



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 098. CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE PRIMARIA  
MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS SITUADOS.**

PRESENTA: SHIOMARA JESSICA ALDANA MENA

DIRECTOR DE TESIS JUAN ANTONIO CRUZ RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, 2018.

## ÍNDICE.

<b>INTRODUCCIÓN.</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
<b>CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	<b>4</b>
DIAGNÓSTICO DEL ESTADO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE LA PRIMARIA GENERAL RAMÓN CORONA. ....	7
RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. ....	8
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.</b> .....	<b>22</b>
POLÍTICA INTERNACIONAL RELACIONADA CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS. .....	22
POLÍTICA NACIONAL REACIONADA CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS. ....	24
Enfoque por competencias, según la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).....	25
<i>Elementos del Nuevo Modelo Educativo relacionado con el desarrollo de competencias         lectoras.</i> .....	29
ACCIONES DE PROMOCIÓN DE LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA GENERAL RAMÓN CORONA. .....	32
<b>CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO EN LA QUE SE BASA LA GESTIÓN DE LA INTERVENCIÓN ÁULICA DEL GRUPO DE 6º “A” DE LA ESCUELA PRIMARIA GRAL. RAMÓN CORONA.</b> .....	<b>34</b>
COMPETENCIA LECTORA .....	34
PROCESOS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS..	38
ENFOQUE SOCIOFORMATIVO POR COMPETENCIAS.....	41
APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. ....	46
PAPEL DEL DOCENTE MEDIADOR.....	47
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. ....	49
FUNDAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. ....	53
<b>CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN LOS ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA</b> .....	<b>59</b>
JUSTIFICACIÓN. ....	59
OBJETIVO.....	60
METAS. ....	60
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA. ....	61
<i>Proyectos situados.</i> .....	61
<i>Literaturización.</i> .....	64

MÉTODO PROPUESTAS PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA.....	66
<i>Actividades permanentes para el fomento de competencias lectoras en alumnos de 6º grado de primaria.</i> .....	66
<i>Proyecto uno: Diverticiclo.</i> .....	67
<i>Proyecto dos: Menú literario.</i> .....	68
<i>Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.</i> .....	69
<b>CAPÍTULO 5: INFORME DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>73</b>
FASE DE IMPLEMENTACIÓN.....	73
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA. ....	74
<i>Proyecto uno: Diverticiclo.</i> .....	74
<i>Proyecto dos: Menú literario.</i> .....	78
<i>Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.</i> .....	80
EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA. ....	83
<i>Proyecto uno: Diverticiclo.</i> .....	83
<i>Proyecto dos: Menú literario.</i> .....	85
<i>Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.</i> .....	87
BALANCE GENERAL DE LA INTERVENCIÓN.....	89
<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUCCIÓN.

La educación en la actualidad representa un desafío mayor para los docentes, ya que no existen fórmulas infalibles y la sociedad del conocimiento cambia de manera vertiginosa en todos los rincones del mundo debido a la facilidad de acceso gracias a los avances tecnológicos recientes. Dichos avances sólo son comprendidos si se desarrollan competencias lectoras en los usuarios, mismas que les permitan comprender y saber utilizar la información; razón por la que es básico iniciar el presente trabajo al plantear y delimitar el problema que aquí atañe.

Con base en la velocidad con que se modifica la sociedad de la información, así se transforman los conocimientos y, debido a que los docentes se encuentran en relación directa con estos conocimientos y saberes, es significativo realizar un análisis de los avances realizados en materia de competencias lectoras a nivel internacional, ya que éstos marcan la base de las políticas nacionales.

Es importante realizar un análisis de las políticas nacionales que permeaban el objeto de estudio “las competencias lectoras” principalmente las relacionadas con la comprensión en el aula con alumnos de primaria.

Se continua con un análisis del Acuerdo 592, el Plan de Estudios 2011 y los Programas que actualmente rigen la labor docente, ya que son los parámetros que todo docente debe contemplar para realizar su trabajo de manera eficaz.

No se debe olvidar que en el momento actual la educación se encuentra en una transición curricular, ya que se publicó desde el 2017 el Nuevo Modelo Educativo, razón por la cual se considera pertinente abordar los elementos básicos alrededor de la problemática a solucionar con el Proyecto de Intervención.

También se abordan las teorías que sustentan el proyecto de intervención, al desglosar el enfoque medular del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, es decir, el SOCIOFORMATIVO POR COMPETENCIAS basado en Tobón. En dicho constructo se ve al alumno como sujeto inteligente y susceptible de adquirir, bajo

procesos constructivos, el conocimiento, donde se ve al lenguaje oral y escrito como un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social (SEP, 2011).

Asímismo se analiza el desarrollo de las competencias con la teoría de Perrenoud (2007), donde señala que un comportamiento solo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, su historia.

Sin olvidar que la filosofía es el arte de preguntar y responder de manera fundamentada y razonada lógicamente al mantener viva la inquietud del ser humano por lo que no sabe, al permitir crear un pensamiento nuevo e innovar, crear y desarrollar proyectos en diferentes áreas. De tal manera es indispensable retomar a la filosofía de la educación como otro constructo indispensable para la fundamentación del Proyecto.

Ahora bien, para realizar una intervención pertinente, eficaz y eficiente se basa en la gestión educativa, ya que determina una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado.

Además se realiza el análisis con el desglose de la Metodología a utilizar en el Proyecto de intervención, al basarse en Frida Díaz Barriga y sus Proyectos Situados, donde se sustentan las demandas actuales de la globalización y el desarrollo de las sociedades del conocimiento, todo en favor de que las escuelas asuman el compromiso de formar personas sociales, poseedoras de competencias sociofuncionales de carácter holístico (Díaz Barriga F. , 2006).

También se desmenuza un paradigma relativamente nuevo fundado por Ethel Krauze donde se ve a la lectura como una escritura con fines prácticos, al dialogar con el escritor e identificarse y entender mejor la realidad humana (Krauze, 2016).

No se debe olvidar que el docente adquiere un nuevo rol dentro del Proceso de Aprendizaje, ya que pasa de ser un transmisor de conocimientos a ser mediador de los aprendizajes, donde “todos” aprenden y renuevan su conocimiento; razón por

la cual adquiere un lugar importante la innovación pedagógica y la actualización del personal docente. De aquí la importancia de realizar un proyecto de investigación – acción que enriquezca la labor docente.

La propuesta de intervención se desglosa en tres momentos básico; un primer momento donde se busca es acercamiento de los alumnos al maravilloso mundo de la lectura, por medio del juego como estrategia pertinente. Un segundo momento en el que se pretende que los alumnos lean, analicen y sintetizen la información relevante, por medio de organizadores gráficos. Y finalmente un tercer momento donde se desea que los alumnos escriban para leer, e interpreten los diversos sentidos que las frases encierran.

Por consiguiente se termina el trabajo con un balance de la efectividad de las actividades realizadas dentro del fomento de las competencias lectoras de una población muestra de primaria alta de la escuela de tiempo completo General Ramón Corona, ubicada en la alcaldía de Iztapalapa.

## CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En el Plan de Estudios 2011 se desglosan las Competencias para la vida, donde se encuentran las competencias para el aprendizaje permanente, las que resaltan que los alumnos requieren habilidades lectoras e integrarse a la cultura escrita, entre otros. Esto permite propiciar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes (SEP, 2011).

La habilidad lectora en la actualidad se ha permeado de un significado diferente ya que es la base del aprendizaje permanente, donde se le da prioridad a la lectura para la comprensión, por lo que se hacen necesarios para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es la puerta de entrada a los ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje y la inserción en las nuevas economías.

Es necesario que los profesores pongan atención a esta cuestión y son ellos quienes pueden propiciar que todos y cada uno de sus alumnos desarrollen la habilidad y hábito de comprender, reflexionar, emitir juicios cuando se requiera de esto y producir textos a partir de su lectura y análisis.

Al tomar como base la experiencia laboral en el área de la docencia, uno de los problemas que más se hace presente en los alumnos es su escaso desarrollo de competencias lectoras, mismo que redundando en una nula comprensión de las ideas esenciales de un texto y qué decir de su reflexión, emisión de juicios críticos y producción de textos; al repercutir directamente en cada una de sus clases y reflejarse en la dificultad que tienen desde leer pequeñas instrucciones, sacar información relevante de textos cortos y lectura de problemas matemáticos, entre otros.

Este es un problema de naturaleza didáctica ya que los alumnos requieren desarrollar las competencias lectoras, mismas que les permitan apropiarse de los aprendizajes y fomentar en ellos el análisis de los textos que leen, para cumplir así con el Perfil de Egreso de la Educación Básica que hace énfasis en que el alumno busque, seleccione, analice, evalúe y utilice la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2011).

No se debe olvidar que las transformaciones globales le conceden a la educación un papel de gran importancia, ya que es ella quien debe generar y difundir el conocimiento en todos los niveles.

La educación está constituida por una base tecnológica que influye en su avance o retroceso en cada rincón del mundo. En este sentido existe una enorme preocupación por mejorar la “calidad” en cada centro educativo que refleje el nivel de desarrollo de un país y sus habitantes. La calidad es la concurrencia de los cuatro criterios que deberían nombrar el desarrollo educativo: eficiencia, eficacia, relevancia y equidad” (SEP, 2010).

Sin embargo, los procesos no son eficaces ya que en la actualidad se reconoce que no siempre se logra cumplir con el Perfil de Egreso en los estudiantes de educación básica. El proceso tampoco es eficiente. Se cuenta con los materiales pero no se utilizan adecuadamente, por lo que no hay relevancia, ni mucho menos equidad en el proceso educativo. En este sentido se trabaja una serie de actividades dentro de los salones de clases, en donde los alumnos redactan, leen y se recrean, pero al momento de extraer las ideas principales de un texto tienen problemas para realizarlo y obtienen resultados negativos o muy bajos en sus evaluaciones como Olimpiada del Conocimiento y PLANEA al no poder comprender instrucciones.

Al consultar los resultados de PLANEA de la escuela primaria General Ramón Corona el 68% de los alumnos se encuentran ubicados en los niveles I y II, los cuales son los mínimos básicos para su grado (SEP, 2017).

También las autoridades educativas realizan grandes esfuerzos por mejorar esta problemática, al permitir que los alumnos estén en contacto con diversos materiales (libros del rincón, libros de texto y libros virtuales bajados en tabletas). Pero se olvida que la funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el niño utiliza lo que lee con propósitos específicos, ya que la lectura como simple ejercicio no despierta interés ni gusto.

Es ahora donde se hace urgente el brindarles una gama de estrategias interesantes que permita a los niños abrir la puerta a nuevos conocimientos mediante el uso de sus competencias lectoras, las cuales señala PISA como:

*“La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2011, pág. 8).*

De esta forma las estrategias a implementar deben ser novedosas y con objetivos y metas claras, mismos que permitan realizar evaluaciones constantes en el proceso, con la intención de redireccionar los esfuerzos para innovar dentro de la institución y propiciar así una “educación de calidad” en los alumnos de primaria.

Este problema tiene varias causas que permean el trabajo de los alumnos y las señala Salas (2014), entre las que destacan la escasez de vocabulario, ya que muchos de los términos que un alumno lee carecen de significado y presentan una incógnita que en la mayoría de los casos no resuelven. Otra más es la falta de concentración, responsable de que el alumno pierda el hilo general de la expresión y sólo recuerde frases sueltas, al desvincular la idea principal. Finalmente la lectura pasiva, que no genera relación entre las ideas del autor y sus propias ideas.

En cuanto al hábito y compromiso inculcados por los padres de familia se denota como causa la falta de motivación y trabajo realizado en este rubro. También se argumenta como causa del problema la falta de uso de estrategias para el trabajo dentro del aula por parte de los docentes encargados de cada grupo.

Dentro del argumento de las estrategias es indispensable hablar del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, ya que el nuevo modelo de Escuelas al Centro está basado en él. En este modelo se define a la gestión educativa como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a largo plazo (SEP, 2010), razón por la cual es significativo mejorar las estrategias dentro de los salones de clase.

Para conocer las razones del problema del bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos de educación primaria fue necesario realizar un diagnóstico en la institución educativa, y con base en ello corroborar o descartar las explicaciones de dicho problema.

## DIAGNÓSTICO DEL ESTADO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE LA PRIMARIA GENERAL RAMÓN CORONA.

En la mayoría de las culturas la lectura se considera la base para adquirir nuevos aprendizajes y más aún con la facilidad de incorporarse a la sociedad de la información gracias a las nuevas tecnologías. Sin embargo, ¿realmente se desarrollan competencias lectoras en el aula? ¿Cuáles son los niveles de comprensión mostrados por los alumnos? ¿Cuáles son los hábitos de lectura, comprensión e interpretación de textos que tienen los alumnos en casa? y finalmente ¿cuáles son las estrategias que los docentes utilizan dentro de los salones de clase para abordar el desarrollo de competencias lectoras y la interpretación textual?

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada en una escuela primaria de tiempo completo, ubicada en la colonia San Andrés Tetepilco de la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. La población de la colonia es mayoritariamente es de nivel bajo y medio. La generalidad de los padres cuentan con un nivel educativo básico (primaria, secundaria y bachillerato); ambos padres trabajan o las familias son monoparentales, razón por la cual es común que los niños se dejen solos o al resguardo de algún familiar cercano.

La información del diagnóstico se obtuvo mediante la aplicación de tres instrumentos. El primero fue una prueba escrita que se aplicó a 27 alumnos de 6º grado. Esta prueba mide la comprensión lectora en las dimensiones literal, reorganizacional, inferencial y crítica y permite conocer el nivel de comprensión lectora mostrado por los alumnos, e identificar sus gustos, intereses y puntos de vista acerca de la lectura misma (Cuadro 1).

Un segundo instrumento basado en una encuesta de preguntas cerradas dirigida a 17 padres de familia. La edad promedio es 33 años. Dicha encuesta se realizó con la intención de recolectar información sobre los hábitos de comprensión lectora e interpretación textual que inculcan los padres en los niños de 6 a 12 años, así como su actitud acerca de la lectura y el lugar que le dan ante sus hijos (Cuadro 2). Finalmente se aplicó una encuesta dirigida a 9 docentes de educación primaria, cuya edad promedio es de 42 años y sus niveles de estudio oscila entre Licenciatura

en Pedagogía, Licenciatura en Educación Primaria y una Maestra de Normal Básica. Con la intención de analizar las estrategias presentes en el salón de clases y la manera de abordar el desarrollo de competencias lectoras y la elaboración de texto, así como su postura ante la lectura y la manera de compartirla con sus alumnos (Cuadro 3).

#### RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.

Los resultados de la prueba aplicada a los alumnos indican que pueden comprender los conceptos de manera literal en un texto breve y sencillo. Sin embargo, se les dificultó seguir las instrucciones si no conocían el concepto involucrado en los que se les pedía. Un ejemplo de lo anterior fue el uso de los antónimos: donde se les pidió escribir un antónimo de golpear y la mayoría escribió pegar.

Los alumnos no pudieron suprimir información trivial o redundante. Tampoco reorganizaron la información según la indicación, ni resumieron de manera jerarquizada. Por lo general no fueron capaces de poner un título que englobara la idea de un texto, ya que al anotar en desorden una serie de oraciones que abarcaban ideas generales, no pudieron colocar dichas ideas de manera jerarquizada. Además, tuvieron problemas al formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de indicadores proporcionados por la lectura y les costó trabajo identificar las causas de determinados efectos.

Los alumnos no cuentan con un juicio crítico propio sobre la información leída en un texto ya que no interactuaron con el autor ni fueron capaces de expresar opiniones acerca de un asunto relevante del texto. Tampoco distinguieron un hecho de una opinión. No pudieron analizar la intención del autor al elaborar un comentario o al escribir un texto determinado, ya que al pedirles que extrajeran una moraleja no pudieron realizarlo. En el caso de la lectura “Toro y su amo”, no pudieron inferir la enseñanza de tratar bien tanto a los animales como a las personas.

En cuanto a sus intereses y gustos sobre la lectura comentaron que a ellos les gustan los cuentos o historias de terror o leyendas y mitos. También comentaron que la lectura en sí les gusta, pero lo que no les gusta es la obligatoriedad con la

que sus docentes se las imponen. Además de que siempre trabajan la lectura de manera aburrida y arbitraria, razón por la cual se les hace rutinaria (Cuadro 4, Figuras 1-5).

En los resultados de la encuesta realizada a padres de familia se observó que el 82% están conscientes que los docentes realizan actividades de lectura con sus hijos. Sin embargo, señalan, los docentes no concretizan esta actividad con la elaboración de textos. El 88% de los padres consideró que la lectura es importante para ellos y sus hijos. No obstante, el 59% de los papás no se consideran lectores asiduos, por lo que no realizan actividades de lectura en voz alta con sus hijos, ni generan un ambiente lector. El 71% de los padres comentan que a sus hijos sí les gusta leer, pero solo el 53% de estos niños realizan actividades de lectura diaria en casa por lo que no se da un adecuado fomento a ese gusto que tienen los niños. Los padres comentaron que su actitud ante la lectura es indiferente ya que tienen una cantidad importante de cosas que hacer durante el día que no se dan tiempo de leer, por lo que sus hijos nunca los ven leyendo (Cuadro 5 y figuras 1-5).

Los resultados de la encuesta dirigida a docentes muestra que ellos si promueven el análisis de los textos leídos en clase. Señalan que solicitan a los alumnos ponerse en el lugar del personaje, explicar qué entendieron, decidir cambiar e indicar qué les gustó o qué les pareció interesante. Sin embargo, reducen su comprensión al trabajo oral y no se concretiza con el trabajo escrito.

En su mayoría obtienen de la biblioteca del aula los materiales que proponen leer, los cuales no necesariamente son del interés de los niños, además de que muchos de ellos prefieren los dispositivos electrónicos a los libros.

Todos los docentes coincidieron en que la lectura y su comprensión, son necesarias para la vida académica, social y para el futuro laboral de sus alumnos. La lectura, indicaron, les permite entender la realidad que viven y les da la posibilidad de opinar y argumentar. Sin embargo, ellos mismos no se consideran lectores asiduos.

Los maestros encuestados consideran que es importante actualizarse constantemente en técnicas, herramientas y estrategias que permitan mejorar los resultados de sus alumnos. Pero argumentan la falta de tiempo y organización en juntas de Consejo Técnico, donde debería ser un espacio para reformar sus conocimientos y enriquecer su labor.

El 67% de los maestros opinan que la familia casi nunca fomenta la lectura, contrario a lo que los padres comentan en su propia encuesta ya que el 53% de ellos mencionó que sus hijos realizan actividades de lectura diaria en sus casas, aun cuando están conscientes que ellos no las supervisan con un comentario oral de lo leído. Ahora bien, el 67% de los profesores consideraron que sus alumnos son poco lectores, a pesar de que el 71% de los padres consideraron que a sus hijos les gusta leer. Sólo el 33% de los docentes opinaron que sus estudiantes requieren mayor motivación para lograr ser buenos lectores.

El 56% de los docentes consideraron que uno de los aspectos en donde encuentran mayor dificultad es la comprensión; misma opinión que se corroboró al cotejar los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas ya mencionadas con anterioridad. Sin embargo, solo el 56% de los docentes ejercita algunas veces la comprensión lectura interpretativa y crítica, pero el 66% realiza algunas veces o casi siempre un análisis de las lecturas, aunque éste sea solo oral.

Con relación al nivel de comprensión lectora el 77% de los docentes ubicó a sus alumnos en el nivel bajo (requiere apoyo) y medio bajo (se acerca al estándar) de lectura, por lo que sus estudiantes no alcanzan el estándar mínimo requerido para su edad y grado (Cuadro 6 y figuras 6-14).

El grupo al que se aplicaron las pruebas consta de 15 hombres y 16 mujeres. Seis alumnas son de una casa hogar donde viven de lunes a viernes; tres alumnos reciben el seguimiento con UDEEI: uno por problema emocional, otro con un diagnóstico de discapacidad intelectual y otro con déficit de atención con hiperactividad.

Sus estilos de aprendizaje varían, sin embargo, la mayoría son auditivos y algunos kinestésicos. Su ritmo de trabajo es muy lento y necesitan delimitar tiempos para realizar las actividades con oportunidad. Les cuesta mucho trabajo organizarse en equipo, ya que no trabajan todos y sólo delegan la responsabilidad en uno o dos. La mayoría cumple con tareas solicitadas pero con una deficiente presentación. Sólo seis alumnos alcanzaban el estándar de palabras por minuto de su grado y el resto casi lo logra pero aún tienen dificultades.

En una evaluación realizada durante los primeros días del ciclo escolar se encontró que el 21% de los alumnos tiene una buena comprensión lectora, aun cuando de este porcentaje el 6 % no leyó bien las instrucciones y no pudieron rellenar los alveolos que se pedían para resolver los ejercicios. El 55 % pueden comprender algunas veces y el 24 % no comprende nada sus lecturas.

El 15 % reconoce y ubica perfectamente los sinónimos y antónimos, pero el 85 % no los conocen. Cabe mencionar que este desconocimiento es causa de su poca comprensión de textos diversos, ya que pierdan el significado de lo leído. El 24% tiene algunas veces buena ortografía, mientras que el 76% de los alumnos tiene una mala ortografía.

Con base en el diagnóstico se demuestra que los alumnos presentan insuficiencias en su vocabulario lo que no les permite comprender las ideas de los textos. Así como una marcada lectura pasiva que obstaculiza su relación con el escritor y una falta de concentración.

En el caso de los padres de familia se concluye que son conscientes de la importancia de la lectura, pero no fomentan en casa su hábito lo que impide una actividad comprensiva en casa.

Los docentes manifestaron que son conscientes de la relevancia de fomentar competencias lectoras en sus alumnos, pero no organizan actividades motivadoras y escritas que permitan cerrar una lectura. Tampoco conocen sus intereses y únicamente ocupan materiales de la biblioteca del aula y escuela.

Debido a tales resultados es pertinente y relevante realizar una intervención que genere experiencias que puedan ser significativas para mejorar el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de primaria.

Cuadro 1: Ejercicio realizado a alumnos de 6º grado para conocer sus competencias lectoras en las dimensiones literal, organizativa, inferencial y crítica.

<b>DIMENSIÓN LITERAL</b>			
1.- ¿Qué hizo el toro después de que su amo lo golpeó con un palo y le gritó?			
<hr/>			
2.- Subraya el sinónimo de la palabra <i>jalar</i> :			
a.- juntar	b.- estirar	c.- llevar	d.- recoger
3.- Subraya el antónimo de la palabra <i>golpeó</i> :			
a.- pegar	b.- hablar	c.- tumbar	d.- acariciar
<b>DIMENSIÓN REORGANIZATIVA</b>			
4.- Subraya las cuatro ideas principales que resumen la historia:			
a) El campesino y el toro regresaron muy felices a su casa porque el toro demostró ser el más fuerte de todos.			
b) El campesino reflexionó y le dijo al toro que ya no lo volvería a golpear y gritar.			
c) El toro le dijo que fueran otra vez a la aldea y recobraría lo que perdió.			
d) Brahmadata era rey de Benarés, en la India.			
e) El campesino perdió la apuesta porque maltrató al toro y éste no se quiso mover.			
f) El campesino le colgó una guirnalda de flores en el pescuezo al toro.			
g) Un campesino hizo la apuesta de que su toro podía jalar cien carretas.			
5.- Escribe el subtítulo que le pondrías a la última parte de la historia. (Está en negritas)			
<hr/>			
<b>DIMENSIÓN INFERENCIAL</b>			
6.- En la primera parte de la historia, ¿por qué el toro no se movió para jalar la carreta?			
<hr/>			
7.- ¿Por qué el campesino decidió apostar otra vez?			
<hr/>			
8.- ¿Qué significa....."recobrarás lo que perdiste"?			
<hr/>			
<b>DIMENSIÓN CRÍTICA</b>			
9.- ¿Cuál es tú opinión acerca de lo que le sucedió al campesino?			
<hr/>			
10.- ¿Qué aprendiste en esta lección?			
<hr/>			

Cuadro 2: Encuesta dirigida a padres de familia de la escuela primaria General Ramón Corona para conocer sus hábitos que favorezcan el desarrollo de competencias lectoras

<b>INFORMACION PERSONAL</b>					
Edad:..... Sexo: .....					
Estudios realizados: .....					
PREGUNTA GENERADORA	NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Leen el periódico habitualmente?					
2. ¿Son aficionados a la lectura?					
3. ¿Únicamente cuentan con libros de consulta en casa?					
4. ¿Leen en voz alta para sus hijos?					
5. ¿Consideran a la lectura una actividad importante para usted y sus hijos?					
6. ¿Al realizar una lectura comentan lo leído?					
7. ¿Consideran que el maestro de su hijo (a) realiza actividades de lectura?					
8. ¿A su hijo (a) le gusta leer?					
9. ¿Su hijo (a) realiza actividades de lectura diaria en casa?					
10. ¿A usted le gusta leer?					
11. ¿Con base en los textos leídos su hijo realiza textos diversos?					

Cuadro 3: Encuesta dirigida a docentes de primaria para conocer sus estrategias para desarrollar las competencias lectoras.

<b>INFORMACION PERSONAL</b>				
Edad:..... Sexo: .....				
Estudios realizados:.....				
<b>1-¿Aplica frecuentemente estrategias para afianzar la comprensión lectora e interpretación textual?</b>				
<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> dependiendo de la materia	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre
<b>2-¿Enseña al estudiante a leer en forma comprensiva?</b>				
<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> dependiendo de la materia	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre
<b>3-¿Qué lecturas utiliza en las clases para motivar el interés por leer?</b>				
<input type="checkbox"/> cuentos	<input type="checkbox"/> fábulas	<input type="checkbox"/> mitos	<input type="checkbox"/> trabalenguas	<input type="checkbox"/> otros
<b>4-¿De qué forma se da cuenta de que sus estudiantes entendieron la lectura?</b>				
<input type="checkbox"/> por medio de preguntas	<input type="checkbox"/> realización de resúmenes	<input type="checkbox"/> descripción de secuencias	<input type="checkbox"/> creación de dibujos	<input type="checkbox"/> análisis oral
<b>5- ¿Hace análisis después de cada lectura?</b>				
<input type="checkbox"/> dependiendo de la materia	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre	
<b>6- ¿Cómo realiza ese análisis?</b>				
.....				
<b>7-¿Cuántas veces lee en la semana para sus alumnos?</b>				
<input type="checkbox"/> una vez	<input type="checkbox"/> dos veces	<input type="checkbox"/> de vez en cuando	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre
<b>8-¿Por qué la lectura y la comprensión son necesarias para su vida, laboral y social?</b>				
.....				
<b>9-Para usted la lectura es:</b>				
<input type="checkbox"/> Una opción				
<input type="checkbox"/> Una imposición				
<b>10-¿Para qué son importantes las convocatorias para concursos literarios en las instituciones educativas?</b>				
.....				
<b>11-¿En qué nivel de lectura se encuentran sus estudiantes?</b>				
<input type="checkbox"/> bajo	<input type="checkbox"/> medio	<input type="checkbox"/> dentro del estándar	<input type="checkbox"/> alto	
<b>12-¿Cree importante involucrar la creación literaria dentro de las aulas de clase?</b>				
<input type="checkbox"/> nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre	
<b>13- Ejercita en sus estudiantes la comprensión lectora, interpretativa y crítica.</b>				
<input type="checkbox"/> casi nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre	
<b>14-¿Cree usted que la lectura silenciosa le ayuda a los estudiantes a entender mejor lo que dice el texto?</b>				
<input type="checkbox"/> casi nunca	<input type="checkbox"/> algunas veces	<input type="checkbox"/> casi siempre	<input type="checkbox"/> siempre	
<b>15-¿Qué opina del trabajo de lectura que realiza en clase?</b>				
.....				

