones que en seguida se describen.

Fase 1. Definición y planificación del proyecto. En este momento, los niños junto con el profesor construyen el proyecto que se realiza a través de una pregunta abierta fundamental: *¿Qué quieren que hagamos juntos?* Partiendo de ella, se escuchan y registran las propuestas de las y los estudiantes. Se hacen las valoraciones y pertinencia de las propuestas. Se conforman equipos de acuerdo al interés de la propuesta. Cada equipo expone sus argumentos para realizar el proyecto propuesto. En este momento el docente, promueve el dialogo, participación y principalmente el consenso para la elección y definición del proyecto. Si no se logrará el consenso se recurre como último recurso la votación.

Una vez elegido el proyecto se formulan los propósitos y las tareas; se designan los responsables para su ejecución y las fechas para su realización, así como se consideran los recursos que utilizarán ya sean humanos o materiales. Todo lo anterior queda concentrado en una tabla que ayuda a planificar el proyecto de acción (ver Fig.14)

Fig 14. Cuadro de herramienta para planificar un proyecto de acción

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario

Fuente: Jolibert y Sraïki (2011). Niños que construyen su poder de leer y escribir

Definidas las tareas y responsabilidades, se empleó otra herramienta (acuerdos individuales) que se trabaja de manera individual y cuya finalidad es que el estudiante concientice lo que sabe antes de iniciar el proyecto y lo que tienen que realizar durante el mismo.

Fase 2. Elección de los contenidos y aprendizajes. En esta fase, docentes y estudiantes piensan en aquello que se puede aprender, ya sea curricular o

extracurricularmente, para construir el proyecto global de aprendizaje, los aprendizajes específicos de las diversas asignaturas y los ejes transversales que se desarrollarán a partir de las acciones planeadas. Para ello se usó un organizador gráfico como el que se muestra a continuación:

Fig. 15. Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las capacidades construidas

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita.	Actividades de sistematización	Relaciones con otras disciplinas
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir

Fuente: Jolibert y Sraïki, (2011). Niños que construyen su poder de leer y escribir

Fase 3. Realización de las tareas. En esta fase se realizaron las actividades que se plantearon en la primera fase. Aquí se utilizaron *estrategias de comprensión lectora como es la interrogación de textos, las inferencias, el subrayado, la contextualización de las palabras, entre otras.* Algunos de los textos posibles a interrogar fueron las cartas, las leyendas, los instructivos y las noticias.

Fundamentalmente la *estrategia de interrogación de textos* se soporta en tres etapas: la preparación para el encuentro con el texto, la construcción de la comprensión del texto y la sistematización metalingüística y metacognitiva. Con la implementación de esta estrategia se busca relacionar las actividades de interés que los estudiantes propusieron con diversos textos que favorezcan los procesos lectores de los mismos.

Durante la lectura de los textos, se realizaron predicciones leyendo los títulos de los textos y observando las imágenes, para después preguntar, *¿de qué piensan que tratarán la lectura?* Anotaron sus ideas en un cuadro de registro. Posteriormente durante o al final de la lectura compartieron sus predicciones y si resultó ser totalmente, parcial o no cierta.

También se diseñan actividades para elaborar afiches y las siluetas de los textos; estos se colocaron en las paredes y en una carpeta grupal, para ser consultada en el momento que se requiera.

En esta fase, se realizan los balances intermedios, que son las valoraciones que se hacen a nivel grupal, para valorar cómo ha sido el desarrollo de las actividades planeadas y si es necesario realizar ajustes.

Fase 4. Socialización y valoración de los resultados. Como su nombre lo señala, en este momento se comparten con la comunidad escolar, los diferentes productos derivados de cada proyecto, con la intención de compartir las experiencias y los conocimientos construidos. La forma de socializar se define en conjunto con los estudiantes, las cuales fueron a través de exposiciones, conferencias, periódicos murales, degustaciones, etc.

Fase 5. La evaluación. Está fase adquiere relevancia en tanto que permite valorar lo que se logró con el proyecto, en cuanto a las actividades, así como en cuanto a los aprendizajes que se construyeron; es decir hay una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. También importante mencionar y recuperar los obstáculos que se atravesaron, las dudas y acciones no alcanzadas; todo lo anterior con la idea de mejorar. Para ello se construye un cuadro de compromisos personales (Ver Fig. 16), que desde Jolibert (2011) se nombran contratos individuales, en donde los estudiantes dejan evidencia de las actividades realizadas, los aprendizajes construidos y reflexionan sobre las estrategias utilizadas.

Fig. 16. Cuadro de compromisos personales

ACTIVIDADES	APRENDIZAJES	
	Lo que ya sé	Lo que me gustaría aprender
Lo que logré hacer	Lo que aprendí	Cómo lo aprendí

Elaborado propia con base en Jolibert y Sraïki (2011).

2. Proyectos para la ciudadanía crítica

Por otra parte, desde la Transversalidad Crítica, los proyectos didácticos se generan partiendo de una lectura crítica de las realidades que permite cuestionar y participar en la misma desde una forma más humanizada. Se pueden entender tres fases para el diseño desde esta propuesta:

Planificación. Se refiere al proceso creativo en el que el o la docente realiza la organización del proyecto (Ver Fig. 17), ya sea de manera aislada considerando que el profesorado forma parte del grupo y es el especialista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o de manera conjunta entre docentes-estudiantes.

La primer parte relevante es la elección de la problemática a abordar. Se sugiere plantear al grupo, en una asamblea, la apertura de proponer situaciones-problema de su entorno que sean requeridos atender. De no existir esta posibilidad inicialmente, el maestro puede elegir problemáticas sociales que influyan en la comunidad. Algunos ejemplo son: la escasez de agua, los sismos, la violencia de género, la relación humano-naturaleza.

Fig. 17. Planificación del Proyecto desde la Transversalidad Crítica



Elaboración propia con base en Morillas, M. (2006)

Posteriormente se realiza la problematización, generando una serie de preguntas que permitan orientar el proceso de aprendizaje. Lo relevante en esta fase es indagar sobre las respuestas de dichos cuestionamientos, dado que es ello lo que despierta la creatividad, amplía el horizonte y posibilita la construcción de ideas para arribar a lo didáctico.

Por cada pregunta se diseñan y/o determinan: los propósitos específicos, los ejes transversales que permiten engarzar la formación escolar con una trascendencia hacia la formación ciudadana (Ver Fig. 18); las estrategias a implementar y los contenidos a abordar para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fig. 18. Ejemplo de esquema de selección de ejes transversales



Elaboración propia con base en Galvéz, J., Lucero, M., Yáñez, C. (2008)

Puesta en acción. Una vez planificado el proyecto con sus deferentes productos generados, se pone en marcha las diversas actividades planteadas. Es importante resaltar que en esta fase pueden hacerse diversos ajustes dado que los y las estudiantes pueden sugerir acciones que arriben a un conocimiento más profundo e indispensable para el proyecto.

Lo aprendido y realizado durante el proyecto se socializa con la comunidad escolar de diversas formas: exposiciones, muestras pedagógicas, museos vivos, carteles, campañas, entre otras estrategias.

La evaluación. Se realiza una evaluación formativa durante el desarrollo de las interrogantes, promoviendo los procesos metacognitivos.

C. La valoración del camino lector

Para poder realizar la evaluación y seguimiento de las acciones emprendidas durante el Intervención Pedagógica, se diseñaron y emplearon diversos instrumentos, tales como las escalas apreciativas; así como algunas fichas de formación lectora.

1. Fichas de lectura

Estas fichas son un recurso generado por el colectivo del Movimiento Moderno de la Escuela Moderna, con el propósito de orientar en el desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes de educación primaria y secundaria. Estas fichas se agrupan en tres tipos de textos: los narrativos, los informativos y los periodísticos (Ver Fig. 19 y 21). Se comparten algunas de las fichas empleadas en la lectura de leyendas y noticias. Cabe señalar que algunas de éstas se adaptaron para la construcción de otras herramientas (Ver Fig. 20).

Textos narrativos

Fig. 19. Ficha de las leyendas
Elementos reales y ficticios
en las leyendas

1. Pide a tu maestro que les lea o platique una leyenda.
2. Comenta con tus compañeros y escribe lo que se indica:
 - > El título de la leyenda: _____
 - > Los personajes que intervienen: _____
 - > Los lugares donde se desarrolla: _____
 - > Explica de qué trató la leyenda: _____
 - > Escribe los sucesos que pueden ser reales: _____
 - > Anota los hechos que no pueden suceder en la realidad: _____
 - > ¿Te pareció interesante la leyenda? ¿Por qué? _____
3. Haz un dibujo de algo ficticio que se narra en la leyenda

Fuente: Compendio de ejercicios, MMEM.

Fig. 20. Ficha de registro de predicciones

Título del texto	
¿De qué crees que tratará?	
¿En qué se parece a tu predicción?	

Fuente: Basado en el Compendio de ejercicios, MMEM.

Fig. 21. Ficha de las noticias

Nombre del periódico _____

Fecha _____

Título de la noticia _____

¿Qué sucedió? _____

¿Quiénes participan? _____

¿Dónde sucedió? _____

¿Cuándo sucedió? _____

Fuente: Compendio de ejercicios, MMEM.

2. Escalas apreciativas

Se diseñaron tres escalas apreciativas considerando las capacidades que se favorecieron a través de ésta, utilizando indicadores que permiten revisar concretamente el nivel de logro. Se determina este tipo de instrumento dado que permite revisar el nivel de desempeño que tuvieron los niños y las niñas sobre ciertos criterios o acciones en específico. A continuación, se muestran las escalas de apreciación de cada capacidad crítica.

Figura 22. Escala de apreciación sobre la comprensión global de textos

Escala de apreciación					
Capacidad: Comprende los mensajes globales de diversos textos literarios y funcionales de manera individual para formarse como un lector independiente.					
Estudiante	Formula predicciones sobre un texto	Reconoce las características de los textos	Utiliza el contexto para dar significado a una palabra	Identifica la intención general del texto	Expresa la idea global del texto desde sus referentes
Ángeles Contreras Nayeli					
Apaiz Martínez Naili Yhazmin					
Celio Pérez Alonso					
Correa Sánchez Ricardo					
De Anda Sánchez Ximena Valentina					
De la Rosa Pérez Cesar					
Diego Castillo Danae					
Flores Carrillo Juan Pablo					
Flores Martínez Jesús Francisco					
Flores Salazar Ximena Guadalupe					
Gallegos Fuentes Yael					
González Alegría Diego Arturo					
González Palacios Maithe Kineretee					
Guevara Pacheco Stephani Lizeth					
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo					
Hernández Hernández Carlos Eduardo					
Hernández Mondragón Cesar Omar					
Hernández Montaña Bruno Ariel					
Hidalgo Trejo Juan Alberto					
Jiménez Sánchez Andrea					
Martínez Carreón Yiyari Abigail					
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías					
Pazos Illiescas Rosali					
Peñaloza Flores Karla Lilian					
Pérez Mexicano Juanita Yoanline					
Ramírez Manrique Fernando					
Rosas Villegas Kenia Itzel					
Segura Pardo Vicente					
Soria Jaime Eder					
Valencia Hernández Perla Dayan					
Zamarripa Jiménez Donnovan Shamed					
Zepeda Arriaga Ian					
Claves para el registro de las apreciaciones					
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre		

Figura 23. Escala de apreciación sobre la interpretación de textos

Escala de apreciación							
Capacidad: Interpreta de forma lógica y reflexiva un texto literario y funcional con apoyo de diversas estrategias lectoras propiciando lectores estratégicos.							
ESTUDIANTE	Relata cronológicamente el texto.	Explica la relación entre personajes	Expresa el argumento del texto literario y funcional	Identifica los lugares	Describen los diversos lugares que ofrecen los textos	Formula juicios sobre un texto	Utiliza el subrayado
Ángeles Contreras Nayeli							
Apaiz Martínez Naili Yhazmin							
Celio Pérez Alonso							
Correa Sánchez Ricardo							
De Anda Sánchez Ximena Valentina							
De la Rosa Pérez Cesar							
Diego Castillo Danae							
Flores Carrillo Juan Pablo							
Flores Martínez Jesús Francisco							
Flores Salazar Ximena Guadalupe							
Gallegos Fuentes Yael							
González Alegría Diego Arturo							
González Palacios Maithe Kineretee							
Guevara Pacheco Stephani Lizeth							
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo							
Hernández Hernández Carlos Eduardo							
Hernández Mondragón Cesar Omar							
Hernández Montaña Bruno Ariel							
Hidalgo Trejo Juan Alberto							
Jiménez Sánchez Andrea							
Martínez Carreón Yiyari Abigail							
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías							
Pazos Illiescas Rosali							
Peñalosa Flores Karla Lilian							
Pérez Mexicano Juanita Yoanline							
Ramírez Manrique Fernando							
Rosas Villegas Kenia Itzel							
Segura Pardo Vicente							
Soria Jaime Eder							
Valencia Hernández Perla Dayan							
Zamarripa Jiménez Donovan Shamed							
Zepeda Arriaga Ian							
Claves para el registro de las apreciaciones							
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre				

Figura 23. Escala de apreciación sobre la posición frente al texto

Escala de apreciación				
Capacidad: Manifiesta sus pensamientos y emociones sobre un texto literario y funcional de manera individual y colectiva para fomentar la participación social.				
Estudiante	Enuncia sus ideas con coherencia	Expresa de manera oral y colectiva las emociones que le causan los textos	Expresa de forma individual y por escrito las emociones que le causan los textos	Recrea los textos para comunicarse
Ángeles Contreras Nayeli				
Apaiz Martínez Naili Yhazmin				
Celio Pérez Alonso				
Correa Sánchez Ricardo				
De Anda Sánchez Ximena Valentina				
De la Rosa Pérez Cesar				
Diego Castillo Danae				
Flores Carrillo Juan Pablo				
Flores Martínez Jesús Francisco				
Flores Salazar Ximena Guadalupe				
Gallegos Fuentes Yael				
González Alegría Diego Arturo				
González Palacios Maithe Kineretee				
Guevara Pacheco Stephani Lizeth				
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo				
Hernández Hernández Carlos Eduardo				
Hernández Mondragón Cesar Omar				
Hernández Montaña Bruno Ariel				
Hidalgo Trejo Juan Alberto				
Jiménez Sánchez Andrea				
Martínez Carreón Yiyari Abigail				
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías				
Pazos Illiescas Rosali				
Peñaloza Flores Karla Lilian				
Pérez Mexicano Juanita Yoanline				
Ramírez Manrique Fernando				
Rosas Villegas Kenia Itzel				
Segura Pardo Vicente				
Soria Jaime Eder				
Valencia Hernández Perla Dayan				
Zamarripa Jiménez Donovan Shamed				
Zepeda Arriaga Ian				
Claves para el registro de las apreciaciones				
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre	

Es importante hacer dos señalamientos referente a las escalas estimativas: el primero es que las tres escalas de apreciación fueron elaboradas por el propio docente investigador; y en segundo lugar, los criterios establecidos permiten identificar los niveles de lectura para su análisis: literal, inferencia y crítica.

Los elementos expuestos en este capítulo sobre el diseño de la Intervención Pedagógica así como los recursos empleados para la recogida de datos que permiten dar cuenta de lo realizado con relación al objeto de estudio, la comprensión lectora; son el preámbulo del siguiente capítulo en donde se deja ver, desde la narrativa y a manera de informe, las experiencias vivenciadas y los aprendizajes alcanzados durante la puesta en marcha de la misma.

V. COMPRENSIÓN DE LOS OTROS Y DE MÍ A TRAVÉS DE LOS TEXTOS

En este momento de la investigación es indispensable dejar huella del camino emprendido y compartido junto con los estudiantes de quinto grado. Para tales efectos, primeramente se comparte una introspección sobre el proceso lector del propio investigador en diferentes etapas de la vida. De igual manera, se presenta el informe de las experiencias vividas desde agosto del 2015 hasta el mes de abril del 2016, a partir de la técnica del Relato Único; así como el Informe General de la Intervención que muestra de manera global y sintética toda la investigación y sus conclusiones.

A. Informe biográfico-narrativo

Dar cuenta a través de las palabras sobre los hechos ocurridos, es una de las más ingeniosas formas en que tiene el ser humano para trascender. Es por ello que en este apartado se relata cada experiencia vivida durante la intervención realizada con las y los estudiantes quinto grado grupo “B” de la escuela primaria “Maestros Mexicanos”, de la alcaldía La Magdalena Contreras. Dicha narración consta de seis episodios que reconstruyen la intervención realizada.

Episodio uno. Reconstruyendo mi vida lectora

*Mi salvación fue leer, leer los buenos libros
refugiarme en esos mundos
donde vivir era exaltante, intenso,
una aventura tras otra, donde podía
sentirme libre y volvía a ser feliz.*

Mario Vargas Llosa

Pensar y buscar en mi historia las experiencias y relaciones directas o indirectas que tuvo la lectura en mi vida es una labor compleja de indagar pero mucho más difícil poderla expresar a través de las siguientes líneas. De lo que se trata es de hacer una

introspección que permita dar cuenta de ese andar en ese proceso de comprensión de textos y la importancia que ha tenido para mi desarrollo como ser humano.

➤ **Mi acercamiento a la lectura**

He de iniciar comentando que en mi familia la lectura no es una actividad común debido a que la cabeza líder, mi madre, se ocupaba más en que llegara a nosotros el sustento diario no importando el desgaste físico por la falta de descanso. Mi hermana mayor asumía responsabilidades que no le correspondían según su edad ya que ella estaba en plena etapa de brote como las rosas, y yo, el hijo menor, me distraía entre las calles, las caricaturas, las luchas y los bailes del barrio de Neza. Cada quien vivía en sus actividades, pero todas ajenas al estudio.

La única posibilidad de leer se daba en la escuela. Sin embargo, ¿qué se privilegiaba como lectura en la escuela primaria? Evidentemente se trataba de que uno leyera para dar respuesta a cuestionamientos de forma lineal, textual, sin alguna opción de pensar más allá; en un *nivel litera*⁹. Las veces que visitaba a la biblioteca eran para hacer trabajos de investigación o actividades académicas únicamente.

➤ **Los retos lectores inician**

En una ocasión, sucedió que fui con mi grupo a la biblioteca de la escuela para leer el libro que decidiéramos. Tomé en mis manos *Las fábulas de Esopo*¹⁰, texto que me encantó por la idea de que hablaban los animales así como por algunas moralejas que me sirvieron para usarlas en algunos momentos con mis amigos de la cuadra. Surgió en mí el rudo que llevo dentro, ya que rompí las reglas y llevé este texto a mi biblioteca personal.

⁹ V. Moreno. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*.

¹⁰ Libro infantil que presenta una recopilación de fábulas que ayudan a reflexionar sobre el comportamiento humano.

Pues bien, de ahí pasé a realizar diversas estrategias lectoras como elaborar resúmenes, copias, leer para obtener información para exponer. Es más, diría que fue un oralizar textos para sobrellevar mi formación en las escuelas secundarias en donde estuve; fuese en la técnica 112¹¹ o en la 69¹².

En esta etapa de mi vida me encontré con el texto *El Capital*¹³ o tal vez el me encontró a mí. Lo hojee en varias ocasiones sin llegar a comprender lo que en él se decía. Pero gracias a esta exploración fue que la dueña del texto me lo obsequió tiempo después.

Comentando lo anterior me surge la duda, ¿será entonces que la relación es más directa con el fomento a la lectura que con el proceso de comprensión?, ¿quizá de ahí que inicialmente haya pensado en ese objeto de estudio y no en el que actualmente estoy abordando?

➤ **La lucha por leer**

Pienso que el proceso de comprensión de textos se vio potenciado hasta cuando cursé el nivel medio superior en la reconocida *Preparatoria Anexa a la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl*¹⁴ y tuve que aprender a tomar el poder de mencionar mis ideas sobre los textos que leía, aquellos a los que recurría para participar en debates y charlas, al entregar reportes escritos no solo sobre lo que decía el texto sino de lo que me gustaba y de lo que no concordaba con mi pensamiento. Sin embargo, la sabia historia evidencia que ese primer semestre perdí mi primer caída en la lucha con la lectura; fui vencido por la técnica de técnicas, la asignatura de Taller y Redacción. Claro, no fue a causa de no comprender los textos sino por mi pereza y grafía al escribir en los ejercicios de un libro de ortografía.

¹¹ Escuela Secundaria Técnica No. 112 ubicada en la colonia Vistas de Pedregal, alcaldía Tlalpan.

¹² Escuela Secundaria Técnica No. 69 ubicada en la colonia Arenal 2da. Secc., alcaldía Venustiano Carranza.

¹³ C. Marx. (1998). *El capital. Crítica de la economía política*.

¹⁴ Escuelas preparatorias que acercan en la formación docente con prácticas en instituciones educativas.

¿Qué textos pude leer durante la preparatoria? Realmente fueron varios, pero entre los más significativos estuvieron las historias de *La Odisea* y *La Ilíada*,¹⁵ con esos viajes tan enigmáticos y llenos de historia; algunos textos de Kant y Marx para preparar un debate sobre las posiciones y sus planteamientos filosóficos en sociología, y si mal no recuerdo, también leí maravillosa y mágica historia de *El Principito*¹⁶, que me cautivó, me hizo pensar en todos los mundos que se viven y por supuesto, en el modelo de vida consumista, absorbente y estresante que se hacía notar.

Buscando entre los libros que tenía mi madre, ya despierto mi interés en la lectura, hallé con la novela titulada *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*,¹⁷ texto con el que me identifico en demasía y que me sedujo capítulo tras capítulo, permitiéndome verme en él, reconocer esa dualidad de las personas y de mí. Es similar a cuando te pones la máscara de un luchador y te conviertes en ese ser agresivo, destructor, pero a la vez cuidadoso y cooperativo. Creo eso es lo más relevante, logré establecer un puente de identidad entre lo que plantea el autor y mi idea sobre el constructo de ser humano. Es aquí donde reconozco el parteaguas entre vivir una vida de descifrar los textos a un asunto de comprender las ideas, de poder relacionarlo con mi vida, de darle utilidad y resignificar el texto en el mundo, de poder recrearme.

Hasta aquí la lucha iba pareja; una victoria para cada uno en el proceso de volverme un *lector prínceps*,¹⁸ o simplemente un lector de escuela que su único propósito al encontrarse con un texto es identificar las ideas principales para una exposición o investigación o examen.

Al llegar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros me vi rodeado de un grupo de compañeros tan diverso pero a la vez tan rico en cultura y en ideologías. Fue

¹⁵ Obras clásicas de la literatura griega escritas por Homero.

¹⁶ A. Saint-Exupéry. (2004). *El principito*.

¹⁷ R. Stevenson. (1997) *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*

¹⁸ Concepto empleado por Juan Villoro en su texto "El libro salvaje" para referirse a los lectores que encuentran más cosas en los libros. Es decir, un príncipe de los libros.

entonces cuando descubrí que si no leía más allá de lo indicado mi visión y participación estarían limitadas. Ello implicó usar estrategias lectoras para mejorar la comprensión como fue el buscar el significado de palabras que no comprendía, hacer citas textuales y escribir mis ideas alrededor de éstas, el usar esquemas con mayor frecuencia, entre otras.

Si bien en esta etapa resultaron bastantes orientadores en materia pedagógica, textos como los de *Paulo Freire* referidos al empoderamiento social,¹⁹ o *Peter McLaren* y la pedagogía crítica desde las aulas;²⁰ también exploré novelas como *El día que lloró Nietzsche*,²¹ o *El Anheló de Vivir*,²² con los cuales pude crear un vínculo emotivo con los personajes, reflexionar sobre sus experiencias, repensar mis sentimientos y decisiones de carácter social y personal. Sin duda, la lucha había concluido en la tercera caída, resultando victoriosa la idea de ser un lector príncips.

Pero no bastaba con solo tener ya un gusto lector y encontrar en los libros nuevos horizontes o caminos en un sendero tenebroso y complejo como es la vida en la actualidad. Ahora el reto era continuar manteniendo esa cualidad lectora y, por qué no, hasta lograr que otros la desarrollen a través de mi labor docente.

De ahí que, ya estando como profesor frente a grupo, uno de los propósitos que me planteé fue lograr potenciar el proceso lector en los estudiantes. Para ello exploré textos infantiles que permitieran a las y los niños relacionar los escritos con sus vidas y con las diferentes problemáticas sociales que les aquejan, partiendo de que la metodología que he trabajado en las aulas es la transversalidad crítica. Fue así como conocí a Doca, Santiña, Roliña y otras niñas más que viven en la calle y todas las peripecias que tiene que pasar en una sociedad que los ha olvidado;²³ también

¹⁹ Paulo Reglus Neves Freire, filósofo y pedagogo brasileño con formación marxista y exponente de la pedagogía crítica. Autor de libros como *La pedagogía del oprimido*, *La pedagogía de la autonomía*, entre otras.

²⁰ Canadiense, reconocido fundador de la pedagogía crítica. Autor de libros como *La vida en las escuelas*, *El multiculturalismo revolucionario*, entre otras.

²¹ I. Yalom. (2009). *El día que lloró Nietzsche*.

²² I. Stone. (2009). *El anhelo de vivir. La vida de Vicent Van Gogh*

²³ Personajes principales del libro infantil de Julio Emilio Braz titulado *En la oscuridad*.

pude reconocer la importancia de Tito en la vida de Juan en su proceso como lector; o la historia de Mayte con respecto a su deseo de jugar fútbol en un contexto excluyente y sexista; todos éstos logrando interesar a más de uno de los niños en los libros.²⁴

➤ **La llave maestra**

Pues bien, después de tres años de experiencia docente y gracias a mi posición ideológica dentro del magisterio y a la unión en pareja con Karla Liset, fue que pude conocer en una marcha a la doctora Teodora Olimpia, académica, luchadora y defensora de la educación pública. Nuestro encuentro respondió a que tanto ella tenía un proyecto educativo en mente y yo, representando a la sección novena democrática en la Secretaría de Educación, Cultura y Acción Social, tenía como responsabilidad aportar a la construcción del proyecto educativo alterno para los docentes de la Ciudad de México. La doctora Teodora Olimpia me propuso un plan de profesionalización de los maestros para que no se quedara solo en lo político la lucha magisterial y por supuesto que tomé la oportunidad.

Las dudas en mi eran, ¿podré participar en ella?, ¿será el momento de hacer una maestría? En mi mente circulaba la idea *el que sirve a dos amores con alguno queda mal*²⁵. Esas interrogantes albergaban en mi ser cuando de pronto, en la oscuridad surgió una luz intensa que decía Ricardo, aprovecha la oportunidad que yo te apoyo. Por supuesto, era mi domadora abonando para que me animara a iniciar este viaje.

Si bien no fue sencillo tomar la decisión, el apoyo moral de las personas y el representar a un sector de compañeros me inspiró para aceptar entrar en esa casa del saber y principiar el vuelo hacia una maestría.

²⁴ Personaje principal del libro infantil Pateando Lunas, de Roy Berocay.

²⁵ Dicho popular que hace referencia a la dificultad que representa estar, servir o atender a dos aspectos en el mismo tiempo, sin dar preferencia a alguno.

Entré junto con un grupo de compañeros y compañeras con los que compartía ideologías y la necesidad de transformar nuestra práctica educativa para mejorar las condiciones de nuestras comunidades, de la escuela pública. También conocí a un grupo de maestras y maestros con una posición de lucha y de disidencia; *tlamachtianis* comprometidos más allá de lo académico.²⁶

Mi proyecto de investigación iba encaminado hacia el fomento lector, pensando en que eso se necesitaba en la escuela donde laboro. Pero después de una charla con el maestro y amigo, José Alfredo Gálvez Vera,²⁷ reflexioné sobre la importancia que tiene la comprensión lectora para colocar los cimientos de la construcción de un ciudadano y una sociedad diferente. Ello implicó reajustar y recomponer el andar y hacer doble trabajo, tanto de mi parte como de mi tutora.

Finalmente, quiero comentar que si bien regresé a leer textos académicos o textos referidos a un área curricular de los programas educativos, no fue un retorno a leer por cumplir, por sobrevivir en la maestría. Las lecturas las he realizado con la intención de analizarlas y reflexionar su contenido no solo en su contexto del autor, sino confrontando esos planteamientos con mi experiencia y criticando en algunos casos las posturas mencionadas en ellas, llevando así mi proceso lector a un nivel de *trascodificación*.²⁸ Además, que en este momento he podido alimentar más a mi árbol del saber,²⁹ con el conocimiento de diversas estrategias para mejorar mi proceso lector y el de los estudiantes con los que convivo.

Ahora es momento de que presentar lo realizado por los estudiantes y yo en esta nueva lucha con límite de tiempo sobre el proceso de comprensión lectora

²⁶ Término empleado en Náhuatl para referirse a la persona que enseña.

²⁷ Maestro catedrático de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, asesor de mi tesis de licenciatura nombrada *La acción comunicativa como proceso para releer el mundo y transformarlo, en un grupo de tercer grado*.

²⁸ Nivel que hace referencia a la comprensión, interpretación y la reconstrucción del sentido de un texto a través del empleo de estrategias metacognitivas.

²⁹ Término empleado para referirme al crecimiento el proceso cognoscitivo.

Episodio dos. El tequio en el aula

*El espacio pedagógico es un texto para ser
constantemente “leído”, interpretado,
“escrito” y “reescrito”.*
Paulo Freire

El *tequio* como concepción,³⁰ conlleva un trabajo comunitario que priorice la colectividad y erradique esquemas individualistas fomentados en nuestra actualidad. Pensando de esa forma a la escuela, necesité preparar y propiciar las condiciones facilitadoras para que tanto niños, docentes y familiares, puedan comunicarse y trazar caminos para aprender y convivir.

Es así como llegó la hora de encontrarme con los estudiantes de 5° “B” de la escuela primaria “Maestros Mexicanos” del ciclo escolar 2015-2016, actores importantes de esa nueva comunidad. Niños y niñas provenientes de distintas colonias como la Santa Teresa donde está ubicada la escuela, La Cruz, San Bernabé. La Carbonera, Héroes de Padierna, todas estas de La Magdalena Contreras. Incluso llegan del Pedregal que forma parte de la alcaldía Tlalpan, y cuya única vía de acceso es el camino a la avenida México, motivo por el cual llegaron tarde.

Al terminar la ceremonia, los chicos y las chicas del grupo y yo entramos al salón, ese lugar que se convertirá en nuestro espacio de discusión, dialogo, confrontación, frustración y satisfacción. Ellos parecían a la expectativa, un tanto silenciosos. Las niñas se reunían en un sitio y los niños en otro, ambos grupos cuchicheando. Me di cuenta que lo primero que debía hacer era *romper el hielo*,³¹ derribar esas barreras invisibles separatistas e integrar al grupo.

Yo no perdía la seriedad, producto de aquella incertidumbre y medición del terreno. Me paré frente al grupo y les dije –*Buenos días chicos* y ellos contestaron al unísono con aquella cantaleta – *¡Buenos días maestro Ricardo!* ¿Qué cómo sabían mi

³⁰ Concepto que se refiere al trabajo colectivo y cooperativo que se realiza en comunidad en beneficio de la misma.

³¹ Expresión coloquial que hace referencia a generar la comunicación en un grupo de personas que no se conocen.

nombre? Sus familiares se los dijeron ya que ellos los inscribieron días antes de nuestro encuentro.

En el pizarrón, previamente a que llegarán los estudiantes al aula, escribí una agenda de actividades para ese día:

- Presentación del grupo³²
- Realización de proyecto anual
- Acuerdos del grupo
- Lectura del diario

Noté que algunos estudiantes leían lo escrito pero nadie preguntaba sobre ello. ¿Será que necesitaba explicarlo? Dejé a un lado aquella interrogante pensando en que durante la sesión se explicaría.

Para traspasar la línea de incertidumbre y de distanciamiento así como para identificarlos, implementé la dinámica de presentarnos diciendo nuestro nombre acompañado de movimientos corporales. Inicié la actividad haciendo movimientos graciosos de tal forma que nos sintiéramos en confianza y que, por supuesto, me permitiera generar un puente más sencillo de comunicación con ellos. Pero el intento fue fallido porque no se motivaron a realizar más que ligeros movimiento; aunque logré el cometido de conocer algunos de sus nombres.

Para saber más sobre ellos y propiciar sus participaciones, con la idea de tener un fin común, nos presentamos diciendo que nos gusta, que no nos gusta y que queremos o esperamos durante nuestra convivencia en este ciclo escolar.³³ Todos mencionaron sus ideas coincidiendo por ejemplo, en que no les gustaba que les gritaran cuando los regañaban; eso me llevó a reflexionar que sus experiencias han sido adversas, por lo que uno de los compromisos era llevarlos a conocer formas de

³² Actividad relevante para generar confianza e integración en el grupo. Se pueden presentar los nombres, los gustos, las expectativas, lo que les gusta o no de la escuela, etc.

³³ Duración del período de formación en el grado escolar. En México suele iniciar en agosto y concluir en julio del siguiente año.

convivir a través de acuerdos. No cabe duda que en mi se ha introyectado con mucha fuerza la idea del yo dialógico³⁴ en mi quehacer educativo.

Después de esa fase de intercambios, realizamos nuestro Proyecto Anual³⁵, partiendo de la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos en este año?* Los niños participaron las siguientes ideas: —Hacer maquetas... traer juguetes de casa... usar la tableta... juegos matemáticos... trabajar en equipo... realizar experimentos... obras de teatros... exposiciones... visitas escolares... llevar a cabo asambleas... cocinar... tener clases de danza... Yo esperaba que, como lo he leído en otros relatos, se desconcertaran y el aula viviera un silencio reflexivo, pero no fue así.

A los niños y las niñas que dieron las ideas, les solicite que explicaran un poco más sus propuestas. Me causó sorpresa que al referirse a las clases de artísticas, Guadalupe dijo: —*Yo propongo lo de artística porque el año pasado vi como el maestro salía con su grupo a ensayar pasos de bailes de danza. Yo quiero que presentemos un baile.*

¡Oh no! Me percaté que los niños también me observaban e investigaron parte de la forma de trabajo con sus informantes. También pude darme cuenta de su necesidad de salir fuera del aula a vivenciar diversas actividades.

Concluimos las ideas sobre el proyecto anual justo antes de que la profesora de inglés llegara e interrumpiera nuestro proceso de organización. Mi primera tarea fue digitalizar las ideas para imprimirlas y entregárselas a cada uno con la intención de que las tuvieran para consulta en sus carpetas.

³⁴ Forma de pensarse en el mundo, en donde el tú mantiene un diálogo constante con el yo, de tal manera que se construye un dos tú y un dos yo. Se generan relaciones horizontales hacia una acción liberadora.

³⁵ J. Jolibert y J. Jacob (2015). Interrogar y producir textos: Vivencias en el aula.

➤ Llegando a acuerdos

Después del descanso regresamos al salón para continuar con la organización. Omar, que constantemente participaba en el grupo preguntó, — ¿ahora si haríamos los acuerdos del grupo como lo decía el pizarrón? Efectivamente, era momento de arribar a ello, para lo cual era necesario bajar al patio a jugar “Un, dos, tres...calabaza”.³⁶ Explicué a los niños como se juega y las reglas que se necesitan para jugar mejor.

Bajamos al patio y comenzó la travesía. Varios estudiantes reían, corrían y hacían trampa para llegar antes que los demás. Fuimos cambiando los roles para que todos disfrutáramos. Durante la actividad se escuchaban frases como: — *¡No hagas trampa, quédate ahí! —Él también avanzó más.* Retornando al salón, les pregunté a los chicos que les había parecido el juego. Varios daban sus ideas simultáneamente. Fue entonces cuando se escuchó lo que estaba buscando mis oídos: — Es que algunos hacían trampa y caminaban cuando no debían — se dijo en forma de reclamo. En este momento me dispuse a preguntar sobre cómo se habían sentido ante tales trampas y cómo sabían que eso era trampa. Pablo arguyó con su tono enérgico: — *¡Pues porque las reglas se habían dicho al inicio y hay que respetarlas.*

Tiempo después de comentar sobre el juego y su experiencia, interrogué al grupo: — *¿Piensan que algo así podría pasar en el salón?—*, a lo que muchos niños respondieron efusivamente — *¡Siii!* Y entonces planteé: — *¿Cómo podemos prevenirlo y evitarlo?* Al unísono se escuchó: — *Con un reglamento.*³⁷ Justo fue esto lo que me permitió sugerirles hacer un cambio: — *¿Y si mejor llegamos a acuerdos entre todas y todos para poder sentirnos cómodos y en confianza en el salón?* Los y las estudiantes aceptaron la propuesta entendiendo que los reglamentos ya están elaborados, mientras que los acuerdos los construimos. De este momento de

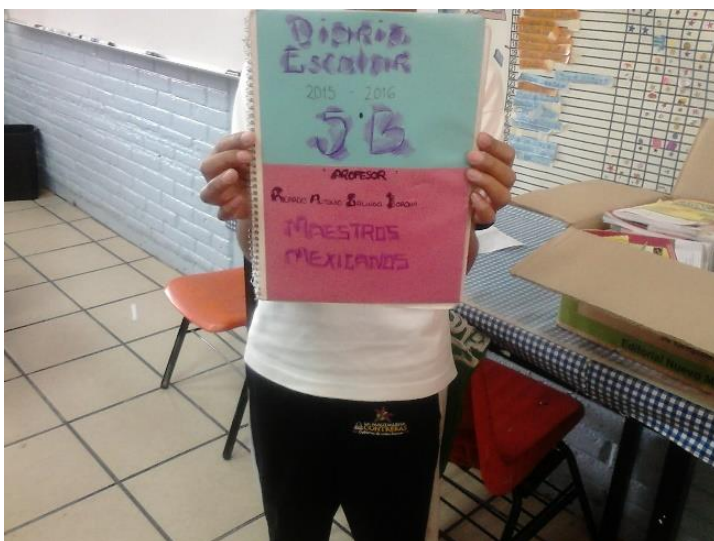
³⁶ Juego tradicional que consiste en que un grupo avance lo más posible mientras que alguien en el rol de calabaza está volteado y dice la frase un, dos, tres calabaza. Al girar quien es la calabaza, los demás deben estar inmóviles. Si se mueve, se regresan al punto de salida.

³⁷ Tipo de texto normativo que se genera en la mayoría de las aulas para regular el comportamiento. Elaborado principalmente por el profesorado y de aplicación para el estudiantado.

opiniones surgieron nueve puntos que hacían énfasis en el cumplir con los trabajos y materiales, el respeto entre todos y participar de forma organizada solicitando la participación levantando la mano.

Andrea, que solía ser muy callada, se propuso para ser quien nos ayudara a transcribir los acuerdos en una hoja de papel bond y así poder pegarlos en un muro del salón para su revisión y consulta cotidiana, iniciando así nuestra sala textualizada.³⁸

➤ La evidencia de nuestro tequio



Antes de finalizar el día, señalando hacia el pizarrón en donde estaban la agenda de las actividades, solicité a los niños y las niñas su atención: —*Oigan, grupo, atención, aún falta una actividad. Les quiero compartir lo que escribí en este cuaderno llamado diario del grupo.*³⁹

Inicié con la lectura del primer escrito titulado “Iniciando el viaje”. Con este primer escrito busqué aclarar el propósito de la estrategia, como lo sugiere Adolfo Sánchez, tanto a estudiantes como familiares como un cuaderno de compartir, de memoria histórica. Dicha misión quedaba enunciada con la frase del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que dice “Un mundo en el que quepan todos los mundos”⁴⁰, manifestando así la importancia del diálogo, de la escucha activa y la toma de acuerdos en lo social, así

³⁸ Véase en el capítulo 5 La organización social de la clase y la distribución del tiempo y el espacio. En A. Zabala. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*.