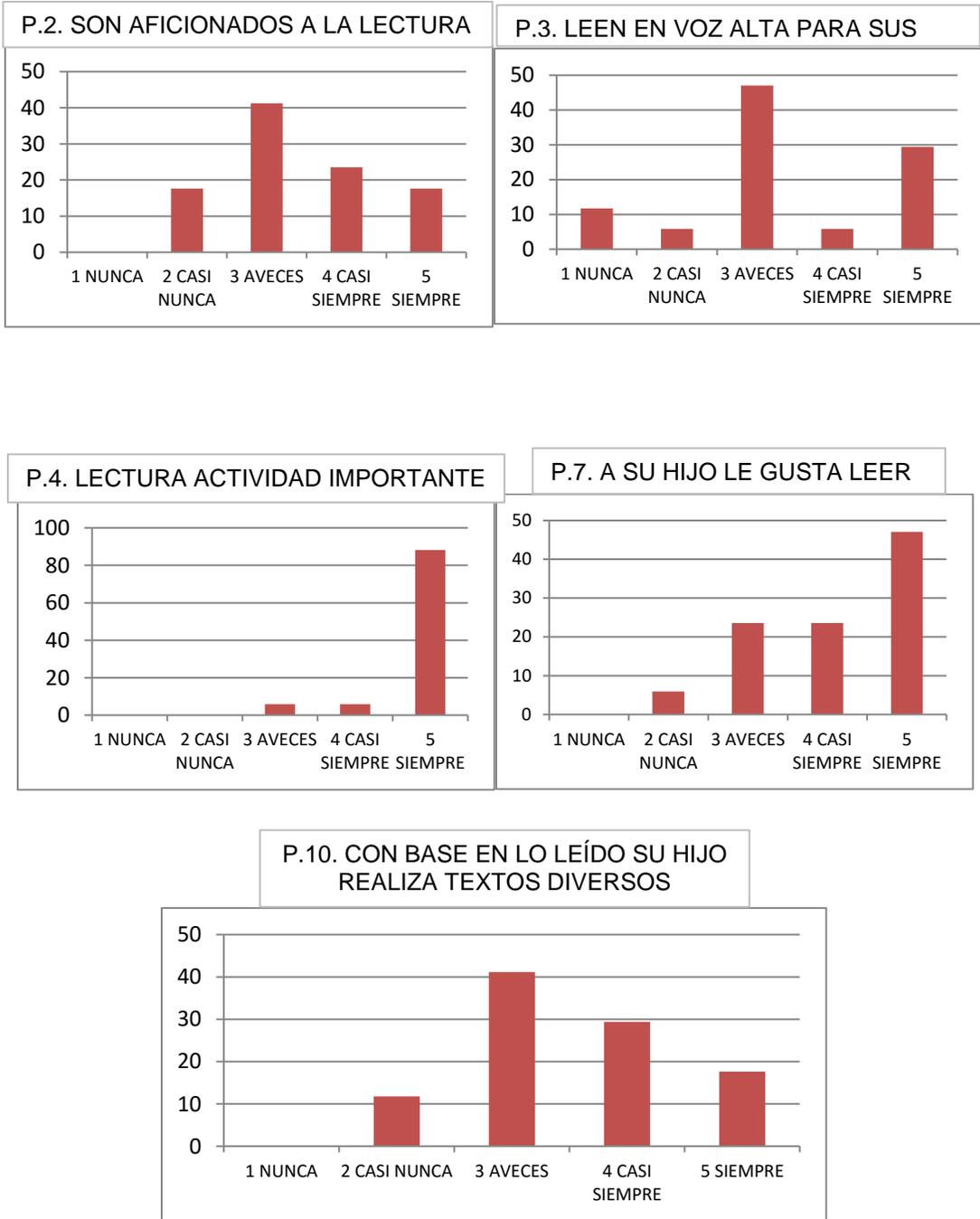


Cuadro 4: Resultados del ejercicio aplicado a alumnos.

Número de pregunta.	LITERAL			REORGANIZACIÓN AL		INFERENCIAL			CRÍTICA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número de alumnos que contestaron correctamente.	14	13	10	4	4	20	8	6	4	8
Porcentaje de alumnos que contestaron correctamente.	51%	48%	37%	14%	14%	74%	28%	22%	14%	28%

Cuadro 5: Resultados de la encuesta realizada a padres.

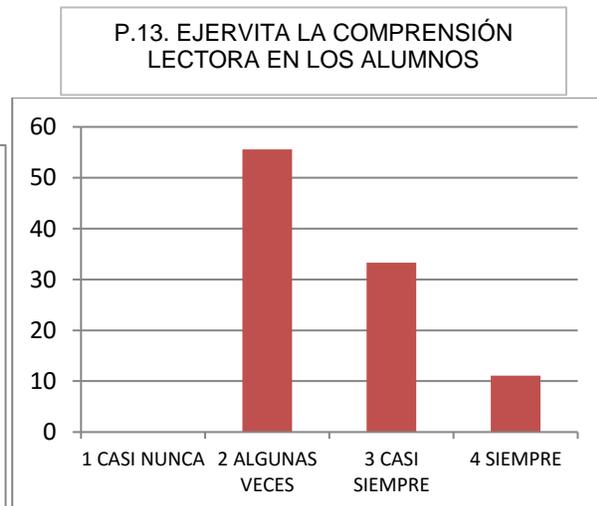
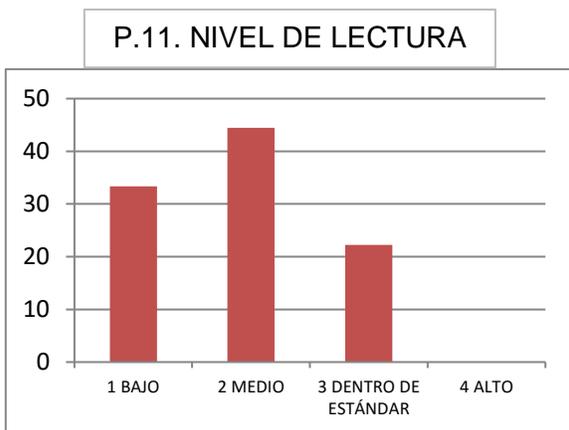
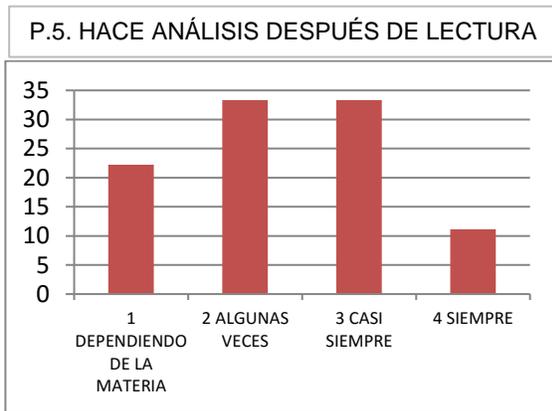
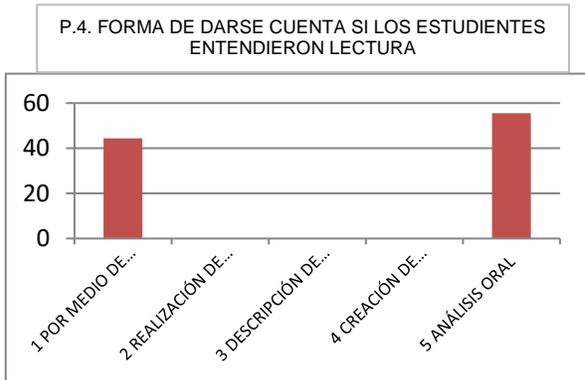
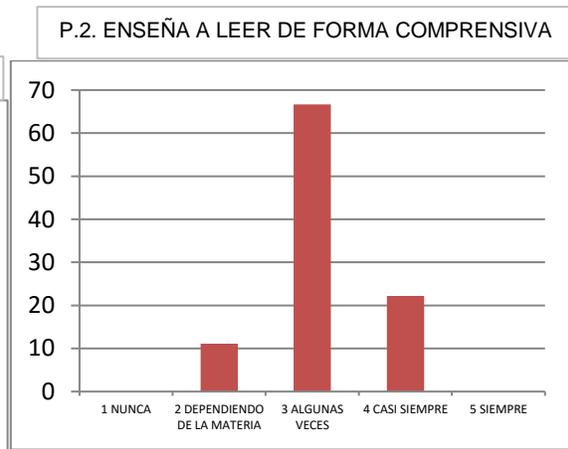
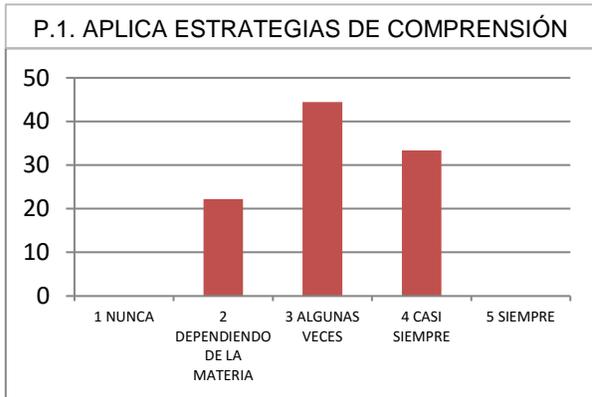
NÚMERO PROGRESIVO	PREGUNTA	FRECUENCIA Y PORCENTAJE					ANÁLISIS
		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	
1	¿Leen el periódico habitualmente?	4 24%	3 18%	5 29%	2 12%	3 18%	El 71% de la población encuestada no lee o a veces lee el periódico.
2	¿Son aficionados a la lectura?	0	3 18%	7 41%	4 24%	3 18%	El 59% de los padres encuestados no son aficionados a la lectura.
3	¿Leen en voz alta para sus hijos?	2 12%	1 6%	8 47%	1 6%	5 29%	El 65% de la población encuestada no lee en voz alta para sus hijos.
4	¿Consideran a la lectura una actividad importante para usted y sus hijos?	0	0	1 6%	1 6%	15 88%	El 88% considera a la lectura como una actividad importante para su vida y para la de sus hijos.
5	¿Al realizar una lectura comentan lo leído?	0	1 6%	5 29%	2 12%	9 53%	El 65% de los padres realiza una lectura comentada con sus hijos en los casos en los que tienen la oportunidad de leer con ellos.
6	¿Considera que el maestro de su hijo (a) realiza actividades de lectura?	0	1 6%	1 6%	1 6%	14 82%	El 82% de la población está consciente que los docentes si realizan actividades de lectura con sus hijos dentro del salón de clases.
7	¿A su hijo (a) le gusta leer?	0	1 6%	4 24%	4 24%	8 47%	El 71% de los papás aceptan que a sus hijos les gusta leer.
8	¿Su hijo (a) realiza actividades de lectura diaria en casa?	0	3 18%	5 29%	6 35%	3 18%	El 53% de la población menciona que sus hijos realizan actividades de lectura diaria en casa.
9	¿A usted le gusta leer?	0	0	6 35%	1 6%	10 59%	El 59% de los padres comenta que les gusta leer.
10	¿Con base en los textos leídos su hijo realiza textos diversos?	0	2 12%	7 41%	5 29%	3 18%	El 53% de la población comenta que sólo a veces sus hijos realizan textos diversos con base en lo leído.



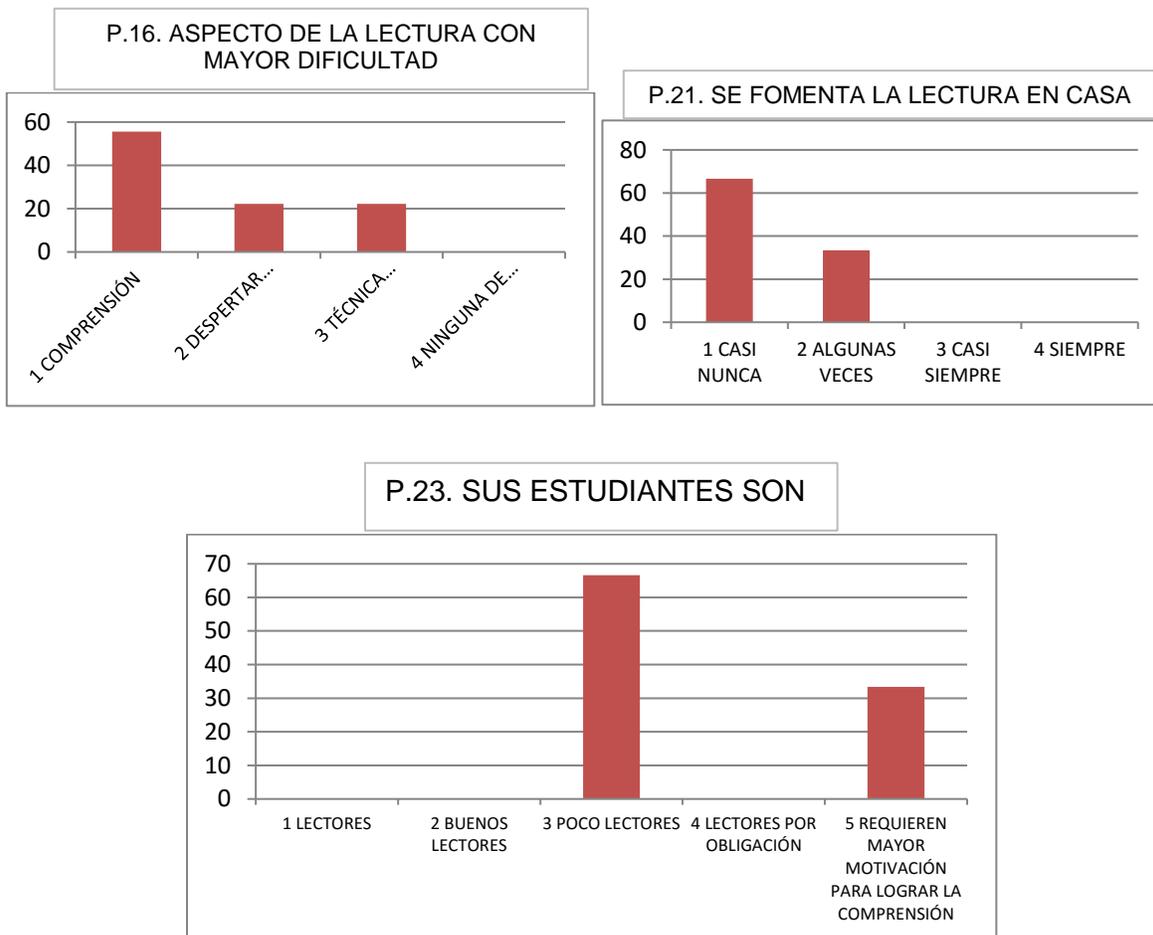
Figuras 1-5: Respuestas significativas de encuesta a padres de familia

Cuadro 6: Resultados de la encuesta realizada a docentes, incluye sólo algunas preguntas significativas.

N.P	PREGUNTA	FRECUENCIA					ANÁLISIS
		RESPUESTA 1	RESPUESTA 2	RESPUESTA 3	RESPUESTA 4	RESPUESTA 5	
1	¿Aplica frecuentemente estrategias para afianzar la comprensión lectora e interpretación textual?	0 NUNCA	2 22% DEPENDIENTE DE LA MATERIA	4 44% ALGUNAS VECES	3 33% CASI SIEMPRE	0 SIEMPRE	El 66% de los docentes encuestados señalan que sólo algunas veces o dependiendo de la materia realizan estrategias para afianzar la comprensión lectora y la interpretación textual.
2	¿Enseña al estudiante a leer en forma comprensiva?	0	1 11%	6 67%	2 22%	0	El 67% algunas veces fomenta la forma comprensiva de leer.
4	¿De qué forma se da cuenta de que sus estudiantes entendieron la lectura?	4 44% POR MEDIO DE PREGUNTAS	0 REALIZACIÓN DE RESÚMENES	0 DESCRIPCIÓN DE SECUENCIAS	0 CREACIÓN DE DIBUJOS	5 56% ANÁLISIS ORAL	El 56% de los profesores señala que realiza un análisis oral como forma para darse cuenta si sus estudiantes entendieron o no la lectura; mientras que un 44% lo hace realizando una serie de preguntas a los alumnos.
5	¿Hace análisis después de cada lectura?	2 22% DEPENDIENDO DE LA MATERIA	3 33% ALGUNAS VECES	3 33% CASI SIEMPRE	1 11% SIEMPRE	0	El 66% de los docentes realiza algunas veces o casi siempre un análisis después de la lectura realizada.
9	Para usted la lectura es:	5 56% UNA OPCIÓN	2 22% UNA IMPOSICIÓN	2 22% OTRO			El 56% de la población encuestada comenta que para ellos la lectura es una opción, mientras que el 22% la considera una imposición.
11	¿En qué nivel de lectura se encuentran sus estudiantes?	3 33% BAJO	4 44% MEDIO	2 22% DENTRO DEL ESTÁNDAR	0 ALTO		El 77% de los docentes ubica a sus alumnos en un estándar bajo y medio, pero aún bajo del estándar; de nivel de lectura.
13	Ejercita en sus estudiantes la comprensión lectora, interpretativa y crítica.	0 CASI NUNCA	5 56% ALGUNAS VECES	3 33% CASI SIEMPRE	1 11% SIEMPRE		El 56% de la población encuestada ejercita solo algunas veces la comprensión lectora, interpretativa y crítica.
16	¿En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades?	5 56% COMPRENSIÓN	2 22% DESPERTAR GUSTO POR LA LECTURA	2 22% TÉCNICA LECTORA	0 NINGUNA DE LAS ANTERIORES		El 56% de los maestros encuestados opinan que un aspecto en donde encuentran mayor dificultad en sus alumnos es en la comprensión; mientras que el 22% comenta que es el despertar el gusto por la lectura y otro 22% manifiesta que es la técnica de lectura.
21	¿Cree que las familias fomentan la lectura fuera de la Institución?	6 67% CASI NUNCA	3 33% ALGUNAS VECES	0 CASI SIEMPRE	0 SIEMPRE		El 67% de los docentes opinan que casi nunca las familias fomentan la lectura fuera de la Institución Educativa. Y solo el 33% comenta que sólo en algunos casos lo llegan a realizar.
23	Considera que sus estudiantes son:	0 LECTORES	0 BUENOS LECTORES	6 67% POCO LECTORES	0 LECTORES POR OBLIGACIÓN	3 33% REQUIEREN MAYOR MOTIVACIÓN PARA LOGRAR LA COMPRENSIÓN	El 67% de las personas encuestadas comentaron que consideran a sus estudiantes como poco lectores; mientras que el 33% opina que requieren mayor motivación para lograr ser buenos lectores.



Figuras 6-14 de respuestas significativas de encuesta a docentes.



Figuras 6-14 continuación de respuestas significativas de encuesta a docentes.

## CAPÍTULO 2: CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.

### POLÍTICA INTERNACIONAL RELACIONADA CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS.

Las sociedades del siglo XX se enfrentan con una serie de cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales que dan lugar al concepto de globalización, el cual destaca en su esencia una comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo al unificar sus mercados, sociedades y culturas a través de una serie de transformaciones y reformas en todos los ámbitos. México no puede quedar exento de estos cambios mundiales.

La UNESCO tiene como uno de sus ejes rectores la importancia y mejoramiento de la educación. Sus aspectos fundamentales son el vínculo entre la educación y el desarrollo humano, pertinencia, calidad y equidad, internacionalización de las políticas educativas y eficacia en la aplicación de las reformas en el mismo rubro (Maldonado, 2000).

En el Informe GEM (General Entrepreneurship Monitor) del 2016 se analizaron ciertos Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) los que pretenden garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, en ellos se plantea el seguimiento de los objetivos para el 2030 (Benavot, 2016).

Dentro del Informe se encuentra la Meta 4.6. para el 2030 la cual señala que se debe:

“Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética” (Benavot, 2016, pág. 319).

En esta meta no solo se plantean las competencias lectoras como un conjunto de competencias cognitivas, más bien se hace hincapié en la necesidad de desarrollarlas como una capacidad para emplearlas en el desarrollo personal y contribuir al desarrollo social y económico de los pueblos.

Ahora bien, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) muestra su mayor preocupación por la educación superior y su trayecto hacia el campo de trabajo.

La Organización desarrolló en diferentes países, incluyendo México, el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA), creado en el año 1997. Constituye un compromiso de los países miembros, al establecer un seguimiento de los resultados del Sistema Educativo, en cuanto al rendimiento de los alumnos dentro de un marco internacional común.

Un eje que evalúa PISA se refiere a las competencias lectoras, las cuales señala como:

“Comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003, pág. 21).

El Organismo señala que la capacidad lectora estriba en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de los textos impresos o virtuales, potenciar el desarrollo personal y la participación en sociedad, al lograr sus objetivos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003).

Se define a la comprensión lectora como:

“un conjunto en expansión de estrategias, destrezas y conocimientos que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en diferentes situaciones y mediante la interacción con sus iguales y con las comunidades en que participan” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003, pág. 101).

PISA considera tres procesos en la lectura, el primero se refiere a la recuperación de la información, lo que implica obtener información determinada. El segundo es la interpretación de textos, que incluye la comprensión lectora general con la intención de elaborar una interpretación. Y finalmente la reflexión y evaluación de textos, lo que comprende el relacionar la información de un texto con los conocimientos procedentes de otras fuentes (Aguilar, 2008).

Ahora bien, los años 2000 y 2009 fueron elaborados y aplicados con especial atención a las competencias lectoras. Por lo que se ve la relevancia que tiene para

el Organismo Internacional y sus países miembros el desarrollo de competencias lectoras en todos los niveles educativos.

## POLÍTICA NACIONAL RELACIONADA CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS.

Un cambio contundente en materia de educación en México fue el Acuerdo para la Modernización Educativa (SEP), publicado en el año 1992, donde se empieza a esbozar el concepto de globalización en nuestro país y se busca a un ciudadano productivo y capaz de adaptarse a los cambios actuales.

La transformación en educación se realiza en México debido a la demanda que los organismos internacionales ejercen en diferentes foros y son tomados en cuenta para encaminar las Políticas en materia de educación.

Ahora bien, México como parte de un mundo globalizado debe afrontar el reto de renovar sus políticas en todos los sentidos, lo que se manifiesta en los siguientes documentos de carácter nacional que se encuentran permeados por el ámbito internacional. Se efectuó la reforma al Artículo 3º Constitucional, donde se señala que:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Gobierno de la República, 2013).

Razón por la cual es de suma importancia diseñar estrategias innovadoras que permitan cumplir con los requerimientos escritos dentro de la Constitución.

También el artículo segundo la Ley General de Educación señala que:

“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos” (Secretaría de Educación Pública, 2017, pág. 1).

Por lo que la lectura es una herramienta indispensable para acceder a nuevos conocimientos y ampliar la cultura en todos los sentidos.

El Plan Nacional de Desarrollo plantea cinco metas esenciales, una de ellas es Un México con Educación de Calidad, en donde se hace referencia a que:

“a diferencia de otras generaciones, los jóvenes tienen a la mano el acceso a una gran cantidad de información. Sin embargo, en ocasiones carecen de las herramientas o de las habilidades para procesarla de manera efectiva y extraer lo que será útil o importante” (Gobierno de la República, 2013, pág. 61).

Con el objetivo de ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos se establece como una línea de acción el *Diseño de un Programa Nacional que promueva la lectura*. El Programa consta de cinco líneas de acción que consisten en biblioteca escolar (la creación de ambientes que favorezcan la circulación de la palabra escrita donde se contemplan actividades como club de lectura, talleres, sesiones de poesía entre otros), biblioteca del aula (se ve a la lectura del Plan de trabajo diario en las actividades permanentes), vinculación curricular (se consideran las competencias, campos formativos y contenidos), lectura y escritura en familia (fortalecer el proceso de formación de lectores) y otros espacios para leer (desarrollo de actividades complementarios generadas por la comunidad).

Otro cambio importante fue el decreto del acuerdo 592, documento central, dentro del cual se concretan los momentos y formas en los que se realiza la articulación de la educación básica.

También en el Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 (SEP, 2007) se señala como objetivo primero elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (Organización de Estados Iberoamericanos, 2017).

[Enfoque por competencias, según la Reforma Integral de Educación Básica \(RIEB\)](#)

Todo cambio en la sociedad implica un cambio de paradigma, es decir, un nuevo modelo para resolver problemas y así avanzar en los conocimientos. En

educación el paradigma actual está basado en el desarrollo de Competencias. Pero ¿qué quiere decir? ¿en qué consiste este cambio de paradigma?

De acuerdo a los retos de la sociedad actual, donde se necesita de personas que afronten retos en diversos contextos con los saberes necesarios, compromiso por la calidad, actitud de mejor y ética; se fundamenta la necesidad de cambiar los esquemas tradicionales de educación por el desarrollo de competencias (concepto muy utilizado en los documentos que sustenta la reforma).

Desde el enfoque Socioformativo las competencias se abordan como:

“desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando sistémicamente el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón-Tobón, 2014, pág. 91).

El planteamiento socioformativo tiene el propósito de ampliar acciones concretas, para lograr la formación humanista integral y desarrollar competencias para hacer frente a los desafíos del contexto actual y futuro.

Dentro de los documentos oficiales es factible vislumbrar el concepto de COMPETENCIA, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos, al enfrentarse a una situación problema. Para lo cual la persona requiere la capacidad de responder problemas complejos y abiertos que presenten un reto y permitir una reconstrucción de conocimientos de manera reflexiva.

Una competencia tiene un carácter integrador. Se encuentra en permanente desarrollo. Se integra en diferentes contextos y evaluaciones y, varían en su nivel de complejidad.

Ahora bien, dentro del marco de la Reforma Educativa se entiende a una competencia como:

“el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un

individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (SEP, 2011, pág. 29).

Donde se enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer al término de un proceso formativo y destacar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes.

En el Enfoque Basado en Competencias la evaluación consiste en un proceso para recolectar evidencias sobre el desempeño de todos los actores del proceso de aprendizaje; y detectar áreas de oportunidad que deberán ser fortalecidas en la puesta en práctica de nuevas secuencias didácticas. Todo esto con la intención de cumplir cabalmente con el Perfil de Egreso, cual señala que el alumno:

“Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales... busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes” (SEP, 2011, pág. 43).

Razón por la cual es de gran importancia el retomar y analizar las estrategias que utilizan los docentes para fomentar en sus alumnos competencias lectoras, ya que son pieza clave en la búsqueda, selección, análisis, evaluación y utilización de diversas fuentes de información.

Dentro del Plan se establecen los Principios Pedagógicos rectores del proceso educativo. Los que señalan la importancia de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, para generar en ellos la disposición y capacidad de continuar su aprendizaje a lo largo de su vida; al ser capaces de desarrollar habilidades superiores del pensamiento que les permitan comprender y explicar diversas áreas del saber, además de manejar información en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011).

Otro principio rector es el poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, aquí se esboza el enfoque de nuestro Plan de Estudio, el cual es SOCIOFORMATIVO POR

COMPETENCIAS. Se prioriza la capacidad de responder a diferentes situaciones mediante un saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), un saber ser (actitudes y valores), así como un saber convivir, lo que representa los cuatro pilares de la educación (SEP, 2011).

Un principio que también es medular en el desarrollo del presente proyecto es usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, donde se desmenuzan los acervos para la Biblioteca Escolar, la Biblioteca de Aula y la utilización de materiales multimedia e internet para beneficiar el desarrollo de competencias y así cumplir con el Perfil de Egreso.

De igual manera se concretizan las Competencias para la Vida, las cuales dirigen las acciones dentro de la educación de manera integradora y son básicas para el desarrollo de los ciudadanos del presente siglo.