³⁹ Propuesta sugerida por Celestine Freinet.

⁴⁰ Frase expresada por el Subcomandante Marcos, vocero en turno por el EZLN, para hacer notar la necesidad de una construir una patria intercultural y democrática.

como lo necesario que se vuelve que nos reconozcamos como seres diferentes y valiosos en el aula.

En seguida pregunté: — *¿quién se quiere llevar el diario?* Muchas manos levantadas eran muestra del interés que había provocado el diario. Fue entonces que de forma estratégica sugerí fuera en forma de lista de abajo hacia arriba.

Los chicos y chicas del grupo aceptaron la idea. Iban resultó el elegido entre los dioses.

➤ **Moviendo cosas, moviendo ideas**

Días posteriores, les propuse a los estudiantes que moviéramos las sillas y las mesas del aula para llevar a cabo algunas actividades en equipo de manera más cómoda y para facilitar el dialogo entre ellos, retomando así la propuesta de reorganizar el aula.⁴¹ Los niños y las niñas aceptaron la propuesta y con gusto se dispusieron a hacerlo. Fue cuando Nailí hábil mente levantó su mano y preguntó:

Nailí: — *Profesor pero cómo van a acomodarse las mesas y las sillas. No le entendí.*

Profesor: — *Ok. Me faltó explicar eso. La idea es formar equipos. ¿Cómo pueden acomodarse las mesas para hacer equipos?*

Pablo: — *Pues como le hacíamos con la maestra Gaby, volteamos las mesas y las sillas alrededor.*

Profesor: — *¿Alguna duda?...* Hubo un silencio total haciéndome entender que no había otra duda. — *Bueno entonces manos a la obra* — complemente.

La nueva organización consistió en formar siete equipos de entre cuatro y cinco estudiantes. Para la conformación de los integrantes bajamos al patio a jugar a *los navíos*.⁴² Explicué a los estudiantes que se reunieran la cantidad de niños según la indicación del número de navegantes en las canoas. — *A ver, por ejemplo si digo navíos de 6 tripulantes como le harían.* En ese momento los navegantes se

⁴¹ Véase en el apartado 1.1 Reorganicemos nuestras salas. En J. Jolibert, y J. Jacob (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.*

⁴² Juego que consiste en que los integrantes de un grupo se agrupan en equipos según la capacidad del navío.

desplazaron y colocados en su canoa esperaban ansiosos la nueva misión. Parecería que caminábamos por el mismo sendero. Sin embargo Eder y Fernando, en reiteradas ocasiones, se aislaron y no formaron parte de los equipos. ¿Por qué se separaban?, ¿qué antecedentes han vivido juntos?, ¿por qué a pesar de quererlos integrar sus compañeros, no aceptaban? Esta situación propició en mí asumir el reto: lograr que ambos chicos se incorporaran a las actividades colectivas por gusto y por necesidad, partiendo del respeto a sus diferencias y posibilidades para conseguir un real tequio, en donde todas y todos viviéramos la *vida cooperativa*.⁴³

➤ **Los apoyos familiares**

Saber del trabajo por proyectos me ha dado seguridad en desarrollarlo con los niños, pues tuve la fortuna de hacer prácticas con ellos desde mi preparación profesional, a través de las propuestas pedagógicas del *método de proyectos*⁴⁴ y de la *Transversalidad Crítica*.⁴⁵ En realidad esta última metodología me fue formando a lo largo de mi estancia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con el apoyo de uno de mis maestros más queridos, el maestro José Alfredo Gálvez Vera. Esta cercanía dejó en mí ver que los proyectos tienen que atender problemáticas sociales cercanas a la niñez o sobre las cuales hay que reflexionar como ciudadanos del planeta. Todo esto me ha caracterizado en el ambiente escolar y social en el contexto educativo. Razones que me han facilitado el platicar con los padres y las madres de familia para llegar a un diálogo productivo. Hoy mi reto era vincular el trabajo escolar, el alcance de los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer las habilidades y capacidades relacionadas con la comprensión lectora. Solo no podría, así que la cooperación y participación de niños, niñas y familiares era una condición indispensable.

⁴³ Desde las escuelas, se hace referencia a un espacio donde estudiantes y profesorado sean una comunidad que diseñe, realice y evalúe la vida en las aulas/escuelas.

⁴⁴ Propuesta del aprendizaje globalizado de Kilpatrick cuya característica es el tener pasos específicos que respondan a las preguntas: qué, para qué, cómo, con quién, con qué y cuándo; todo ello para arribar a un producto final.

⁴⁵ Propuesta metodológica que se basa en la realización de proyectos globales que problematicen el entorno inmediato y general del estudiante, para analizarlo y tomar una postura frente a ello.

La primera junta entre familiares, estudiantes y maestro, se realizaba sin contratiempos. Pero no todo fue miel sobre hojuelas; se plantearon una serie de dudas que se generaron a partir de experiencias previas con otros compañeros maestros y maestras sobre el trabajo con proyectos. He aquí parte de lo acontecido en ese momento:

Profesor: — *Bien. ¿Alguien de ustedes tiene dudas, comentarios o algo que decir?*

Sra. Katia: — *Maestro, yo quiero preguntarle sobre cómo va evaluar. Porque en otros grados los niños han trabajado así pero luego resulta que para los exámenes les preguntan cosas que no vieron y no se me hace justo.*⁴⁶

Profesor: — *Mire señora, su duda es muy válida partiendo de sus experiencias. En mi caso, si hay pruebas escritas, se hacen sobre lo que se trabajó en el bimestre y les doy a los niños una orientación previa sobre lo que va a venir en su prueba. Como yo sé qué contenidos y aprendizajes se desarrollaron, pues no puedo comprar los exámenes ni se me hace justo preguntarles cosas que no vimos. También les explico que no se evalúa solo con una prueba escrita, sino que se le da prioridad al trabajo en clase y su participación en ella, ya lo verán en los criterios de evaluación.*

Sra. Katia: — *Si maestro, eso sí. Porque luego andan a las carreras viendo temas unos días antes de los exámenes y los niños solo se presionan.*

Lo anterior también implicó un compromiso mayor ya que las ideas previas que tienen sobre la forma de trabajo por proyectos es más de hacer cosas por hacer que enfocadas a aprender. Sin embargo, las madres y los padres decidieron participar en el tequio y me facilitaron llevar a cabo la investigación con sus hijos entendiendo que ellos serían los beneficiados en el proceso.

Fue entonces cuando aproveché el optimismo y la disposición para incorporarlos muy en específico sobre la *lectura grupal en familia*.⁴⁷

⁴⁶ Se habla de la evaluación reducida a un examen para obtener una calificación. Solo medición de los aprendizajes adquiridos.

Profesor: — ¡Ah! Por cierto, quiero comentarles que es muy importante su participación en la formación de sus niños como lectores. No basta con que solo veamos que lean o que les preguntemos lo que entienden. También es necesario darles el ejemplo. Así que vamos a organizarnos en cada junta para que tengamos una vez a la semana a uno de ustedes y nos comparta una lectura—.

Sra. Ángeles: — De hecho había un grupo de lectura de padres de familia pero ya no se integraron más ni se le dio seguimiento—.

Profesor: — Sí, claro el programa es IBBY México.⁴⁸ Pues ha venido a leernos el señor Demetrio (padre de familia de Betsy, estudiante de sexto grado), pero ahora se trata de que ustedes vengan y compartan. Recuerden que no se trata de la perfección y de lectores expertos pero si de vivir esa experiencia y compartir.



Sra. Verónica: — Oiga pero si no se leer. Bueno si se me complica mucho leer y tampoco puedo venir.

Profesor: — No se preocupe. Preparamos la lectura unos días antes y si no, pues igual puede venir algún familiar. La idea es que otros les lean a sus hijos y vean que hay diferentes formas, pero sobre todo el gusto de compartir este espacio con ustedes.

Comenzaron a enlistarse por semana para la lectura. Diferentes manos, mayor participación y disposición. Parece que logré el cometido. Pero era necesario atender algo olvidado:

⁴⁷ Estrategia que consiste en invitar a las familias a leerles al grupo algún texto de su interés con la finalidad de compartir y fomentar la lectura. Al finalizar, se comparten las reflexiones o comentarios de lo leído y una actividad recreativa vinculada a la misma.

⁴⁸ Asociación que en sus siglas en inglés significa Internacional Board on Books for Young people; cuyo propósito se centra en el fomento lector a través de la literatura infantil.

Sra. Sandra: — *Oiga maestro, yo quiero venir a leer pero necesito que me diga cuándo (se refería a día y horario) para pedir permiso en mi trabajo.*

Profesor: — *¡Lo olvidaba! ¡Muy cierto! Miren la propuesta es que sea al iniciar el día ya sea los jueves o viernes que están conmigo todo el día para no interrumpir la actividad de inglés o educación física. Pero si se les dificulta uno de esos días pues vienen en algún otro y hacemos el espacio ¿Qué les parece?*

La respuesta fue convincente y aceptada por las y los presentes en la reunión, ya que no hubo otra duda al respecto. Se había logrado que los familiares de las niñas y de los niños se comprometieran a leerles aunque sea en alguna ocasión; bueno, los que se comprometieron.

➤ **Nos conocemos mejor**

Ya en septiembre, les propuse al grupo realizar un cuadro de cumpleaños.⁴⁹ Los niños preguntaron cómo era eso y algunos trataron de explicarles sin saber cuál era la propuesta realmente.

Omar: — *Se trata de que pongamos todo el calendario en unas hojas y marquemos los días de nuestros cumpleaños.*

Danae: — *Yo digo que es poner el cumpleaños en ese calendario (señaló hacia la puerta al calendario de valores que tenemos ahí) nuestros cumpleaños.*

Después de escucharlos, recuperé algunas ideas mencionadas y comenté que la idea era tener en el salón un espacio en donde viéramos las fechas de los cumpleaños de las personas que estamos en el grupo y



⁴⁹ Herramienta sugerida para favorecer la vida cooperativa desde Pedagogía por Proyectos.

así poder felicitar no solo a nuestro mejor amigo sino a todos los que estamos diario en el salón. Los niños aceptaron.

Se organizaron en seis equipos. A cada uno le tocaron dos meses del año. Ellos indagaron con sus compañeros las fechas de cada uno de los que correspondían en los meses que les tocaron. En el caso de los niños que no habían asistido ese día a clases, lo que se hizo fue buscar el dato en la carpeta del grupo.⁵⁰ Ahí encontraron las fechas correctas de los ausentes. Apunto de dar por concluido el tiempo para elaborar su cartel del mes, se escuchó aquella voz que revivió mis deseos.

Nailí: — *Profe, ¿cuándo cumple años usted?*

Profesor: — *Es el 24 de noviembre, gracias por preguntar.*

Fue entonces cuando los responsables de ese mes tomaron papel y bolígrafo para anotar mi fecha de cumpleaños. Me sentí muy feliz al ver mi nombre dentro del mes de noviembre pero más gusto me dio el saber que me consideraron como miembro del grupo. Ya estaba siendo identificado como una persona más del grupo y no solo como el poseedor del conocimiento. Para poder generar comunidad, hay que ser de la comunidad.

Cada equipo pasó a presentar al grupo el mes que les tocó elaborar así como los cumpleaños a celebrar. Todos nos reconocimos por el trabajo hecho. Quiero compartir a partir de la siguiente idea uno de los logros con esta actividad, el avance significativo hacia la *otredad*.⁵¹

Karla: — *Mira (dirigiéndose a Jesús), cumplimos años en el mismo mes. Yo no sabía pero que padre.* Jesús solo sonrió y ambos continuaron revisando los siguientes meses.

⁵⁰ Es un organizador de la documentación oficial entregada en el periodo de reinscripciones que incluyen acta de nacimiento, CURP, certificado médico, entre otros.

⁵¹ Concepto que hace referencia al reconocimiento del otro diferente, la formación de una identidad colectiva y el progreso comunal e individual.

Reconocer al otro no debiera pasar desapercibido, sin embargo se da. Atender el cumpleaños de alguien diferente a mí, hizo que percibieran a sus compañeros, les generó la idea de pensar en el otro y más aún cuando se hace en equipo.

➤ **Otra forma de pensar los problemas**

Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre implementé el trabajo por proyectos desde la perspectiva de la *Transversalidad Crítica*, en donde lo que se buscó fue que los proyectos que se desarrollaron tuvieran relación con las problemáticas sociales que nos aquejan, con el propósito de ver el problema desde diferentes aristas ya sea a partir de la lectura, de los datos matemáticas, desde las artes, su historia y consecuencias nacionales y, en este caso por el nivel escolar, hasta mundial. Los proyectos que se organizaron fueron: Los sismos y La alimentación.

El primero surgió de la necesidad de saber qué hacer en caso de *sismos*,⁵² cómo organizar la evacuación y reconocer el motivo que origina la presencia constante de este fenómeno natural en nuestra localidad.

En este momento diversificamos también los espacios de aprendizaje dado que, como parte de las actividades que se realizaron, representamos a través de un experimento la erupción de un volcán, y para ello bajamos al patio. Ese lugar exclusivo para educación física o el recreo, hoy se volvía en nuestro laboratorio de experimentación. Varios niños anticiparon lo que ocurriría en tanto que ya habían vivenciado una experiencia similar. Esto me hizo recordar la importancia de retomar los conocimientos previos del estudiantado para el diseño de las actividades genuinas.

También hicimos simulacros para organizarnos y conocer nuestras zonas de mayor seguridad; revisamos los distintos señalamientos que hay en la escuela, consultamos

⁵² La relevancia de este proyecto es que se habita en la CDMX, región del país con alta presencia de movimientos sísmicos derivados de la cercanía de las placas tectónicas: Caribe, Cocos, Pacífico y Norteamérica.

textos informativos, aprovechamos la visita de algunas personas de protección civil para preguntarles sobre las zonas de seguridad.



En el proyecto de la alimentación hicimos experimentos con los chetos para reflexionar sobre lo que comemos; observamos videos sobre los problemas alimenticios (*diario de una anoréxica*)⁵³ que los sensibilizó sobre la importancia de cuidar su alimentación; revisamos las características principales de una alimentación correcta y elaboraron una maqueta sobre el *plato del buen comer*.⁵⁴ Quiero comentar que dichos conceptos fueron

apropiados por varios de los educandos puesto que, en un trabajo con la maestra de UDEEI,⁵⁵ hicieron uso de éstos para explicar las características de una sana alimentación. Sin embargo la maestra les cuestionó el uso del término inocua ya que no lo consideraba correcto. Varios niños defendieron su idea pero la modificaron por indicación de la profesora. Nuevamente enfrentando las diferencias conceptuales y la adaptabilidad ante las circunstancias. Ya culminada su sesión me acerqué a la compañera maestra:

Profr. Ricardo: — *Oye te comento que el término inocua se vio y aprendió tomando como referencia lo que menciona el libro de texto gratuito de Ciencias Naturales. Lo leyeron y buscamos el significado en internet.*

Maestra UDEEI: — *A muy bien. Pero debieron defender su idea.*

Finalmente, después de todo lo vivido y mirando como los estudiantes participaban más y mostraban mayor trabajo en equipo e integración como grupo, pensé que llegaba la tercera llamada para principiar la obra llamada La Pedagogía por Proyectos y la Transversalidad Crítica, caminos para la tesis.

⁵³ Eva Contreras “Diario de una anoréxica. Video de YouTube, 53:48, publicado el 6 de octubre de 2013 https://www.youtube.com/watch?v=EREJgmT3Y_o

⁵⁴ En México se emplea como una herramienta que permite clasificar los alimentos en cuatro grupos principales: frutas y verduras, cereales y tubérculos,

⁵⁵ Unidad de Educación Especial e Inclusiva.

Episodio tres. ¡Pásale y prueba! La cocina de proyectos

*Sin comprensión no hay nada,
ni aprendizaje significativo, ni cognitivo,
ni de ninguna otra especie.*
Víctor Moreno.

- *¡Jugar fútbol!* —, mencionó Omar deseoso de ganar.
- *¡Cocinar!* —, evocó con alegría Valentina
- *¡Hacer papiroflexia!* —, dijo Danae después de levantar la mano para participar.
- *Hacer una manualidad* —, propuso César con seriedad
- *¡¡Elaborar una piñata!!* —, gritó Yirari arrebatadamente.
- *Hacer juguetes con material reciclado* —, sugirió Alonso
- *Este... este... jugar múltiples* —, comentó Eder.

Estas fueron las ideas que como cristales multicolores saltaron llenas de energía y alegría en el momento de generarles la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos estas dos semanas? La verdad es que esta pregunta no me causaba temor ni asombro, como he escuchado y leído que ocurre con otros compañeros maestros. Quizá por la experiencia de trabajar con proyectos desde la Transversalidad Crítica,⁵⁶ por la formación normalista basada en teorías críticas, en propuestas didácticas no parametrales,⁵⁷ así como en aquellos paradigmas que están dentro del enfoque constructivista.

Esta misma formación me facilitó aplicar las Condiciones Facilitadoras del Aprendizaje⁵⁸, cuya propuesta tiene como finalidad la reorganización social del aula. Dichas actividades promueven la creación de un ambiente social, afectivo, participativo, horizontal, de vida cooperativa, democrático, que empiezan con la

⁵⁶ Propuesta ética, política y humanizante que a partir de una problemática social que influye en educando, se explora e interviene haciendo uso de las diversas asignaturas y sus contenidos.

⁵⁷ E. Quintar. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*

⁵⁸ Propuestas de actividades áulicas para propiciar ambientes cooperativos y democráticos que favorezcan la construcción de aprendizajes.

sencillez aparente de acomodar el mobiliario según sea la actividad que se esté trabajando con y para los estudiantes. Es como inicié el trabajo con los niños.

➤ **Herramientas para cocinar el proyecto**

Ese primer día decembrino, como tantos otros, los niños y niñas se formaron en cuanto me vieron llegar y juntos subimos al salón. Me coloqué en la puerta y observé que entraban como estampida en busca de ser los primeros en pasar su asistencia en la lista que estaba en la pared. Esto me llevó a hacerles la observación de que esa no era la forma de entrar a trabajar al salón, por lo cual los motivé a tomar uno de los primeros acuerdos. Alonso pidió tomar la voz levantando la mano: — *Profesor, yo propongo que se pase lista por equipos y en orden*—. La puntual y acertada propuesta de este chico, salvó la situación. De pronto, me di cuenta de que gracias a la pausa conseguimos la primera herramienta: la pala de madera, cuyo uso no provoca estruendos, pero garantizaría amasar de manera organizada y con un ruido mínimo. De esa manera, los niños y niñas, ya en confianza y empoderándose del aula fueron lanzando los temas sobre los que querían trabajar y yo tomaba nota de ellos en el pizarrón.

Nuevamente, como en el proyecto anual,⁵⁹ cada estudiante que sugirió la idea, expuso y explicó con mayor detenimiento su propuesta. Al final, de manera grupal, reflexionamos sobre aquellas actividades que pudieran estar inmersas unas dentro de otras. De este proceso se juntó el tema de papiroflexia con el de la piñata, a partir de que un estudiante hizo la valoración, que todos asumimos: — *En las piñatas usamos papel y es más divertido romper una piñata*—. De igual forma, sobre jugar múltiples, Guadalupe comentó: — *¡Assh!... Eso siempre lo jugamos. Yo digo que ese no*— El grupo aceptó su observación y borré esa opción del pizarrón.

⁵⁹ Se refiere a una serie de acciones sugeridas por el grupo para llevarse a cabo durante el ciclo escolar y que se pueden cumplir con los proyectos que se lleven a cabo.