Las competencias deberán desarrollarse en todos los niveles de la Educación Básica y dentro de ellas se encuentran las Competencias para el Aprendizaje Permanente, para lo cual los alumnos requieren habilidad lectora e integrarse a la cultura escrita, entre otros. Lo que permite propiciar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes (SEP, 2011).

Dentro de los Programas de estudio se establecen los Estándares Curriculares que describen los logros y definen aquello que los alumnos mostrarán al concluir un nivel de desarrollo. En particular el presente trabajo se encuentra ubicado en el tercer nivel de desarrollo del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en la asignatura de Español, donde se agrupan cinco componentes de los cuales se retomará el primero, que hace referencia al proceso de lectura e interpretación de textos (SEP, 2011).

El componente se encuentra segregado en varios puntos de los que se puede rescatar que el alumno debe comprender una variedad de textos, seleccionar información esencial, identificar las ideas principales y características de los textos, además de emplear, interpretar y sintetizar sin perder el sentido central.

Asimismo se instaura el enfoque Comunicativo y Funcional que es la base en la asignatura de Español. Se desarrollan las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua; donde se debe tomar en cuenta el implicar un propósito comunicativo que esté vinculado al contexto y considerando destinatarios concretos, además de tipos de texto involucrados.

También se desarrolla el ámbito de Literatura, donde se realiza una lectura compartida mediante la comprensión de las interpretaciones y la construcción social o intersubjetiva, lo que amplía sus horizontes socioculturales.

El trabajo en la asignatura se realiza mediante el método de proyectos didácticos, en los cuales se involucran secuencias de acción y reflexiones coordinadas e interrelaciones para alcanzar los aprendizajes esperados. Al delimitar tres momentos (inicio, desarrollo y socialización). El método permite a los alumnos aprender a hacer haciendo, descubrir la funcionalidad de textos diversos y, sean capaces de desarrollar estrategias de comprensión lectora para el análisis y manejo de la información e incrementen sus recursos discursivos.

También se habla de las Actividades Permanentes, dentro de las cuales se enmarca la práctica de la lectura de manera continua a lo largo del trayecto formativo del alumno, ya que debe realizarse antes, durante y después de cada proyecto didáctico.

Asimismo el problema que hoy atañe al presente trabajo se encuentra ubicado en la Competencia Específica de “Analiza la información y emplea el lenguaje para la toma de decisiones” (SEP, 2011, pág. 43), ya que como se manifestó en momentos anteriores la lectura es la clave de acceso a la información.

*Elementos del Nuevo Modelo Educativo relacionado con el desarrollo de competencias lectoras.*

A partir de diciembre de 2014 se llevó a cabo una revisión del modelo educativo vigente hasta ese momento, incluidos los planes y programas de estudio, materiales y métodos educativos. En 2016 la Secretaría de Educación Pública presentó un planteamiento para actualizar el modelo educativo. El Nuevo Modelo

Educativo que será vigente a partir del ciclo escolar 2018 – 2019 tiene como fines que el alumno que concluya la educación básica obligatoria:

“sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones...; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente...; y tenga la capacidad y deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma” (SEP, 2017, pág. 46).

En el perfil de egreso se encuentra el ámbito de Pensamiento y Solución de Problemas, donde se resalta lo fundamental de propiciar en los alumnos el desarrollo de la investigación, que fomente la obtención de información para apoyar las soluciones que propongan. Razón por la cual es pertinente el desarrollo de un proyecto de intervención para el desarrollo de competencias lectoras y cumplir así con el perfil señalado.

Se plantea enfocarse en los Aprendizajes Clave, definidos como:

“Conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan especialmente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para la vida” (SEP, 2017, pág. 111).

El Plan del Modelo Educativo se organiza en tres componentes curriculares, de los cuales sólo será pertinente el primero, llamado Campos de Formación Académica. Donde se encuentra el campo de Lenguaje y Comunicación.

En el campo de Lenguaje y Comunicación se resaltan como propósitos generales el “conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión...”; y “utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias” (SEP, 2017, pág. 165).

Ahora bien, dentro de los propósitos del nivel primaria se señala el desarrollar una autonomía para interpretar y producir textos; comprender y resumir; analizar los elementos contenidos en textos literarios, para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos (SEP, 2017). También se prioriza el desarrollo

de prácticas del lenguaje, donde se expresa que “las prácticas de lectura y escritura son modos culturales de utilizar el lenguaje escrito..., (que) constituyen procesos sociales porque conectan a las personas entre sí” (SEP, 2017, pág. 171). Razón por la cual es pertinente el desarrollo de proyectos tendientes al fortalecimiento de competencias lectoras.

Se define a las prácticas sociales del lenguaje como:

“Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” (SEP, 2017, pág. 172).

Se busca que los docentes construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados (SEP, 2017). Por lo que en el proyecto de intervención se busca innovar en el aula, para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos.

Se prioriza el uso de métodos de enseñanza para promover la indagación, la creatividad, la colaboración y la motivación; donde se enmarca el aprendizaje basado en proyectos, mismos que se utilizarán dentro del proyecto de intervención, ya que se considera el interés de los alumnos y favorece la apropiación de conocimientos. Sin olvidar que este tipo de aprendizaje fomenta el trabajo colaborativo, básico dentro de las políticas educativas actuales.

Ahora bien, en la dosificación de aprendizajes esperados del Nuevo Modelo Educativo se rescatan los siguientes, que son fundamentales dentro del proyecto de intervención:

- Elige y comenta distintos materiales de lectura;
- Recomienda materiales de lectura;
- Elabora reseñas de diversas obras;
- Lee cuentos y novelas breves;
- Escribe narraciones de la literatura y la experiencia;

- Define a quién y cómo quiere contar la historia para despertar interés de los lectores;
- Utiliza recursos literarios para mantener el interés del lector; y
- Elabora convocatorias para participar en actos escolares.

De tal manera que un proyecto que fomente el desarrollo de competencias lectoras es pertinente y acorde al Nuevo Modelo Educativo.

#### ACCIONES DE PROMOCIÓN DE LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA GENERAL RAMÓN CORONA.

La Escuela Primaria de tiempo completo General Ramón Corona cuenta con 7 grupos, una directora técnica y una subdirectora de gestión y una población de 220 alumnos, razón por la cual no cuenta con personal de apoyo para el fomento del Programa Nacional de Lectura. Aun cuando se selecciona un docente encargado no se cumple con las actividades que su función requiere, por lo que no se realizan actividades de fomento a la lectura.

Se cuenta con una biblioteca de escuela con un total de 500 libros de diferentes colecciones que se encuentran organizados. Sin embargo, dicho espacio también se utiliza de bodega de materiales didácticos por lo que es imposible llevar a los alumnos.

Dentro del aula se cuenta con una colección de 50 libros que se utilizan cotidianamente en lecturas semanales con los alumnos. Sin embargo son pocos los títulos que llaman su atención, tal es el caso de “El niño con el pijama de rayas”, “el Diario de Greg”, “Compendio de leyendas y cuentos de terror”, “Cuentos de barcos fantasmas”, “El enmascarado de lata” y “Mitos y leyendas de la historia”.

En escasas ocasiones se han invitado a cuenta cuentos que fomenten la lectura por falta de gestión de la dirección.

Durante el ciclo escolar 2014 – 2015 se realizaron varias actividades tendientes a fortalecer la lectura en los alumnos. Tal es el caso de la familia lectora (un padre de familia asistía una vez a la semana al salón a leer un cuento y realizar

una actividad lúdica relacionada con el contenido del cuento), ceremonias lectoras (un alumno, docente o padre de familia leía o actuaba un cuento para toda la escuela) y diversas actividades con los niños. Todo esto permitió mejorar la lectura, sin embargo al cambiar el personal directivo todas esas actividades se hicieron a un lado por cubrir los contenidos.

En dicha escuela por la falta de personal y el poco interés de los profesores no se trabajan las actividades que fomenten el desarrollo de competencias lectoras, razón por la cual es de suma importancia la realización de un programa que fomente el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de la primaria General Ramón Corona.

## CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICO EN LOS QUE SE BASA LA GESTIÓN DE LA INTERVENCIÓN ÁULICA DEL GRUPO DE 6º “A” DE LA ESCUELA PRIMARIA GRAL. RAMÓN CORONA.

### COMPETENCIA LECTORA

Dentro del discurso actual se manifiesta la importancia del desarrollo de competencias (término ya definido en capítulos anteriores) por lo que Jiménez señala que:

“La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (2014, pág. 71).

Ahora bien Marina (2011) señala que la comprensión lectora es un proceso individual (intelectual, emocional y psicológica), mientras que la competencia lectora es un proceso de socialización, es decir, de inteligencia social y ejecutiva.

Según Daniel Goleman (2006) designa a la inteligencia social como la conciencia interpersonal que consta del desarrollo de la *empatía primordial* (interpretar adecuadamente las señales no verbales), *exactitud empática* (comprender los sentimientos, pensamientos e intenciones de los demás) y *cognición social* (entender el funcionamiento del mundo social).

Al respecto Vygotsky señala que:

“El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (1979, pág. 139).

También Solé (2012) especifica que lo que un niño puede llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno define su zona de desarrollo próximo en el ámbito de la lectura.

La inteligencia ejecutiva es la que organiza todas las demás y su objetivo es dirigir la acción mental y física aprovechando nuestros conocimientos y emociones. Por lo que “no vivimos para conocer, sino que conocemos para vivir de la mejor manera posible” (Marina, 2012).

Al respecto Solé (2012) señala que la competencia lectora puede desarrollarse a través de la participación de los niños, en prácticas cotidianas, que se encuentren vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura dentro del seno familiar y en el aula. Formar lectores es formar ciudadanos que puedan elegir la lectura con una variedad de propósitos, que sean capaces de saber qué leer y cómo hacerlo y, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento.

En otro artículo (Solé, 2004) la autora señala que la competencia lectora se instala en tres ejes: aprender a leer; leer para aprender, dentro de cualquier ámbito académico o cotidiano a lo largo de nuestra vida; y aprender a disfrutar de la lectura, al transformarla en una acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandonará.

Wells (1987) y Freebody (1990) proponen diversos niveles de consecución de una completa competencia lectora: *nivel ejecutivo* consta del conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructura textual; *nivel funcional* para responder a las exigencias de la vida cotidiana; *nivel instrumental* es el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento; *nivel epistemológico o lectura crítica* donde la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Dentro de este último nivel se encuentra la lectura para identificar, evaluar y contrastar, lo que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento y hace posible el transformar el pensamiento (Solé, 2012).

La lectura es una competencia compleja donde convergen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, individuales y sociales que son necesarios trabajar en la escuela. Sin olvidar que para comprender es necesario

asignar un significado personal al nuevo contenido y relacionarlo con nuestros conocimientos previos.

Solé (2012) señala que comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia; además de tomar en cuenta los conocimientos, motivos, objetivos y creencias del lector.

En otro de sus trabajos Solé (1992) especifica tres estrategias para el desarrollo de competencias lectoras: a) dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer; b) inferir, interpretar e integrar la nueva información con el conocimiento previo para comprobar la comprensión lectora; y c) elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y ampliarla siempre que la tarea lo requiera.

El lector establece un propósito claro, planifica las estrategias de lectura para alcanzarlo, atiende a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea, supervisa el progreso, detecta eventuales problemas, toma medidas para resolverlos y evalúa el resultado de su esfuerzo (Solé, 2012).

Solé (2007) apunta que “la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender”.

El INEE (2008) señala que para el desarrollo de competencias lectoras se emplea, tanto la información del texto como la de los conocimientos exteriores, y que cada uno cumple una función específica; la primera para recuperar información e interpretar el texto; y la segunda para reflexionar y evaluar (cuadro 7).

Cuadro 7. Dentro del proceso de desarrollo actual, donde se reduda sobre el uso de competencias, el INEE toma su postura respecto al desarrollo de competencias lectoras. Tomado de INEE (2008, pág. 32)



## PROCESOS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS.

La Gestión pedagógica se refiere al quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los docentes en colectivo, con la intención de direccionar su práctica y cumplir los propósitos educativos (SEP, 2011), por los que el desarrollo de competencias lectoras es un problema que se encuentra enmarcado en el campo de acción de la gestión pedagógica.

Para el cabal desarrollo de competencias lectoras es necesario analizar las formas de enseñanza, las cuales deben ligarse a los estilos de aprendizaje de los alumnos, y saber cómo aprender, qué necesitan para lograr su aprendizaje, sin omitir sus características.

Los docentes deben desarrollar procesos de enseñanza y traducirlos en una planificación didáctica, donde se implementa una evaluación que permita dar cuenta de los aciertos y las áreas de oportunidad dentro del mismo proceso cambiante del aprendizaje de los alumnos y su desarrollo de competencias lectoras.

De tal manera es de gran importancia que dentro de cada centro educativo se genere una Ruta de Mejora que parta de una evaluación de las necesidades del mismo, con la intención de detectar las prioridades a trabajar en el centro escolar. De aquí la importancia del proyecto de intervención, donde se realizó un diagnóstico y fundamentación teórica sobre la importancia del desarrollo de competencias lectoras en alumnos de primaria alta.

Ahora bien, el proceso de gestión para el desarrollo de competencias lectoras requiere desde una dimensión Pedagógica Curricular (SEP, 2010) en primer lugar del *fomento al perfeccionamiento pedagógico* al trabajar la actualización permanente y propiciar la formación entre pares, así como la innovación en la enseñanza al planificar actividades conjuntas dentro del Consejo Técnico, tendientes al desarrollo de competencias lectoras.

También la *centralidad en el aprendizaje*, ya que sólo así los alumnos tendrán un mejor desarrollo y éxito dentro de la sociedad al desarrollar competencias que les permitan apoderarse de su aprendizaje de manera permanente y autónoma.

Así como el *compromiso de aprender* donde los alumnos sean capaces de trazar su propia ruta de aprendizaje con la orientación del profesorado; quienes marcan posibilidades y metas en una escuela que dispone de medios para el desarrollo de habilidades de disciplina y autocontrol. Gracias a la metodología de proyectos situados donde los alumnos son responsables de su aprendizaje.

Además de fomentar la *equidad en las oportunidades de aprendizaje* al tomar en consideración dentro de los contenidos y estrategias de aprendizaje a todos los alumnos, sin importar su cultura, lengua, medio socioeconómico y expectativas de futuro.

Desde el punto de vista organizativo se necesita un *Compromiso de enseñar* con responsabilidad, al cumplir cabalmente, asumir y aceptar los resultados obtenidos de manera individual y en colectivo; una *autoevaluación* donde se favorece la observación con transparencia de los resultados y avances. (SEP, 2010); una *comunicación del desempeño* al buscar obtener conocimiento sincero acerca de la efectividad de las acciones y decisiones cotidianas; y un *funcionamiento efectivo del consejo técnico escolar* al propiciar un intercambio de ideas y experiencias respecto a la mejora de los aprendizajes. Lo que conlleva a implementar modelos eficaces de enseñanza como el del fomento de las competencias lectoras en los alumnos.

Desde la dimensión Administrativa se promueve la implementación de acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en beneficio de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2010), al fomentar el uso de las bibliotecas del aula, de la escuela y el aula de medios.

En términos de Participación Social se considera importante apoyar corresponsablemente la formación integral de los alumnos, al tomar en cuenta en dicho proceso a los padres de familia y comunidad en general.

De no atender dicha problemática se deja de lado que las competencias lectoras son una herramienta que nos sirve en todas las áreas del conocimiento, lo anterior nos permite la capacidad de comunicarnos y entendernos como seres humanos, lo que brinda estrategias prácticas que desarrollan la comprensión y comunicación, así como la metacognición.

Ahora bien, desde la perspectiva de la Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2012) para mejorar el proceso de desarrollo de competencias lectoras se necesita de un liderazgo compartido y en particular el desarrollo profesional del profesor y el liderazgo, donde hay dos formas de verlo, liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. Del primero Bernal señala que es:

“crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos el aula como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas” (Bernal, 2015, pág. 60).

También se refiere del trabajo colaborativo que implica un “proceso que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta de qué se quiere hacer y cómo” (SEP, 2010, pág. 95).

La planeación estratégica donde se analiza el qué, cómo, cuándo y para qué se realiza una planificación; dándole sentido a la intervención que se realiza.

La participación social responsable, donde debe partirse de las opiniones de la sociedad y sus organizaciones, para cooperar en la formulación y ejecución del plan establecido al realizar tareas de contraloría social.

Y finalmente se requiere de la evaluación para la mejora continua, donde se valora colectiva y críticamente, los procesos de implementación descritos en la planificación.

Todas estas acciones deben enfrentarse con base en los siguientes principios: la autonomía responsable (toma de decisiones centrada en el estudiante al ser coherentes en el modelo de escuela y alumnos al centro); la corresponsabilidad (cada integrante del colectivo asuma la responsabilidad que le corresponde), la transparencia y rendición de cuentas (Informar a la comunidad educativa las actividades y los resultados obtenidos) y la flexibilidad en las prácticas y relaciones (estar alerta de los cambios para propiciar su incorporación en la práctica docente de manera pertinente y relevante) (SEP, 2010).

#### ENFOQUE SOCIOFORMATIVO POR COMPETENCIAS.

Los modelos pedagógicos, también llamados por algunos autores como Tobón (2001) y Moreno (2010) enfoques, expresan una concepción acerca de la educación frente al momento histórico, desde el cual se definen las necesidades educativas de la sociedad al contemplar aspectos conceptuales, didácticos y metodológicos, que permitan el mejoramiento del proceso de aprendizaje dentro del aula.

Tobón (2015) señala que la socioformación se deriva de dos términos relacionados, la sociedad (entendida como agrupación natural y pactada de personas con la finalidad de cumplir metas mediante la cooperación) y la de formación que se refiere a la adquisición de habilidades y aptitudes en cuanto a lo físico y a lo moral.

El concepto de la socioformación engloba a los dos términos con la intención de manifestar el desarrollo de las personas dentro de un contexto social, el cual no sólo se refiere al aula y escuela, si no a la sociedad real con sus problemas. Por lo que se busca que los alumnos desarrollen su talento al fortalecerlos plenamente, así como resolver problemas de la vida real y tomar como punto de partida sus propias vivencias, con la intención de seleccionar áreas concretas de actuación.

Tobón (2015) toma como base los estudios de Morín y orienta este constructo para la formación integral de los ciudadanos, mediante proyectos transversales, la

gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, al tomar como base las tecnologías de la información y comunicación.

De acuerdo a Weissbluth la co-creación se define como:

“Un proceso donde nuevas ideas son diseñadas con las personas, y no para ellas. Asimismo, la co-creación también es concebida como la creación conjunta y evolutiva del valor entre grupos de personas interesadas, intensificado y representado a través de plataformas de compromisos...” (2014, pág. 10).

En el desarrollo del concepto de la socioformación se toman contribuciones del socioconstructivismo, la psicología humanista, la teoría crítica de Haberman, la ética y los procesos de emprendimiento (Tobón S. , 2015).

El enfoque Socioformativo pretende:

- Una educación centrada en la formación integral a partir de un proyecto ético de vida.
- Un énfasis en los entornos sociales, organizacionales y comunitarios, pero sin dejar de lado la institución educativa.
- Uso de proyectos al buscar el abordaje de problemas con transversalidad.
- Centrarse en la formación integral de todos los actores (estudiante, docentes, investigadores, políticos, padres, deportistas, entre otros)
- Formación como proceso de logro de metas tanto personales (realización individual) como sociales (convivencia y desarrollo socioeconómico) y ambientales (disminución de la contaminación y aseguramiento de la sustentabilidad).
- Trascender los procesos mentales del constructivismo y socioconstructivismo.
- Una formación centrada en la resolución de problemas potencialmente significativos para el estudiante, al gestionar y co-crear el saber a partir de diferentes fuentes.
- Una evaluación orientada a la formación del talento mediante evidencias

De acuerdo con Tobón el aprendizaje se ve como “formación, la cual consiste en un proceso colaborativo de resolución de problemas, que posibilita la realización individual, la convivencia, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental” (2015, pág. 10).

Este autor señala que en el marco de la socioformación se aborda el desarrollo de competencias, que son concebidas como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y mejoramiento continuo. Se implica la articulación de saberes tales como saber hacer, saber ser, saber convivir y saber conocer.

Además indica que las competencias desde la socioformación se caracterizan por ser desempeños integrales; deben trascender al individuo al ser procesos colaborativos; se apoyan en la tecnología; implican la interacción ante problemas del entorno; están integradas por procesos internos y externos; están articuladas por saberes de varias áreas; basadas en la co-creación del conocimiento y valores sólidos (responsabilidad, honestidad, respeto y equidad); y buscan cumplir con criterios de calidad.

Para Tobón la socioformación tiene cinco características clave:

1. Un proyecto ético de vida sólida, que consiste en buscar la plena realización personal y contribuir al entramado social, la paz y el desarrollo socioeconómico, así como la sustentabilidad ambiental.
2. El emprendimiento, proceso de inicio y conclusión de proyectos que contribuyen a resolver problemas del contexto con creatividad, pertinencia, eficiencia y eficacia.
3. El trabajo colaborativo, proceso de trabajo mediante actividades articuladas con fin común. Donde es necesario comunicarse con asertividad, unir las fortalezas para resolver conflictos.
4. La gestión y co-creación del conocimiento, proceso que busca, procesa, guarda, comprende, adapta, crea, innova y aplica conocimientos de diversas áreas en la resolución de problemas de la vida real.

5. La metacognición, proceso mediante el cual las personas mejoran constantemente su desempeño para alcanzar sus metas por medio de la reflexión y la guía de valores externos.

El fin último de la socioformación (Tobón S. , 2015), es formar a los individuos de manera integral para actuar en diversos contextos de la vida y desarrollar su talento para lograr la realización de una o varias ocupaciones.

Ahora bien, nos indica la metodología que debe llevar el Enfoque Socioformativo (cuadro 8), sin ser riguroso el orden, es un acuerdo del problema por resolver y los productos por lograr; análisis de saberes previos; trabajo colaborativo; gestión y co-creación del conocimiento; contextualización y diagnóstico; aplicación y contribución a la resolución del problema; y socialización del proceso de abordaje del problema.

Cuadro 8: Tobón desglosa los ejes y actividades dentro de la metodología socioformativa. Tomado de (Tobón S. , 2015).

EJES	ACTIVIDADES
1. Acuerdo del problema a resolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Contextualizar el proceso de formación;</li> <li>b) Acordar con las personas el problema por resolver, considerar una necesidad o reto;</li> <li>c) Acordar el o los productos a lograr durante la formación;</li> <li>d) Generar motivación de los participantes para abordar el problema en el contexto, visualizando sus consecuencias positivas.</li> </ul>
2. Análisis de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinar y delimitar el producto a lograr;</li> <li>b) Alcanzar conciencia en los participantes sobre sus saberes previos;</li> <li>c) Articular los saberes previos con el proceso formativo que se va a implementar;</li> <li>d) Fortalecer la motivación.</li> </ul>
3. Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinar la metodología del trabajo colaborativo;</li> <li>b) Acordar roles entre los estudiantes para apoyar el proceso;</li> <li>c) Establecer el apoyo entre los mismos estudiantes.</li> </ul>
4. Gestión y co-creación del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Qué saberes son necesarios para interpretar, argumentar y/o contribuir a resolver problemas;</li> <li>b) Acordar con los participantes las posibles acciones por implementar para acceder a los saberes requeridos y abordar el problema del contexto;</li> <li>c) Identificar en qué fuentes se tienen los saberes necesarios para abordar el problema, incluyendo libros de texto;</li> <li>d) Buscar los saberes en las fuentes establecidas y valorar su pertinencia;</li> <li>e) Organizar los saberes clave mediante estrategias (mapas mentales, conceptuales, etc)</li> <li>f) Interpretar y argumentar el problema a partir de los saberes clave organizados y comprendidos.</li> </ul>
5. Contextualización y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinar el contexto de aplicación y los saberes;</li> <li>b) Comprender un ejemplo relacionado;</li> <li>c) Hacer diagnóstico del contexto;</li> <li>d) Buscar recursos pertinentes.</li> </ul>
6. Aplicación y contribución a la resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinar una o varias posibles soluciones;</li> <li>b) Argumentar su pertinencia;</li> <li>c) Aplicar saber de varias áreas o campos en la solución;</li> <li>d) Implementar la solución del problema en el contexto.</li> </ul>
7. Socialización del proceso de formación y abordaje del problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Compartir con los pares, la comunidad y las organizaciones los saberes logrados;</li> <li>b) Presentar el producto logrado;</li> <li>c) Coevaluar las evidencias y lograr el mejoramiento continuo;</li> <li>d) Reflexionar sobre los saberes que requieren ser fortalecidos en el proceso</li> </ul>

## APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS.

Perrenoud define una competencia como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación” (2007, pág. 7).

Una competencia consta de cuatro aspectos, el primero se refiere a la movilización, integración y organización de conocimientos, habilidades y aptitudes. El segundo aspecto es que dicha movilización solo resulta pertinente en ciertas situaciones. La tercera señala que el ejercicio de la competencia permite determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación en particular. Y por último se señala que las competencias docentes se crean en función a la situación, pero también se desarrollan de manera cotidiana con la práctica de una situación en particular.

También señala que hay ciertos elementos complementarios como son las situaciones con cierto control; los recursos que movilizan conocimientos teóricos y metodológicos, así como actitudes y habilidades; y la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real (Perrenoud P. , 2007).

El desarrollo de competencias lectoras en los alumnos requiere que el docente ponga en práctica 4 de las 10 competencias que según Perrenoud debe poseer, las cuales son:

- ❖ Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Se presenta como indispensable conocer a través de una disciplina los contenidos que se enseñarán, para propiciar un trabajo a partir de las representaciones de los alumnos, sus errores y obstáculos. Y así construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas donde se implique a los alumnos en actividades de investigación basadas en proyectos formativos.
- ❖ Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Se fomenta el deseo de aprender y desarrollar la capacidad de autoevaluación en los alumnos; donde se institucionalice un consejo de alumnos y negociar varios tipos de reglas y acuerdos. Y favorecer la definición de un proyecto personal.

- ❖ Trabajar en equipo. Impulsar un grupo de trabajo al formar y dirigir un equipo pedagógico. De tal manera que sean capaces de afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas y prácticas. Hacer frente a las crisis o conflictos entre personas.
- ❖ Informar e implicar a los padres. Al favorecer reuniones informativas y de debate, dirigidas a implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.

#### PAPEL DEL DOCENTE MEDIADOR

El docente adquiere un nuevo rol dentro del proceso de aprendizaje, ya que ha pasado de ser un transmisor de conocimientos a ser mediador de los aprendizajes, en donde “todos” aprenden y renuevan su conocimiento, razón por la cual adquiere un lugar importante la innovación pedagógica y la actualización del personal docente.

Dentro del ámbito de la educación hay una serie de transformaciones que sufren de manera constante los conceptos y paradigmas que rigen la labor docente; según Montes de Oca (1995) el modelo que la Reforma Integral de la Educación Básica constituye es de reconstrucción del conocimiento. Se trata de explicar los procesos que median entre el estímulo y la conducta o respuesta.

El paradigma prioriza el aprendizaje significativo en donde las ideas se relacionan con los conocimientos que el alumno ya posee, y así propician una mejor organización de sus saberes previos que a su vez incrementan la capacidad de adquirir nuevos.

Ahora bien Camilloni (2009) hace una reflexión sobre el impacto real que tiene la acción docente sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos, por lo que es urgente renovar y mejorar su formación. También nos señala que existen dos teorías básicas que rigen la labor docente; la primera de ellas es la educación experimental en donde la labor de mediación debe incluir el examinar y percibir de diferentes maneras el conocimiento, para generar en el alumno una apropiación real.

Una segunda teoría de aprendizaje colaborativo. Este término está plasmado dentro del Principio Pedagógico 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje (SEP, 2011), donde se pide “la orientación de acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias con el propósito de construir aprendizajes colectivos” (pág. 32).

Se menciona la importancia del significado de formación como una acción y efecto de formar y formarse, siempre dentro de las experiencias de vida de los mismos formadores junto con su proyecto, reflexión y construcción cotidiana dentro y fuera del aula.

Existen ciertos modelos para organizar la formación docente, tal es el caso de los dispositivos, los cuales pueden convertirse en un revelador de significados implícitos y explícitos, o bien en un organizador técnico o en un provocador de transformaciones. Permiten organizar las experiencias formativas con el propósito de generar situaciones experimentales y propiciar una modificación a partir de la reflexión. Estos dispositivos pueden ser narrativos o basados en interacciones, donde se facilita el intercambio y la confrontación entre pares, lo cual permite un desarrollo de las competencias comunicativas.

Ahora bien las autoras Anijovich y Cappelletti (2011) describen tres etapas en el proceso de aprendizaje reflexivo:

- La conciencia al reconocer la falta de información.
- El análisis crítico sobre el propio conocimiento como proceso de síntesis y evaluación.
- Perspectiva que surge a raíz del resultado.

De aquí la necesidad de citar a Piaget, quien señala que:

“Las mejores reformas fracasarían si no se dispone de maestros en calidad y número suficiente. La Psicología infantil puede multiplicar los datos sobre hechos y los conocimientos sobre el mecanismo de desarrollo; sin embargo

estos hechos o ideas jamás llegarán a la escuela si los maestros no los han incorporado hasta traducirlos en realizaciones originales” (1978, pág. 142).

Cada uno de los docentes frente a grupo tiene la experiencia requerida para reflexionar y concretar cambios positivos que redunden en el desarrollo de competencias favorables para sus alumnos y ellos mismos.

Existen 12 criterios de mediación pedagógica que se encuentran al servicio de la relación intencional que se adapta a la diversidad de necesidades de los alumnos, y dado que el presente trabajo presenta una alternativa para el desarrollo de competencias lectoras se aborda únicamente el criterio de la mediación de significado (Tébar, 2003).

La mediación de significado permite percatarse del mensaje y dar claves de comprensión “al presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea” (Tébar, 2003, pág. 11).

El significado incluye tres requisitos, el primero es despertar en el alumno el interés por la tarea en sí; el segundo es dialogar con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; y el último es explicarle qué finalidad se persigue con las actividades y la aplicación de las mismas (Tébar, 2003).

Gracias a la mediación se enseña a buscar significado a partir de un aprendizaje adaptado, coherente con el saber del alumno, su capacidad y sus posibilidades de aplicación.

## FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

Dentro de nuestro mundo globalizado se ha llegado a pensar que la filosofía no brinda un beneficio práctico, sin embargo es ella la que nos conduce a un modo de vida, ya que orienta las prácticas de vida social y es el hilo constructor que permite pensar teóricamente.

La filosofía es el arte de preguntar y responder de manera fundamentada y racionada lógicamente y mantiene viva la inquietud del ser humano por lo que no

sabe, al permitir crear un pensamiento nuevo e innovar, crear y desarrollar proyectos en diferentes áreas.

Ahora bien, la filosofía de la educación es el análisis y crítica para proponer soluciones acerca de lo que a su juicio debe ser la educación y propiciar así un mejor ser humano.

La filosofía de la educación nos permite fundamentarnos en lo histórico y en el ideal ético para determinar el qué, cómo y para qué se debe enseñar. Al respecto Cullen (2000) define a la educación como una práctica social discursiva, un término muy utilizado en la actualidad, ya que el enfoque de la asignatura de Español está basado en las prácticas sociales del lenguaje, donde se pretende desarrollar diferentes competencias a lo largo de la Educación Básica.

Cullen señala que:

“En las razones de educar hay conflictos de interpretación, lucha por hegemonías, imposiciones ideológicas, construcciones de subjetividad y de realidad social” (2000, pág. 20).

Históricamente el concepto de docencia ha sufrido cambios. Antiguamente se pretendía verter en los alumnos los conocimientos que poseía el maestro sin aceptar dudas o cambios de saberes. Mientras que en la actualidad tiene una función de guía o facilitador de aprendizajes. Donde el alumno debe descubrir y asimilar casi de manera autónoma. Lo anterior crea una ruptura entre lo que se aprendió y lo que en realidad necesita desempeñar cualquier docente.

Ahora bien, Imbernón (1999) señala que la base del cambio está basado en que los docentes recuperen el control sobre su proceso de trabajo, actualmente devaluado a consecuencia de la fragmentación organizativa y curricular, del aislamiento, de la autonomía ficticia y de la rutina y mecanización laboral.

También señala la importancia de la legitimación del conocimiento o del discurso pedagógico oficial, el cual se juzga estrecho e insuficiente, ya que debe tratar de poner en contacto a los estudiantes con diversos campos del saber, de la

experiencia y de la realidad. Sin olvidar una sensibilidad a las tradiciones y valores de las minorías étnicas y culturales (Imbernon, 1999).

Se resalta la importancia de la comunidad como verdadero integrante del proceso educativo, donde las instituciones educativas expanden su saber en el tejido social mediante una interrelación y participación de toda la comunidad para fundamentar el aprendizaje como un diálogo y no como un monólogo (Imbernon, 1999).

Cullen (2000) marca que la educación no tiene una razón única que defina su objetividad, ya que se basa en razones sociales, económicas, políticas y culturales. Señala también que educar es socializar mediante el conocimiento. Se hace referencia a la cuestión de los fundamentos del currículo, donde se refiere a esto como un problema de legitimación en tres vertientes:

- La primera está relacionada con la coherencia normativa, la cual marca que la educación debe encontrarse fundamentada con las políticas educativas y ético sociales del movimiento histórico que se esté viviendo.
- El segundo se refiere a la consistencia racional de las prescripciones curriculares sobre la enseñanza, tanto en los procedimientos como en los argumentos.
- Y un tercero es la prudencia razonable donde se definen con claridad los alcances de la educación y es el fundamento pedagógico profesional. Por lo que no se debe olvidar la función social de la escuela.

El texto de un currículo se basa en complejas relaciones entre el conocimiento y la sociedad. En estas relaciones se explicitan los modelos deseables, los criterios para el control de la circulación social del conocimiento y los logros esperados en relación con los fines sociales del conocimiento. Para enseñar y aprender conocimientos válidos, es decir, legitimarlos públicamente.

Hay tres vertientes inmersas en las consecuencias para la organización de los contenidos, según Cullen (2000):

- Formato escolar disciplinar para el conocimiento, el cual implica un recorte en el conocimiento desde tres criterios: la comunicabilidad, la inserción en las prácticas sociales, la especificidad de contenidos y métodos.
- Formato escolar interdisciplinar es dependiente del tipo de relaciones que efectivamente se van dando en la producción de los conocimientos científicos y tecnológicos (Cullen, 2000).
- Formato escolar transversal, los cuales responden a demandas sociales específicas y no a la lógica de las disciplinas, ya que se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos, como desde unos años a tras se pretende marcar en planeaciones una transversalidad de contenidos con gran carga axiológica.

Ahora bien, “es imprescindible que quienes nos dedicamos al ámbito educativo nos preguntemos por qué implementar tal o cuál método pedagógico y no otro, o tal y cuál estrategia de acreditación, etc., ya que esta reflexión planteada en sus justos términos, nos puede direccionar hacia las cuestiones valorativas últimas, que a nuestro juicio, es donde la filosofía de la educación puede ayudar más a la tarea educativa en general” (Cervantes, 2011, pág. 50).

Por lo que se puede dar cuenta que en la labor docente cobra gran relevancia la filosofía de la educación para encaminarnos a construir espacios escolares en los que, tanto educandos como educadores, creamos en el hombre y formemos mejores personas.

## FUNDAMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

El concepto de competencias se utiliza como producto de las reformas, en materia de educación, en el discurso de muchos países, donde se insiste en la necesidad de planear y realizar una evaluación constante. Desafortunadamente dicha evaluación se permea con tintes políticos, los cuales menoscaban el verdadero valor de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje.

Para Frola (2011) una competencia es una capacidad de los individuos para movilizar sus recursos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver una situación determinada con criterios de calidad manifestados a través de indicadores evaluables.

Una competencia es una capacidad que desarrollan los alumnos al identificarse con lo que aprenden y reconocen un proceso o metodología, además de admitir un estilo de aprendizaje activo, donde se es capaz de autoevaluarse, manejar conflictos, proponer diversas soluciones a un mismo problema contextualizado y brindar una retroalimentación.

La evaluación por competencias deberá ser parte integral del aprendizaje cotidiano, al implicar la obtención de información a través de instrumentos principalmente de corte cualitativo; y así emitir un juicio valorativo que permita la toma de decisiones al resaltar áreas de oportunidad dentro del proceso de aprendizaje.

La evaluación educativa deberá ser funcional (para cumplir ciertos propósitos), sistemática (organizada, controlada y tendiente a brindar evidencias de desempeño), continua (en diversos momentos, con diferentes propósitos), integral (al considerar diversos aspectos, como el cognitivo, afectivo, social), orientadora (al abrir caminos a la mejora continua), y cooperativa (proceso socializador).

Tobón (2011) plantea que la evaluación dentro del enfoque por competencias es un nuevo paradigma que coadyuva a identificar con precisión los logros y áreas de oportunidad de los estudiantes, al basarse en actuaciones integrales y problemas contextualizados.

En la actualidad evaluar es más que colocar una escala numérica que englobe el resultado de un examen; evaluar es hoy en día una fuente de información necesaria para la mejora continua.

Para Tobón (2011, pág. 24 y 25) la evaluación consiste en 5 etapas básicas que los docentes no debemos olvidar y que se encuentran representadas dentro de la figura 18.



Figura 18: Comprensión de enfoque formativo de la evaluación según Tobón (2001)

La evaluación hoy en día tiene múltiples funciones, entre las que destacan diagnosticar, formar, seleccionar, comparar, comprobar, comunicar, orientar y valorar al considerar una formación integral de los estudiantes.

Para Tobón (2010, pág. 131 y 132) la evaluación por competencias tiene los siguientes componentes:

- a) Actuación ante actividades y problemas del contexto.
- b) Proceso dinámico y multidimensional (saberes previos, competencia evaluada, metas del alumno y contexto, entre otros).
- c) Toma en cuenta procesos y resultados.
- d) Hay una retroalimentación mediante niveles de desarrollo de competencias y porcentajes de logro.
- e) Favorece el proyecto ético de vida.
- f) Se reconocen las potencialidades, estilos de aprendizaje y zona de desarrollo próximo del estudiante.
- g) La valoración del aprendizaje debe ser un proceso inter e intrasubjetivo (autoevaluación), sin olvidar que existe una subjetividad que es necesario analizar, discutir y acordar.
- h) La evaluación de competencias busca elevar la calidad de la educación, ya que permite identificar aspectos a mejorar y poder establecer estrategias a nivel institucional.

“El propósito de la evaluación de las competencias es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas en cierto espacio educativo, acorde con un claro perfil de egreso de un programa académico que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias.” (Tobón, Pimienta, & García, 2010, pág. 124)

Para que realmente se logre evaluar las competencias es necesario que se tome como base una autoevaluación, así como una heteroevaluación y una coevaluación y conocer las fortalezas y áreas de oportunidad tanto de los alumnos, como de los docentes y la misma institución.

Los autores Tobón (2010) y Pimienta (2008) consideran a la dimensión de la autoevaluación como un proceso cualitativo y cuantitativo donde los alumnos valoran el desarrollo de competencias y buscan una toma de conciencia de sus logros, errores y áreas de oportunidad. El docente entrega el formato que llenará el

alumno. La coevaluación es un juicio sobre logros y aspectos a mejorar basado en argumentos sobre el desempeño de los demás compañeros. La heteroevaluación consta de un juicio sobre las características del aprendizaje del alumno, donde se señalan fortalezas y aspectos a mejorar.

Para Tobón y sus colaboradores (2010) existen 9 aspectos esenciales dentro de la metodología de evaluación de competencias:

1. Identificar y comprender la competencia que se quiere evaluar.
2. Proceso de evaluación a llevar a cabo; donde se desglosan los tipos (diagnóstica o formativa), la finalidad (promoción, acreditación o certificación), y atendiendo a quién participa (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación).
3. Criterios: criterios o parámetros que dan cuenta de la competencia.
4. Evidencias: pruebas concretas y tangibles.
5. Indicadores por nivel de dominio: señales que muestran el nivel de dominio.
6. Ponderación y porcentaje: valor cuantitativo de los criterios e indicadores.
7. Criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia.
8. Recomendaciones de evaluación.
9. Retroalimentación: logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio.

Para evaluar dentro del enfoque por competencias se debe iniciar con una planificación de situaciones didácticas, donde se resalte el desarrollo de evaluaciones en diversos momentos y mediante procesos cualitativos (Frola & Velásquez, 2011), como son:

- Portafolio de evidencias;
- Mapa mental;
- Mapa conceptual;
- Video o cortometraje;
- Programa de radio escolar;
- Periódico o noticiero escolar;
- Debate;

- Carteles;
- Exposiciones;
- Proyectos.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación deben elegirse en función del objetivo (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar o argumentar, entre otros) y tipo de contenido que se pretende evaluar (Sanmartí, 2008).

Dentro del paradigma por competencias es fundamental la construcción de indicadores de desempeño que coadyuven a realizar una evaluación cualitativa de los aprendizajes, ya que darán cuenta de la presencia o ausencia de una competencia en términos de dominio conceptual, procedimental y actitudinal.

Para Frola los indicadores son “aquéllos criterios de calidad y exigencia, que deben estar evidenciados en la competencia, al ejecutarla” (2011, pág. 68), razón por la cual es muy importante redactar indicadores precisos y pertinentes para evaluar el desempeño de los alumnos y el desarrollo de competencias después de la intervención efectuada. Esto es, dar cuenta de la presencia o ausencia de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. También señala que los aprendizajes esperados y los niveles de desempeño dan la pauta para la redacción de indicadores. En cuanto a su diseño deben considerarse dos elementos:

- De producto.- se valora el nivel de exigencia y calidad de lo que los alumnos van a elaborar, desarrollar, entregar, presentar, demostrar, exponer.
- De proceso.- se evidencia el trabajo realizado durante el desarrollo del producto.

Existen tres tipos de herramientas de calificación (Frola & Velásquez, 2011): la lista de verificación, la escala estimativa y la rúbrica. Cuya diferencia radica en la profundidad de la evaluación realizada en cada una de ellas; al ser la más completa la rúbrica.

Ahora bien, la estructura de los indicadores consta de un verbo operativo (observable, cuantificable y ejecutable), basados en los niveles más altos de la taxonomía de Bloom (1974); un contenido, tema o materia; la calidad o nivel de exigencia y descripción del espacio o contexto.

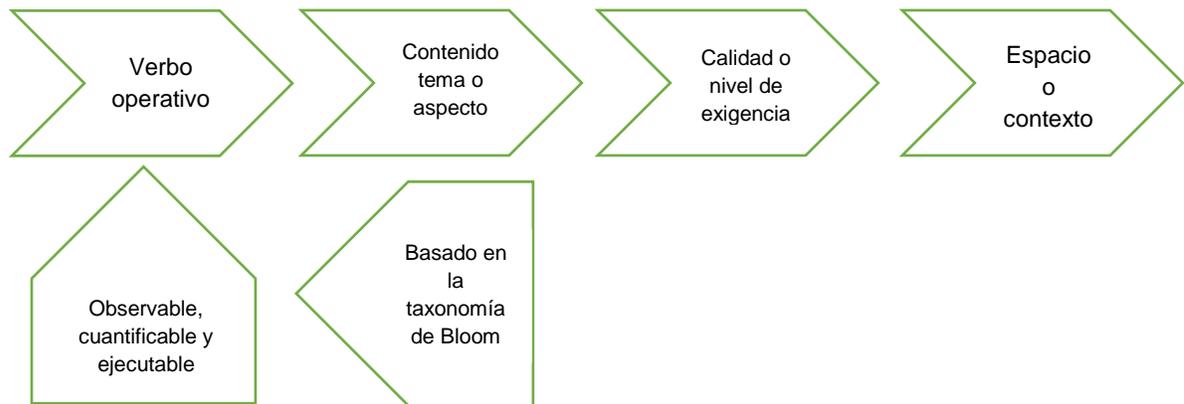


Figura 19: Estructura para la elaboración de indicadores según Frola (2011)

## CAPÍTULO 4

### PROYECTO DE INTERVENCIÓN

#### JUSTIFICACIÓN.

Un diagnóstico realizado en la escuela General Ramón Corona que se ubica en la Alcaldía de Iztapalapa, en la CDMX, evidenció que los niveles de logro educativo en el campo formativo de lenguaje y comunicación, se encuentran en situación de insuficiente, particularmente en lo relacionado a las competencias lectoras. Los profesores reconocen el problema, los padres valoran el trabajo en este campo y los alumnos manifiestan su interés en la lectura. Sin embargo, los resultados obligan a buscar nuevas estrategias didácticas que permitan un desarrollo óptimo de estas competencias

En la actualidad se reconoce la importancia que las nuevas generaciones desarrollen habilidades y estrategias metacognitivas, que son la base de un aprendizaje autónomo, requerido dentro de las nuevas economías globalizadoras. Lo que quiere decir que sean capaces de regular y planificar su autoaprendizaje.

Se hace urgente el brindar una gama de estrategias interesantes, que permita a los niños abrir la puerta a nuevos conocimientos, mediante el uso de sus competencias lectoras, las cuales señala PISA como:

*“La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2011, pág. 8).*

Es un problema ubicado dentro de la gestión pedagógica, ya que se necesita un proyecto tendiente al fortalecimiento de la institución educativa, donde los alumnos desarrollen las competencias lectoras que les permitan apropiarse de aprendizajes. Se debe fomentar, en ellos, el análisis de los textos, entre otras competencias, y cumplir con el Perfil de Egreso de la Educación Básica. Además,

se requiere que el alumno busque, seleccione, analice, evalúe y utilice la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2011).

De no atender la problemática se deja de lado que las competencias lectoras son una herramienta que sirve en todas las áreas del conocimiento; lo que permite la capacidad de comunicación y entendimiento como seres humanos. Para lograrlo se requiere brindar estrategias prácticas que desarrollan la comprensión y comunicación.

Para cumplir con estos propósitos se desarrolló una estrategia didáctica con base en el enfoque de proyectos situados de Frida Díaz Barriga, donde se invitó a los alumnos a servirse de la lectura con fines prácticos, al fomentar el interés y vivificar la experiencia lectora como placentera y significativa dentro de cada entorno. Por medio de tres proyectos donde los alumnos determinaron en plenario y de manera colaborativa las actividades a realizar, primero en el salón y después con todos los alumnos de la escuela y transformarse en copartícipes de su aprendizaje.

#### OBJETIVO.

Incrementar las oportunidades de aprendizaje permanente de los alumnos, a través del fomento del gusto por la lectura, al desarrollar estrategias basadas en la metodología de proyectos situados y permitir apropiarse de los textos leídos mediante el fomento de sus competencias lectoras.

#### METAS.

Investigar y fundamentar actividades tendientes a favorecer el desarrollo de competencias lectoras en alumnos de primaria alta, al utilizar la metodología de investigación – acción dentro del centro de trabajo.

Diseñar 3 proyectos tendientes a acercar y fomentar el gusto de los alumnos por la lectura, así como fomentar el desarrollo de competencias lectoras con fines prácticos al coadyuvar en el desarrollo de su aprendizaje permanente.

Elaborar diversos instrumentos de evaluación diagnóstica, continua y sumativa, que permitan conocer la eficacia y eficiencia de la aplicación de las

estrategias basadas en el método de proyectos, con la finalidad de conocer los avances dentro de la población sujeta al proyecto de intervención.

Implementar cada uno de los proyectos durante los dos últimos bimestres del ciclo escolar 2016-2017 y el primero del ciclo 2017-2018. Realizar una evaluación continua sobre cada una de las estrategias puestas en marcha.

Evaluar el desarrollo y la eficacia de la puesta en práctica de cada uno de los proyectos al realizar una evaluación sumativa durante el mes de julio con la intención de presentar resultados.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

### *Proyectos situados.*

La metodología de Proyectos tiene sus orígenes en la escuela activa con Dewey y su discípulo Kilpatrick en el año 1918. Fue completándose gracias a la aproximación constructivista que surgió a través de los trabajos realizados por Vygotsky, Bruner y Piaget, así como por las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo. Se busca aplicar el raciocinio en la indagación de soluciones reales. La indagación de la información con fines de poder actuar y solucionar una situación determinada en la realidad y propiciar un aprendizaje dentro del entorno real al involucrar la vida de los estudiantes (Díaz Barriga F. , 2005).

“Leer no consiste solamente en descodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire, 1997, pág. 51).

Tobón (2001) retoma los Proyectos formativos con ciertos rasgos particulares, como son el caso de realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber conocer y el saber ser con el saber convivir. Donde el alumno deberá conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde a sus intereses. Todo esto les permitirá

comprender y construir la realidad como un tejido problematizador dado por la continua organización – orden – desorden con conocimiento para afrontar de manera estratégica la incertidumbre (Díaz Barriga F. , 2005).

El modelo permite generar dinámicas de cooperación, donde se enfrenta a los estudiantes con su realidad de una manera crítica y constructiva. Para Vigotsky (1979) todas las funciones mentales superiores, entre las que se encuentra la lectura son relaciones sociales interiorizadas.

“El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y cooperación con algún semejante” (1979, pág. 139).

Valls (2008) agrega que los niños que pueden llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno, les permite definir su zona de desarrollo próximo, dentro del ámbito de la lectura.

Las relaciones sociales y su interacción con el entorno de cada alumno tienen una gran influencia en la manera en que los niños viven el proceso de aprendizaje en cada centro educativo.

Bruner (1995, pág. 70) señala que “el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria”. Para este autor el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización cultural y la educación tiene como función guiar y animar dicho desarrollo en cada alumno.

Para Soler “leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo” (2003, pág. 47).

Díaz Barriga (2005) advierte que los proyectos situados deben contener una perspectiva experiencial y reflexiva, mediante el desarrollo de ciclos de conocimiento en espiral del proceso de *pensamiento – acción – reflexión*, para

generar pautas de acción que permitan resolver problemas y generar nuevos conocimientos o reconstruir su pensamiento y práctica.

La estrategia de proyectos según Perreoud (2000) debe ser:

- Dirigida por el grupo – clase, donde el docente anima y media la experiencia, pero el alumno colabora de manera activa y propositiva.
- Orientada a un producto concreto, es decir, un texto, exposición, creación artística, entre otros.
- Inducida a un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar de manera activa.
- Motivadora de aprendizajes, saberes y procedimientos de gestión del proyecto, así como de habilidades necesarias para la cooperación.
- Promotora de aprendizajes identificables en el currículo escolar de carácter global o transversal.

El vínculo entre las competencias y el método de proyectos para Perreoud es:

“Proponer tareas complejas y desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos, y, en cierta medida, a completarlos. Eso presupone una pedagogía activa, cooperativa, abierta para la ciudad o el barrio, sea una zona urbana o rural. Enseñar hoy debería consistir en concebir, encajar y regular situaciones de aprendizaje según los principios activos constructivistas” (2000, pág. 4).

Las competencias que el trabajo por proyectos permiten desarrollar en los alumnos son: *para la definición y afrontamiento de problemas “verdaderos”; para la cooperación y el trabajo en red; para la comunicación escrita y oral; y, para la autoevaluación* (2000).

Los pasos para realizar un proyecto son:

- Observación y documentación de un asunto de interés;
- Definición de una pregunta que lleve a una situación problema por resolver;
- Planteamiento de una hipótesis sujeta a ponerse a prueba;

- Delimitación de un método de experimentación conciso y pertinente a la pregunta;
- Obtención y análisis de observaciones y resultados;
- Redacción de conclusiones;
- Elaboración de un reporte del proyecto; y,
- Presentación y socialización del proyecto.

Frida Díaz Barriga (2005) habla sobre los Proyectos Situados, donde es básico identificar los puntos de interés y motivación intrínseca, para lo que se define una pregunta generadora que guíe la investigación. También señala la importancia del proceso de planificación, donde no se puede olvidar la firma del Contrato Pedagógico entre alumno, docente y padre de familia, ya que se especifican las reglas, productos, plazos y formas de evaluar. En dicho proceso es pertinente la asesoría o supervisión.

#### *Literaturización*

Este paradigma es utilizado ampliamente por la escritora y ensayista Ethel Krauze quien lo define como:

“Una alfabetización de segundo grado, la adquisición de las herramientas. Esto significará nuestras vidas y así compartiremos nuestra individualidad. De ahí a la lectura, sólo hay un paso” (Krauze, 2016, pág. 2).

Kozulin (2000) señala que la alfabetización por sí sola, no propicia cambios significativos, ni en el estilo cognitivo ni en el aprendizaje. Lo realmente importante son las prácticas y usos donde se utiliza la alfabetización, sin olvidar que debe ser pertinente con el objetivo de la educación formal.

Para Krauze la lectura es “dialogar con el escritor, es identificarse, al entender mejor la realidad humana; es el principal sentido; es el por y el para qué se escribe (2016, pág. 2). La lectura es interpretar los diversos sentidos que las frases encierran y los distintos mensajes que transmiten (Hernández, 2017), por lo que siempre leer es una tarea práctica y activa.

Krauze destaca la importancia de leer escribiendo las vivencias personales lo que llevará a encontrar sentido a la vida y poder así elegir qué se quiere leer o no. Hernández (2017) señala que escribir es una manera profunda –crítica y placentera- de leer los sucesos de la vida.

Para la autora el paradigma de la literaturización es una forma de activismo que estudia, propone y promueve una segunda alfabetización, como movimiento social dentro de la educación. Donde todos tenemos derecho a una educación cuya base es la alfabetización, por lo cual todos tenemos derecho a saber cómo usarlo, aprovecharlo, disfrutarlo, crear y compartir las herramientas y los frutos de dicha alfabetización.

Solé (2012, pág. 53) señala que “se lee para responder o escribir algo; se habla para discutir acerca de lo leído, o para establecer los parámetros de lo que habrá de escribir, se escribe para dar cuenta de lo escuchado o leído, y se lee para valorar su idoneidad”.

Todo con la intención de crear un discurso propio y nuevo que aporte algo a nuestra sociedad y poder comunicarnos para compartir con los demás.

“La literaturización debe estar en el centro de la reforma educativa. No es una “materia” escolar. No es una asignatura. Es un derecho humano, un derecho a una educación veraz, completa. Y es, en primera instancia, un derecho de los propios maestros, que son los primeros que deberían pasar por esta segunda alfabetización. Hay que modificar el enfoque. No es cuestión de promover la literatura ni de fomentar la lectura en sí mismas. Lo importante es que las personas se literaturicen para sentirse enteras, capaces, libres” (Krauze, 2016, pág. 3).

No se debe olvidar que la “lectura nos estimula la reflexión sobre nuestro ser y sobre nuestro actuar, sobre nuestra realización humana y sobre nuestra trayectoria biográfica” (Hernández, 2017, pág. 54).

Por lo que alcanzar la competencia lectora supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social (Solé, 2012).

Definitivamente es una prioridad que se lleve a cabo en los salones este cambio de paradigma, donde se priorice una lectura mediante la escritura con fines prácticos y llenos de significado para los niños.