Ya entrados en la dinámica, les sugerí a los estudiantes que se organizaran en equipos considerando la actividad que fuera de su interés. Tomaron sus cosas y reorganizaron el mobiliario formando equipos de siete, de tres, en fin de diferentes integrantes y acomodando las mesas trapezoidales en diferentes formas, pero siempre organizados. Era visible el avance en el desarrollo moral autónomo de los estudiantes al tomar sus decisiones por sí mismos.

Ya ubicados Omar, Nayeli, Pablo, Danae y otros compañeros, sacaron sus tabletas para consultar y seleccionar en la red internet ideas o imágenes con las cuales pudieran seducir a los demás para realizar el proyecto de su elección. Internet que obtuvimos de diferentes señales y lugares como la dirección escolar, o del programa de México Conectado⁶⁰ (aunque éste no permite hacer consultas abiertas). Recuperaron varias imágenes que ejemplificaban el producto que deseaban obtener al finalizar el proyecto. Cada equipo a través de sus tabletas fue mostrando lo encontrado. El equipo de las piñatas presentó diversos modelos, desde las más modernas como algunos personajes caricaturescos hasta la clásica de siete picos. El de la cocina mostró deliciosos postres como trufas, ensaladas navideñas y un pay de limón. Otro enseñó las diferentes actividades deportivas que pudieran realizarse. Y finalmente pasaron los que proponían trabajar con material de reúso. Las relaciones sociales que se estaban dando daban cuenta del desarrollo de habilidades dialógicas.⁶¹

En el proceso para definir cuál proyecto realizaríamos, la cocina y las piñatas fueron la manzana de la discordia, debido a ellas entramos en serias complicaciones. La primera fue porque no lográbamos arribar a un consenso sobre la elección. Y ésta nos llevó a la siguiente, hacer una votación. ¿Por qué resultó así? Porque de pronto parecía que estuviéramos en una batidora en donde se mezclaban deseos, sueños, pasiones, conflictos.

⁶⁰ Programa gubernamental para garantizar el acceso a Internet en lugares públicos. Éste no responde a las necesidades de consulta requeridas para la alfabetización digital en las aulas.

⁶¹ M. Morrillas (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción.*

Ante el panorama que se presentaba y buscando soluciones conjuntas, pedí a los y las estudiantes que dieran ideas para definir que se hacía. Omar sugirió: *—Hacer otra votación pero sólo entre esas dos propuestas—*, y César contrapropuso: *— Hacer ambas pero en momentos distintos—*.

De pronto, me sentí observado por sus miradas inquietantes como buscando que yo definiera qué hacer haciéndome sentir como si fuera el chef de la cocina. Por lo que les comenté: *—Eso lo tenemos que decidir como grupo—*. Esto me hizo reflexionar en qué tanto había logrado modificar la imagen sobre el poder del docente, porque el seguir buscando mi aprobación indicaba falta de seguridad y autonomía en sus decisiones, por lo tanto era necesario fortalecer su autoestima. El *hagamos los dos*, facilitó crear el consenso para hacer primero el de cocinar y después el de la piñata, ambos de la mano con la temporada navideña. Esta odisea quedó escrita en el diario del grupo,⁶² que desde el primer día de clases realizábamos.

➤ **Cocina Kids**

Al siguiente día, sabedores de que nos convertiríamos en cocineros, comenzamos a ponerle nombre a nuestro proyecto colectivo.⁶³ Para nombrar éste, los niños dieron sugerencias: *— Master chef... mini chef... cocina de niños... cocina kids...* Al final, esta última le dio identidad a nuestro proyecto por medio de una... necesaria votación. Sin embargo, no todo estaba decidido, no sabíamos lo que se prepararía. Eso hizo surgir una interrogante definitoria:

Profesor: *— Muy bien chicos, ahora mi pregunta es, ¿qué vamos a cocinar?*

Kenia: *— Ensaladas navideñas.*

Vicente: *—¡¡Fresas con crema!! Mmm*

Yirari: *— ¡Yo digo que algo de navidad! Puede ser un pay o galletas decoradas.*

Valentina: *— Trufas como en tercero.*

Guadalupe: *— ¡No, trufas no! Ya lo hicimos. Mejor unas brochetas.*

⁶² Técnica propuesta por Celestine Freinet en donde se escribe sobre lo sucedido en el aula y en la vida misma.

⁶³ J. Jolibert, y C. Sraïki (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

Profesor: — *Entonces necesitamos elegir, así que pensemos por qué si o por qué no sobre las propuestas dichas.*

Nuevamente debatir y confrontar ideas para decidir, escurrir lo innecesario y quedarnos con lo sustancial. Les dije: —*A ver chicos, éstas son las propuestas—* y señalé hacia el pizarrón donde anoté las propuestas, —*ustedes digan cómo resolvemos esto—* concluí. En seguida Bruno sugirió confiadamente: —*Maestro, con una votación.* Fue así como el eco de aprobación retumbo en el aula.

Nos dispusimos a votar para elegir el postre a preparar. La propuesta de mayor preferencia fue trufas con un voto de diferencia. Eso dio origen a que tomaran fuerza los que no querían trufas argumentando. Dijo molesta Guadalupe: — *¡¡Las trufas ya las hicimos con el maestro Oscar en tercero!!—* Kenia en el mismo sentido mencionó: — *¡A mí me provocó dolor de cabeza porque era mucho chocolate!*

Para evitar que acrecentara lo que se veía como una fuerte discusión, sugerí al grupo reconsiderar lo elegido y que aceptaran que preparáramos tanto las trufas como la ensalada navideña, asumiendo mi rol docente para solucionar conflictos y ayudar a la toma de decisiones dentro del proyecto como lo proponen Jolibert y Sraiki. Los y las estudiantes aceptaron con alegría la propuesta. Fue sorprendente darme cuenta cómo podemos perdernos en discusiones y votaciones, pudiendo llegar a acuerdos pensando en lo que todos queremos.

Posteriormente, a través del uso de la herramienta organizativa del *proyecto de acción*,⁶⁴ anoté las actividades que realizaríamos, los responsables de cada una, las fechas y los materiales que se emplearían durante el proyecto. Dentro de las tareas dijeron portarse bien; si esto es más bien una actitud, la situación como se dio me hizo reflexionar sobre la manera en que los estudiantes perciben como premio el hecho de hacer lo que quieren y no como una condición indispensable para aprender y hacer un trabajo por placer.

⁶⁴ Son actividades complejas y conjuntas que implican el desarrollo cognitivo, social y afectivo del educando.

Otras actividades que propusieron fueron investigar el origen de algunos productos como el chocolate, el cómo hacer los postres, preparar un menú, traer las recetas y hacer la degustación. Este concepto fue explicado por un niño que mencionó que es cuando se prueban los platillos, así como en *Master Chef*.⁶⁵ Es claro que los estudiantes están inmersos en una cultura difundida por la televisión y que ello permite generar puentes entre lo que hacemos en la escuela y lo que ocurre fuera de ella.

➤ **Una rica leyenda**

—*Buenos días*—, dije al entrar al aula a la mañana siguiente. Los niños y niñas respondieron de igual forma. Para ese día presenté una leyenda para explorar el origen del chocolate y su importancia en las culturas mesoamericanas.

Repartí la lectura a cada estudiante y pedí al grupo que realizaran la *lectura silenciosa*.⁶⁶ Cuando la mayoría concluyó dicha fase, los invité a que le diéramos lectura de manera grupal. Los chicos y chicas se dispusieron a realizarlo sin miramientos ya que, en ocasiones anteriores, les había explicado que dicha dinámica nos permitía integrar y apoyar en la lectura a aquellos compañeros que presentan dificultades en el proceso lector.

Se fueron turnando teniendo como referencia un punto para darle la palabra a otro compañero. Eder, Juanita, Fernando, Stephanie y Jesús leyeron silábicamente el fragmento que les tocó. Con ellos se hacía más notoria la necesidad del acercamiento con el hábito lector y el dotarlos de *estrategias lectoras*,⁶⁷ que les permitiera arribar a la comprensión del texto. Al finalizar, les generé la siguiente pregunta: —*Bueno, ahora ustedes díganme si hay alguna palabra que no reconozcan*—, con la intención de aclarar conceptos desconocidos y ayudarlos a

⁶⁵ Nombre de un programa de televisión de la empresa de TV Azteca dedicado a la preparación de alimentos por parte de niños y niñas.

⁶⁶ I. Solé (2007). Estrategias de lectura.

⁶⁷ A. Carrasco (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

buscar una acepción adecuada. Nailí al instante participó: — *Si profe, no sé qué es yuca*—. Motivo por el cual agregué: — *Bien, ¿alguien sabe qué es?*

Las voces desorganizadas decían que tampoco lo sabían. De repente se escuchó a Alonso decir —*Yo tampoco sé que es mercader*—, a lo que Ricardo agregó —*Yo no entiendo que son las jícaras y subsistieron*—. Les convine: — *Muy bien, esas palabras las subrayan por favor y busquen su significado en...*—, y al unísono como pajaritos dijeron: — *diccionario* —.

Continué preguntando a los estudiantes el título que le pondrían al texto, surgiendo ideas como “Quetzalcóatl y las semillas de cacao” o “La planta de cacao”. De igual manera les formulé la siguiente cuestión con la intención de recuperar el contexto situacional⁶⁸ del texto: — *¿Qué relación tiene la lectura con nuestro proyecto?* —. Los niños en su generalidad dijeron: —*porque las trufas son de chocolate y el cacao es eso, chocolate*.

Después de esta acción de vida cooperativa, los adentré de forma más directa al contenido del texto con las siguientes interrogantes que anoté en el pizarrón. Mientras yo hacía esto, los niños las copiaban en sus cuadernos de reportes de lectura.

6. ¿Qué título le pondrías al texto anterior?
7. ¿Qué personajes aparecen en la historia?
8. ¿En qué país se desarrolla la historia?
9. ¿A qué época o momento histórico se refiere?
10. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué lo crees así?

Dichos cuestionamientos tuvieron como finalidad orientar a los estudiantes en la identificación de elementos literales del texto, reactivar sus conocimientos sobre la tipología textual y potenciar la realización de *inferencias* sobre el tiempo externo del texto y de datos no citados, aspectos que desarrollan niveles de lectura literal e interpretativa.⁶⁹

⁶⁸ Se refiere a las características generales del texto cercanas y de fácil percepción por el estudiante.

⁶⁹ V. Moreno (2011). *Cómo hacer lectores competentes*.

Por último, debajo de las preguntas anotaron las palabras de difícil comprensión en el texto y el significado de éstas. Asimismo realizaron dibujos de lo que les fue más significativo y les pedí que oral e individualmente me los explicaran, como lo propone Alma Carrasco en la estrategia de *elaboración de una imagen* sobre lo leído, proceso que permite recrear por parte del lector lo aprendido a través del texto.⁷⁰

➤ **¿Berenjenas?... Interrogando una receta**

Al tercer día, proyecté en el pizarrón electrónico una receta sobre una ensalada de berenjenas y fue así como se dio el primer acercamiento con la primera fase del *módulo de interrogación de textos*.⁷¹

Profesor: — *¿Qué tipo de texto es este?*

Alonso: — *Una receta.*

En seguida le cuestioné: — *¿Por qué una receta?*

Alonso replicó muy seguro: — *Porque dice que vamos a preparar y cómo.*

— *¿Alguien conoce recetas?* — dije al grupo.

Danae al instante levantó su mano y comentó: — *Si, mi mamá luego saca unas de internet.*

Valentina con su forma alegre señaló: — *Yo he visto en la tele cuando pasan unos que cocinan.*

Entonces dije: — *Y en este caso, ¿qué se preparará?*

El grupo en tono de obviedad contestó: — *¡Una ensalada de berenjena!*

Y de la misma forma les pregunté: — *¿Qué es una berenjena?*

Nailí dando cuenta de sus conocimientos previos respondió: — *Una verdura como morada con un rabito. Parece una papa.* Y enseguida se dispuso a dibujar una como ejemplo para mostrarla al grupo.

⁷⁰ A. Carrasco (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

⁷¹ Estrategia didáctica que tiene tres etapas: la primera sobre la planificación y acercamiento con el texto, la segunda relacionada con la negociación, confrontación y construcción de la comprensión del texto, y la tercera en la cual se hacen procesos de metacognición y metalingüísticos.

La etapa de la construcción y negociación de la comprensión lectora del texto entre todos los niños iba surgiendo. Ésta se daba a través de las confrontaciones colectivas en cuanto a las interpretaciones y justificaciones.

Partiendo de sus conocimientos previos fuimos leyendo el texto y al finalizar la lectura pasamos a la identificación de la *silueta del texto*.⁷² Partí de preguntarles:

— *¿Qué elementos o partes tiene una receta?* Donovan prontamente respondió: — *Los materiales*—, y en seguida Omar complementó — *Los pasos*. Al notar que faltaba identificar uno cuestioné — *¿Falta alguno?* Karla sonriente como siempre señaló: — *Si, el nombre de la comida*. Buscando mayor precisión reviré: — *¿Eso como lo nombramos?* Y nuevamente haciendo gala de sus saberes Omar dijo: — *El título de la receta*.

Posteriormente anotaron en su cuaderno los elementos que conforman una receta y el propósito de ésta. También, de manera grupal, se mencionaron aquellas palabras que no eran fáciles de comprender -berenjena, rodaja, comensales y cocción-. Las primeras dos se pudieron explicar sin usar el diccionario pero para las otras, fue necesario emplearlo.

Fue imposible continuar con el proyecto en los tiempos planeados debido a que llegó el periodo de evaluación y de calificaciones del *segundo bimestre*,⁷³ incidente crítico que modificó nuestra organización.

Finalmente, los estudiantes decidieron compartirle sus creaciones a algunos compañeros de la escuela y a los maestros, de esa forma se socializó el proyecto como lo sugieren Jolibert y Sraïki en la cuarta fase del proyecto de acción. Blas y Bruno alegremente dijeron: — *Nosotros vamos con la maestra Gaby y con la maestra Claudia*—. Nailí con su postre en mano comentó: — *Yo pasó con la maestra Ana*

⁷² Se refiere a la estructura particular del texto.

⁷³ En México, un ciclo escolar se divide en cinco bimestres durante los cuales se desarrollan los contenidos y aprendizajes mismos que se traducen a una calificación numérica que se registra en una boleta de calificaciones.

Laura. Ricardo avisó: — *Yo bajo a ver a la maestra Alma y le doy una (trufa).* Y salió del aula.

El proyecto concluyó con un festín de ensaladas que comimos en el grupo y unas trufas distribuidas en la escuela; una deliciosa experiencia colectiva. Quiero confesar que en lo personal no soy tan hábil en la cocina pero el proyecto me invitó a explorar y aprender cómo hacer las trufas, postre que es sencillo y muy divertido de preparar.

Episodio cuatro. ¡Solo queremos romper las piñatas! Interrogando textos hasta lograr el permiso

Querido Juan, no es necesario ser muy aplicado para convertirse en un gran lector
Juan Villoro

Llegó la hora de continuar con la aventura en busca de la comprensión lectora, haciendo uso de la Pedagogía por Proyectos. Nuestro segundo proyecto ya había sido acordado a inicios de diciembre, así que era el momento crear lo deseado: las *piñatas*.⁷⁴

Llegué al salón, saludé a los chicos y chicas del grupo, que para estas fechas ya portaban suéteres por el frío. Después de cotejar el pase de asistencia y de que los despistados pasaran de última hora a hacer, comenzamos la sesión con la lectura del diario de grupo por parte de Pablo. Al concluir su lectura preguntó: — *¿quién quiere llevarse el diario?* A estas alturas ya todos habían escrito una vez en él, así que pocas eran las manos deseosas. El elegido fue Diego.

Concluyendo este momento de lectura compartida, pasamos a organizar nuestro proyecto colectivo haciendo uso del formato sugerido en la fase de Definición y planificación del *proyecto de acción*.⁷⁵ Anoté en el pizarrón los rubros del cuadro: las

⁷⁴ Objeto de la tradición mexicana el cual es elaborado artesanalmente con papel periódico sobre una base, ya sea un globo o una olla de barro, decorada de diversas formas. La tradición es con siete picos alusivos a los pecados capitales.

⁷⁵ J. Jolibert, y J. Jacob (2015). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.

tareas, las fechas, los responsables y los materiales y/o recursos necesarios para su realización.

Dentro de las tareas a realizar los chicos propusieron: *—Investigar el origen de las piñatas como en el otro proyecto sobre el chocolate... saber cómo se elaboran... romper las piñatas.* Omar manifestó *—portarse bien.* Nuevamente avizoraba esa lucha incesante entre el bien y el mal, aunque ahora sí despertó en mí un fuerte interés en saber por qué planteaba esa idea. Motivo por el cual le pregunté: *—Omar dime, ¿por qué sugieres esa actividad?* A ello Omar respondió: *—Porque en mi casa me dicen así, si me porto bien y hago mis cosas, puedo jugar con la tableta.* Fue entonces cuando miré al grupo y dije: *—Chicos, portarse bien es una actividad del proyecto o una actitud que debemos mantener constantemente en todo momento.* En diversas voces escuché: *—Pues en todas... con todos los maestros... en inglés.*

Resulta importante develar esos supuestos que presentan los niños y niñas, para entender su dinámica y las concepciones preconcebidas.

Al revisar lo sugerido por el grupo, pensé sobre un aspecto fundamental para la realización del proyecto, la partida de la piñata. Por tanto, decidí preguntarle al grupo: *—Oigan, ¿y que pensamos hacer cuando tengamos las piñatas?* Planteamiento que tuvo respuesta obvia y al instante — *¡Pues romperlas!* Al darme cuenta de que estaban en el tema de organización cuestioné: *—A ver, a ver. Si es tan obvio díganme en dónde y con qué permiso—*, Guadalupe contestó: *— En el patio,* y sonrió alegremente. Omar, atento y hábil como suele hacerlo complementó: *— Con permiso suyo.* Varios estudiantes festejaban alegremente su osadía. Sin embargo olvidaban algo esencial: *—Bueno sí, es cierto. Pero entiendo que lo haremos en el patio. Entonces se necesita usar el patio y ahí yo no decido—* les dije. Varias caras duditativas surgieron hasta que Carlos propuso: *—Pues yo digo que le pidamos permiso a la directora.* El grupo aceptó y se registró como otra actividad más a realizarse.

➤ La piñata de verbos

Los tiempos se acortaban, las prisas nos ganaban, la incertidumbre se apoderaba de nosotros puesto que nuestro proyecto no avanzaba mucho por las evaluaciones y reuniones constantes con la mamá de Nailí referente a conflictos con Ricardo; diferencias históricas que nos afectaban ahora.

Fue así como el penúltimo martes antes de irnos de vacaciones, llegué al grupo, los saludé al igual que otros días, acomodé mis cosas e imprimí la lectura del día. Solicité apoyo para distribuir las hojas: — *¿Quién puede ayudarme a repartir las hojas?* Varios estudiantes manifestaron querer hacerlo pero solo les pedí ayuda a Karla y Andrea.

Ya en sus manos, pedí al grupo que primeramente leyeran el texto de forma individual y — *después en grupo* — dijo Carlos, anticipándose a la indicación. Eder, Juanita y Fernando ahora ya seguían la lectura con mayor fluidez y utilizando su dedo para guiarse,⁷⁶ aunque Fernando con el mismo desagrado por estudiar. Al ver esto me acerque y les comenté: — *Muy bien, vas mejorando poco a poquito.*

Durante la lectura colectiva del texto, fuimos señalando algunos conceptos que no se comprendían: — *alfarero... ensillar... jacal... mecapal... regatear*—, fueron las palabras desconocidas por varios estudiantes. Sabedor de la importancia que tiene la contextualización de las palabras en el texto o desde sus experiencias previas,⁷⁷ les cuestioné: — *Ok, ya tenemos esas palabras identificadas pero, ¿alguien sabe qué significan sin buscarlas en el diccionario?* Muy pocas manos daban cuenta de querer participar. Nailí animosa dijo: — *Yo sé que es así como cuando vas al tianguis a comprar algo pero más barato*—, y Ricardo abonó: — *A sí, es así como cuando les dices déjame lo más barato.* Los dos estudiantes que parecían tener conflictos irremediables, según la señora Sandra y madre de Nailí, daban cuenta de que la vida cooperativa y el trabajo colectivo daba frutos y rompía barreras.