#### MÉTODO.

#### PROPUESTAS PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA.

Con base en el método de proyectos situados se plantean cuatro propuestas para ser aplicadas durante el segundo semestre del ciclo escolar 2016-2017. La primera se conformó con base en una serie de actividades permanentes que sirvieron de base para motivar a los alumnos. Las actividades fueron:

##### *Actividades permanentes para el fomento de competencias lectoras.*

Realizadas todos los días desde el inicio del ciclo escolar, tal es el caso de una biblioteca circulante con los libros del Rincón, entrega de registro de lectura semanal, diccionario personal de palabras con definiciones, sinónimos, antónimos y un ejemplo práctico de su uso.

También se realizaron lecturas diarias en voz alta por parte de la maestra. Los dos últimos bimestres sobre libros con temas interesantes para los alumnos, tal es caso de cuentos de terror y suspenso como son “Alguien en la ventada” de Mónica Beltrán Brozon y “Aura” de Carlos Fuentes. Con el propósito de abordar contenidos básicos señalados en el Programas de 6º grado, como son leer a los alumnos en voz alta procurando que su experiencia sea placentera. (SEP, 2011)

Al finalizar la lectura diaria los alumnos elaboraron diversos diagramas para seleccionar la información más importante. También se seleccionó a un alumno que leyó al grupo de 6º “B” y otro que colaboró para que sus compañeros realizaran sus diagramas que sintetizan la información. Con la intención de cubrir el contenido de leer con el propósito de buscar información para realizar trabajos escolares, satisfacer la curiosidad o divertirse, además de alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus pares.

La segunda propuesta fue un proyecto denominado:

*Proyecto uno: Diverticiclo.*

Constó de cuatro semanas donde los alumnos iniciaron con una pregunta generadora ¿QUÉ Y CÓMO ME GUSTARÍA LEER? Se concluyó en plenaria que una herramienta importante para ellos es el juego y el uso de actividades divertidas que ha de permitir leer y recrearse a la vez.

Opinaron que una alternativa era la realización de un RALLY DE COMPETENCIAS LECTORAS donde ellos analizarían juegos diversos que deberían leer y adecuar a cada uno de los grados de la escuela. Ya que como producto final se decidió realizar la actividad en el patio con toda la escuela, donde los alumnos de 6º “A” serían los monitores para coordinar las actividades con la finalidad de celebrar los 51 años de la escuela.

El grupo se dividió en 8 equipos de 4 integrantes cada uno, quienes tenían un jefe o responsable del funcionamiento del equipo.

Se definieron las fechas y los productos a recopilar para posteriormente firmar el CONTRATO PEDAGÓGICO (Cuadro 9) entre padres, maestra y alumnos.

Los alumnos fueron responsables de investigar juegos diversos relacionados con el campo formativo de lenguaje y comunicación en páginas virtuales que se les sugirió. Fueron leídos y analizados para cada ciclo (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º), así como adecuados a sus necesidades.

Se realizaron instructivos, carteles, material de apoyo e invitaciones para entregar y convocar la asistencia de padres de familia.

Se concluyó el 25 de marzo al poner en práctica el RALLY DE COMPETENCIAS LECTORAS “DIVERTICICLO”, con una duración por grupo de 1 hora y media, donde los alumnos trabajaban 10 minutos con cada equipo y rotaban al siguiente hasta terminar con el ciclo (Véase anexos).

La tercera consistió en:

*Proyecto dos: Menú literario.*

Se inició el 24 de abril para concluirse el 26 de mayo con la pregunta generadora ¿CÓMO PUEDO EXPLICAR LO QUE LEO O ENTIENDO EN UNA LECTURA? Por medio de la técnica de lluvia de ideas y al anotarlas en el pizarrón se definió como se iniciaría el nuevo proyecto. Opinaron que como no sabían cómo se define el menú, sus tipos, elementos y redacción, además de su historia era necesario investigar; por lo que se dividió al grupo en 6 equipos de 5 integrantes cada uno.

El equipo uno buscó la definición de menú; equipo dos la historia de los menús; equipo tres los tipos de menú y su uso; equipo cuatro los elementos que componen un menú y, los equipos cinco y seis su redacción y presentación.

Cada equipo expuso los resultados de su investigación en un diagrama de pizza. Se juntaron todos y se realizó un periódico mural con toda la información; así como un diagrama con la síntesis de toda la información, mismo que sirvió de línea de acción para los menús de cada equipo.

Se trabajó con distintos diagramas (pizza, sándwich, oreo, helado, espina del pez, árbol, los dedos de las ideas, lluvia de ideas, entre otros) para extraer la información más importante de una lectura.

Cada equipo realizó una selección de 4 tiempos (lecturas) de acuerdo a la edad de sus compañeros con los que trabajarían, para la cual fue necesario analizarlas con detenimiento al tomar en cuenta su extensión, trama y personajes.

Elaboraron un menú llamativo con los elementos investigados y expuestos antes para reproducirlo, en número de veces necesarias para cada grado.

Se seleccionó el diagrama que cada equipo desarrolló durante la puesta en práctica del MENÚ LITERARIO, así como la elaboración de material a utilizar.

Realizaron propagandas de su restaurante como invitación para sus compañeros y sus padres. El menú literario se efectuó en cada salón, donde los equipos moderaron las actividades organizadas para cada grado dentro de su salón.

Primero se realizó un juego llamado “coctel de frutas”. Después se dio lectura al menú donde los alumnos pudieron seleccionar el cuento que sus compañeros de 6º leerían. Se leyó el cuento y se repartieron algunos organizadores gráficos alusivos a alimentos para que los alumnos de cada grado los completaran con la información esencial del cuento leído. Posteriormente se formaron equipos y se realizó un organizador gráfico grande con la síntesis de lo aprendido durante el trabajo. Para concluir cada equipo pegó y expuso su organizador gráfico (Véase anexos).

Para finalizar las actividades se efectuó un tercer proyecto:

*Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.*

El proyecto se realizó como una adecuación del original, debido a las acciones imprevistas derivadas del sismo del 19 de septiembre. El trabajo se efectuó del 8 de noviembre al 1 de diciembre, con una duración de 8 sesiones de una hora y media. El proyecto final fue la realización de una antología de cuentos inéditos elaborados por los alumnos de 5º y 6º.

Cada sesión se inició con ejercicios de gimnasia cerebral, ya que:

“la gimnasia se basa en el principio que afirma que no hay aprendizaje sin movimiento, porque este género, desarrolla las redes o conexiones neurales” (Romero, 2014, pág. 83)

Se dividió a los dos grupos en 13 equipos de 5 integrantes cada uno, con la pregunta generadora ¿PUEDO ESCRIBIR PARA LEER? Por medio de la técnica del debate se concluyó con un calendario de actividades donde los alumnos redactaron por equipo cuentos diversos e inéditos; cada sesión terminó con la lectura por parte de un integrante del cuento diseñado por el equipo.

Al finalizar el proyecto se elaboraron correcciones de redacción y ortografía de los cuentos para elaborar una antología de cuentos (Véase anexos).

Cuadro 9: Contrato pedagógico firmado por padres, maestros y alumnos antes de la elaboración de cada proyecto.

<b>CONTRATO PEDAGÓGICO</b>		
TÍTULO DEL PROYECTO: _____		
<hr/> <hr/> <b><u>SECCIÓN A</u></b>		
PROPÓSITO DEL PROYECTO: _____		
EL PROBLEMA ES: _____		
ACTIVIDAD QUE SE PRETENDE REALIZAR ES: _____		
REFERENCIAS O AUTORES EN LOS QUE NOS APOYAREMOS: _____ _____ _____		
MATERIALES NECESARIOS: _____ _____		
MANERA DE REGISTRAR Y COMUNICAR LOS RESULTADOS: _____ _____		
IMAGEN DE CÓMO SE VERÁ EL PROYECTO UNA VEZ TERMINADO (en una hoja blanca dibujen su proyecto lo más detalladamente posible, sin olvidar las partes y los materiales).		
ME COMPROMETO A REALIZAR ESTE PROYECTO APORTANDO LO MEJOR DE MI CONOCIMIENTO Y ESFUERZO, ASÍ COMO A TRABAJAR DE MANERA RESPONSABLE Y COOPERATIVA CON MIS COMPAÑEROS DE EQUIPO.		
FECHA: _____	NOMBRES Y FIRMAS:	
_____	_____	_____
Alumno	Profesor	Padre de familia o tutor

Cuadro 9: continuación...

<b>SECCIÓN B.</b> Reporte de avance núm. _____		
Título del proyecto: _____		Fecha: _____
Describan lo avanzado a la fecha en relación con su proyecto:		
_____		
_____		
Lo que les falta realizar para concluir el proyecto es:		
_____		
_____		
Las dudas que tienen o el apoyo que requieren para continuar consiste en:		
_____		
_____		
Qué tan satisfechos se encuentran en relación con la responsabilidad y trabajo realizado por cada participante del equipo:		
_____		
_____		
NOMBRES Y FIRMAS:		
_____	_____	_____
Alumno	Profesor	Padre de familia o tutor

Cuadro 9: continuación...

### CONTRATO PEDAGÓGICO

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

ASPECTO	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
Creatividad	¿El estudiante mostró curiosidad?	4	3	2	1	0
	¿El proyecto y la presentación muestran ingenio en diseño y desarrollo?					
	¿El estudiante/grupo mostró creatividad en el diseño de la exposición?					
Pensamiento científico	¿El problema o tópico son apropiados para conducir una investigación científica?					
	¿El problema está planteado claramente?					
	¿El problema está bien delimitado?					
	¿El método de investigación es apropiado para el problema?					
	¿Se eliminaron las variables extrañas, se incluyeron controles y se revisaron los resultados?					
Rigurosidad	¿Los datos recabados justifican las conclusiones?					
	¿El proyecto es resultado de una planeación cuidadosa?					
	¿El proyecto indica una comprensión a fondo del tópico seleccionado?					
	¿La información es precisa?					
	¿El cuaderno o carpeta de notas documenta con suficiencia el trabajo realizado por el alumno/grupo?					
	¿Se recopilaron suficientes datos?					
Habilidad	¿La exposición o presentación representa un todo o historia completa?					
	¿El proyecto refleja el trabajo propio de cada estudiante?					
	¿El proyecto es sólido y está bien construido?					
	¿Todo el equipo empleado se ubica dentro del nivel de comprensión y experiencia de los alumnos?					
Claridad	¿El proyecto cumple normas de seguridad?					
	¿El proyecto se explica por sí mismo?					
	¿Puede entenderlo una persona ajena a él?					
	¿Los caracteres, señales y diagramas son limpios, ordenados, precisos?					
	¿Los caracteres, señales y diagramas se emplean apropiadamente, evitan el desorden y la confusión?					

## CAPÍTULO 5: INFORME DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

### FASE DE IMPLEMENTACIÓN.

Los cambios que, en materia de educación, se suscitan en los últimos tiempos y con la transformación constante de los saberes, gracias a la accesibilidad de los conocimientos debido a los cambios vertiginosos de la tecnología; remarcan la importancia de una preparación constante, ya que como lo maneja Cecilia Fierro:

“Existen muchas razones por las cuales los maestros debemos perfeccionarnos continuamente. El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos dan un significado profundo al ser docente” (2000, pág. 19)

Al tomar como base la metodología de investigación – acción se inició con un análisis de la práctica profesional, mediante el Cuaderno de Autoevaluación de Competencias Docentes (SEP, 2004).

Con base en el análisis se seleccionó una de las áreas de oportunidad para enmarcar una situación problema que debió ser delimitada, al tomar como base el esquema de Fierro (2000), quien señala que:

“El aprendizaje, en una profesión hecha de relaciones entre personas, no puede entenderse sólo como la adquisición de nuevos conocimientos. Más allá de técnicas y conocimientos, aprender a ser maestro implica afectos, actitudes, imágenes, modelos y valores” (pág. 42)

Para llevar a cabo la metodología de investigación – acción se necesitan dos condiciones indispensables: a) un grupo de personas conscientes que quieran evaluarse y cambiar su práctica, al situarla en un contexto; b) vincular la teoría con la práctica social, como consecuencia de la investigación y validación de un proceso (Fierro & Fortoul, 2000).

Una vez analizada la práctica docente se identificó la situación educativa que se quería transformar; se especificó en qué hechos se manifiesta concretamente; se delimitó en un espacio educativo, los aspectos o elementos que se relacionan con ella; se especificaron posibles causas y las consecuencias de no trabajarse; se

diseñaron instrumentos de diagnóstico que se aplicaron dentro del centro de trabajo, con la intención de corroborar o descartar las causas y consecuencias; se investigó y analizaron los puntos de vista de varios autores al respecto del problema para tomar una postura.

Con base en la metodología del Marco Lógico (Ortegón & Pacheco, 2005) se elaboró un árbol de problemas y otro de objetivos (Figura 15 y 16) para realizar una estructura analítica del proyecto mediante un árbol de acciones (Figura 17).

Se diseñaron 3 proyectos basados en la metodología de proyectos situados de Díaz Barriga (2006). El primero de ellos tendiente a invitar a los alumnos a leer por el placer y gusto de hacerlo; el segundo con la intención de servirse de la lectura con fines prácticos y que los alumnos sean capaces de extraer información de un texto; el tercero para propiciar en ellos la intención de escribir para ser leídos.

En la última etapa del proyecto de investigación – acción se evaluaron y analizaron los resultados obtenidos, al tomar como base varios autores que permitieron diseñar indicadores de desempeño y formas de evaluar competencias, entre los que figuran Frola (2011), Pimienta (2008), Tobón (2011), Ávila y Paredes (2015), Neus Sanmartí (2007) y Zabala y Arnau (2007).

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA.

### *Proyecto uno: Diverticiclo.*

El trabajo se realizó del 20 de febrero al 21 de marzo, con 20 sesiones de 2 horas y una de 5 horas como producto final.

Se inició con la actividad de la “Silla sudafricana y la silla colaborativa”, donde se organizan las sillas en doble hilera de espaldas, asegurándose que haya tres sillas menos que el número de alumnos participantes.

La actividad es una variante del juego tradicional de las “Sillas”, ya que se pegó en el respaldo de tres sillas un letrero de “reservado” y se eligió a tres alumnos al azar a quienes se les colgó un gafete de “invitado especial”.

Se dio la indicación que los “invitados especiales” se podrían sentar en la silla que quisieran de “reservado”.

Se puso música y cuando se apagó se pudieron sentar, por lo que los invitados especiales tenían asegurado su lugar y los demás no.

Se reflexionó con el grupo sobre qué paso, cómo se sintieron quienes no tenían “invitación especial”, qué pudieron haber hecho, cómo se sintieron quienes tenían “invitación especial” y por qué no la compartieron, cómo se ejerció el poder durante la actividad, cuáles hechos de violencia se presentaron en el espacio escolar y de qué manera les afectó personalmente.

Los alumnos se sintieron frustrados y molestos con sus compañeros que tenían el privilegio de tener su lugar apartado, inclusive dos de ellos decidieron no jugar al argumentar que el juego estaba arreglado y ellos perderían de todos modos.

Después de la reflexión en plenaria, el grupo volvió a jugar, sólo que esta vez se pusieron cinco sillas menos del número de personas y la regla fue que todos tienen que sentarse en las sillas, que se colocaron en línea. Se sentaron cada vez que se detuvo la música y en cada secuencia se quitaron cinco o seis sillas hasta que quedó sólo una y todo el grupo se sentó.

Cuando finalizó la segunda actividad se reflexionó con los alumnos sobre la importancia de trabajar colaborativamente para conseguir ganar y obtener un mejor resultado.

La competencia a favorecer fue desarrollar el interés y gusto por la lectura en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona y sus compañeros de escuela de los diferentes grados de 1º a 6º. Mediante la organización de un rally de competencias lectoras donde los alumnos investigarán en diversas fuentes virtuales e impresas juegos y actividades diversas relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación, mismos que adecuarán dependiendo del grado. Para promover un acercamiento divertido, lúdico y recreativo a los libros y la lectura misma.

Se inició con la pregunta generadora ¿QUÉ Y CÓMO ME GUSTARÍA LEER? donde en plenaria los alumnos expresaron sus opiniones, mismas que se anotaron en el pizarrón para analizar la viabilidad de cada una de ellas. Todas coincidieron en que a ellos les gusta divertirse mientras leen y que una forma de divertirse es mediante juegos organizados.

Después se dividió al grupo en 8 equipos de 4 integrantes cada uno. Se cuidó que cada equipo contara con alumnos de diferentes estilos de aprendizaje y capacidades diversas para conjuntar un mejor trabajo colaborativo.

Se concretizó el trabajo a realizar mediante el llenado y firma del “Contrato pedagógico”, mismo que estipuló el nombre del proyecto (elegido por votación entre todo el grupo), el propósito, las actividades, materiales, manera de comunicar resultados, productos a realizar, tiempos y formas de evaluación. Dicho contrato fue firmado por padres de familia, alumnos y docente.

Para finalizar con la primera sesión se pidió a cada equipo que en casa investigaran diferentes actividades y juegos que les gustaría desarrollar.

Durante la segunda sesión los alumnos trajeron sus investigaciones y tuvieron la oportunidad de buscar también en la biblioteca del aula y de la escuela libros que pudieran apoyar su actividad.

Se les dio el tiempo para leer y seleccionar las actividades idóneas acorde a cada grado de 1º a 6º y sin tratar de repetir con otro equipo.

En su investigación los alumnos se encontraron muy entusiasmados por buscar actividades divertidas para ellos y sus compañeros de otros grados, pero se encontraron en la dificultad de que muchas de sus investigaciones eran de edición española, por lo que el lenguaje era diferente.

Los alumnos leyeron con paciencia y dedicación sus investigaciones y los libros extraídos de las bibliotecas y realizaron una selección, de tal manera que al finalizar la segunda sesión los equipos entregaron su primera evaluación formativa con el producto exacto que querían realizar para llevar a cabo durante el rally.

Durante las siguientes 5 sesiones los equipos realizaron las modificaciones pertinentes a sus juegos e iniciaron la escritura de su reglamento, con un lenguaje claro para cada grado.

En este punto se dieron cuenta que era muy complicado realizar un juego para cada grado, así se tomó el acuerdo de realizar uno para 1º, 2º y 3º, y otro para 4º, 5º y 6º. De tal manera que debieron volver a buscar juegos que englobaran los intereses y gustos de sus compañeros de esas edades.

Por lo que fue necesario tomar otras 5 sesiones más para concluir con las adecuaciones y reglamentos para primaria baja y alta, es decir, 2 juegos por equipo.

Las siguientes 8 sesiones se utilizaron para realizar el material necesario para cada juego, incluyendo la invitación, el cartel con el nombre del juego, las reglas específicas de cada juego y los tableros o materiales específicos para las adecuaciones pertinentes a los grupos de primaria alta y baja.

Los juegos para primaria baja fueron a la búsqueda del tesoro, la ruleta de la suerte, el zoológico del a, b, c, el cuento de telaraña, la cucaracha, la ensalada de letras, los trabalenguas saltarines y el paquete.

Para primaria alta se hicieron adecuaciones a los juegos de la búsqueda del tesoro, la ruleta de la suerte, el zoológico del a, b, c, ensalada de letras y el paquete. Y se cambiaron los demás juegos por el cuento inconcluso, la caja del misterio y el orden alfabético.

Durante la penúltima y última sesión se invitó a cada grupo en horarios diferentes, iniciando con primero y así sucesivamente hasta concluir con 6º "B". A cada hora salió un grupo al patio para ser dividido por la maestra en ocho equipos, mismos que se repartieron en las ocho estaciones.

Al tocar el silbato cada equipo inició su actividad con una duración de 10 minutos por base, se contabilizó el tiempo y se tocó el silbato nuevamente para realizar el cambio a la nueva base. Y así sucesivamente hasta terminar con las 8 bases por grado en el transcurso de las dos últimas sesiones.

También se entregó una rúbrica de evaluación a cada docente frente a grupo de los grados de 1º a 6º, misma que fue recabada el último día del rally para ser analizada (Anexo).

*Proyecto dos: Menú literario.*

Se inició el proyecto con una dinámica del libro “Eduquemos para la paz”, llamada *las llaves y el silencio*. Con la actividad se pretendió distinguir el silencio social que ejercemos hacia algunas personas, mismo que impide el trabajo colaborativo dentro de un ambiente escolar. La actividad tuvo una duración de 60 minutos y el material utilizado fueron 5 llaves grandes realizadas con fomi.

Primero se seleccionaron 5 alumnos al azar a quienes se les pidió que salieran del salón un momento y se explicó al resto la consigna de que deberían esconder las llaves en lugares visibles para su fácil localización. Se les pidió que apoyaran en la búsqueda sólo diciendo sí, no, frío, caliente, arriba o abajo. Se invitó a pasar a los alumnos seleccionados para encontrar las llaves y se les hizo la indicación que dentro al salón había 5 llaves escondidas que deberían hallar ya que son las llaves de un baúl que guarda los boletos del viaje de sus sueños, y que tendrán 2 minutos para encontrarlas porque si no lo logran perderán el vuelo.

Se volvieron a elegir 5 alumnos a los que también se pidió salir, mientras que al resto del grupo se les explicó que ahora deberían guardar las llaves en un lugar un poco más complicado, pero tenían la posibilidad de orientar a sus compañeros de la misma manera que a los primeros, pero que ahora sólo disponían de 1 minuto y medio, y que ahora las llaves representaban la oportunidad de ayudarle a su mejor amigo porque está en peligro.

A los últimos 5 alumnos que se seleccionaron para buscar las llaves se les dio la consigna de que debían encontrar las llaves, ya que sólo así podrían salvar su vida. Mientras que a los alumnos que las escondieron se les pidió que al momento de que entraran sus compañeros ellos no les hicieran caso y estuvieran platicando, sin orientar el hallazgo de las llaves.

Al concluir los tres intentos de obtener las llaves los alumnos analizaron que el silencio también genera violencia y que al comunicarnos obtenemos mejores resultados. Pero los últimos cinco alumnos se sintieron frustrados al no poder encontrar las llaves y ver como sus compañeros no les ayudaron. Uno de los alumnos comentó que *“fue una actividad injusta porque yo sí les ayudé y ellos ni me voltearon a ver”*.

Se inició el 24 de abril para concluirse el 26 de mayo con la pregunta generadora *¿cómo puedo explicar lo que leo o entiendo en una lectura?* Por medio de la técnica de lluvia de ideas se definió como se iniciaría el nuevo proyecto.

Opinaron que como no sabían cómo se define el menú, sus tipos, elementos y redacción era necesario investigar; por lo que se dividió al grupo en 6 equipos de 5 integrantes cada uno.

El equipo uno buscó la definición de menú; equipo dos la historia de los menús; equipo tres los tipos de menú y su uso; equipo cuatro los elementos que componen un menú y los equipos cinco y seis su redacción y presentación.

Cada equipo expuso los resultados de su investigación en un organizador gráfico de pizza. Se juntaron todos y se realizó un periódico mural con toda la información, así como un diagrama con la síntesis de toda la información, mismo que sirvió de línea de acción para los menús de cada equipo.

Se trabajó con distintos organizadores gráficos (pizza, sándwich, oreo, helado, espina del pez, árbol, los dedos de las ideas, lluvia de ideas, entre otros) para extraer la información más importante de una lectura.

Cada equipo realizó una selección de 4 tiempos (lecturas) de acuerdo a la edad de sus compañeros con los que trabajaron, para la cual fue necesario analizarlas con detenimiento al tomar en cuenta su extensión, trama y personajes.

Consideraron necesario elaborar un menú llamativo con los elementos investigados y expuestos, mismo que sirviera de índice de los libros seleccionados para cada grado. Después se seleccionó el organizador gráfico que cada equipo

desarrolló durante la puesta en práctica del MENÚ LITERARIO, así como la elaboración del material a utilizar. Realizaron propagandas de su restaurante como invitación para sus compañeros y sus padres, con la intención de socializar sus hallazgos y presentar una opción diferente y divertida de seleccionar información de un cuento mediante el uso de los organizadores gráficos.

El 26 de mayo cada equipo asistió al salón del grupo que al azar le fue asignado, donde realizaron primero una actividad para crear confianza y romper el hielo, llamada (ensalada de frutas). Después explicaron que ellos pertenecían a un restaurante lector, donde los invitarían a degustar un exquisito conjunto de lecturas diversas. Enseñaron y leyeron el menú, del que sus compañeros seleccionaron un título para que fuera leído. Se formó el grupo en 6 equipos para que realizaran un organizador gráfico gigante con las ideas más importantes de la lectura. Al terminar cada un representante de cada equipo pasó a leer su síntesis. Terminó la actividad con el juego de *Una navío cargado de...* y se agradeció su participación (Anexo).

#### *Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.*

El proyecto se realizó como una adecuación del original, ya que debido a las acciones especiales derivadas del sismo del 19 de septiembre se perdieron los espacios para trabajar con padres de familia. Se inició el 8 de noviembre y se terminó el viernes 1 de diciembre. Tuvo una duración de una hora y media diaria. Se trabajó con 60 alumnos de los grados de 5º y 6º con la pregunta generadora *¿puedo escribir para leer?*

Primero se formaron equipos de manera aleatoria revolviendo a los dos grupos y se les repartió tres libros, un papel rotafolio y plumones a cada equipo; con la consigna de realizar un cuento divertido, trágico o curioso al tomar en cuenta sólo los títulos de los cuentos. Se les dio 20 minutos para su elaboración y al concluir el tiempo pasamos a un salón para darle lectura a cada historia que crearon. Al terminar la lectura se escribió en el pizarrón la pregunta generadora *¿puedo escribir para leer?* donde los alumnos expresaron sus ideas, unos a favor y otros en contra, pero todas se anotaron en el pizarrón. Un alumno comentó “así se inician los libros de cuentos y las historias de las películas”; mientras que otro expresó que “ellos no

podían hacer eso, que para eso están los escritores adultos, no ellos”, uno más dijo “ya lo hicimos al escribir y luego leer nuestra historia”. Como parte del cierre de la sesión se entregó una fotocopia por alumno del contrato pedagógico, mismo que se llenó con las sugerencias de los alumnos antes escritas en el pizarrón.

La segunda sesión se inició acomodando a los 13 equipos en círculo donde se lanzó una pelota de esponja a algún equipo, el cual debió decir una palabra con la primera letra del abecedario y lanzar la pelota a otro equipo que debió decir una palabra con la segunda letra, y así sucesivamente. Equipo que perdía se salía del juego. Se realizó el juego sólo tres veces. Después se pidió que un integrante del equipo pasara al centro a tirar un dado grande de tela y hule espuma que en sus caras se encontraba anotado cuento hilado (el equipo debió sacar una tarjeta en donde vienen anotadas acciones o sucesos que les deberán servir de referencia para contar una historia, pero iniciando con la letra A, el segundo del equipo con la letra B y así por 1 minuto); preguntón (un integrante sacó una tarjeta donde venían anotadas 10 palabras que los demás integrantes del equipo debieron adivinar haciendo preguntas que sólo se respondían con un sí o no); cuento escriturón (un integrante pasó a sacar una tarjeta donde venían anotadas 5 palabras, de las cuales eligió una para representarla con todo su cuerpo para que sus compañeros las leyeran y adivinaran de cuáles se trata antes de terminar un minuto); y mimosa (un integrante sacó una tarjeta con una palabra, acción o enunciado que debió representar con mímica para que sus compañeros adivinaran de cuál se trataba antes de cumplir un minuto). El juego se realizó con dos retos con cada equipo. Se concluyó la sesión con comendando cómo se sintieron al respecto del juego.

La tercera sesión se inició dando a cada equipo dos hojas que contenían cada una la mitad de un refrán y se dio la consigna de intercambiar las hojas hasta encontrar el refrán completo. Al terminar se pidió que realizaran un cuento cuya enseñanza pudiera ser el refrán que les tocó. Al terminar pasamos al salón y cada equipo leyó su cuento en plenaria.

La cuarta sesión se inició dando una caja con imágenes de objetos diversos, donde se invitó a cada alumno a sacar por turnos 3 imágenes, las cuales les

servieron para pegarlas en un papel rotafolio de manera ordenada para hacer un cuento pictográfico. Se leyó el cuento y se observó un adelanto en algunos equipos que escribieron mayor historia y mejor redacción.

En la quinta sesión se seleccionaron 13 cuentos que se encontraban revueltos en dos montañas de libros. Se redactaron 5 pistas por cada cuento que se escondieron en lugares diversos en el patio y que les servían para adivinar el título del libro asignado para su equipo. Al final el equipo debió leer el cuento y explicar una breve síntesis a todos los demás equipos.

En la sexta sesión se puso música relajante y se pidió que cerraran sus ojos y se colocaran en una posición cómoda. Se les pidió que recordaran un suceso divertido o importante en su vida, algo que les haya gustado mucho, que lo vuelvan a revivir y sentir las emociones que antes sintieron. Se pedirá que abran los ojos y sin olvidar ese recuerdo lo escriban en forma de cuento dentro de una espiral marcada en una hoja. Al finalizar se pidió que recortaran la espiral para pegarla en el salón y los alumnos que desearan lo leyeran.

Durante la séptima sesión se inició leyendo un cuento con cambios de voz y alguna actuación. Se dio a elegir un papelito con los nombres de los personajes del cuento y se pidió que en papel craft marcaran la silueta del personaje de tamaño normal, mismo que se pintó y decoró con algodón, gises y papel crepé. Al final se pidió a los alumnos que ahora crearan su propio cuento con base al personaje y lo escribieran en hoja blanca y lo leyeron en plenaria. Para el desarrollo de esta actividad fue necesario utilizar dos sesiones.

En la octava y última sesión se acomodaron los trabajos en el patio como evidencias de las actividades realizadas durante las sesiones. Se invitó a los papás para darle lectura a dos cuentos y jugar con el dado lector. Se colocó un periódico mural con las fotos del trabajo realizado durante el trabajo del proyecto. Y se concluyó con una autoevaluación, coevaluación y eteroevaluación (Anexo).

## EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ALUMNOS DE 6º GRADO DE PRIMARIA.

*Proyecto uno: Diverticiclo.*

Dentro del inicio del proyecto se analizó una actividad del libro Eduquemos para la paz, ya que según Díaz Barriga:

“lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste se circunscribe, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras... pues se plantea la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas en este régimen de actividades propositivas que se realizan de manera colaborativa” (Díaz Barriga F. , Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos, 2002)

Para los alumnos fue divertido iniciar el trabajo con una actividad lúdica como las sillas, ya que expresaron que nunca se habían divertido así en la escuela. Sin embargo, la primera actividad les pareció injusta al comentar “eso se llama favoritismo y no es justo”; pero al realizar la segunda actividad se sintieron aliviados y más divertidos. Por lo que se cumplió con su cometido al hacerlos reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo.

Dentro de la evaluación formativa se realizó un diario de clase, donde los alumnos y docente pudieron registrar percepciones y experiencias personales sobre las sesiones del proyecto. Donde se rescatan comentarios como: “la actividad de hoy fue interesante porque me entretuvieron, jugué y a la vez aprendí”; “como aprendo y me divierto a la vez pongo atención”. “Las actividades son para aprender a leer bien y no trabarnos”. “Nos ayudó a quitarnos la pena a leer en público”. “Divertido pero no todos trabajamos igual y eso es injusto”. “Nos costó trabajo llegar a ponernos de acuerdo”.

En la evaluación sumativa se examinó que el tiempo fue el suficiente en cada una de las sesiones, sin embargo la organización y trabajo colaborativo de los alumnos es algo que debe reforzarse constantemente.

Como una forma de autoevaluación y coevaluación se llevó a cabo una escala de rango. Al momento de evaluarla los alumnos de sexto grado fueron

capaces de obtener un puntaje de 23 de un total de 40 puntos para tener un desarrollo excelente en la realización del proyecto. Lo que quiere decir que cumplieron con algunos indicadores de manera eficiente, pero otros implicaron un problema que no pudieron solucionar.

Se observó que se sintieron motivados para la lectura y selección de juegos, ya que en los comentarios de cada equipo resaltaron el interés por revisar diversos juegos para, dicen ellos, “mejorar su relación con la lectura”. También comentaron que “a nosotros nos gustan los juegos”. De tal manera les pareció interesante investigar juegos de otros países (España y Argentina) para leer, como dicen ellos “de manera no aburrida”.

No les costó trabajo hacer una adecuación del juego para el grado que les tocó, ya que dicen “un juego es un juego y todos nos divierten”. Consideraron que el tiempo fue el suficiente para concluir las actividades, ya que usualmente lo elaboraron dentro de las últimas horas del día, por lo que sentían que era, según sus palabras “una recreación”.

Un área importante de oportunidad fue la redacción coherente y correcta de los textos, ya que, según sus palabras “no considero importante revisar la ortografía, mientras lo entienda yo”. La mayoría de los alumnos escribieron con contracciones que ellos mismos inventaron o han visto en diversos chats, tal es el caso “xq (porque), q’(que), + (más), ntp(no te preocupes, lol(risas).

Les costó mucho trabajo aceptar un error remarcado por otros alumnos, inclusive, en algunos momentos por un docente diferente al suyo. Les fue muy fácil buscar justificación a sus acciones, con tal de no asumir sus consecuencias. Utilizan mucho palabras como “no me tocó a mí hacer eso”, “no me hizo caso”, “le dije que no era así”. Sin embargo si entendieron la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un objetivo; pero al preguntarles ¿qué es un trabajo colaborativo? lo describieron como “trabajar en equipo”, “que cada integrante debe hacer algo”, “uno es el que manda y los otros obedecen”, “escucho y hago lo que me dice... (nombre de un alumno con buenas notas)”.

Los equipos fueron seleccionados con la intención de colocar en ellos alumnos con diversas habilidades, estilos de aprendizaje y rendimiento académico, para favorecer el trabajo de cada conjunto, así como su organización y desempeño frente a sus compañeros de otros grados. Sin embargo, a dos equipos les fue complicado controlar sus nervios y trabajar con el grupo que les tocó. Comentaron “eran muy chiquitos y no me hacían caso”, “es que no me entendían”, “sólo me criticaban”.

Dentro de la heteroevaluación se entregó a los docentes asistentes una escala de rango donde evaluaron aspectos como creatividad, pensamiento crítico, rigurosidad, habilidad y claridad. De manera general los docentes evaluaron el desempeño de los alumnos como bueno, donde felicitaron el desarrollo de algunos grupos por la facilidad de participar y dominar el conocimiento que querían transmitir. Pero a otros les sugirieron dedicar más tiempo a la preparación. Comentaron también que deben mejorar su ortografía, ya que eso resta valor a su trabajo. Señalaron que vieron a sus alumnos muy divertidos en la lectura, cosa rara para ser esa actividad académica (cuadro 13).

#### *Proyecto dos: Menú literario.*

Dentro del inicio se realizó una actividad del libro Eduquemos para la paz, donde los alumnos se divirtieron y jugaron, sin embargo continuaron sin colaborar del todo con su equipo y algunos querían hacer todo solos.

En la evaluación formativa se realizó un diario de clase, donde los alumnos y docente pudieron registrar percepciones y experiencias personales sobre las sesiones del proyecto. De la que se rescata comentarios como: “fue divertido leer y escribir con comida”; “pensé que ya conocía los menús pero no”; “entendí porque me dicen primero, segundo y tercer tiempo en la comida”, “nos costó trabajo definir una forma de trabajar y todos queríamos que las cosas fueran como decíamos”. “Divertido pero no todos trabajamos igual”; “nos costó trabajo llegar a ponernos de acuerdo”.

En la evaluación sumativa se examinó que el tiempo fue el suficiente en cada una de las sesiones, sin embargo la organización y trabajo colaborativo de los

alumnos es algo que debe reforzarse constantemente, al igual que en el primer proyecto.

Como una forma de autoevaluación y coevaluación se llevó a cabo una escala de rango. Al momento de evaluarla los alumnos de sexto grado fueron capaces de obtener un puntaje 31 puntos de un total de 48 para tener un desarrollo excelente en la realización del proyecto.

Se observó que sus fortalezas son buscar información en diversas fuentes virtuales y concretas, ya que, comentaron “es divertido investigar algo, no solo escribir lo que nos dicen”. También les fue sencillo leer y seleccionar la información que utilizarían para definir un menú, sus elementos, su historia y redacción, ya que consideraron algo que “yo ya sé que es, pero nunca había pensado en hacer uno”.

Consideraron que el tiempo fue justo para terminar con las actividades y les pareció divertido que todos los días antes de la salida se trabajara en ello, ya que sintieron que no fue una responsabilidad, sino, como dicen ellos “una diversión y salir de lo mismo de siempre”.

Es interesante resaltar que nuevamente sus áreas de oportunidad fueron la revisión y corrección de textos, en cuanto a su ortografía y redacción. Señalaron que “me da flojera hacer un borrador y repetir hasta que lo haga bien”, “pierdo el tiempo si lo hago así”, “de todo modos se entiende”.

Nuevamente les costó trabajo asumir los errores cometidos y volvieron a buscar excusas y culpables, al utilizar comentarios iguales a los del proyecto 1. Sin embargo en esta ocasión fue más sencillo aceptar el punto de vista de otros docentes, ya que, según comentan “ellos también saben”.

Fueron capaces de sintetizar un texto y les pareció interesante anotar la información dentro de un organizador gráfico con diversas formas, al hacer comentarios como “es chistoso y diferente hacer un texto así”, “me parece divertida la forma de trabajar”, “están originales y así no sólo copiamos”.

Se dieron cuenta de la importancia de entregar en tiempo y forma los materiales pactados desde el contrato pedagógico firmado la primera sesión, por lo que comentaron “cada quien realizó algo para terminar bien”, “todos trabajamos para terminar el día”, “me emocioné y quise terminar rápido”.

Se volvieron a seleccionar los equipos con la intención de realizarlos de forma heterogénea y cuatro de los seis equipos lograron dominar sus nervios y trabajar eficientemente con el grupo que les tocó. Hicieron comentarios como “fue fácil trabajar con el grupo de ...”, “los alumnos de ... sí ponen atención”, “me gustó como trabajaron todos”, “hoy si pude trabajar bien”.

Dentro de la heteroevaluación se entregó a los docentes asistentes una escala de rango donde evaluaron aspectos como creatividad, pensamiento crítico, rigurosidad, habilidad y claridad. De manera general los docentes evaluaron el desempeño de los alumnos como excelente. Felicitaron a todos los grupos por su participación y dominio del tema; además de señalar que las actividades fueron muy interesantes, ya que les permitieron analizar un cuento y plasmarlo en diagramas relacionados con comida. Señalaron que vieron a sus alumnos muy divertidos en la lectura y su análisis, cosa rara para ser esa actividad (cuadro 14).

#### *Proyecto tres: Escribamos nuestra lectura.*

Dentro de la evaluación diagnóstica se realizó una actividad del libro *Eduquemos para la paz*, donde los alumnos se divirtieron y jugaron pero siguieron sin colaborar del todo con su equipo y algunos querían hacer todo solos. También se dieron cuenta que el silencio también es una forma de violencia, donde comentaron “no me gustó que no me hablaran, sentí feo”; “fueron groseros por no ayudarme a mí”; “fue incómodo que ellos platicaran y no me hicieran caso, porque yo sí les ayudé”.

Dentro de la evaluación formativa se realizó un diario de clase, donde los alumnos y docente pudieron registrar percepciones y experiencias personales sobre las sesiones del proyecto. De la que se rescató comentarios como: “no me gustó mucho escribir porque no sabía que poner”; “me sentí aliviado porque no tenía que leer mucho para crear”; “ya cuando agarré confianza pude escribir mejor”, “me dio

pena hablar en público, pero me la aguanté”. “Nunca pensé que fuera tan divertido escribir”; “fue raro escuchar que alguien leyera mi cuento”.

En la evaluación sumativa se examinó que el tiempo fue el suficiente en cada una de las sesiones, sin embargo la organización y trabajo colaborativo de los alumnos fue algo que debió reforzarse constantemente, ya que como se observó desde las dos secuencias anteriores es la base del éxito de un proyecto.

Como una forma de autoevaluación y coevaluación se llevó a cabo una escala de rango. Al momento de evaluarla los alumnos de sexto grado fueron capaces de obtener un puntaje de 43 puntos de un total de 60 para tener un desarrollo excelente en la realización del proyecto.

Se observó que sus fortalezas son buscar información en diversas fuentes virtuales y concretas, ya que, comentaron “me gusta buscar yo las cosas”. Les gustó leer información diversa para llegar a un resultado, ya que como comentan “eso no me aburre”, “ya no sólo escribo lo que dice la maestra”.

Tuvieron una gran creatividad para trabajar, de manera desafortunada se encontraron muy inmersos en la violencia cotidiana y la mayoría de sus creaciones hablaron de muerte, ya que comentan “eso sí es divertido”.

El tiempo en este proyecto sí representó un problema ya que les costaba mucho trabajo cumplirlo, al comentar “es que casi nunca escribimos así”, “no sabía que escribir”, “es complicado escribir así”.

Nuevamente, y a pesar de las actividades de introducción a cada proyecto, les costó trabajo unificar sus opiniones para la redacción de un texto. Al argumentar “es que ella no sabe lo que yo quiero decir”, “eso no me gusta para el cuento”, “lo que dices es muy aburrido”.

Dentro de sus áreas de oportunidad se encuentra el seguimiento de instrucciones, ya que en la actividad de “a la caza de tesoro”, algunos no leyeron las instrucciones y solo siguieron a otros equipos para completar primero el reto, sin

importar si estaba correcto o no. Ellos argumentaron que “si no lo hacía así no ganaría”, “no le entendí a la instrucción”, “así era más fácil”.

Les costó trabajo aceptar las correcciones realizadas por otros compañeros, al comentar “él no sabe”, “era mi cuento y yo lo escribo así”, “no era bueno lo que me dijo”, “eso era aburrido”.

La mayoría de los alumnos pueden leer en voz alta el cuento realizado por su equipo, aunque fue muy marcado que a los alumnos de quinto les fue más complicado por la pena que implicaba estar al frente. Comentaron “los de sexto me dan miedo”, “se van a burlar de mí”, “tengo miedo”.

Su ortografía fue una de sus áreas de oportunidad muy marcada dentro del proyecto, ya que sus textos carecían de una revisión en ese sentido. Argumentaron la falta de tiempo para elaborar esa revisión, “yo si quería pero ya casi era la hora”, “no me alcanzó el tiempo”.

Dentro de la heteroevaluación las maestras de 5º y 6º dialogaron sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos dentro del proyecto y llegaron a la siguiente conclusión: los alumnos son muy hábiles para crear cuentos a partir de palabras, dibujos, recuerdos u oraciones. Sin embargo, tuvieron una afinidad al plasmar historias de violencia, lo que les pareció una situación significativa que deberán abordar en otros proyectos. También analizaron que es muy importante trabajar con los alumnos sobre su tolerancia al punto de vista de los demás, ya que no recibieron bien las críticas y puntos de vista diferentes. Resaltaron la necesidad de revisar y corregir redacciones y ortografía por parte de los alumnos, porque no le dieron importancia a ese rubro. Hicieron buenos equipos, pero no trabajo colaborativo (cuadro 15)

#### BALANCE GENERAL DE LA INTERVENCIÓN.

Al evaluar por competencias se deben tomar en cuenta que es un proceso donde el alumno tiene aprendizajes previos y una función selectiva, es decir, saben o no saben. Además, se llegó a la conclusión que para evaluar los aprendizajes se necesitan resoluciones de ejercicios y problemas estandarizados, con la intención

de realizar el proceso de manera más eficaz (Zabala & Arnau, 2007). Sin embargo, Zavala y Arnau (2007), señalan que:

“Dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente” (pág. 199)

Al analizar los logros se reconoce que se estructuró y sistematizó el proceso de aprendizaje en el aula, donde se le dio su orden y lugar a cada elemento de elaboración de proyectos de intervención basados en una metodología de investigación – acción. Se realizó la detección de una situación problema que se pretendió transformar. Se delimitó el problema y con qué otros tenía relación. Se señalaron sus principales causas y consecuencias. Se analizó qué sucede en nuestra práctica cotidiana ante la situación que se quiere transformar. Se especificó qué han realizado los organismos internacionales, nacionales y la escuela en particular para el fomento de competencias lectoras en alumnos de primaria. Se diseñó y llevó a la práctica un diagnóstico para detectar si realmente era un problema prioritario. Con base en todo lo anterior se analizó la situación con ciertos fundamentos teóricos. Se construyó una nueva forma de resolver o mejorar la situación. Se elaboraron planificaciones basadas en el método de proyectos situados de Díaz Barriga. Y se llevó la intervención con todo el rigor requerido para propiciar en los alumnos el fomento de competencias lectoras.

Sin embargo al construir el capítulo de evaluación y evidencias se pudo observar que faltó mayor rigor y organización en la evaluación ya que dentro de las planificaciones de los 3 proyectos se realizó de manera sencilla, lo que dificultó la evaluación de la propuesta de intervención y fue necesario realizar una evaluación complementaria y cumplir así con el propósito de una evaluación de competencias.

Definitivamente se fortaleció el desarrollo de competencias lectoras ya que los alumnos lograron distinguir lo relevante de un texto, hicieron preguntas y

fundamentaron sus respuestas con base en lo leído, además de realizar una adecuación para ser utilizado con fines prácticos.

También pudieron sintetizar la información de, por lo menos 2 fuentes se consulta para ser utilizada dentro de los proyectos. Y fueron capaces de realizar varios organizadores gráficos con las síntesis (paráfrasis, no copiar).

Utilizaron la información leída para la creación de nuevos textos inéditos (cuentos) que compartieron con sus demás compañeros de manera respetuosa.

Sin embargo los alumnos tuvieron dificultad al realizar un trabajo colaborativo. El Plan de Estudios 2011 señala que:

“...alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (pág. 28)

Dentro del mismo documento se señalan 6 características que debe cumplir un trabajo colaborativo, de las cuales tuvieron problemas en casi todas:

- No se logró realizar un trabajo con inclusión; ya que aunque se organizaron los equipos de manera heterogénea para favorecer las oportunidades de todos los alumnos, al no importar sus diferencias. En la práctica ellos discriminaron a los alumnos que sabían menos o no hablaban o faltaban demasiado o, simplemente, no pensaban igual que ellos.
- Sí lograron definir una meta común y llevarla a su término en tiempo pero en forma no, ya que los materiales carecían de redacción y ortografía. Por lo que es necesario realizar una revisión dentro de este rubro básico para el desarrollo de las competencias comunicativas y favorecer la metacognición en los alumnos de 6º.
- Tampoco fueron capaces de favorecer el liderazgo compartido ya que en la realización de los 3 proyectos en algunos equipos se seleccionó un responsable de equipo, quien organizó todo el trabajo con una escasa participación de los demás integrantes.

- Asimismo se generó la responsabilidad (aunque no en todos los casos), ya que cumplieron con los productos en tiempo. Sin embargo, en cuanto a la corresponsabilidad, es decir, a la responsabilidad compartida con otro, mostraron grandes deficiencias, por culparse unos a otros y buscar justificaciones a sus desaciertos.

Desde una perspectiva personal y con base en los argumentos anteriores se considera que se cumplió el objetivo planteado en el proyecto de intervención, al generar actividades que incrementaron las oportunidades de aprendizaje permanente. Donde se buscó, dentro del primer proyecto, fomentar el gusto por la lectura al favorecer un acercamiento lúdico. En el segundo proyecto se buscó leer, interpretar y parafrasear textos diversos, mediante el uso de organizadores gráficos que llamaron su atención y generaron expectativas. Durante el último proyecto se buscó concientizar a los alumnos sobre la practicidad de la lectura si la relacionamos con lo que escribimos.

Sin embargo, durante la realización de los proyectos hubo falta de organización en cuanto a los tiempos designados para los contenidos de las demás asignaturas, por lo que al final de cada bimestre fue necesario realizar adecuaciones y analizar de manera rápida los contenidos no logrados. Lo que no aseguró un aprendizaje real de dichos contenidos.

También fue necesario modificar el último proyecto ya que se tenía contemplado para realizarse junto con padres de familia, sin embargo, debido a los sucesos del temblor del 19 de septiembre, donde dejamos de asistir por 4 semanas a clases y que, al entrar nuevamente, se utilizaron los espacios vacíos de la escuela para albergar a 5 grupos de una escuela vecina que sí tuvo afectaciones severas. Por lo que fue imposible el trabajo con los padres de familia y, únicamente se efectuó con los alumnos de 5º y 6º grado de primaria.

Figura 15: Árbol de problemas sobre el bajo nivel de desarrollo de competencias lectoras, basado en la Metodología del Marco Lógico.

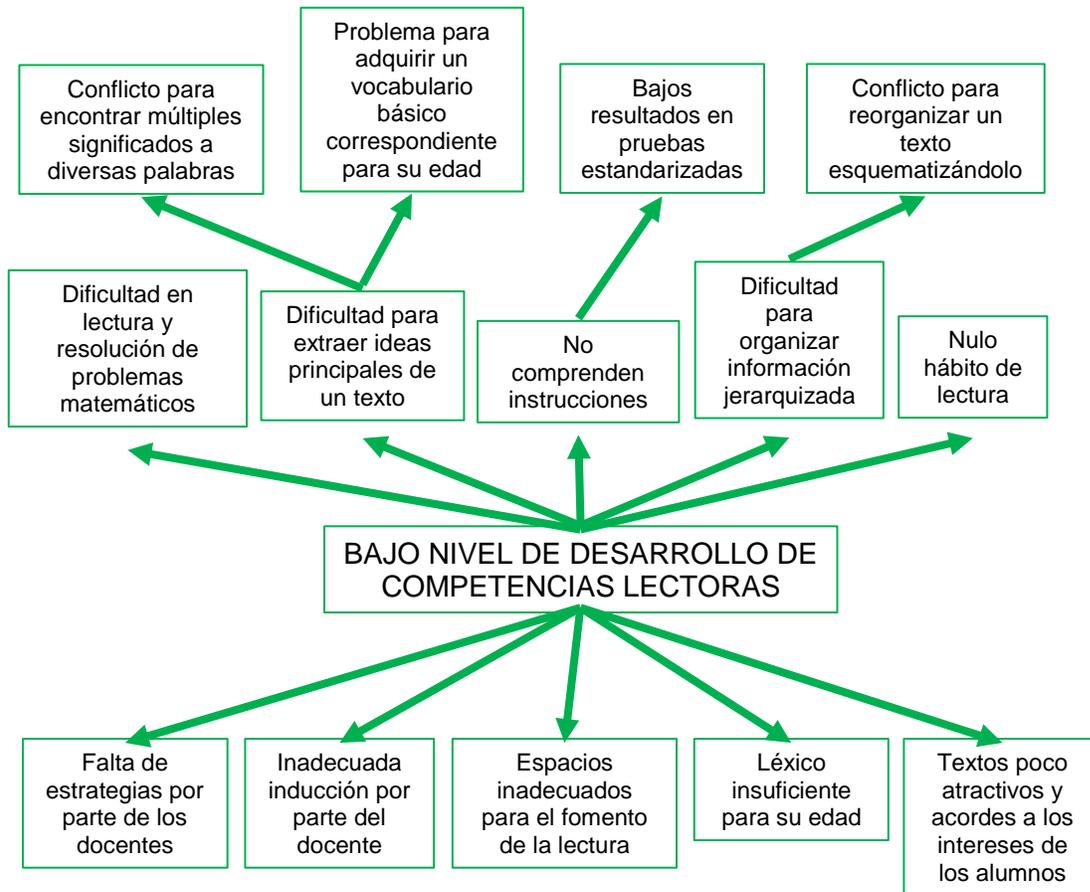


Figura 16: Árbol de objetivos para elevar el nivel de desarrollo de competencias lectoras, basado en la Metodología del Marco Lógico.

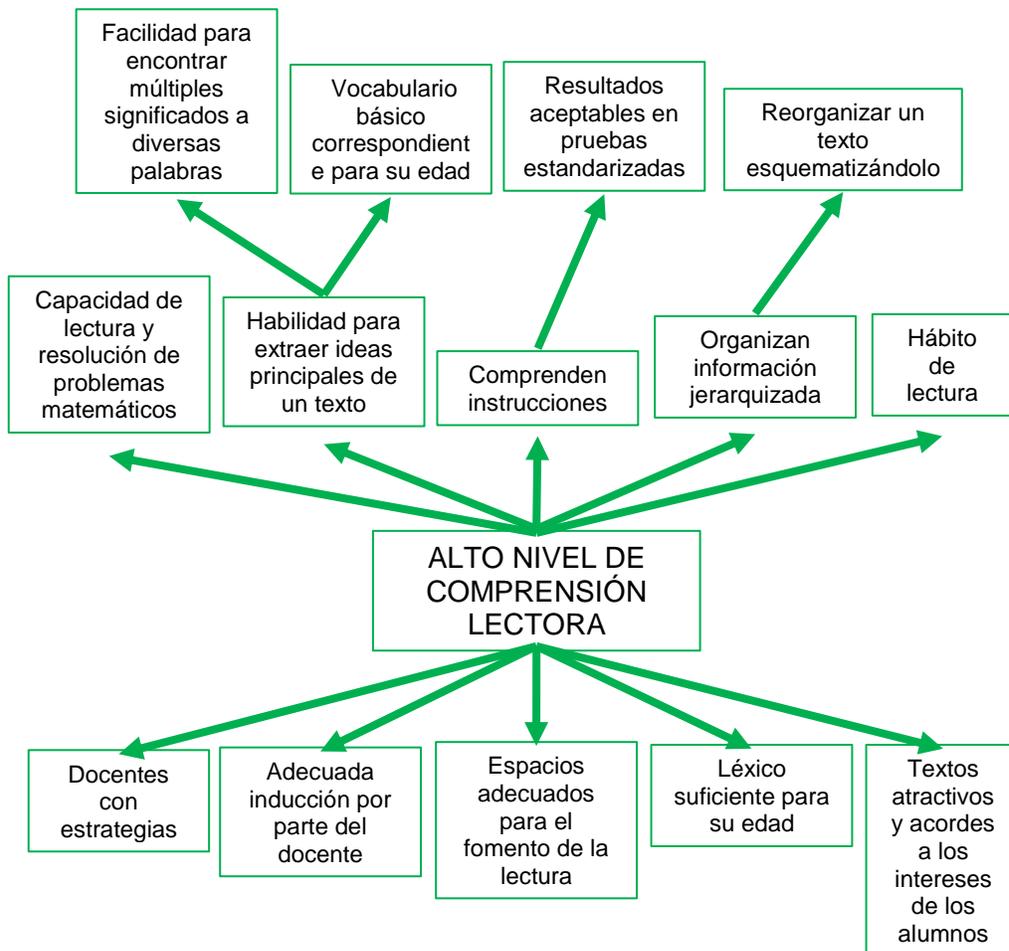
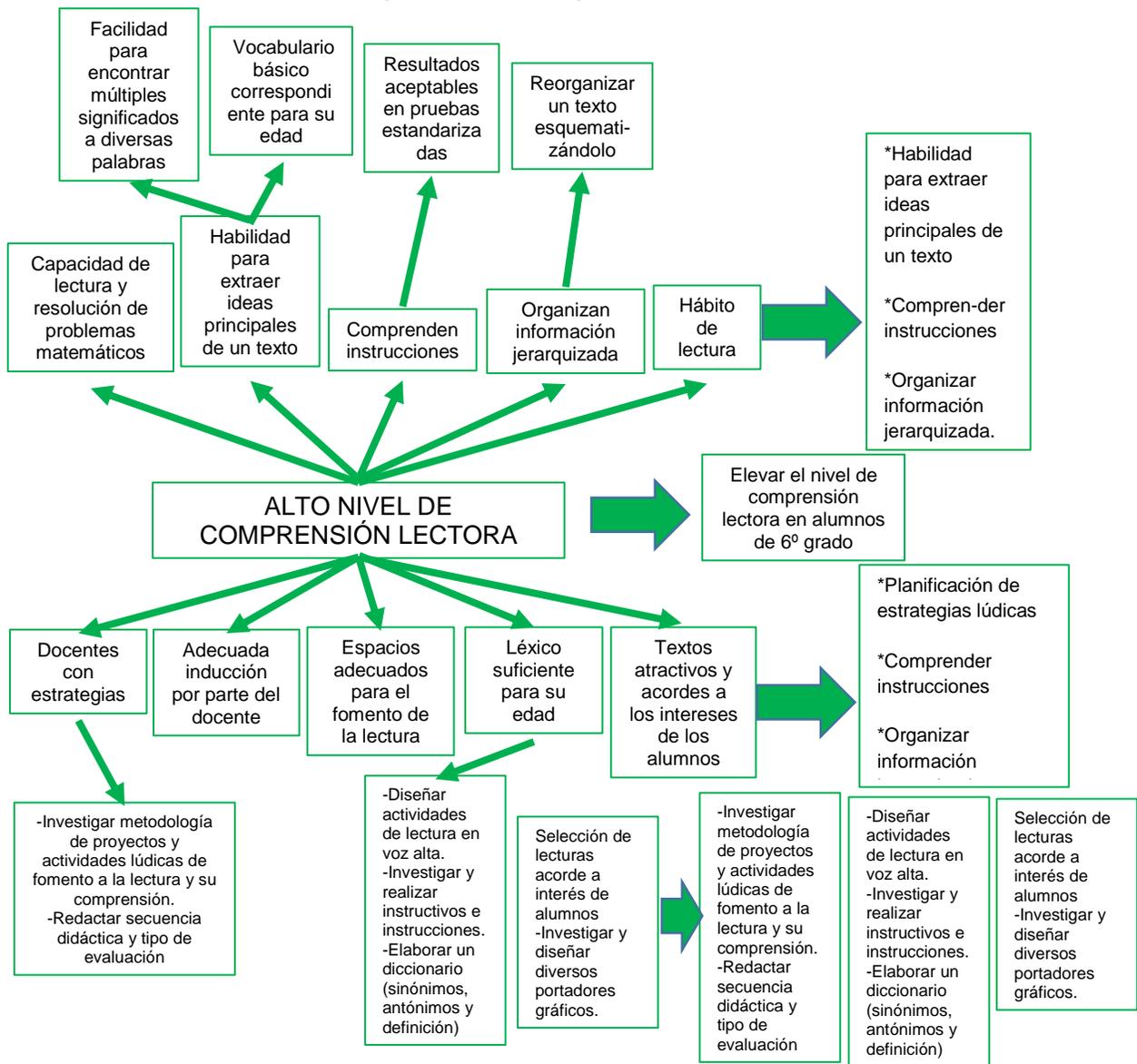


Figura 17: Árbol de acciones para elevar el bajo nivel de desarrollo de competencias lectoras, basado en la Metodología del Marco Lógico.