⁷⁶ SEP (1995). El niño y sus primeros años en la escuela.

⁷⁷ Estrategia que ayuda a la comprensión global del texto.

Profesor: —*Ahora bien chicos, nos hace falta conocer el significado de las otras palabras para poder tener más clara la historia. ¿Qué hacemos?*

Yirari contenta respondió: — *Buscamos las palabras en el diccionario*—. Aunque al instante en tono triste dijo: — *¡Pero no traigo diccionario!*

Situación me motivo a la siguiente pregunta: — *¿Quiénes más no tienen su diccionario?*

Otros tanto niños no tenían su herramienta así que, por equipos pedí que buscaran el significado y lo anotaran en su cuaderno pero la variante ahora fue ordenar las palabras en orden alfabético.

Ricardo preguntó: —*Ósea cómo, no entendí.*

Profesor: —*Mmm... A ver, ¿quién se sabe el abecedario?*

Las florecitas surgían levantando sus pétalos para participar: —*Yo... acá...yo sí.*

Profesor: *Bueno, bueno. Entonces díganlo en voz alta a la cuenta de tres. Una, dos y...*

Al unísono y como estruendo empezaron: — *¡¡ A,B,C,D....!!*

Ricardo y otros que tenían la misma duda, con sus gestos y movimientos de cabeza daban cuenta de que habían comprendido.

Mientras ellos buscaban y escribían, anoté en el pizarrón una serie de frases referidas a la historia del texto, algunas verdaderas y otras falsas, con las cuales buscaba recordar información de la lectura.

El alfarero regresó con tabiques en su costal. ____
El alfarero hizo ollas chulísimas. ____
En el mercado había ollas vestidas de diferentes formas. ____
Pagaron diez pesos por las ollas. ____
Los niños usarían papel china y cartoncillo para vestirlas. ____

Para fortalecer la comprensión en un nivel valoral,⁷⁸ les pedí que tomaran nota de esas expresiones y sobre la línea escribieran V si eran verdaderas o F si eran falsas, según lo antes leído. Al igual, que le pusieran un título adecuado a lo que habíamos leído. Pablo le puso *La historia de las piñatas*; Nailí sólo *Las Piñas*, y así muchos nombres más.

Hasta aquí pudimos avanzar antes de hacer una pausa necesaria ya que llegó la hora de la clase de inglés. Ya no los vería hasta regresando del descanso, tiempo suficiente para tomar aire y retornar con nuevos bríos.

Cuando regresamos al salón, los chicos estaban algo inquietos y sedientos. Algunos me pidieron les vendiera de las aguas de cooperativa. Atendí a su necesidad aunque algunos quedaron a deber.

Ya más relajados y organizados, me dispuse a escribir en el pizarrón una frase de la lectura: *Preparó el barro con la tierra mágica*. Pedí a Nayeli que la leyera para todo el grupo. Fue entonces cuando se hizo la interrogación del texto:⁷⁹

Profesor: —*Bueno, ahora a ver, quién puede decirme quién hace la acción.*

Omar al instante: —*El alfarero.*

Profesor: — *¿Cómo lo supiste?*

Omar contestó: — *Porque él hace las piñatas. No hay alguien más.*

Profesor: *¿En dónde dice el alfarero?*

Omar replicó: — *No dice, pero sabemos que fue él.*

Profesor buscando otras voces: — *Correcto. Ahora quién me dice cuál es el verbo.*

Isaias decidió participar: —*El verbo es preparó con la arena.*

Bruno buscando corregir: — *Ese no es, el verbo es una palabra. En este caso es preparó porque es lo que hizo.*

Profesor: — *Muy bien. Entonces díganme la acción la está haciendo en este momento, ya la hizo o la va a hacer.*

⁷⁸ V. Moreno (2012). *Cómo hacer lectores competentes*.

⁷⁹ Estrategia didáctica que propone tres fases: la preparación para el encuentro con el texto, la construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

Varios chicos dijeron: — *Ya pasó... ya sucedió... ya lo hizo.*

Profesor: — *Y cuándo ya pasó los verbos están en...*

Hice una pausa buscando una voz que alumbrara el silencio. Pero nada. De pronto vino a mi mente la idea de la Pedagogía del Regalo: — *Mmm... bueno puede ser en presente, en pasado y futuro.* Dicha ayuda sirvió porque ya así varios pudieron darse cuenta que los verbos estaban en pasado. Sin embargo, era necesario explicar que el pasado tiene tres formas de presentarse: — *Oigan, pongan atención. Miren estas tres palabras son las otras formas en que se le conoce al pasado. Como ustedes ya están en quinto pues necesitan saberlo y diferenciarlos. Es así como ustedes y sus hermanos, se parecen pero no son lo mismo.* A esto agregué: — *Pero ahora estamos solo explorando los verbos en pretérito, es decir lo que ya pasó y se acabó.*

Solicité a los niños que tomaran nota en sus cuadernos de trabajo sobre los verbos en pretérito y la explicación antes dada. En la lectura identificaron algunas palabras verbos en dicho tiempo, los subrayaban y me los mostraban. Con estos se dispusieron a conjugarlos con los pronombres personales.

➤ **No quiero oro, ni quiero plata... El valor de las piñatas**

Sin duda es que comenzaba a vivir la complejidad de vincular la propuesta de Pedagogía por Proyectos con la Transversalidad Crítica. Pero decidido a afrontar el reto se dieron las siguientes situaciones didácticas, quizá no con la profundidad reflexiva requerida pero si en un acercamiento *multidisciplinario*.⁸⁰

Profesor: — Atención. Chicos por favor, vamos a escucharnos Como hemos visto, recordaran que trabajamos con tablas de proporcionalidad.

Grupos: — ¡¡¡ Siiii !!

Profesor: — Bien. Parece ser que si lo recordamos. Bueno, ¿quién lo explica?

⁸⁰ Se refiere al abordaje de la situación de enseñanza desde las diferentes disciplinas que componen el currículo escolarizado.

Omar pidió la participación: — Es cuando usamos una tabla y va aumentando de un lado y del otro. Apenas vimos también el factor constante en el libro de desafíos.

Profesor: — Correcto. Entonces, si hemos trabajado con ello y además tienen tanto sus apuntes como su libro para consultar. Anotaré un problema.

Los chicos en seguida escribieron el título referido a problemas y la fecha. Mientras tanto, escribí el planteamiento.

Un alfarero llevo ollas de barro a vender al mercado. Cada olla la vendió a \$50. Completa la tabla.

Antes de pasar a la resolución de éste. Le pedí a Valentina que leyera el problema en voz alta. Al concluir pregunté: — *¿Qué nos pide el problema?, ¿qué datos nos sirven?, ¿qué operación podemos utilizar?* Omar, Pablo, Danae, Bruno y Karla compartieron sus ideas que dieron respuesta a dichos cuestionamientos. Así que ya preparados, tundieron con todo a este ejercicio.

En el caso de Fernando y Juanita, se hizo un ajuste razonable en el ejercicio; para ellos las ollas iban del 1 al 5. Los junté para facilitar la explicación: —*Miren si tienen una olla y venden después otra olla, ¿cuánto dinero juntarían por la venta de ambas?* Se quedaron pensando hasta que Fernando dijo: — *Cien pesos.* Con la cabeza asentí y le pedí que continuara con las demás. Con Juanita usamos algunos billetes y fichas que se tienen en el salón. Ambos lograron superar este obstáculo en su carrera por aprender sobre proporcionalidad.

➤ Paso a pasito

Llegamos al último miércoles. Ahora si estábamos en serios aprietos por los tiempos. Aun así decidimos continuar la *travesía*.⁸¹ Nos faltaban cosas fundamentales como averiguar la forma de hacer las piñatas y ya había pasado el horario del recreo.

⁸¹ Concepto que se refiere a un camino que implica ciertos riesgos o complicaciones para llegar al punto deseado.

Para agilizar tiempos, proyecté en el *pizarrón electrónico* un texto titulado *Cómo elaborar piñatas caseras*.⁸² De manera colectiva fuimos dando lectura al texto. Al finalizar ésta les pregunté con la intención de recuperar sus experiencias previas.

Profesor: —*Chicos, cómo ven. Aquí nos dice cómo hacer nuestras piñatas. ¿Alguien sabe cómo se llama este tipo de texto?*

— *Un instructivo*. Contestó Omar, nuevamente mostrando sus conocimientos y su constante participación.

Profesor: — *¿Y qué es un instructivo?*

Alonso: — *Nos dice cómo hacer las cosas o armar objetos*. Respondió rápidamente.

Profesor: — *¿Dónde han visto instructivos?*

Guadalupe: — *En el proyecto anterior, con las recetas — dijo con singular alegría*.

Danae: — *En las cajas que dicen como armar los juguetes*.

Carlos: — *¡En los huevitos kínder maestro!— con mucho entusiasmo por participar*.

Es un hecho que el proyecto anterior había acercado a los estudiantes a este tipo de textos, así como otras actividades en donde ellos encuentran interés.

En forma grupal construimos una acepción de lo que es un instructivo y repasamos su silueta: *Es una serie de pasos que te dicen cómo armar o construir algo. Sus partes son: nombre del objeto, los materiales, los pasos y las imágenes*.

Para la parte recreativa y vinculando la lectura con la producción de textos, les solicité que elaborarán un instructivo hacia un marciano, como lo sugiere el libro *El Nuevo Escriturón*,⁸³ para explicarle cómo bañarse, cómo lavarse los dientes o de cómo tender la cama. Aquí pude observar que los niños y las niñas en su mayoría ya tenían más comprendida la noción en el diseño de un instructivo. El trabajo cooperativo fluía en la mayoría de ellos y la comunicación mejoraba.

⁸² Recurso educativo colocado en algunas aulas con el programa de Enclomedia en México en el 2003.

⁸³M. Alvarado, G. Bombini, D. Felmand (2012) *El Nuevo escriturón: curiosas y extravagantes ideas para escribir*.

➤ **¡Ya le diste tres... Nuestro tiempo se acabó!**

Lo diferente que se realizó en este proyecto con relación a la propuesta fue el llevar a cabo la *evaluación del proyecto*.⁸⁴ Esto motivado porque las piñatas se concluyeron hasta finales de enero debido a que se nos atravesó el periodo vacacional y, al regresar, los primeros días de enero no llegaron la mayoría.

Para llevar a cabo la valoración del proyecto sugerí los siguientes indicadores: el nombre de la piñata, cómo les fue en el proceso de hacer la piñata y por qué; y si les gustó hacerlas y por qué. Un dato curioso e importante que se recuperó en este momento fue que a tres piñatas se les generó un hongo porque no se pusieron en un espacio acorde para recibir el calor del Sol durante las vacaciones.

En lo general, los educandos mencionaron que se divirtieron y disfrutaron el trabajar en equipo con sus compañeros y compañeras con quienes no trabajan comúnmente. Un equipo señaló que el proyecto les resultó frustrante porque no lograron organizarse, tuvieron muchas discusiones y el llegar a acuerdos se les dificultó. Resulta fundamental considerar la colocación de las personas para entender sus experiencias.

➤ **Enero piñatero**

Ya eran finales de enero y no lográbamos terminar el proyecto. Parecía algo así como el regalo prometido. Niños y niñas querían romper la piñata; yo, como maestro, sabía que teníamos algo pendiente para lograrlo: tener el permiso.

Antes de arribar a la escritura del mismo, exploramos de manera colectiva una solicitud de permiso de días de un maestro hacia la directora del colegio. En ésta, lo primero fue identificar el propósito del texto a partir de preguntarles: — *¿para qué*

⁸⁴ La evaluación sugerida desde Jolibert y Sraïki (2011) es de carácter formativo en donde los actores del hecho educativo (estudiantes y profesores) en donde se aborden los aprendizajes logrados, las dificultades, los logros, los retos.

*escribieron este texto?, ¿cuál es el mensaje?*⁸⁵ Varios estudiantes contestaron a una voz: —*pedir un permiso*. En seguida pasamos a reconocer el tipo de texto. Al respecto, los niños comentaron que era una carta porque contenía elementos que ya con anterioridad se habían revisado como son: el remitente, el destinatario, el mensaje, la fecha y el saludo. Cabe señalar que para que algunos consolidaran la identificación de dichos elementos, se plantearon preguntas como, *¿quién la envía?, ¿quién recibe la carta?, ¿cuándo la envía?* En relación al destinatario hicimos una relación de palabras con destino; ello le ayudó a Juanita que ahora ya para reconocer al destinatario, relacionó los textos que leíamos al iniciar algunas lecciones del libro de geografía.

En un ejercicio metacognitivo, realizamos un *afiche* colectivo,⁸⁶ ellos en sus cuadernos y yo en un pliego de papel bond, de lo que es una carta de solicitud de permiso, la *superestructura* de ésta y el propósito que persigue.⁸⁷

Finalmente y partiendo de este análisis, las y los estudiantes comisionados en el proyecto colectivo, escribieron sus propuestas de carta para solicitar el permiso a la directora para romper las piñatas en el patio. Las presentaron al grupo y, tomándolos como base, Bruno pasó a escribir en una hoja de word la carta que se entregaría como grupo mientras que los demás, mirando hacia la pantalla electrónica, la leían y hacían algunas correcciones, más enfocadas a la ortografía que en coherencia en las ideas.

En esta parte colectiva y de negociación, fue importante lo acontecido con Danae, una estudiante comprometida y de carácter fuerte.

Danae con mucha firmeza: —*Maestro, yo escribí esa carta. Bueno, me ayudó mi mamá pero esa carta así está bien. No quiero que la cambien.*

⁸⁵ Preguntas que permiten la construcción de la comprensión del texto.

⁸⁶ J. Jolibert y J. Jacob (2015), se refieren al afiche como un papel grande que se coloca en muros, que recopila lo que se ha aprendido y que se deja un espacio para hacer agregados en caso de ser necesario.

Profesor buscando conciliar: *—Mira Dana, la idea es que con las cartas que trajeron hagamos una lo mejor posible. La que hiciste es muy valiosa pero mira, date cuenta por ejemplo, tú solo pones que el permiso es pedido por ti y no por el grupo.*

Danae: *—Pues sí, porque yo la hice—*, contestó disgustada por los cambios y cruzando sus brazos en señal de desaprobación.

Profesor: *—Pero el proyecto es de todos. A ti te tocó eso y cumpliste.*

Situación que se superó, quizá no con la aceptación de todas las partes pero con el compromiso de llegar a nuestro objetivo común. Como dice la frase *“ninguno de nosotros es tan bueno como todos nosotros juntos.”*⁸⁸

Ya terminada la carta, les imprimí un ejemplar a cada estudiante. En ella les pedí que identificarán y con un color marcarán las partes de la carta, de tal forma que evaluáramos si cumplía o no con lo solicitado. El grupo aceptó la propuesta y nos dispusimos a entregarla.

➤ **¡Ándale direc, no te dilates!**

Dos niños bajaron a la dirección a entregar ese mismo día la carta a la directora, pero solo firmó la solicitud de recibido. En un abrir y cerrar de ojos, una llamada entraba a mi celular. ¡La directora! Supuse que tenía que ver con el oficio. Me dijo:

Directora: *— Oye que malo eres, porque me mandas a los chicos con este oficio. Sabes que tienes el permiso pero no era necesario. Ahora hasta vas a querer que lo conteste por escrito y tengo mucho trabajo.*

Profesor: *— Pues qué te digo. Yo te había comentado que teníamos proyectadas las actividades y pues está es parte de nuestro proyecto. Espero puedas hacerte un tiempo, es importante para nosotros tu respuesta.*

Directora: *— Pues ya te dije que sí —*, respondió un tanto inconforme.

⁸⁸ Frase de Ray Kroc, empresario estadounidense propietario de Mc Donald, que hace referencia a la importancia de la colectividad.

Profesor: — *Pero por escrito, va —*, le respondí hábilmente.

Colgó y como era de esperarse... La respuesta escrita no llegó. Sin embargo el permiso lo teníamos. Es aquí donde resulta evidente como el derecho de escribir y de petición parece ser un proceso exclusivo para los adultos.

Bajamos al patio. Nos miraban extrañados los demás estudiantes de la escuela que no entendían la locura que estábamos haciendo: rompiendo piñatas en enero. Me dirigí al grupo y les convine: — *Oigan, nuestro proyecto no tuvo nombre, cuál le ponemos.* Sin tantos miramientos surgió la idea: — *¡¡ Piñatas locas!!* Todos contentos aceptaron ese nombre, ya que no eran fechas para andar rompiendo piñatas en la escuela.

Episodio V. ¿Almohadas, burros y leyendas?... Una extraña pijamada

*Lo que uno hace cuando lee
no es entender al que escribió,
sino comprenderse un poco más a
sí mismo y al mundo en que vive.*

M. Teresa Andruetto

El tercer proyecto que se organizó con los chicos fue en el mes de febrero y correspondió en este turno realizar una pijamada. De nueva cuenta se hizo notar lo complicado que es ponerse de acuerdo pensando no solo en lo que creo y deseo, sino considerando al grupo y al otro que puede tener una idea mejor. Lo anterior lo digo porque dos razones: durante las exposiciones de las propuestas hubo ruido constante y desatención de varios estudiantes; y también porque para arribar a la elección del proyecto se tuvo que llegar a la votación,⁸⁹ porque no hubo forma de generar un consenso ni un acuerdo.

⁸⁹ Este es el último recurso sugerido utilizar para la elección del proyecto, dado que la idea es fomentar la toma de acuerdos y consensos.

➤ Un conflicto constante

Ahora las actividades que estuvieron en discordia fueron entre ver una película al estilo cine o llevar a cabo una *pijamada*.⁹⁰ De los puntos en contra de la pijamada se enunciaron por ejemplo el que no podíamos quedarnos de noche, que no todos tenían pijamas; y respecto al otro, que no se veían las películas en los salones, que el aula digital estaba ocupada por otros grupos. De entre las voces de aquellos guerreros defendiendo su bando, surgió una voz mediadora con una idea brillante. —*Por que no mejor venimos en pijamas y vemos una película* — dijo Bruno con mucha claridad y confianza. Sin embargo, el equipo del cine no aceptaba ya que ellos proponían la proyección de la película pero con sus boletos, sus dulces y todo.

Se puso a consideración del grupo la propuesta surgida respecto a mezclar ambas ideas; esto fue aceptado por la mayoría del grupo. Entonces al momento de nombrar al proyecto el resultado fue: Cine en pijama.

En esta ocasión las actividades que se incorporaron en el proyecto fueron sumamente divertidas y centradas en juegos como una búsqueda del tesoro⁹¹, el juego de *ponle la cola al burro*,⁹² juegos de mesa, ver la película y contar historias de terror o leyendas.

Tareas/Actividades	Fecha	Responsables
Guerra de almohadas	12 de febrero	Todos (equipos).
Ver película	9 de febrero	Todos
Juego "Ponle la Cola al burro"	11 de febrero	Yirari - Maestro
Búsqueda del tesoro-zapato	11 de febrero	Todos
Juegos de mesa	10 de febrero	Todos
Contar historias de terror	10 de febrero	Todos
Adivinanzas	12 de febrero	Todos
Comida	12 de febrero	Todos

⁹⁰ Se refiere a la reunión entre amigos/amigas en casas, regularmente por la noche, para realizar acciones placenteras.

⁹¹ Juego que consiste en ocultar un objeto importante para alguien del grupo y éste deberá buscarlo en un espacio determinado. Se emplean algunas pistas para su localización.

⁹² Juego tradicional mexicano que consiste en taparse los ojos con una tela y con solo ayuda de sus manos, colocar la cola del burro en la posición adecuada de la imagen del burro.

Aquí incorporé otro elemento que había olvidado de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, los llamados *contratos individuales*,⁹³ que para efectos ideológicos los nombré acuerdos personales. En ellos las niñas y los niños registraron lo que les correspondió hacer; anotaron lo que pensaban que podían aprender así como lo que ya conocían. Por ejemplo, en el caso de la guerra de almohadas, lo relacionaron con saber nuevamente sobre la guerra de pasteles y en ese caso incorporé la idea de la guerra de Reforma.



➤ **El burro traía fábulas**

Durante este proyecto realizamos la audición de una fábula llamada *El burro en el hoyo*. Primeramente les cuestioné sobre de qué pensaban que trataría el audio. Ellos dieron ideas como: *—sobre un burro que cae al hoyo..., sobre un burro que cuida un hoyo...—*, etcétera. Después avance el audio un poco y lo detuve para hacer otras preguntas para favorecer la *formulación de predicciones* a lo que creen que continuaría en la narración.⁹⁴ De igual manera, antes de terminar suspendí la lectura para que ellos escribieran su final.

Sobre este audio pregunté: *—¿Qué tipo de texto es?*, a lo que mencionaron algunos educandos *—una fábula porque tiene una moraleja y porque se usan animales*. Les volvía interrogar: *—¿sólo en las fábulas participan los animales?* Contestaron que no pero que en el caso de las fábulas casi siempre es así. Mayte recuperó sus experiencias previas lectoras: *—Yo ya leí la de la libre y la tortuga y la del león y la rata*.

⁹³ J. Jolibert y J. Jacob (2015). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.

⁹⁴ I. Solé (2007). *Estrategias de lectura*.

Ya en el desarrollo de la actividad, los niños y las niñas reflexionaron sobre el mensaje que les dejaba el texto y la forma en que ellos lo aplicarían en sus vidas. Por supuesto que no se esperaba una respuesta única y correcta. Resultó gratificante visibilizar las diferentes formas de no solo comprender, sino de interpretar un texto.

➤ **Para los ratos de ocio**

En febrero también se fomentó la lectura semanal de noticias de su elección para compartir los días martes. La herramienta de recuperación de la información esencial y análisis del contenido de una noticia fue el formato propuesto por el MMEM.⁹⁵ Los elementos a analizar son el periódico, la fecha de publicación, el título y las preguntas específicas sobre el contenido como son el qué, cuándo, cómo, por qué, dónde sucedieron los hechos. Todo ello con la intención de que en próximas fechas sean capaces de recrearse con este tipo de texto y puedan compartir ya sea en el diario o en otro medio, sus noticias.

➤ **Cuentan las leyendas...**

Si bien es cierto que no se llevó a cabo la lectura de leyendas durante la fase de la pijamada; posterior a ella, en el mes de marzo los niños solicitaron insistentemente que lo hiciéramos, motivo por el cual revisamos algunas como por ejemplo la de los dioses de la luz.

Para su análisis, formulé algunos cuestionamientos orientados al reconocimiento de las personajes y lugares de la historia; la secuenciación cronológica del texto; también se reflexionó acerca de los indicios textuales⁹⁶ que nos proporcionó el texto para reconocer a los personajes como el uso de las mayúsculas; caracterizamos el tipo de texto que es según las ideas con las que se cuenta e identificamos la cantidad de párrafos.

⁹⁵ Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, que difunde y promueve las Técnicas Freinet.

⁹⁶ Son los índices o marcas representativas que caracterizan a los distintos tipos de textos y niveles lingüísticos.

Otra leyenda revisada fue la del Jinete sin Cabeza, la cual fue fácilmente reconocida por sus experiencias previas con la película. Les cuestioné antes de iniciar la lectura formal del texto con las interrogantes; — *¿de qué piensan que tratará el texto?, ¿de dónde se da ideas además de lo que se lee?* Éstas con la intención de construir ese *punto contextual* entre el lector y el texto,⁹⁷ así como despertar el interés. Se trabajó nuevamente la lectura individual y silenciosa en un primer momento. En cuanto terminaron de leer, hicimos la lectura colectiva procurando ayudarles en la lectura a los compañeros que tienen rezagos al respecto. Leyeron por puntos y les pedí releer la oración en caso de que existieran errores al oralizarla. Solicité que leyeran con entonación pensándose como ese personaje que está expresando esa idea. Algunos estudiantes fueron capaces de transformar su pronunciación y darle vida al personaje al momento de leer. El *modelado de la lectura* por mí parte había dado frutos y motivado a las niñas y los niños a atreverse a jugar con sus voces.⁹⁸

Posterior a la lectura, les solicité que en su cuaderno de reportes de lectura recuperaran los elementos del texto como son: los personajes y su clasificación en primarios y secundarios haciendo énfasis en diferenciarlos a través de la importancia y si cambia la historia si no estuvieran y no tanto por las veces en que aparecen; el lugar o lugares en donde se desarrolla la historia recuperando no sólo lo que dice el texto sino enriqueciendo con sus aportes por ejemplo que Mexicali está en Baja California que es un estado de México. También se identificó a los autores del texto y de las ilustraciones intentando reconocer el origen de éstos.

Asimismo, se hizo el reconocimiento del tipo de texto dándose un debate entre si corresponde a un mito o a una leyenda. Recuperé sus conocimientos previos para distinguir y caracterizar a ambos. Un estudiante explica que lo que es para él una leyenda y un mito: —es como un cuento que usa tanto hechos que son ficticios como

⁹⁷ V. Moreno, (2012) hace referencia a estos puentes como actividades intelectuales y afectivas que otorgan un sentido a lo leído en la interacción entre el lector y el texto.

⁹⁸ En palabras de F. Garrido (2004) la lectura se contagia con la lectura en voz alta del maestro o de la maestra.

reales a diferencia del mito que se basa en cosas extraordinarias y no reales—expresó con seguridad de lo que mencionó.

Finalmente, se localizaron las palabras que fueran desconocidas o que tuvieran una contextualización diferente. Cuando los niños mencionaron sus palabras se leía el renglón o la frase en donde estaba esa palabra para intentar contextualizarla.⁹⁹ Se logró en casos como robusto, troca y bulla.

El proyecto concluyó con un día de juegos, pijamas, película y diversión. Tanto así que al salir de la escuela una niña de cuarto de nombre Daniela, hija de la maestra Reyna, se acercó a mí y me dijo con singular alegría: — *Maestro, yo quiero que para el siguiente año nos toque con usted.*

Episodio 6. ¡Extra, extra! Del juego frustrado a la conciencia ambiental

*Yo creo que fuimos nacidos hijos de los días,
porque cada día tiene una historia y
nosotros somos las historias que vivimos.*
Eduardo Galeano

Era inicios del mes de marzo. El tiempo para terminar la intervención pedagógica diseñada para atender la Comprensión Lectora estaba apuntó de terminar. La primavera próxima a llegar. El sendero ya estaba recorrido y no se podía parar. Los chicos y las chicas vivían con entusiasmo los proyectos al sentirse considerados sus deseos, frustraciones, sueños y desafíos. No podíamos detenernos aunque estaban cercanas las vacaciones.

➤ Otro día entrenando

Entramos al salón. Las sillas estaban acomodadas en forma de filas. De acuerdo a la cercanía de la fila con la lista de asistencia, pasaron a colocar su estampa para dejar evidencia de su presencia en ese día.

⁹⁹ Es un ejercicio útil y que dota de una estrategia al lector en caso e no contar con un diccionario; sugerido en SEP (1995). El niño y sus primeros años en la escuela.

Mientras ellos hacían esto, preparé la laptop para grabar la organización del proyecto. Me posicioné al frente del grupo con seguridad, aunque con cierto agotamiento por lo que ha implicado el proceso de investigación de la maestría y por las actividades sindicales que me corresponden, para preguntarles –*A ver grupo, la pregunta es ¿Qué quieren que hagamos juntos de aquí a máximo antes de irnos de vacaciones?* No terminaba el cuestionamiento cuando enseguida Vicente y Ricardo levantaron la mano.

Sin embargo, en búsqueda de seguir fomentando la participación colectiva, planteé al grupo quién quería pasar a escribir al pizarrón los acuerdos a los que llegáramos. De repente, miré como brotaban los frutos de las semillas. Varias manos, muchas voces, una sola persona seleccionada Isaías, el niño del fondo que comúnmente no pasa al pizarrón ahora sería nuestro secretario. Antes de iniciar la fase de propuestas, hice una pausa para recordar que necesitamos para que podamos organizar los proyectos. Algunos niños dijeron respetar las ideas de los demás, poner atención, hablar fuerte y claro. Retornando las propuestas surgidas por los niños y las niñas del grupo:

Vicente muy concreto dijo: – *Papiroflexia.*

Valentina felizmente: – *¡Traer juguetes!*

Ricardo interesado: – *Hacer cosas con material reciclado.*

Omar bastante efusivo: – *¡¡Un torneo deportivo!!*

César con tranquilidad: – *Un torneo de ajedrez.*

Al escuchar esto, la mayoría del grupo desaprobó la idea con gestos y opiniones. Motivo por el cual se hizo nuevamente una pausa y exhorté al grupo a mantener el respeto recordando que faltaba la fase de explicar y argumentar las propuestas. Continuaron participando:

Diego: – *Un concurso de pinturas*

Carlos emocionado: – *¡Deletreo, así como el spellen pero en español!*¹⁰⁰

Pablo: –*Un campeonato de múltiplos.*

¹⁰⁰ El estudiante se quiso referir al concurso de deletreo de palabras en inglés llamado spelling bee.

Pensé en sugerir una adecuación a la propuesta de los múltiples pero no lo hice. En seguida, Eder pidió la palabra y propuso — *¡un campamento!*, una de las ideas que no quería escuchar por el compromiso que implicaba hacer algo así. A pesar de ello, se escribió en el pizarrón.

Finalizadas las propuestas, sugerí pasar a la fase de valorar si continuaban las propuestas y presentar las ideas que se generaban de cada una de éstas. Pablo, Eder, César y Ricardo retiraron sus propuestas debido a que se interesaron por otras propuestas. ¡¡Uff!! Sentí un alivio cuando se desvanecía la propuesta del campamento.

Se arribó a la búsqueda de argumentos y generación de un plan para cada propuesta por equipos. Por lo tanto, los niños y las niñas se dispusieron a *reorganizar el mobiliario*.¹⁰¹ No sin antes comentarles algunas ideas orientadoras para la actividad como pensar en las acciones o actividades que se harían, que producto tendríamos al final, el nombre del proyecto, lo qué aprenderíamos. De pronto, el aula se convirtió en un espacio caótico con ruido de sillas, mesas y voces queriendo organizar el trabajo sin tener aun el lugar adecuado para hacerlo.

Tres de los cuatro equipos formados sacaron sus tabletas electrónicas para buscar en ellas imágenes o propuestas para presentar su idea. Solamente el equipo de las pinturas estaba callado, como si el no tener esa herramienta los imposibilitará el generar ideas. Ello me invitó a acercarme a sugerirles ideas, a preguntarles sobre sus pensamientos. Fue entonces que, con papel y lápiz en mano, comenzaron a fluir las palabras y llenarse la hoja.

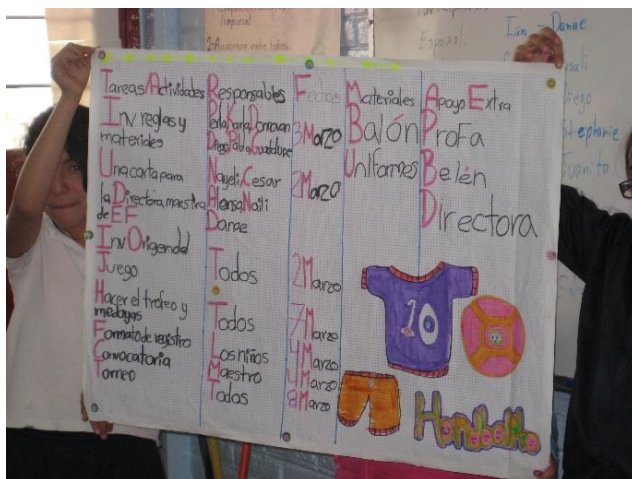
Cada equipo presentó sus ideas sobre cada propuesta. Se generaron debates sobre algunos puntos. Llegó un momento en que pensé que estábamos en un pleno de representantes de la sección 9 democrática cuando se confrontan a las personas y

¹⁰¹ J. Joset y J. Jacob (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*.

no las ideas. Pablo se dio cuenta de ello y dijo —yo diría que ahorita la discusión entre traer un juguete y los deportes parece que se están vengando de nosotros porque ya cuantas veces no participaron los de ese equipo- Al concluir el momento de discusión, ninguna propuesta había seducido al grupo entero, así que recurrimos a la votación. Fue así como se eligió el proyecto deportivo y dentro de los deportes sugeridos optamos por handball ya que concentraba el interés de la mayoría por ser novedoso e incluyente. El título de nuestro proyecto fue Handballito.

Para terminar este momento de organización, realizamos nuestro proyecto de acción con ayuda de un cuadro como *herramienta*.¹⁰² En él registramos como actividades a realizar:

- ✓ Investigar reglas y materiales.
- ✓ Hacer las cartas para la directora y la maestra de educación física.
- ✓ Investigar el origen del juego.
- ✓ Hacer el trofeo y medallas.
- ✓ La convocatoria.
- ✓ Formato de registro de los jugadores de los equipos.
- ✓ Realizar el torneo



Cada estudiante tomó nota del cuadro en su cuaderno, quedando la evidencia y organización a su disponibilidad para evaluar el proyecto.

➤ El juego de la muerte

Como primera actividad de acercamiento a la comprensión lectora, presenté al grupo la noticia *Un jugador de handball murió en pleno partido*. El título espantó e interesó a los estudiantes tanto en leerlo como en pensar si era conveniente jugarlo en la escuela; esto último fue en comentado por un grupo de niñas. Leyeron el texto de manera individual y después vino el diálogo sobre el texto. Para ello mi

¹⁰² J. Jolibert, y C. Sraïki (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

planteamiento inicial fue — *Sale. Ya que todos leímos el texto les preguntó, ¿qué tipo de texto es?* Como aficionados pidiendo un regalo en el intermedio de un partido veía sus manos. Karla comentó: — *Una noticia.* A lo que cuestioné: — *¿Cómo saben que es una noticia?* A lo que como vendedores dijeron: — *Responde al qué pasó...dice cuándo, cómo y dónde...tiene un título...dice la fecha...tiene el nombre del periódico...* Ante el avasallamiento experimentado sugerí: —*Vamos a anotarlo en el pizarrón. ¿Quién quiere hacerlo?* Omar se propuso, lo cual ya era común a esas alturas.



Para después de la lectura y análisis dialógico de la noticia, utilicé la ficha *¿Qué elementos contiene una noticia?*¹⁰³ En el pizarrón escribí los planteamientos que se formulan en ella: nombre del periódico, fecha y título de la noticia, qué, quiénes, dónde y cuándo sucedió

➤ **Fuera de juego**

El grupo dentro de sus propuestas planteó pedir apoyo y parte de los tiempos de la clase de educación física. Para tales efectos, decidimos enviarle una solicitud como en el proyecto de las piñatas.

¹⁰³ Chávez, B. y Cenobio P. (2005) *Fichas de lectura. Un recurso en la formación de lectores.*

La solicitud fue entregada por Ian y Blas. La profesora Belén la recibió y contestó hábilmente en el propio oficio de recepción dejando entre ver que *no da paso sin huarache*¹⁰⁴, dado que la respuesta fue un sí condicionado al buen comportamiento y trabajo en clase. Nuevamente resurgía esa idea que en un principio caracterizó a las propuestas de los niños.



La propuesta se vio frustrada ya que, aunque es un deporte que se juega con las manos, las condiciones climáticas no eran favorables. Piso mojado, clima desolador; la *pre-contingencia ambiental*.¹⁰⁵ Aunado a lo anterior, también se vio limitado porque en las dos últimas semanas previas a salir de vacaciones tuve que organizar, revisar y reorganizar una visita escolar al *Papalote Museo del Niño*;¹⁰⁶ misma que se tuvo que reagendar por inconsistencias en el transporte.

➤ Limpiando mentes

Retornando de vacaciones, decidí planificar un proyecto relacionado a una problemática que nos ha aquejado como ciudad: la contaminación del aire. El diseño de la primera parte de los esquemas lo hice de manera individual buscando anticipar algunas partes del trabajo. Las interrogantes formuladas para organizar este

¹⁰⁴ Se emplea este dicho para referirse a personas cuyos actos los realiza con un interés particular o egoísta.

¹⁰⁵ Se hace referencia a los momentos en que hay grandes concentraciones de ozono en el aire, siendo mayores de los 150 IMECAS. IMECAS.

¹⁰⁶ Es un museo lúdico e interactivo, que busca favorecer el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje por medio de las ciencias, el juego y la exploración.

proyecto fueron: qué es, cómo se origina, qué afectaciones tiene para el humano y para el ambiente, quiénes la provocan y cómo disminuir esta condición.

Para la primera pregunta planteé la lectura de una noticia relacionada con la temática. En el caso de los niños con rezagos al leer, les proporcioné un texto más breve pero vinculado al texto del resto del grupo. Antes de entregar el escrito, les pregunté sobre lo que sabían del tema y dos chicos participaron activamente, demostrando sus conocimientos previos sobre conceptos como la contingencia, los tipos o niveles que se tienen, entre otros. Al preguntarles sobre el tipo de texto que pensaban que era, las respuestas se centraron en dos: un artículo de divulgación científica y una noticia. Al ir leyendo el texto y haciendo un recorrido dialógico con el autor, se aclaró el debate sobre el tipo textual, identificando ciertos indicios como el nombre del periódico, las preguntas claves del qué, dónde, cómo, cuándo, quiénes, por qué. Además de ello, en esta ocasión se trabajó sobre los elementos de la estructura de una noticia: título, copete, cuerpo, fotografías.

El nuevo concepto se fue dilucidando a partir de la localización de los otros elementos. De ahí, un estudiante hizo el esfuerzo de construir una explicación de lo que es el copete de una noticia concluyendo que es el resumen o síntesis de lo más importante de la noticia y que se encuentra al inicio de ésta.

Y es así como concluye la narración de las experiencias vividas en la travesía hacia la construcción de la comprensión lectora de diversos funcionales y ficcionales, dejando muestra que con la interacción diferente y la contextualización de los mismos, se logra una apropiación de estos.

B. Informe General de la Intervención Pedagógica

En este apartado se pretende dar a conocer la intervención y en general la investigación que se realizó basándose en la Documentación Biográfico-Narrativa para dar cuenta de la experiencia, apoyada en la elaboración de un Diagnóstico

Específico acorde tanto al nivel educativo como a la muestra de la población a la cual se le aplicó.

En el Informe General se presenta todo el proceso de la intervención pedagógica realizada. Para ello se muestra el contexto específico de la intervención, se describe brevemente la forma en que se realizó el Diagnóstico Específico y la problemática que a raíz de éste se identificó, se plantea la pregunta de indagación, el supuesto teórico y el propósito general que guiaron el proceso de intervención, considerando los aportes que brindaron tres investigaciones recientes sobre la comprensión lectora con niños de primaria, dos artículos sobre planteamientos de modelos lectores; así como los proporcionados por autores específicos sobre el objeto de estudio. Los elementos antes mencionados permitieron hacer el diseño de la intervención realizada.

De igual manera, se plantea la metodología didáctica para la intervención que es la *Pedagogía por Proyectos*. Forma didáctica que es diseñada por J. Jolibert y colaboradores, en donde las aulas se organizan de forma democrática y de acuerdo a los intereses para la construcción de conocimientos. Es aquí donde también se exploró el módulo de interrogación de textos, estrategia didáctica que favoreció en la consecución de resultados sobre el problema lector que se atendió.

1. Metodología de la investigación

Para realizar la investigación se diseñó y aplicó un Diagnóstico Específico cuya utilidad es fundamental ya que posibilita saber dónde se está y poder definir hacia dónde ir.

Si bien el enfoque de la investigación es cualitativo, el diseño del Diagnóstico Específico se elaboró bajo elementos del método Investigación-Acción, que permite al docente reflexivo atender y buscar alternativas de solución a los problemas inmediatos que se presentan en su entorno a partir de sus conocimientos y de la

exploración-investigación de diversas teorías que pudieran dar apoyos para el tratamiento del problema. En palabras de Mckernan (2008:11) “la investigación-acción es un estudio riguroso y sistemático en donde se implementan procedimientos científicos y es autorreflexivo por parte de los docentes para mejorar sus prácticas educativas cotidianas”.

A partir de dicho diagnóstico, se hizo la recaudación de datos que posibilitaron la reflexión por parte del docente investigador y poder arribar así a la identificación del problema que enfrentan los estudiantes en el proceso lector y elaborar el diseño de la Intervención Pedagógica que le diera atención.

Para el diseño de la intervención se recurrió al uso de propuestas metodológicas y didácticas: la Pedagógica por Proyectos y la Transversalidad Crítica; mientras que para dar cuenta de los resultados de la misma, se utilizó la Documentación Biográfico-Narrativa que se soporta y complementa de otras metodologías como son el *Investigación biográfico-narrativa* de A. Bolívar, J Domínguez y M. Fernández (2001) y la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* del equipo de trabajo argentino coordinado por Daniel Suárez (2006).

La técnica empleada para dejar constancia de la Intervención Pedagógica es el Relato Único, enfocado a realizar un análisis holístico, porque considera la globalidad del hecho, y de contenido, ya que es escrito por el investigador en función de la intervención sobre el problema de la comprensión lectora que se realizó. Quizá parezca que la cuestión de presentar los resultados desde la narrativa hace que la investigación carezca de credibilidad; sin embargo, al ser ésta resultado de una investigación concreta y seria por el recaudo de la información y datos a partir de diversos instrumentos, el Relato Único se convierte en un informe científico.

Los instrumentos y medios que se utilizaron para la recogida de datos y el análisis fueron: el diario autobiográfico, videograbaciones de las sesiones, fotografías, los

trabajos, fichas, cuadernos de apuntes, ejercicios de los estudiantes y las escalas estimativas.

2. Contexto general y el Diagnóstico Específico

La escuela en la que se realizó la intervención es la primaria “Maestros Mexicanos” ubicada en la alcaldía La Magdalena Contreras, al sur de la Ciudad de México. Dicha escuela es de Tiempo Completo sin Ingesta, lo que implica tener un horario de 8:00 a las 14:30 h.

Para llevar a cabo la intervención, se llevó a cabo un Diagnóstico Específico a una muestra extraída de un universo conformado por 2 grupos de cuarto y dos grupos de quinto grado, ya que se necesitó indagar sobre los conocimientos y expectativas tanto de quienes iban a participar en la intervención como de aquellos que ya se encontraban en ese momento en el grado a intervenir.

Para la selección de la muestra se recurrió al método no probabilístico por cuotas. Por tanto, del universo de 125 estudiantes que conformaban los grupos de cuarto y quinto grado se eligió el 20% del mismo de acuerdo a la proporción de educandos por grupo, quedando como integrantes de la muestra a 25 estudiantes de un rango de edad de 9 a 11 años. La determinación de los estudiantes se dio con apoyo de los docentes responsables del grupo considerando como criterios los establecidos por la SEP en cuanto al nivel de lectura: Requiere apoyo adicional para comprender lo que lee (nivel bajo); tiene cierta dificultad para comprender lo que lee (nivel medio); y comprende lo que lee (nivel alto). En el diagnóstico también participaron 21 padres de familia y 17 docentes que laboran en la escuela.

Una vez que se determinó a los participantes del Diagnóstico Específico se les aplicaron por los siguientes instrumentos:

- Un estudio socioeconómico dirigido a los padres, las madres o tutores de los educandos de la muestra. En él se incluyeron preguntas mixtas explorando sobre datos de identificación del estudiante, su situación económica, su familia y sus relaciones, y el ámbito educativo enfocado a la comprensión lectora.
- Un cuestionario para los docentes de la escuela con preguntas abiertas que interrogaron sobre sus concepciones al respecto de la lectura, la identificación de gustos, obstáculos y apoyos orientados hacia la lectura y sus opiniones y experiencias al respecto.
- La realización de una estrategia didáctica con los estudiantes de la muestra utilizando la técnica de la observación no participante, donde los estudiantes a través de la lectura de una leyenda, dejaron evidencia de su proceso de comprensión lectora.

Con dichos instrumentos se hizo la recolección de datos que se analizaron y posibilitaron al docente investigador reconocer la problemática que se tienen en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. Éstas se concentran en la dificultad para lograr la construcción global del mensaje del texto leído, debido a la carencia de conocimiento y uso de estrategias lectoras como las inferencias, la elaboración de esquemas, la recuperación de la información importante y tomar una posición frente al texto, además de que cuentan con pocos conocimientos sobre los diferentes tipos de textos. Aunado a ello, las lecturas seleccionadas por los docentes son distantes de los referentes de los educandos y se profundiza cuando el docente centra sus prácticas en obtener respuestas literales o en la acumulación de la información.

Para atender el problema se formularon preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos que orientaron la intervención pedagógica y que también cumplieron la función de criterios para reconstruir y valorar la misma a partir del Relato Único. Éstos se encuentran completos en los capítulos II y IV, pero para este momento sólo se exponen los generales:

Pregunta de indagación: ¿Qué estrategias favorecen la comprensión lectora que incidan en la participación social en niños de quinto grado de primaria?

Supuesto teórico: Las estrategias relacionadas con la reflexión, el análisis y la crítica favorecen la comprensión en las capacidades, habilidades y valores personales de los niños con miras a participaciones sociales.

Propósito: Que los niños argumenten sus ideas de forma oral y/o escrita, surgidas de la lectura que favorezca el intercambio en las diversas participaciones sociales que enfrenta.

Para fortalecer el diseño y la intervención misma es que se construyó un breve estado del arte en el cual se recuperan los aportes que otros investigadores han hecho recientemente así como referentes teóricos específicos sobre el objeto de estudio, en este caso la comprensión lectora y la propuesta didáctica que se empleó para la intervención.

3. Sustento teórico

Para tener mayor claridad y elementos tanto para el diseño de la intervención como para su análisis, se hizo la consulta de diversas investigaciones y textos relacionados con el objeto de estudio.

Dentro de éstos, se encuentran investigaciones relacionadas con la implementación de estrategias para favorecer la comprensión de diversos textos en escuelas de educación primaria en la Ciudad de México y otra más ubicada en Colombia.

En la primera de ellas, el propósito que se persiguió fue la comprensión de textos argumentativos partiendo de la identificación de elementos que conforman la supraestructura de estos; logrando favorecer dicha comprensión y el reconocimiento de los textos por medio de estrategias como el subrayado, la recuperación de los

conocimientos previos, haciendo énfasis en el papel fundamental que juega la mediación del docente en ello.

Respecto a la segunda investigación, se trabajó la comprensión de textos clásicos pero contextualizados a través de la Pedagogía por Proyectos, lo que le dotó de sentidos a los textos ya que estaban enmarcados dentro de un proyecto de acción. En esta investigación se puede rescatar la importancia de la autoestima en el proceso lector así como la cooperación como factor importante dentro de la dinámica escolar.

La tercera de ellas se centra en favorecer la comprensión de textos partiendo de la estrategia didáctica nombrada “La canasta de libros”, consiguiendo así despertar el interés por la lectura por parte de los niños arribando a la metacognición de los textos leídos y las estrategias utilizadas.

De igual manera se consultaron diversos autores pensando esclarecer las perspectivas sobre el proceso lector y contar con una gama de estrategias que facilitaran a los estudiantes la comprensión de diversos textos. En particular, las modalidades de lectura: ascendente, descendente e interactivo propuestos por Solé (2007), Olmos y Carrillo (2009); se recuperaron algunas estrategias de lectura sugeridas por Solé (2007) y apoyos para formular algunos planteamientos que permitieron evaluar después de leer el texto propuestos V. Moreno (2011) y Alliende y Condemarín (2000).

En cuanto a la metodología pedagógica se llevó a cabo la revisión de dos propuestas alternativas: *Pedagogía por Proyectos* y la *Transversalidad Crítica*. Si bien, ambas tienen algunas diferencias en cuanto al punto de inicio de la construcción de los proyectos y referente a los aspectos en los que más se concentran (uno hacia el desarrollo de la lengua y otro a los aspectos del pensamiento y la formación holística del estudiantado encaminado a una ciudadanía crítica); se vinculan entorno a favorecer la vida democrática y cooperativa en las aulas, dotando de oportunidades

de diálogo y toma de acuerdos entre estudiantes y docentes. Ambas tienen la función transformadora no sólo del educando, sino del propio docente.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

La intervención tuvo una duración de cuatro meses a partir del 1° de diciembre del 2015 hasta el mes de Abril del 2016. Ésta fue realizada con el grupo 5° "B" de la escuela primaria "Maestros Mexicanos", conformado por 32 estudiantes (14 niñas y 18 niños) cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años de edad.

Previo a la intervención se propició un ambiente que potenciará la convivencia y la construcción colectiva de conocimientos mediante la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje sugeridas por J. Jolibert, éstas consistieron en la elaboración del cuadro de cumpleaños, la reorganización del mobiliario de acuerdo con la actividad que se realizó, la vida cooperativa fomentada a partir del trabajo en equipos y en proyectos desde el enfoque de la *Transversalidad Crítica* como fueron el de la alimentación y el de las adicciones.

A su vez, se implementaron otras estrategias como son el diario escolar, la escritura libre, el cuadro de pase de asistencia, los gafetes para salir al sanitario, las paredes textualizadas con producciones de las niñas y los niños, entre otras. Algunas de éstas basadas en las técnicas Freinet.

Fig. 25: Cuadro organizativo de los Proyectos Didácticos

Proyectos elaborados	Fecha de Realización	Textos interrogados	Textos Producidos	Forma de socializar
“Cocina Kids”	Diciembre	Leyenda: El origen del chocolate Receta: “Ensalada de berenjenas”	Receta para hacer ensaladas y para hacer trufas.	Compartieron con algunos compañeros y docentes sus productos.
“Las piñatas locas”	Diciembre-Enero	Leyenda: “El origen de las piñatas”. Instructivo: “Cómo hacer una piñata” Solicitud de un permiso.	Solicitud de permiso dirigido a la directora del plantel.	Se hizo solo con el grupo en el patio.
“Cine en Pijama”	Febrero	Fábula “El burro en el hoyo” Leyenda “El jinete sin cabeza”; “Los dioses de la luz”	Instructivos de los juegos.	No se socializó.
“Handbalito”	Marzo	Noticia: “Un jugador de handball murió en pleno partido”.	Solicitud de apoyo a la profra. de Educación Física.	No se realizó.
“La contaminación del aire”	Abril	Noticias relacionadas a la contingencia ambiental.	Noticias ocurridas en la escuela.	Explicación en ceremonia sobre los factores de la contaminación y sugerencias de mejora y cuidado del ambiente.

En conjunto con los educandos, se construyeron cinco proyectos de acción; el último surgido a partir de la necesidad de comprender un problema ambiental que en el momento se dio (la contingencia), lo cual impidió la realización del torneo de handball, planificado en el cuarto proyecto. La organización cronológica de los proyectos realizados así como los textos interrogados y producidos se muestra en la Fig. 25, precisando que las sesiones se dieron en la jornada completa exceptuando los momentos de clase de inglés, de educación física y de UDEEI.

Los proyectos fueron originados a partir de preguntarles al grupo, ¿qué quieren que hagamos en las siguientes semanas? Dicho planteamiento sugerido desde la Pedagogía por Proyectos de J. Jolibert, y determinado en tiempo por parte del docente. De aquí brotaron diversas ideas de proyectos de los estudiantes, las cuales fueron recuperadas y expuestas por cada uno de los interesados en los mismos.

Algunas de sus presentaciones las hicieron utilizando herramientas digitales como la tableta electrónica. Posterior a ello, el grupo en su conjunto eligió la temática del proyecto a partir de la discusión sobre éstos y de la votación como recurso de definición. Sin embargo, al darse argumentos válidos para ampliar las decisiones, los dos proyectos surgieron de la primera presentación y debate. Poco a poco se consolidó el proceso hacia definir un proyecto en concreto sin dejar la elección tan amplia, por lo que en lo consecuente se determinó solo uno.

Como otro aspecto que se realizó, se le nombró a cada proyecto de forma especial y se elaboraron los diferentes proyectos de acción, en donde se planteaban las actividades a realizar, los responsables, las fechas, las personas que nos podrían apoyar ajenas al grupo y los materiales que se requerirían en ese para él mismo.

El tercer proyecto cuenta con mayores elementos de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* ya que en él se realizaron los proyectos globales de aprendizaje, donde los estudiantes pensaron y plantearon en conjunto con el docente, los diversos contenidos que podrían abordarse del currículo oficial; así como se hicieron compromisos individuales o conocidos dentro de la propuesta como contratos individuales, ya que los estudiantes plasman en él lo que tienen que hacer, lo que ya saben, y hacen una valoración del nivel de logro de éstos registrando lo que lograron hacer y lo que aprendieron.

Hay que precisar que no todos los proyectos fueron socializados en la escuela por diversas circunstancias. Al respecto, en el proyecto de Cocina Kids se compartieron las trufas que se prepararon y el último de ellos se vio reflejado en la ceremonia que nos correspondió como grupo dirigir.

5. Los resultados

La evaluación de los proyectos se realizó al finalizar los proyectos o en los momentos que se requirieran, como en el del handbalito, para valorar los alcances del mismo,

las tareas que se cumplieron, decir los aciertos y las dificultades que vivieron al trabajar en equipo. Con ello también se promovió la autoevaluación y la coevaluación por parte del estudiantado, así como la metacognición.

Para la favorecer la comprensión de los textos, se abordaron algunos elementos de la propuesta de interrogación de textos enmarcada como estrategia dentro de Pedagogía por Proyectos. Por ejemplo, en el primer momento, donde se prepara el encuentro del lector con el texto, se presentaron las lecturas y se formularon diversas interrogantes que provocaron en los estudiantes la activación y movilización de sus conocimientos previos, la elaboración de inferencias a partir de los títulos y las imágenes en los casos que existieron. De igual forma se observaban, analizaban y comentaban ciertos indicios de la supraestructura del texto para ir generando ideas

En el segundo momento de la estrategia de interrogación de textos, la construcción de la comprensión del texto, realizamos la lectura silenciosa como primer contacto directo con el texto aunque le agregué la dinámica de lectura en grupo para apoyar a algunos estudiantes que presentan mayores dificultades al leer un texto debido al rezago escolar que tienen. Después dialogamos sobre lo comprendido y las dificultades presentadas en el texto ya sea por palabras o porque no existió relación alguna con sus referentes, se confrontaban las inferencias y predicciones formuladas en la fase anterior; cuando fue necesario se releyó el texto para aclarar ideas que le dieran mayor sentido al mismo. Respecto a la tercera fase llamada el retorno reflexivo, se recuperó la elaboración de algunas herramientas que posibilitaron la sistematización de los textos y sus características.

En cuanto a otros aportes, en la fase final se formularon algunas interrogantes para centrar la atención en la supraestructura, en los personajes, en planteamientos de tipo reflexivo en donde se recuperaron valores o actos que promovieran los conocimientos con que se cuentan; y en la mayoría se solicitó la elaboración de dibujos para visualizar en ellos las partes que recuperaron del texto e identificar el interés que tuvieron. Esto se puede observar en las siguientes listas de apreciación.

Escala de apreciación					
Capacidad: Comprende los mensajes globales de diversos textos literarios y funcionales de manera individual para formarse como un lector independiente.					
Estudiante	Formula predicciones sobre un texto	Reconoce las características de los textos	Utiliza el contexto para dar significado a una palabra	Identifica la intención general del texto	Expresa la idea global del texto desde sus referentes
Ángeles Contreras Nayeli	3	3	3	3	4
Apaiz Martínez Naili Yhazmin	4	4	3	4	4
Celio Pérez Alonso	4	3	4	4	4
Correa Sánchez Ricardo	3	3	3	3	3
De Anda Sánchez Ximena Valentina	3	3	3	3	3
De la Rosa Pérez Cesar	3	4	4	3	4
Diego Castillo Danae	4	4	4	4	4
Flores Carrillo Juan Pablo	4	4	4	4	4
Flores Martínez Jesús Francisco	2	2	1	2	2
Flores Salazar Ximena Guadalupe	3	3	3	3	3
Gallegos Fuentes Yael	2	3	2	2	2
González Alegría Diego Arturo	4	3	3	3	3
González Palacios Maithe Kineretee	3	3	2	3	3
Guevara Pacheco Stephani Lizeth	3	3	2	2	3
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo	3	3	3	2	3
Hernández Hernández Carlos Eduardo	3	4	3	3	3
Hernández Mondragón Cesar Omar	4	4	4	4	4
Hernández Montaña Bruno Ariel	4	4	4	4	4
Hidalgo Trejo Juan Alberto	3	4	3	3	3
Jiménez Sánchez Andrea	3	3	2	2	3
Martínez Carreón Yiyari Abigail	4	4	4	3	4
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías	3	3	3	2	3
Pazos Illiescas Rosali	3	3	3	3	3
Peñaloza Flores Karla Lilian	4	3	3	3	3
Pérez Mexicano Juanita Yoanline	3	2	1	1	2
Ramírez Manrique Fernando	2	2	1	1	2
Rosas Villegas Kenia Itzel	3	3	3	3	4
Segura Pardo Vicente	3	3	2	3	3
Soria Jaime Eder	2	2	1	1	2
Valencia Hernández Perla Dayan	4	4	3	4	4
Zamarripa Jiménez Donovan Shamed	3	3	3	3	3
Zepeda Arriaga Ian	3	3	2	2	3
Claves para el registro de las apreciaciones					
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre		

Escala de apreciación							
Capacidad: Interpreta de forma lógica y reflexiva un texto literario y funcional con apoyo de diversas estrategias lectoras propiciando lectores estratégicos.							
	Relata cronológicamente el texto.	Explica la relación entre personajes	Expresa el argumento del texto literario y funcional	Identifica los lugares	Describen los diversos lugares que ofrecen los textos	Formula juicios sobre un texto	Utiliza el subrayado
Ángeles Contreras Nayeli	4	3	3	4	4	3	4
Apaiz Martínez Naili Yhazmin	4	3	3	4	4	4	4
Celio Pérez Alonso	4	4	3	4	4	4	4
Correa Sánchez Ricardo	3	4	3	4	3	3	2
De Anda Sánchez Ximena Valentina	3	3	3	4	3	3	2
De la Rosa Pérez Cesar	4	3	3	4	4	4	4
Diego Castillo Danae	4	4	4	4	4	4	4
Flores Carrillo Juan Pablo	4	4	4	4	4	4	4
Flores Martínez Jesús Francisco	2	2	2	3	2	2	2
Flores Salazar Ximena Guadalupe	4	3	3	3	3	3	3
Gallegos Fuentes Yael	3	2	3	3	2	2	2
González Alegría Diego Arturo	3	3	3	4	4	3	3
González Palacios Maithe Kineretee	3	3	3	4	3	3	3
Guevara Pacheco Stephani Lizeth	3	3	2	3	3	2	3
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo	3	3	2	3	3	2	3
Hernández Hernández Carlos Eduardo	3	3	3	4	3	3	4
Hernández Mondragón Cesar Omar	4	4	4	4	4	4	4
Hernández Montaña Bruno Ariel	4	4	4	4	4	4	4
Hidalgo Trejo Juan Alberto	4	3	4	4	3	3	4
Jiménez Sánchez Andrea	3	3	3	3	3	3	3
Martínez Carreón Yiyari Abigail	4	3	4	4	3	4	4
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías	3	3	2	3	3	3	3
Pazos Illiescas Rosali	4	3	3	3	3	3	4
Peñaloza Flores Karla Lilian	4	3	3	4	3	3	4
Pérez Mexicano Juanita Yoanline	3	2	2	3	2	2	3
Ramírez Manrique Fernando	2	1	2	2	1	1	2
Rosas Villegas Kenia Itzel	4	3	3	4	3	3	4
Segura Pardo Vicente	4	3	3	4	3	3	4
Soria Jaime Eder	2	1	2	2	2	1	2
Valencia Hernández Perla Dayan	4	3	4	4	4	4	4
Zamarripa Jiménez Donovan Shamed	3	3	3	4	3	3	3
Zepeda Arriaga Ian	3	2	3	3	3	3	3
Claves para el registro de las apreciaciones							
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre				

Escala de apreciación				
Capacidad: Manifiesta sus pensamientos y emociones sobre un texto literario y funcional de manera individual y colectiva para fomentar la participación social.				
Estudiante	Enuncia sus ideas con coherencia	Expresa de manera oral y colectiva las emociones que le causan los textos	Expresa de forma individual y por escrito las emociones que le causan los textos	Recrea los textos para comunicarse
Ángeles Contreras Nayeli	4	3	3	4
Apaiz Martínez Naili Yhazmin	4	4	4	4
Celio Pérez Alonso	4	4	4	4
Correa Sánchez Ricardo	3	3	3	3
De Anda Sánchez Ximena Valentina	3	3	3	3
De la Rosa Pérez Cesar	4	3	3	4
Diego Castillo Danae	4	3	4	4
Flores Carrillo Juan Pablo	4	3	4	4
Flores Martínez Jesús Francisco	2	2	2	2
Flores Salazar Ximena Guadalupe	3	4	3	3
Gallegos Fuentes Yael	3	3	3	2
González Alegría Diego Arturo	4	4	4	3
González Palacios Maithe Kineretee	3	3	3	3
Guevara Pacheco Stephani Lizeth	3	3	3	3
Gutiérrez Blas Ángel Eduardo	3	3	3	3
Hernández Hernández Carlos Eduardo	4	3	4	4
Hernández Mondragón Cesar Omar	4	4	4	4
Hernández Montaña Bruno Ariel	4	4	4	4
Hidalgo Trejo Juan Alberto	3	4	3	3
Jiménez Sánchez Andrea	3	3	3	3
Martínez Carreón Yiyari Abigail	4	4	4	4
Padilla Gutiérrez Ángel Isaías	3	3	3	3
Pazos Illiescas Rosali	4	3	4	4
Peñaloza Flores Karla Lilian	4	4	3	4
Pérez Mexicano Juanita Yoanline	2	3	2	2
Ramírez Manrique Fernando	2	1	1	1
Rosas Villegas Kenia Itzel	3	3	4	3
Segura Pardo Vicente	3	3	3	3
Soria Jaime Eder	2	2	1	1
Valencia Hernández Perla Dayan	4	4	4	4
Zamarripa Jiménez Donovan Shamed	3	3	3	3
Zepeda Arriaga Ian	3	3	3	3
Claves para el registro de las apreciaciones				
1- Rara vez	2- A menudo	3- Frecuentemente	4- Siempre	

Cabe señalar que no se logró que la totalidad de las niñas y los niños del grupo se formaran como lectores autónomos, capaces de emplear las distintas estrategias que les permitieran apropiarse del contenido, tomar una posición y recrear los diversos textos; una de las razones identificadas fue la dificultad con el dominio de la lengua escrita convencional. Sin embargo, la intervención realizada les permitió tener un acercamiento más amigable hacia desarrollo del proceso lector en un nivel literal e inferencial.

CONCLUSIONES

- La comprensión global de los textos leídos durante la intervención: los literales, como las leyendas y las fábulas, y los funcionales como las cartas personales y los instructivos, se logró gracias a la implementación de estrategias como las predicciones a través de los títulos e imágenes, la formulación de inferencias a partir de los indicios que ofreció el texto leído y la confrontación colectiva de las ideas que cada estudiante tenía.
- Con relación a la estrategia didáctica interrogación de textos, al ponerla en juego al leer la carta personal de solicitud de un permiso, en el proyecto “El Hambalito”, permitió a los estudiantes lograr la comprensión del propósito general de la misma y facilitar el dialogo, la negociación y construcción de imágenes mentales, para arribar a la elaboración de la silueta de este tipo de texto y posteriormente recrear una carta para la profesora de educación física.
- La metacognición es una etapa fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora, dado que es aquí en donde las niñas y los niños de quinto grado pudieron hacer un retorno reflexivo para reforzar lo aprendido a través de los textos, no solo exclusivamente sobre lo leído; sino arribando a aspectos lingüísticos como el uso de los verbos en infinitivo en los instructivos o los tiempos verbales (pretérito y copretérito) en las leyendas. Esto se ve sistematizado con el uso de herramientas como las siluetas, los cuadros recapitulativos y los compromisos personales.
- El desarrollo de un lector estratégico en las niñas y los niños de quinto grado de primaria es fundamental en la búsqueda de la comprensión lectora ya que, a partir del uso apropiado de diversas estrategias como predicciones sobre el contenido al leer los títulos de las leyendas, la contextualización de las palabras a través del diálogo colectivo y la reactivación de sus conocimientos previos como sucedió con la palabra berenjena al leer la receta; el subrayado para localizar lo más relevante al leer las noticias sobre la contingencia

ambiental; se facilita el encuentro con los textos escritos, estableciendo conexiones entre las referencias tanto del autor como de los propios estudiantes basados en sus experiencias.

- La lectura silenciosa e individual enriqueció el proceso de comprensión textos de aquellos que ya eran capaces de decodificar el código escrito de manera convencional. Pero a su vez, la lectura colectiva de los textos fortaleció y apoyó el proceso comprensivo en el grupo, y en específico en aquellos estudiantes que presentaban dificultades en ese encuentro con los textos, dando paso a la reconfiguración del pensamiento a través de las confrontaciones y negociaciones con los otros.
- El uso de cuestionarios cuando se leyeron las leyendas, las noticias, las fábulas y las cartas, sirvió como herramienta para el identificar a los protagonistas y sus relaciones; localizar las ideas importantes y la comprensión global del texto; para reconocer la estructura textual; con lo cual se favoreció el desarrollo de la comprensión lectora en distintos niveles: literal, inferencia, valorativo, transaccional.
- Es cuestionable cuando la lectura se sumerge a textos exclusivamente academicistas, otorgando a la lectura el carácter de obligatoria, anulando así el interés hacia ésta. Por el contrario, cuando los niños y las niñas leyeron noticias sobre la contingencia, leyendas en la pijamada o los instructivos para hacer sus trufas, se mostraron deseosos de leer y entrar en contacto con los textos ya que estaban contextualizados dentro de los proyectos, ya sean desde Pedagogía por Proyectos o de la Transversalidad Crítica.
- La apropiación de diversas estrategias por parte de las niñas y los niños de quinto grado, les permitió una lectura más fluida y comprensiva no solo de textos literarios o funcionales, como la investigación lo sugiere; sino que las trasladaban a la lectura de otros textos como los informativos, los históricos, lo cual les facilita el acceso al contenido de los mismos. Una muestra visible fue

el uso del subrayado para resaltar información relevante o la explicación de conceptos en exposiciones sobre la alimentación o al generar cuadros sinópticos o mapas conceptuales después de leer textos de divulgación científica sobre la sexualidad y los tipos de energía.

- Resulta evidente la enorme relación que tiene la lectura con los procesos de producción de textos; y cómo esta última potencia la capacidad comprensiva de las niñas y los niños. Esto queda demostrado al momento en que, sin predeterminarlo pero si organizado, surgieron diversos textos producidos por los estudiantes como fueron los permisos dirigidos a la directora y a la profesora de educación física. Textos auténticos que fueron llevados a procesos de reescritura en búsqueda de expresar ideas lo más claras y coherentes, que cumplieran con su propósito comunicativo.
- La escritura y lectura del Diario de grupo, las paredes textualizadas con las siluetas de los textos o con las producciones de las niñas y los niños, el cuadro de cumpleaños, la reorganización del mobiliario y el trabajo en equipos; fueron estrategias que favorecieron la armonización del espacio para generar ambientes lectores y desarrollar una vida más participativa y solidaria entre los integrantes del grupo. Se puede decir que contribuyeron a la formación de ciudadanos capaces de construir y transformar sus realidades. Tal fue el alcance que se disiparon conflictos que existían de tiempo atrás entre estudiantes y las familias de estos; promoviendo el diálogo y la toma de acuerdos.
- La puesta en escena de la Pedagogía por Proyectos implicó nuevos retos y horizontes que afrontar, tanto para mí como docente y para las y los estudiantes, por ejemplo la sistematización de los procesos metacognitivos con herramientas para hacerlo o el llevar a cabo actividades como la pijamada en el aula; así como nuevas experiencias gratificantes donde las niñas y los

niños fueron escuchados y sus intereses se vieron materializados en proyectos, logrando con ello un aprendizaje significativo y situado.

- La Transversalidad Crítica, como propuesta pedagógica emancipadora, promovió en las niñas y los niños la generación de reflexiones, por ejemplo sobre las causas de la contingencia ambiental; que argumentaran, confrontaran y reconstruyeran sus ideas y pensamientos no solo desde los deseos sino con información; permitió que desarrollaran su autonomía y son capaces de organizarse para pedir permisos de ocupar espacios para actividades diversas e incluso cuestionar las respuestas que recibieron. Lo que evidenció el desarrollo de capacidades, habilidades y valores personales, con miras a participaciones sociales.
- Las familias juegan un papel importante en el proceso lector. Los familiares, al participar activamente con su lectura por semana en el grupo con un texto de su interés, les permitió ampliar su horizonte y ver a la lectura como un proceso de compartir con el otro; de convivir con sus seres queridos y de buscar espacios para acrecentar sus experiencias lectoras.
- Como docente investigador, el proyecto de investigación me acercó al enfoque metodológico de la Documentación Biográfico-Narrativo. También he adquirido otras herramientas y técnicas que se pueden utilizar dentro de la investigación cualitativa como lo es el Relato Único, que conlleva todo un proceso metodológico y literario para lograr dejar evidencia de lo ocurrido; dar voz a los actores del hecho educativo y resignificar lo acontecido. Es una propuesta de cómo hacer investigación que se va abriendo puertas dentro del marco planteado por los positivistas, dando paso así a lo no parametral.
- En lo personal, la comprensión de los otros y de mí a través de los textos orales o escritos, es un elemento necesario e indispensable para entablar diálogos y reconfigurar el pensamiento, posibilitando así recuperar nuestra condición humana. Sin comprensión no hay cabida a la otredad.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*. México: Itaca.
- Alliende, F. y Condemarín M. (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. 7ª ed. Chile: Andrés Bello.
- Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: FCE
- Bertely, B. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico.narrativa en educación*. Madrid: Muralla
- Boggino, R. (2002). *Transversalidad, Contextualización y Globalización de la enseñanza. La experiencia de banda de aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Cassany, D. (2000). Introducción p. 435-437, la lengua como hecho social p. 461-464. en *Enseñar lengua*, 4 ed. España: Graó
- Catalá, G., et al. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° a 6° de primaria)*. México: Graó
- Chávez, B. y Popoca, C. (2005). *Fichas de lectura, un recurso en la formación de lectores*. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna A.C.
- Cerrillo, P. (2016) *El lector literario*. México:FCE.
- CNTE (2014). *Resolutivos VI Congreso Nacional de Educación Alternativa*. México
- Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo, en Camps, A. (Comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó, pp. 199-206
- Elizondo, R. (2006). *Métodos y Técnicas de la Investigación*. México: Graó

- Escalante, D. y Caldera, R. (2006) *Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico*, en *Acción Pedagógica*, N° 15, pp.112-119.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos*. 2da ed. México: FCE
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI
- Galeano, E. (2009). *Patas arriba*. México: Siglo XXI
- Gálvez, J., Lucero M., Yáñez, C. (2008). *VI Simposio Internacional "Transversalidad. Aportes y perspectivas"*. México: SEP
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- González, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González, T., et. al. (2015). *Sembrando palabras para cosechar ideas*. México: Kaleidoscopio Editores
- Gimeno, S. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, S., Pérez, A. y et. al. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Guerra, M. y Rivera, L. (2010). *El lado oscuro de la RIEB*, en *El secuestro de la educación*, pág. 149-181
- Jolibert, J. y Jacob J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Manantial
- Jolibert, J. y Sraïki et. al. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003) *La escuela y los textos*. Santillana: Argentina
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica*. 4ed. España: Graó

- Lozano, D. (2003). *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. 2ed. Libris Editores: México.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Malagón, G. y Jara, E. (2012). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. 2da. ed. México: Trillas
- Mingolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Argentina: Signo
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. México: Pamiela
- Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía*. Madrid: Narcea
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1998). *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonio*. México
- Peréz, M. (2014). *Educación, los valores de cambio, los valores de uso y las motivaciones para estudiar*. ed. México:
- Quintanar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPN
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2013). *El consejo técnico escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. México: SEP
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Suárez, Daniel y Ochoa de la Fuente, Lili (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Entre maestr@s*. México: UPN
- Tello, C. (2011). *Un decálogo sobre la reforma que México necesita*, en Educación 2001.
- Vidal-Abarca, E. (2005). “¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta”. En: ELE, *El uso de la lectura como procedimiento*. España: Graó, pp. 140-158
- Villoro, J. (2011). *El libro salvaje*. México: SEP

Vargas, M. (2016). *El elogio de la educación*. México: Taurus

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. 7ª. Ed. España: Grao.

Zorrilla, S. (2009). *Introducción a la metodología de la investigación*. 2da. ed.

Electrónicas

Enfoque por competencias, en

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias, consultado el 10 de Septiembre del 2014.

González A. y Muñoz J. (2016). *La gestión educativa y su pertenencia social para una cultura de paz en universidades ecuatorianas*. ECOTEC: Ecuador

<https://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/paz.html>

Hemerograficas

Poy, L. (2014). *Entregará SEP 709 mil tablets a primarias de seis entidades*.

Obtenida el 18 de julio de <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/18/sociedad/043n1soc>

ANEXOS

Anexo 1. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preecolar			Primaria						Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III		
										Geografía ³		
						Historia ³			Asignatura Estatal			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
				Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: Plan de estudios 2011, SEP

Anexo 2. Estudio Socioeconómico para la familia

ESCUELA PRIMARIA "MAESTROS MEXICANOS"

Estimada padre o madre de familia o tutor:

A continuación le presento una serie de preguntas que serán útiles para detectar las condiciones socioeconómicas en las que viven los estudiantes y con ello conocerlos mejor y apoyarlos. También servirán para generar propuestas que permitan mejorar la estancia en la escuela y el nivel académico de la misma. Su respuesta será confidencial, por lo cual le solicito responda con sinceridad. Favor de devolverlo a la brevedad..

Gracias por su cooperación.

Escriba sobre las líneas la información que se le solicita o en su caso, encierre la o las opciones que respondan a lo que se pregunta.

1. DATOS DEL ESTUDIANTE.

ESTUDIANTE: _____ Edad: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

2. ÁREA SOCIOECONÓMICA.

1) Aproximadamente cuánto gana al mes Padre _____ Madre _____

2) Alguien más contribuye en los gastos _____ Quién _____

3) ¿Cuántas personas habitan en la casa? Adultos _____ M _____ H _____

Niños _____ M _____ H _____

4) Su casa es: Rentada Propia Prestada Otra _____

5) Su construcción es: Lámina Ladrillo Madera

6) ¿Cuántas habitaciones tiene la casa? Una Dos Tres Más ¿Cuántas) _____

7) Marca con X los servicios con los que cuentan: Agua Luz Drenaje Teléfono Gas Internet

8) Señale los aparatos con los que cuenta en casa: Radio T.V. Estéreo DVD Computadora

Celular Refrigerador Microondas

9) ¿Qué tipo de transporte usan más? Metro Pesero Camión Taxi Metrobús Auto propio

10) Cuánto gastan aproximadamente al mes en: Alimentación _____ Transporte _____

Renta _____ Agua _____ Luz _____ Vestido _____

Diversión _____ Libros _____

3. ÁREA FAMILIAR

11) Anote a las personas que vivan en la casa del estudiante.

NOMBRE Y APELLIDOS	EDAD	NIVEL ESCOLAR	OCUPACIÓN	PARENTESCO

Anexo 3. Cuestionario sobre la lectura para docentes de la escuela

- 1.- ¿Qué entiende por lectura? _____

- 2.- ¿Identifica alguna diferencia entre leer y comprender un texto? ¿Cuál? _____

- 3.- ¿Qué tipos o modalidades de la lectura conoce? _____

- 4.- ¿Qué estrategias de lectura conoce? _____

- 5.- ¿De qué forma evalúa la lectura en sus estudiantes? _____

- 6.- ¿Qué les gusta leer más a los estudiantes? _____

- 7.- ¿Qué obstáculos o dificultades identifica en los educandos sobre la comprensión lectora?

- 8.- ¿Qué apoyo recibe en casa para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes?

- 9.- ¿Qué opina acerca de los recursos que proporciona la SEP para la promoción de la lectura (PNL, libros del rincón, LGT)?

- 10.- Describe una experiencia positiva o exitosa sobre la lectura (qué pasó, cómo lo organizaron, qué lograron).

Anexo 4. Cuestionario sobre la leyenda "El jinete sin cabeza"

16 de Marzo del 2016 75

El Jinete sin cabeza

Prof. Ricardo Antonio

1- ¿Quién y cuando escribió la historia?
Rubén Fischer 2003

2- ¿Quiénes son los personajes primarios y quiénes los secundarios?

Primarios	Secundarios
El jinete	La esposa de Carmelo
Carmelo	Los ombres
El caballo blanco	El canelo (perro)

3- ¿En qué lugares desarrolla la historia?
(Milpa) En un pueblo de Mexicali en una parcela, donde había milpa y donde estaba la casa de Carmelo


4- Escribe el significado de frondoso, bulla y troca

Frondoso: Arbol, con muchas hojas, esponjado

Troca: Camioneta grande

Bulla: Emoción y sorpresa

5- ¿Qué tipo de texto es?
Leyenda



6- Ordena la historia

- 1 Carmelo se murió de tristeza
- 2 Del miedo, Carmelo regresó a su casa
- 4 Carmelo junto con otros hombres desenterraron el tesoro
- 1 Carmelo se encontró con un caballo blanco
- 3 El jinete le pidió a Carmelo que desenterrara su tesoro, el solo
- 5 El jinete cumplió su promesa

Anexo 5. Comentario de una mamá en el Diario de Grupo

el como primero ganaba, la maestra nos enseñó la imagen 2
de la lección 6 que trataba sobre la segunda guerra mundial.
Subo la maestra de inglés hicimos una invitación y la
hicimos sobre un baby shower. Bajamos a recreo jugar con
Carlos, Dono, Omar y Vicente quedamos, invictos ~~quedamos~~
quedamos a través subimos al salón, acabamos nuestras fracciones
luego Juanita me acusa porque según yo me cortaba y
le explico al maestro que fue porque le alude a mi papá y
me da unas respuestas, me puse bien nerviosa, porque piensa que no
me importa ir a la escuela, salimos de la escuela, llega a casa y me puse
a jugar mi videojuego, fui a comprar me bañé y comí, hice la
tarea tome café hice el diario y me dormí.

Hola a todos los compañeros y (as)
de mi hijo y al profe Ricardo.

Este compañero más llamado Diario
es algo especial para mí por que mi
hijo expresa sus momentos importantes
y felices que pasa a lado de sus
compañeros.

GRACIAS A TODOS LOS
QUE FORMAN ESTE DIARIO.