Cuadro 13: Escala de rango de autoevaluación y coevaluación del proyecto 1.

**PRIMARIA 2017 – 2018 PROYECTO 1**  
**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 1)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" 0

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Aprendí nuevos conceptos sobre el trabajo colaborativo.	4	3	2	1	0
	2. Soy más consciente sobre la importancia de trabajar en colaboración para llegar a cumplir metas comunes en mi grupo.					
	3. Soy capaz de respetar la opinión de mis compañeros.					
	4. Soy capaz de diferenciar el trabajo colaborativo del trabajo individual o sólo en equipo.					
	5. La actividad realizada me facilitó el conocimiento del trabajo colaborativo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros pudieron entender la importancia de apoyarnos para cumplir con una meta.					
	7. Las actividades, tareas y productos a realizar durante el proyecto quedaron claros.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a comprender el objetivo del proyecto a realizar.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 2 y 3)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" 0

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Trabajé colaborativamente con mis compañeros.	4	3	2	1	0
	2. Busqué información en diversas fuentes sobre el tema.					
	3. Investigué y leí con detenimiento juegos diversos.					
	4. Seleccioné junto con mi equipo juegos diversos para invitar a mis compañeros a leer de manera divertida.					
	5. La actividad realizada me facilitó la selección del juego.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros investigaron, leyeron y seleccionaron los juegos.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

## Continuación del cuadro 13...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 4)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude realizar la adecuación al juego para que fuera divertido y útil para mis compañeros de otros grados.					
	2. Respeté las opiniones de mis compañeros de equipo.					
	3. Trabajé colaborativamente en la realización del material requerido para el juego.					
	4. Revisé y corregí mis errores ortográficos y de redacción en los materiales elaborados por mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la realización del material requerido para el juego.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 5)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude realizar una investigación con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación.					
	2. Respeté las opiniones de mis compañeros de equipo y escuché con atención sus comentarios y sugerencias.					
	3. Trabajé colaborativamente en la realización del material requerido para la invitación.					
	4. Revisé y corregí mis errores ortográficos y de redacción en las invitaciones elaboradas por mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la investigación y realización del material requerido para la invitación.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

Continuación del cuadro 13....

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 6)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude dominar mis nervios hacia la exposición y trabajo con mis compañeros.	4	3	2	1	0
	2. Fui claro en mi exposición y pude darme a entender con mis compañeros de grado.					
	3. Trabajé colaborativamente en la práctica dentro del salón sobre los juegos y actividades lúdicas que presentaré con los demás grados.					
	4. Asumí, acepté y corregí los errores que mis compañeros detectaron dentro de mi trabajo y el de mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego en mi grupo.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 7)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude dominar mis nervios hacia la exposición y trabajé con mis compañeros de diversos grupos de manera dinámica y divertida.	4	3	2	1	0
	2. Fui claro en mi exposición y pude darme a entender con mis compañeros y considero que se divertieron y se cumplió con el propósito de atraer su atención hacia la lectura.					
	3. Trabajé colaborativamente en los juegos y actividades lúdicas.					
	4. Acepté las evaluaciones de los demás docentes, directivos y padres de familia.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego con todos los grupos de la escuela.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento y respeto a cada uno de mis compañeros de otros grados.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la última sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

Cuadro 14: Escala de rango de autoevaluación y coevaluación del proyecto 2.

**PRIMARIA 2017 – 2018 PROYECTO 2**  
**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 1)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" 0

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
AUTOEVALUACIÓN	1. Aprendí nuevos conceptos sobre el trabajo colaborativo.	4	3	2	1	0
	2. Soy más consciente sobre la importancia de trabajar en colaboración para llegar a cumplir metas comunes en mi grupo.					
	3. Soy capaz de respetar la opinión de mis compañeros.					
	4. Soy capaz de diferenciar el trabajo colaborativo del trabajo individual o sólo en equipo.					
	5. La actividad realizada me facilitó el conocimiento del trabajo colaborativo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros pudieron entender la importancia de apoyarnos para cumplir con una meta.					
	7. Las actividades, tareas y productos a realizar durante el proyecto quedaron claros.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a comprender el objetivo del proyecto a realizar.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 2)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" 0

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
AUTOEVALUACIÓN	1. Trabajé colaborativamente con mis compañeros.	4	3	2	1	0
	2. Busqué información en diversas fuentes sobre el tema.					
	3. Investigué y leí con detenimiento información relacionada con los menús, su historia, elementos, redacción.					
	4. Seleccione la información más importante que llevaría mi organizador gráfico.					
	5. La actividad realizada me facilitó la selección del juego.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros investigaron, leyeron y seleccionaron los juegos.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

## Continuación del cuadro 14...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 3)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Leí diversos texto, para seleccionar ideas principales y plasmarlas en un organizador gráfico.					
	2. Respeté las opiniones de mis compañeros de equipo.					
	3. Trabajé colaborativamente en la realización del material requerido para el juego.					
	4. Revisé y corregí mis errores ortográficos y de redacción en los materiales elaborados por mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la realización del material requerido para el juego.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 4)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude realizar una investigación en la biblioteca del salón y de la escuela sobre diversos cuentos.					
	2. Respeté las opiniones de mis compañeros de equipo y escuché con atención sus comentarios y sugerencias.					
	3. Trabajé colaborativamente en la realización del material requerido para la invitación.					
	4. Revisé y corregí mis errores ortográficos y de redacción en los menús elaborados por mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la investigación y realización del material requerido para la invitación.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

Continuación del cuadro 14...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 5)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude dominar mis nervios hacia la exposición y trabajo con mis compañeros.	4	3	2	1	0
	2. Fui claro en mi exposición y pude darme a entender con mis compañeros de grado.					
	3. Trabajé colaborativamente en la práctica dentro del salón sobre los juegos y actividades lúdicas que presentaré con los demás grados.					
	4. Asumí, acepté y corregí los errores que mis compañeros detectaron dentro de mi trabajo y el de mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego en mi grupo.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 7)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude dominar mis nervios hacia la exposición y trabajé con mis compañeros de diversos grupos de manera dinámica y divertida.	4	3	2	1	0
	2. Fui claro en mi exposición y pude darme a entender con mis compañeros y considero que se divertieron y se cumplió con el propósito de atraer su atención hacia la lectura.					
	3. Trabajé colaborativamente en los juegos y actividades lúdicas.					
	4. Acepté las evaluaciones de los demás docentes, directivos y padres de familia.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego con todos los grupos de la escuela.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento y respeto a cada uno de mis compañeros de otros grados.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la última sesión.					

10. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

Cuadro 15. Escala de rango de autoevaluación y coevaluación del proyecto 3.

**PRIMARIA 2017 – 2018 PROYECTO 3**  
**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 1)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Aprendí nuevos conceptos sobre el trabajo colaborativo.	4	3	2	1	0
	2. Soy más consciente sobre la importancia de trabajar en colaboración para llegar a cumplir metas comunes en mi grupo.					
	3. Soy capaz de respetar la opinión de mis compañeros.					
	4. Soy capaz de diferenciar el trabajo colaborativo del trabajo individual o sólo en equipo.					
	5. La actividad realizada me facilitó el conocimiento del trabajo colaborativo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros pudieron entender la importancia de apoyarnos para cumplir con una meta.					
	7. Las actividades, tareas y productos a realizar durante el proyecto quedaron claros.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a comprender el objetivo del proyecto a realizar.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 2)**

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Trabajé colaborativamente con mis compañeros.	4	3	2	1	0
	2. Respeté el trabajo realizado por mis compañeros.					
	3. Participé en todo momento con mi equipo.					
	4. Mi desempeño dentro del juego fue acertado.					
	5. La actividad realizada me facilitó el conocer o repasar los elementos de un cuento.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron de manera colaborativa.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

## Continuación del cuadro 15...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 3)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Pude encontrar a mi pareja del refrán con facilidad.	4	3	2	1	0
	2. Supe el significado del refrán que me tocó.					
	3. Trabajé colaborativamente en la realización del cuento con el refrán y su significado.					
	4. Revisé y corregí mis errores ortográficos y de redacción en los materiales elaborados por mi equipo.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la realización del cuento.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 4)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Elaboré un cuento, tomando como referencia las imágenes dadas.	4	3	2	1	0
	2. Marqué los tres momentos del cuento (inicio, desarrollo y desenlace) en su redacción.					
	3. Respeté las opiniones de mis compañeros de equipo.					
	4. Trabajé colaborativamente para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.					
	5. El cuento realizado por mi equipo cumple con los lineamientos de ortografía y redacción.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la realización de cuento.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

Continuación del cuadro 15...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 5)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Me organicé en equipo para la lectura y descifrado de cada pista.					
	2. Escuché con atención y respeto las opiniones de mis compañeros para llegar al tesoro.					
	3. Seguí las instrucciones de cada pista.					
	4. Llegué el tesoro colaborando con mis compañeros.					
	5. La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión me facilitó el trabajo.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en el descifrado de las pistas.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 6)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" O

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Escuché con atención la narración y fue capaz de seguir instrucciones.					
	2. Redacté con sentido y coherencia mi experiencia vivida					
	3. Acepté, asumí y corregí los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.					
	4. Terminé en tiempo y forma la redacción de mi cuento vívido.					
	5. Las actividades realizadas me ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego con todos los grupos de la escuela.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento y respeto a cada uno de mis compañeros de otros grados.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la última sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

Continuación del cuadro 15...

### ESCALA DE RANGO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (sesión 7)

Con la finalidad de evaluar el trabajo realizado en la sesión, te pedimos marques la puntuación que consideres adecuada a tu desempeño y al de tus compañeros, al tomar como base la escala.

Escala de evaluación: Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente" 0

FORMAS DE EVALUACIÓN	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
AUTOEVALUACIÓN	1. Escuché con atención la narración y fue capaz de seguir instrucciones.					
	2. Redacté con sentido y coherencia mi cuento.					
	3. Fue claro y pudo darse a entender con sus compañeros de grupo.					
	Las actividades realizadas les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.					
	4. Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.					
	5. Terminé en tiempo y forma la redacción de mi cuento y realicé mi personaje en tamaño real con creatividad.					
COEVALUACIÓN	6. Mis compañeros trabajaron colaborativamente en la puesta en práctica del juego con todos los grupos de la escuela.					
	7. Las actividades y tareas las realizaron con detenimiento y respeto a cada uno de mis compañeros de otros grados.					
	8. La estructura y secuencia de las actividades nos ayudaron a cumplir con el propósito de la última sesión.					

9. Indica un elemento positivo de la sesión: \_\_\_\_\_

10. Indica un elemento negativo de la sesión: \_\_\_\_\_

Cuadro 16: Matriz de valoración por proyecto.

### PROYECTO 1. DIVERTICICLO

#### Matriz de valoración

COMPETENCIA A FAVORECER:	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona y sus compañeros de escuela de los diferentes grados de 1º a 6º, mediante la organización de un rally de competencias lectoras. Donde los alumnos investigarán en diversas fuentes virtuales e impresas juegos y actividades diversas relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación, mismos que adecuarán dependiendo del grado. Para promover un acercamiento divertido, lúdico y recreativo a los libros y la lectura misma.
APRENDIZAJE ESPERADO:	Identifica y uso información específica de un texto para resolver problemas concretos. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
NIVELES DE DESEMPEÑO:	Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente = 0

INDICADORES DE DESEMPEÑO	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
DE PROCESO	1. Identificó la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.		X			
	2. Trabajó colaborativamente con su equipo para cumplir en tiempo y forma con el propósito del proyecto.				X	
	3. Buscó información en diversas fuentes, tanto virtuales como concretas.		X			
	4. Leyó y seleccionó un juego divertido y acorde a la edad del grupo a trabajar.	X				
	5. Realizó una adecuación al juego investigado para que fuera acorde al grado asignado.	X				
	6. Revisó y corrigió los errores de ortografía y redacción de los textos de los materiales elaborados.				X	
	7. Los materiales realizados (carteles, reglamentos, tableros, instructivos, invitación) cumplen con los lineamientos de ortografía y redacción.				X	
DE PRODUCTO	8. Entregó en tiempo y forma con el trabajo designado para la conclusión del proyecto.	X				
	9. Dominó sus nervios y presentó con seguridad su juego o actividad lúdica.			X		
	10. Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.				X	
TOTAL		12	6	4	1	
		23 PUNTOS TOTALES				

**Continuación del cuadro 16...**

**PROYECTO 2. DIVERTICICLO**

**Matriz de valoración**

<b>COMPETENCIA A FAVORECER:</b>	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona, mediante la organización de un menú literario. Para promover la investigación de información y síntesis en diversos organizadores gráficos.
<b>APRENDIZAJE ESPERADO:</b>	Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, evento, trama, personajes involucrados). Identifica las ideas principales de un texto de mediana dificultad. Selecciona información para resolver necesidades específicas.
<b>NIVELES DE DESEMPEÑO:</b>	Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente = 0

INDICADORES DE DESEMPEÑO	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
DE PROCESO	1. Identificó la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.		X			
	2. Trabajó colaborativamente con su equipo para cumplir en tiempo y forma con el propósito del proyecto.			X		
	3. Buscó información en diversas fuentes, tanto virtuales como concretas.	X				
	4. Leyó y seleccionó la información más importante sobre los menús, sus elementos, redacción e historia.	X				
	5. Sintetizó la información investigada dentro de un organizador gráfico.		X			
	6. Revisó y corrigió los errores de ortografía y redacción de los textos de los materiales elaborados.				X	
	7. Los materiales realizados (propagandas, menús, invitación, gorros de chef, organizadores gráficos alusivos a la comida) cumplen con los lineamientos de ortografía y redacción.			X		
	8. Investigó en la biblioteca de la escuela y del salón cuentos acorde a la edad de sus compañeros con los que realizará su menú.		X			
DE PRODUCTO	9. Entregó en tiempo y forma con el trabajo designado para la conclusión del proyecto.	X				
	10. Dominó sus nervios y presentó con seguridad su juego o actividad lúdica.			X		
	11. Fue claro en su exposición y cumplió con el objetivo de atraer la atención de sus compañeros hacia la lectura y selección de ideas clave para plasmarlas en un organizador gráfico.			X		
	12. Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.				X	
<b>TOTAL</b>		12	9	8	2	
		<b>31 PUNTOS TOTALES</b>				

**Continuación del cuadro 16...**

**PROYECTO 3. ESCRIBAMOS NUESTRA LECTURA.  
Matriz de valoración**

<b>COMPETENCIA A FAVORECER:</b>	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 5º y 6º grado de la primaria General Ramón Corona, mediante la organización de actividades que les permitan escribir cuentos y leerlos. Para promover un acercamiento a la lectura con fines prácticos.
<b>APRENDIZAJE ESPERADO:</b>	Selecciona información para resolver necesidades específicas. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo dentro de género del cuento. Identifica las características de un cuento. Comunica por escrito ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicando las relaciones de causa y efecto al redactar. Escribe variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos. Produce un texto de manera autónoma.
<b>NIVELES DE DESEMPEÑO:</b>	Excelente= 4; Bueno = 3; Parcial= 2; Hizo un intento = 1; Ausente = 0

INDICADORES DE DESEMPEÑO	PREGUNTA	PUNTUACIÓN				
		4	3	2	1	0
DE PROCESO	1. Identificó la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.		X			
	2. Trabajó colaborativamente con su equipo para cumplir en tiempo y forma con el propósito del proyecto.			X		
	3. Escuchó con atención y respeto las ideas de otros.			X		
	4. Siguió las instrucciones para llegar a claves significativas.				X	
	5. Buscó información en diversas fuentes, tanto virtuales como concretas para saber qué es y los elementos de un cuento.	X				
	6. Leyó y seleccionó la información más importante.	X				
	7. Conoce el significado de refranes diversos.		X			
	8. Redactó diversos cuentos inéditos al utilizar diferentes técnicas, pero sin olvidar sus momentos.		X			
	9. Los materiales realizados (cuento a través de refrán, de dibujos, de experiencias, de juegos y de personajes) cumplen con los lineamientos de ortografía y redacción.				X	
	10. Mostró creatividad al redactar su cuento.	X				
	11. Marcó los tres momentos del cuento en su redacción.		X			
DE PRODUCTO	12. Entregó en tiempo y forma con el trabajo designado para la conclusión del proyecto.	X				
	13. Dominó sus nervios y presentó con seguridad su juego o actividad lúdica.			X		
	14. Fue claro en su narración y cumplió con el objetivo de atraer la atención de sus compañeros hacia la lectura.		X			
	15. Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.				X	
<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	
		<b>43 PUNTOS TOTALES</b>				



20. Alumnos investigando juegos y actividades lúdicas en internet.



21. Alumnos coordinando actividad creada por ellos mismos para fomentar el interés y gusto por leer.



22. Equipo junto con su juego, reglas, material utilizado y cartel promocional.



23. Alumna leyendo y mostrando libro de lectura para iniciar con su juego en grupo de primero.



24. Juego coordinado por un equipo realizado con el grupo de cuarto.



25. Lectura y análisis de investigaciones relacionadas con juegos diversos.

*Figuras 20 A 25: Etapas de desarrollo del proyecto uno Diverticiclo*



26. Alumnos elaborando materiales para llevar a cabo su menú literario.



27. Alumnos coordinando actividades de menú literario en grupo de cuarto.



28. Equipo de alumnos coordinando actividades con grupo de segundo.



29. Alumnos coordinando actividades del menú literario en grupo de 1.



30. Alumnos del grupo de 6º "A" listos para iniciar su menú literario dentro de cada salón.



31. Ejemplos de carteles de los restaurantes de cada equipo.

*Figuras 26 A 43: Etapas de desarrollo del proyecto dos Menú literario.*



32. Ejemplos de propagandas e invitaciones para la asistencia al evento.



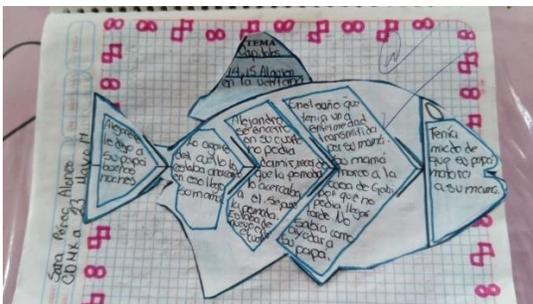
33. Ejemplos de carteles realizados por los equipos para invitar al evento.



34. Organizador gráfico de flor realizado por los alumnos para extraer información esencial de un texto.



35. Organizador gráfico de perla realizado por una alumna sobre la lectura del libro "Alguien en la ventana".



36. Organizador gráfico de espina de pez elaborado por una alumna.



37. Organizador gráfico de OREO elaborado por un alumno.



38. Organizador gráfico de "ideas a la mano" elaborado por una alumna.



39. Organizador gráfico de Pizza realizado por un alumno.



40. Alumnos alistando últimos detalles para la realización de menú literario dentro de los salones de cada grupo.



41. Alumnos coordinando actividades dentro del grupo de tercero.



42. Alumnos coordinando actividades dentro del grupo de segundo.



43. Alumnos coordinando actividades dentro del grupo de primero.

	
<p>44. Equipo de alumnos creando su texto con base en los títulos de tres cuentos diversos.</p>	<p>45. Alumna leyendo se creación literaria.</p>
	
<p>46. Alumnos preparando su creación literaria de manera colaborativa.</p>	<p>47. Alumna leyendo la creación de su equipo frente a los dos grupos, quinto y sexto.</p>
	
<p>48. Alumno de sexto leyendo su creación literaria dentro de los grupos de quinto y sexto.</p>	<p>49. Alumnos de quinto y sexto poniéndose de acuerdo para realizar su creación literaria inédita.</p>

Figuras 44 A 53: DESARROLLO DE ACTIVIDADES DENTRO DEL PROYECTO TRES "ESCRIBAMOS NUESTRA LECTUA"



50. Maestra de grupo de sexto contando una historia que sirva de puente a la creación individual de una autobiografía en espiral.



51. Alumno de quinto realizando su autobiografía en espiral.



52. Alumna de quinto realizando la lectura de su autobiografía.



53. Alumna de sexto realizando la lectura de su autobiografía frente a los dos grupos.

*Figuras 44 A 53: DESARROLLO DE ACTIVIDADES DENTRO DEL PROYECTO TRES  
“ESCRIBAMOS NUESTRA LECTUA”*

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguerrondo, I. (2014). La calidad de la educación: ejer para su definición y evaluación. *ResearchGate*, 3-11.
- Aguilar, M. . (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. México: INEE.
- Anijovich, R. y. (2011). El valor de la retroalimentación en las prácticas de la enseñanza. *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plara, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Planta.
- Ávila, M., & Paredes, I. (enero de 2015). *La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121005>
- Benavot, A. (2016). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: cración de futuros sustentables para todos*. Francia: UNESCO.
- Bernal, A. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Ibero-Americana de Educación*. No 67, 55-70.
- Bloom, B. (1 de Diciembre de 1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Librería el Ateneo Editorial. Obtenido de Universidad César Vallejo: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39801731/4-taxonomia-de-bloom\\_CESAR\\_VALLEJO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512185214&Signature=Z5In%2BiA5u3ez%2FKpecCCLn2Fr%2Boc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D4-tax](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39801731/4-taxonomia-de-bloom_CESAR_VALLEJO.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512185214&Signature=Z5In%2BiA5u3ez%2FKpecCCLn2Fr%2Boc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D4-tax)
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camilloni, A. (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Memoria Académica* (págs. 55-68). De La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Cassany, D. L. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervantes, M. y. (2011). Importancia de la Filosofía de la Educación. En C. y. Romano, *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas* (págs. 47-51). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Díaz Barriga, F. (20 de marzo de 2002). *Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos*. Obtenido de [centrodemaestros.mx](https://www.centrodemaestros.mx/cursos2013/diaz-30-47.pdf): <https://www.centrodemaestros.mx/cursos2013/diaz-30-47.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Fierro, C., & Fortoul, B. y. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación - acción*. México: Paidós.
- Freebody, P. y. (3 de 5 de 1990). Literacies Programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, págs. 7-16.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes... para la evaluación cualitativa de los aprendizajes*. México: Centro de Investigaciones Educativas.
- Gobierno de la República. (2013). *Diario Oficial de la Federación*. México: DOF.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México: Gobierno de la República.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones*. Barcelona: Kairos.
- Gómez Cañas, M. (18 de Agosto de 2017). *Google academic*. Obtenido de Universidad de Valladolid: <Desktop/TESIS/TESIS%20DE%20COMPRESIÓN%20LECTORA.pdf>
- Gómez, M. (Abril de 2015). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gutiérrez, F. G. (2008). *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández, J. A. (3 de octubre de 2017). *El arte de la escritura literaria*. Obtenido de [www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/el-arte-de-la-escritura-literaria/](http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/el-arte-de-la-escritura-literaria/)
- Imbernon, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Graó.
- INEE. (2008). *PISA en el aula: LECTURA*. México: INEE.
- Jiménez Pérez, E. (Enero de 2014). *Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones sobre lectura*. Obtenido de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44624391005): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44624391005>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

- Krauze, E. (2016). Activista de la literaturización. *La Digna*, 2-5.
- Maldonado, A. (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*.
- Marina. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. España: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Moreno, T. (Abril - Junio de 2010). *El currículum por competencias en la Universidad: más ruido que nueves*. Obtenido de Revista de Educación Superior:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154_S2A1ES.pdf)
- Oca, M. d. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*, 5-15.
- OCDE. (2011). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ITEMS*. España: ISEI-IVEI.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (29 de noviembre de 2017). *Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1713>
- Ortegón, E., & Pacheco, J. y. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Chile: CEPAL.
- Peña, E. (2013). Reforma al Artículo 3o Constitucional. *Diario Oficial de la Federación* (págs. 1-4). D.F: DOF.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 311-321.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Piaget, J. (1978). *Psicología y Pedagogía*. México: Ariel.
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson.
- Romero, R. (Septiembre de 2014). *La gimnasia cerebral como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes*. Obtenido de Omnia, vol. 20, núm. 3:  
<http://www.redalyc.org/pdf/737/73737091006.pdf>
- Salas, M. (2014). *Técnicas de estudio para secundaria y universidad*. España: El libro de bolsillo.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave evaluar para aprender*. España: Graós.

- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. España: Gzi.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ley General de Educación. Última reforma publicada en el DOF 22 - 03 -2017*. México: SEP.
- SEP. (1992). Acuerdo para la modernización de la educación básica. *DOF*, 4-14.
- SEP. (2004). *Cuadern de Autoevaluación de Competencias Docentes*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa sectorial de Educación 2007 - 2012*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuitos.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. (pág. 93). México: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 6o*. México: SEP.
- SEP. (22 de Enero de 2017). *Informe de resultados PLANEA 2016*. Obtenido de [http://143.137.111.128/PLANEA/planea\\_re\\_16\\_basica/content/reportes/basica/escuela/genera\\_reporte.php?data=eNqtUclugzAU\\_BXkd7DAhgSck5ugiopNND00F-QQK0JiE4RcXKr-eE81S4idQ6tKRUKCmeeZeWNGMFwiHx3BBPDqAjYdQQTozvDhEFDV5bHlaTYShq4T8JxQH2oJDaJQ20ZJFFlt35\\_BTOTJbrZDo](http://143.137.111.128/PLANEA/planea_re_16_basica/content/reportes/basica/escuela/genera_reporte.php?data=eNqtUclugzAU_BXkd7DAhgSck5ugiopNND00F-QQK0JiE4RcXKr-eE81S4idQ6tKRUKCmeeZeWNGMFwiHx3BBPDqAjYdQQTozvDhEFDV5bHlaTYShq4T8JxQH2oJDaJQ20ZJFFlt35_BTOTJbrZDo)
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Snow, C. E. (2003). Reading for comprehension. Rethinking Reading comprehension. En C. E. Snow, *Reading for comprehension* (págs. 1-11). Nueva York: Guilford Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2004). Proyecto y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En A. y. Badía, *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- Solé, I. (2 de octubre de 2007). *La lectura como transformación del pensamiento. Proyecto de lectura para Centros Escolares*. Obtenido de Fundación Germán Sánchez Ruipérez: [www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=146&id\\_seccion=8&nivel=Bachillerato](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato).
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 59, 43-61.

- Soler, M. (2003). *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Tébar, L. (2003). *El perfil de profesor mediador*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en educación básica*. México: Editorial Santillana.
- Tobón, S. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma, Vol. XXXVI, No 1, 7-29*.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón-Tobón, S. H.-M.-A. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Redalyc*.
- UNESCO. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos Impresores.
- Vallés, A. y. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Valls, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 71-87*.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Waissbluth, M. (2014). Co-creación para la Innovación: Un caso en el sector público chileno. *Revista Ingeniería en Sistemas, 5-26*.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar por competencias*. España: Graó.

# ANEXOS

Estrategia de intervención proyecto 1

“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de 6º año de primaria en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su interés y gusto por leer”

DIVERTICICLO

PARTICIPANTES: 32 alumnos de 6º grado de la primaria “Gral. Ramón Corona”	
Modalidad:	Proyectos situados
Competencia a favorecer:	Desarrollar el interés y gusto por la lectura en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona y sus compañeros de escuela de los diferentes grados de 1º a 6º, mediante la organización de un rally de competencias lectoras donde los alumnos investigarán en diversas fuentes virtuales e impresas juegos y actividades diversas relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación, mismos que adecuarán dependiendo del grado. Para promover un acercamiento divertido, lúdico y recreativo a los libros y la lectura misma.

SESIÓN / TIEMPO	TEMÁTICA	BIBLIOGRAFÍA	SECUENCIA DIDÁCTICA	PRODUCTO O EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS PEDAGÓGICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO Y EVALUACIÓN
1 2 horas	Bases del trabajo, pregunta generadora y elaboración de equipos de trabajo.	GEM. Contra la violencia eduquemos para la paz. México, 2009.	<b>INICIO</b> Actividad de “ <b>Sillas sudafricanas y sillas cooperativas</b> ” ✓ Se coloca las sillas en doble hilera y de espaldas, asegurándose que haya tres sillas menos que el número de participantes. ✓ Se pegan las tarjetas de “apartada” en cinco sillas; estas sillas no se quitaran durante todo el juego. Posteriormente, se reparten las tarjetas de “invitación especial” a cinco participantes y se les explica que pondrán	Registro de las reflexiones realizadas.	Material: sillas, grabadora, música para bailar, cinco tarjetas con el letrero de reservación “invitación especial” y cinco	Actitud hacia el trabajo. Lista de cotejo. Diario de campo

			<p>sentarse en cualquier silla “apartada”, a diferencia del resto del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Al escuchar la música, todos caminan o bailan, formando una fila alrededor de las sillas. Cuando la música se detenga tratan de sentarse en una silla.</li> <li>✓ Quien tenga tarjeta de “invitación especial” tendrá asegurada su silla, y quienes se queden sin silla saldrán del juego. Antes de volver a iniciar la música, se retirará una o varias sillas.</li> <li>✓ La secuencia se repite varias veces, según el tiempo disponible para la actividad, pero es importante esperar a que se generen protestas e inconformidad en el grupo.</li> <li>✓ Se reflexionará con el grupo qué paso, cómo se sintieron quienes no tenían “invitación especial”, qué pudieron haber hecho, cómo se sintieron quienes tenían “invitación especial” y por qué no la compartieron, cómo se ejerció el poder durante la actividad, cuáles hechos de violencia se presentan en el espacio escolar y de qué manera les afecta personalmente.</li> </ul> <p>1. Después de la reflexión en plenaria, el grupo volverá a jugar, sólo que esta vez se pondrán cinco sillas menos del número de personas y la regla es que todas tienen que sentarse en las sillas, que ahora se colocaron en línea. Se sentarán cada vez que se detenga la música y en cada secuencia se quitarán cinco o seis sillas hasta que quede sólo una y todo el grupo se siente.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>1. Plantearé la situación con los alumnos de manera interesante y motivadora, hacerles la pregunta detonadora: ¿QUÉ Y CÓMO ME GUSTARÍA LEER? Los alumnos participarán activa y propositivamente al sugerir respuestas de cómo resolverán el cuestionamiento.</p> <p>2. Escribiré en el pizarrón todas las posibles respuestas dadas por los alumnos hasta</p>		<p>tarjetas con el letrero de “apartada”. reservada</p>	<p>Rúbrica de desempeño diario.</p>
--	--	--	---	--	---	-------------------------------------

		Díaz Barriga, F. Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos. México, 2002.	realizar un consenso y se logre llegar a acuerdos que serán plasmados en un CONTRATO PEDAGÓGICO. <b>CIERRE</b> 3. Se firmará un Contrato Pedagógico, donde se encontrarán especificados el título del proyecto, actividades y tiempos asignados para cada una de ellas, materiales necesarios, compromisos de todas las partes y formato de evaluación continua.	Contrato pedagógico firmado por padres, alumnos y docente.	Fotocopias de contrato pedagógico.	Contrato firmado por las tres partes
2 8 horas totales	Investigación y análisis en diversas fuentes virtuales	Páginas virtuales: 1.- <a href="http://www.todoeele.net/actividades_mat/OrientacionesE_nsenanzaELE.pdf">http://www.todoeele.net/actividades_mat/OrientacionesE_nsenanzaELE.pdf</a> 2.- <a href="http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf">http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf</a> 3.- <a href="http://miclasedeele.com/category/iuegos-y-actividades-comunicativas-en-la-clase-de-espanol/">http://miclasedeele.com/category/iuegos-y-actividades-comunicativas-en-la-clase-de-espanol/</a> 4.- <a href="http://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reino-unido/publicaciones/actiespana/ACTI_ESPA-A16_PARA-WEB-FINAL/ACTIESPA%C3%91A16_PARA%20WEB%20FINAL.pdf">http://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reino-unido/publicaciones/actiespana/ACTI_ESPA-A16_PARA-WEB-FINAL/ACTIESPA%C3%91A16_PARA%20WEB%20FINAL.pdf</a>	<b>INICIO</b> 1. Se les invitará a los alumnos a realizar la investigación sobre juegos diversos que sirvan para animar a sus compañeros en la lectura (virtuales, libro de texto, biblioteca de la escuela). <b>DESARROLLO</b> 2. Se permitirá asistir al aula digital donde podrán trabajar en equipo para revisar y leer cada una de las páginas virtuales o archivos PDF que se han sugerido, así como tendrán la oportunidad de realizar su propia investigación. 3. Una vez leída la información se les invitará a seleccionar los juegos y actividades más significativos. 4. Se deberá tomar en cuenta que se realizará una selección para los alumnos de primaria baja y alta, donde los intereses y gustos son diferentes. <b>CIERRE</b> 5. Se realizará la selección de los juegos para cada bloque, donde deberán trabajar colaborativamente para llegar a acuerdos. 6. Elaborarán una síntesis de juego seleccionado	Síntesis de juegos o actividades seleccionadas por los alumnos.  Hojas de evaluación continuo.	Aula digital. Una computadora por cada 4 alumnos. Documentos virtuales con juegos y actividades diversas.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos en la selección de juegos. Lectura y análisis de las páginas virtuales. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
3 8 horas en total	Investigación y análisis en diversas fuentes de la	1.- Adi vino y se fue. 2.- El nuevo escriturón.	<b>INICIO</b> 1. Se les invitará a los alumnos a realizar la investigación sobre cuentos y juegos diversos	Control de selección de libros (dos por	Biblioteca del aula y de la escuela.	Trabajo colaborativo.

	biblioteca del salón y de la biblioteca de la escuela	3.- Cajón de coplas. 4.- Canasta de fábulas y versos. 5.- Cuentos y leyendas del mundo. 6.- Da gusto inventar. 7.- Del plato a la boca. 8.- El príncipe feliz y otros cuentos. 9.- Lecturas escogidas. 10.- Mitos y leyendas coloniales. 11.- No tengo miedo. 12.- Poesía para niños. 13.- Un sueño todas las noches.	que sirvan para animar a sus compañeros en la lectura. <b>DESARROLLO</b> 2. Se permitirá asistir a la biblioteca de la escuela y del salón donde podrán trabajar en equipo para revisar y leer cada una de los textos que les llamen la atención y consideren que puedan ser divertidas y atractivas para sus compañeros de primaria baja y alta. 3. Una vez leída la información se les invitará a seleccionar las más significativas. 4. Se deberá tomar en cuenta que se realizará una selección para los alumnos de primaria baja y alta, donde los intereses y gustos son diferentes. <b>CIERRE</b> 5. Se realizará la selección de lecturas para cada bloque, donde deberán trabajar colaborativamente para llegar a acuerdos.	cada equipo – uno para primaria baja y otro para primaria alta)		Cumplimiento de tiempos en la selección de lecturas. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
4 10 horas en total	Adecuaciones pertinentes a las actividades y juegos.		<b>INICIO</b> 1. Se retomarán las actividades, juegos y libros seleccionados por cada equipo. 2. Se leerán los controles donde se encuentra se realizó una síntesis de cada uno. <b>DESARROLLO</b> 3. Se realizarán las adecuaciones pertinentes a las actividades y juegos para poder ser puestos es práctica con los diferentes grados. 4. Se elaborarán las instrucciones y reglas en el cuaderno para su revisión. 5. Se realizarán los materiales necesarios para cada juego (tableros, fichas, etc.) <b>CIERRE</b> 6. Se pasarán en limpio en rotafolios para ser exhibidas y leídas por todos los asistentes al rally.	Reglamentos e intrucciones en rotafolios	El patio. Hojas de rotafolios. Plumones y marcadores.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
5	Formato de invitación	Se consultaron diversos tutoriales de YOU TUBE, como son:	<b>INICIO</b> 1. Se realizará una investigación en el aula digital (una computadora por cada 4	32 invitaciones	Aula digital. Gel.	Trabajo colaborativo.

4 horas en total		1.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=k9o4RR3boLM">https://www.youtube.com/watch?v=k9o4RR3boLM</a> 2.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YzfLR3YgLPM">https://www.youtube.com/watch?v=YzfLR3YgLPM</a> 3.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qc-m55liyM">https://www.youtube.com/watch?v=Qc-m55liyM</a> 4.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qc-m55liyM">https://www.youtube.com/watch?v=Qc-m55liyM</a> 5.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wZM-YT41mGc">https://www.youtube.com/watch?v=wZM-YT41mGc</a> 6.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0tT3Rf3W12g">https://www.youtube.com/watch?v=0tT3Rf3W12g</a> 7.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z_MSIyRPBrA">https://www.youtube.com/watch?v=z_MSIyRPBrA</a> 8.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=85Sa9SKJkSs">https://www.youtube.com/watch?v=85Sa9SKJkSs</a>	alumnos) sobre formas de realizar una invitación para un evento social. <b>DESARROLLO</b> 2. Se expondrán las invitaciones que cada equipo investigó. 3. Se sujetará a votación las múltiples opciones para realizar un consenso y decidir por una invitación. 4. Se realizarán las invitaciones con base en el modelo seleccionado. 5. Se deliberará en plenaria sobre el contenido que debería llevar la invitación. 6. Se realizará un machote con la información básica, donde deberán cuidar la ortografía y redacción. <b>CIERRE</b> 7. Se organizó una comisión quien entregó las invitaciones a cada docente frente a grupo, a la directora y personal administrativo y a algunos padres de familia en la salida.		Acetatos. Estrellas de plástico pequeñas. Diamantina. Plumón permanente.	Cumplimiento de tiempos. Ortografía y redacción de la invitación. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
6 4 horas en total	Presentación de cada juego completo		<b>INICIO</b> 1. Cada equipo revisará sus materiales (reglamento, instrucciones, tableros, cartel, fichas, etc). <b>DESARROLLO</b> 2. Los alumnos expondrán sus juegos a sus compañeros para supervisar su desempeño en trabajo con alumnos. 3. Entre todos brindaremos sugerencias para mejorar su desempeño con alumnos. <b>CIERRE</b> 4. Se señalarán sus aciertos y sus áreas de oportunidad	Carteles. Instructivos. Reglamentos. Tableros. Fichas.	Papel de colores. Plumones. Cartulinas. Papel bond.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Ortografía y redacción de la invitación. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos

<p>7 12 horas</p>	<p>Presentación del rally a todos los alumnos de la escuela</p>		<p><b>INICIO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se destinará la primera hora para la organización y adecuación del patio para recibir a cada grupo en cada base.</li> <li>2. Una comisión de alumnos llevará a cada maestro frente a grupo un folder con rúbricas para que ellos evalúen el desempeño de cada equipo.</li> <li>3. Se invitará a cada grupo, iniciando con 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º a salir al patio donde la maestra de grupo y el maestro de educación física los dividirán en 8 equipos.</li> <li>4. Un alumno de cada equipo será responsable de pasar por un equipo para llevarlo a su base.</li> </ol> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se dará un silbatazo para iniciar con el rally.</li> <li>6. Se contabilizarán 10 minutos en cada base.</li> <li>7. El maestro de educación física llevará el tiempo y tocará el silbato para que un integrante de cada equipo lleve a los alumnos que ya pasaron a su base a la siguiente base y así sucesivamente hasta terminar con las 8 bases.</li> <li>8. Los grupos serán invitados cada hora y media.</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. La misma comisión que pase a entregar los folder, los pasará a recoger al finalizar la participación de todos los grupos en todas las bases.</li> <li>10. Se realizará una coevaluación y heteroevaluación en plenaria para saber los aciertos y deficiencias de cada equipo y su base.</li> </ol>	<p>Fotos sobre la realización del rally en cada base. Rúbricas de evaluación por cada docente frente a grupo.</p>	<p>Patio. Materiales hechos por los alumnos.</p>	<p>Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos Rúbricas analizadas por cada docente frente a grupo.</p>
---------------------------	---	--	--	---	--	--

**Estrategia de intervención proyecto dos.**

**“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de 6º año de primaria en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su interés y gusto por leer”**

**MENÚ LITERARIO**

<b>PARTICIPANTES: 32 alumnos de 6º grado de la primaria “Gral. Ramón Corona”</b>	
<b>Modalidad:</b>	Proyectos situados
<b>Competencia a favorecer:</b>	Analizar la información leída en un cuento, mediante el uso de portadores de textos visualmente llamativos y fáciles de entender, para desarrollar en los alumnos de la escuela primaria Gral. Ramón Corona las competencias lectoras que permitan en ellos un desarrollo armónico de sus habilidades prácticas.

SESIÓN / TIEMPO	TEMÁTICA	BIBLIOGRAFÍA	SECUENCIA DIDÁCTICA	PRODUCTO O EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS PEDAGÓGICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO Y EVALUACIÓN
1 2 horas	Bases del trabajo, pregunta generadora y elaboración de equipos de trabajo.	GEM. Contra la violencia eduquemos para la paz. México, 2009.	<b>INICIO</b> Actividad “Las palomitas” 1. La maestra indicará a los niños que van a volar como palomas; para ello, deben extender sus brazos, que serán sus alas, y volarán alrededor del salón, utilizando todo el espacio, 2. Les dirá: “vuelen palomitas, vayan de viaje; vuelen palomitas, vayan de viaje; la que no salude se queda de guaje”. Cuando termine la frase todas y todos deberán buscar a otra persona para saludarla. 3. Después seguirá: “vuelen palomitas, vayan de viaje; vuelen palomitas,	Registro de las reflexiones realizadas.	Material: patio o espacio libre de sillas y mesas.	Actitud hacia el trabajo. Lista de cotejo. Diario de campo

		Díaz Barriga, F. Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos. México, 2002.	<p>vayan de viaje; la que no abraza a alguien se queda de guaje”.</p> <p>4. Se continuará el ejercicio cambiando las acciones que las niñas y los niños deben realizar.</p> <p>5. Al finalizar el juego se les preguntará cómo se sintieron y si alguna acción de la actividad les costó trabajo.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>4. Plantearé la situación con los alumnos de manera interesante y motivadora, hacerles la pregunta detonadora: ¿CÓMO PUEDO EXPLICAR LO QUE LEO O ENTIENDO EN UNA LECTURA? Los alumnos participarán activa y propositivamente al sugerir respuestas de cómo resolverán el cuestionamiento.</p> <p>5. Escribiré en el pizarrón todas las posibles respuestas dadas por los alumnos hasta realizar un consenso y se logre llegar a acuerdos que serán plasmados en un CONTRATO PEDAGÓGICO.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>6. Se firmará un Contrato Pedagógico, donde se encontrarán especificados el título del proyecto, actividades y tiempos asignados para cada una de ellas, materiales necesarios, compromisos de todas las partes y formato de evaluación continua.</p>	Contrato pedagógico firmado por padres, alumnos y docente.	Fotocopias de contrato pedagógico.	Rúbrica de desempeño diario.  Contrato firmado por las tres partes
2 8 horas totales	Investigación y análisis en diversas fuentes virtuales	Páginas virtuales: 1.- <a href="http://definicion.de/men">http://definicion.de/men</a> u- <a href="http://guiagastronomika.diariovasco.com/noticias/cual-historia-menu-201601161306.php">http://guiagastronomika.diariovasco.com/noticias/cual-historia-menu-201601161306.php</a>	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. La docente invitará a los alumnos a realizar una investigación sobre cómo se realiza un menú, los elementos importantes para su diseño, los tipos de menús y la forma de redacción de uno. (virtuales, libro de texto, biblioteca de la escuela).</p>	Organizadores gráficos de tamaño cartulina en forma de pizza.	Cartulinas de colores, hojas de colores, plumones gruesos, lápiz adhesivo y tejas.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos en la selección de juegos. Lectura y análisis de las

		<p>2.- Dolly T B. Administración de servicios de alimentación. Calidad, nutrición, productividad y beneficios. 2da ed. Colombia: Editorial universidad de Antioquia. 2007.</p> <p>3.- Domínguez LA, Ros CO. Manipulador de alimentos: La importancia de la higiene en la elaboración y servicios de comidas. 2da ed. España: Editorial Ideas propias; 2007.</p>	<p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se permitirá asistir al aula digital donde podrán trabajar en equipo para revisar y leer cada una de las páginas virtuales o archivos PDF que se han sugerido, así como tendrán la oportunidad de realizar su propia investigación.</li> <li>Una vez leída la información se les pedirá que traten de extraer la información más importante y la viertan en un diagrama de pizza.</li> <li>Se deberá tomar en cuenta que se realizará una selección para los alumnos de primaria baja y alta, donde los intereses y gustos son diferentes.</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se realizará un periódico mural con el concentrado de organizadores gráficos de pizza.</li> <li>Se efectuará en plenaria un solo organizador donde se escriba la información más importante.</li> </ol>	<p>Periódico mural con los organizadores de cada equipo y uno general.</p> <p>Hojas de evaluación continua.</p>		<p>páginas virtuales. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos</p>
<p>3 10 horas en total</p>	<p>Análisis de información de diversos textos.</p> <p>Elaboración de diversos organizadores gráficos.</p>	<p>1.- Brozón, M. Alguien en la ventana. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.</p> <p>2.- Boyne, John. El niño con el pijama de rayas. Barcelona, Salamandra, 2007.</p>	<p><b>INICIO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>La docente leerá todos los días un capítulo de una novela.</li> </ol> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se pedirá a los alumnos que completen un organizador gráfico diferente cada día, al tomar como base las ideas esenciales del capítulo leído.</li> <li>Decorarán y pegarán en su cuaderno sus diagramas.</li> <li>Se investigarán las palabras que no quede claro su significado.</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>En plenaria, se dialogará sobre sus párrafos que les parecieron interesantes y por qué.</li> </ol>	<p>Diversos organizadores gráficos pegados en cuaderno y realizados en hojas.</p>	<p>Fotocopias de organizadores gráficos.</p>	<p>Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos en la selección de lecturas. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos</p>

4 8 horas en total	Selección y elaboración de un organizador gráfico por equipo, para ser llenado por un grupo de 1º a 5º	1.- <a href="#">Secretaría de Educación del Gobierno de Nuevo León. Organizadores Gráficos. Estrategias de procesamiento de la información que apoyan la comprensión lectora. Coordinación Académica, 2014</a>	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Seleccionarán el organizador gráfico que cumpla con sus expectativas, una vez realizado diversos.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>2. Se realizarán los organizadores gráficos pertinentes para cada grupo, dependiendo del grado que les toque.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>3. Se pasarán en limpio en rotafolios para ser exhibidas y leídas por todos los asistentes al menú literario.</p>	Organizadores gráficos suficientes para cada grado y número de alumnos en tamaño cartulina.	El patio. Hojas de rotafolios, cartulinas, plumones y marcadores.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
5 8 horas en total	Selección de cuentos a ser leídos en cada grado para la realización del menú.	Libros diversos de la biblioteca del aula y de la escuela.	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Se invitará a los alumnos realizar una investigación, tanto en la biblioteca del aula y de la escuela.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>2. Se leerán diversos cuentos, acordes al grado de los alumnos con los que se trabajará.</p> <p>3. Se seleccionarán 4 cuentos que se consideren sean divertidos y les pueda llamar la atención de los alumnos de diversas edades.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>4. Se presentarán y leerán los cuentos al grupo para analizar si son acordes al grado con el que les tocó trabajar a cada equipo.</p> <p>5. Se guardarán los cuentos por equipos.</p>	Libros seleccionados	Biblioteca del aula y de la escuela.  Libros y cuentos diversos acordes a grado que trabajará cada equipo.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
6 6 horas en total	Elaboración de Menús y propagandas que servirán de invitación al evento.	1.- <a href="https://es.wikihow.com/hacer-un-men%C3%BA-para-un-restaurante">https://es.wikihow.com/hacer-un-men%C3%BA-para-un-restaurante</a> 2.- <a href="http://www.ofifacil.com/ofifacil-ideas-creativas-crear-">http://www.ofifacil.com/ofifacil-ideas-creativas-crear-</a>	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Investigarán y seleccionarán el formato a seguir en su menú, al ponerlo en consenso en cada equipo.</p> <p>2. Seleccionarán el material necesario para la realización de menú de manera llamativa.</p>	Menús y carteles publicitarios de cada restaurante.	Papel de colores. Plumones. Cartulinas. Papel bond.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Ortografía y redacción de los menús y carteles publicitarios.

		<a href="http://hacer-carta-menu-restaurant.php">hacer-carta-menu-restaurant.php</a> 3.- <a href="http://todoalacarta.com/categorias/hacer-carta-restaurant/">http://todoalacarta.com/categorias/hacer-carta-restaurant/</a>	<b>DESARROLLO</b> 3. Cada equipo elaborará su menú en cartulinas dobladas a la mitad, donde sea visible los cuatro tiempos a elegir para la lectura de cuentos seleccionados con anterioridad. 4. Cada equipo expondrá en plenaria sus menús. 5. Se efectuará la propaganda que servirá de invitación para el cierre del proyecto. <b>CIERRE</b> 6. Se señalarán sus aciertos y sus áreas de oportunidad			Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
7 2 horas	Puesta en acción del menú literario dentro de cada salón.		<b>INICIO</b> 1. Cada equipo asistirá con un grupo al que será designado. 2. Se destinará los primeros 5 minutos para la organización y adecuación de cada salón. 3. Un alumno llevará a cada maestro frente a grupo un folder con rúbricas para que ellos evalúen el desempeño de cada equipo. 4. Un alumno de cada equipo será responsable de medir el tiempo para el cambio de actividad. <b>DESARROLLO</b> 5. Se dará un silbatazo para iniciar dentro de cada salón. 6. La primera actividad deberá ser el juego de coctel de frutas, para romper el hielo. 7. Un alumno seleccionado leerá y enseñará el menú, al dar la indicación que deberán seleccionar un cuento que podrá leerse. 8. Los alumnos seleccionarán democráticamente un título y un	Fotos sobre la realización del rally en cada base. Rúbricas de evaluación por cada docente frente a grupo.	Patio. Materiales hechos por los alumnos.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos Rúbricas analizadas por cada docente frente a grupo.

			<p>alumno integrante del grupo se los leerá.</p> <p><b>9.</b> Al finalizar se entregarán fotocopias del organizador gráfico seleccionado por el equipo, con la indicación de llenarlo con la información más importante del cuento.</p> <p><b>10.</b> Un alumno será encargado de formar equipos para la realización de un solo organizador grande con la información más importante aportada por todo el equipo.</p> <p><b>11.</b> El equipo expondrá su organizador gráfico con la información relevante.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p><b>12.</b> La misma comisión que pase a entregar los folder, los pasará a recoger al finalizar la participación de todos los grupos en todas las bases.</p> <p><b>13.</b> Se realizará una coevaluación y heteroevaluación en plenaria para saber los aciertos y deficiencias de cada equipo y su base.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

**Estrategia de intervención Proyecto tres**

**“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de la primaria en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su hábito en casa y mejora de su comprensión en todos los ámbitos de su vida”**

**ESCRIBAMOS NUESTRA LECTURA**

<b>PARTICIPANTES:</b> alumnos de los grados 5° y 6° de la primaria “Gral. Ramón Corona”	
<b>Modalidad:</b>	Proyectos situados
<b>Competencia a favorecer:</b>	Fomentar la comprensión lectora en los alumnos, al implicar a sus padres en la valoración de la lectura dentro de sus hogares, mediante la organización de un proyecto donde disfrutarán y se divertirán con la lectura, para contribuir a alcanzar el perfil de egreso de educación básica.

SESIÓN / TIEMPO	TEMÁTICA	BIBLIOGRAFÍA	SECUENCIA DIDÁCTICA	PRODUCTO O EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS PEDAGÓGICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO Y EVALUACIÓN
1 1 hora	Introducción al trabajo de proyecto y bases del trabajo, pregunta generadora y elaboración de equipos de trabajo.	Sarto, M. La animación a la lectura. Madrid. SM. 1988.	<b>INICIO</b> 1. Acomodaré las bancas y sillas en los costados del salón, de tal manera que el centro quede libre. 2. Se tirarán al piso los libros de manera que parezca desordenado. 3. Se acomodarán también cojines. 4. Se invitará a los alumnos a pasar y acomodarse donde ellos quieran y se sientan a gusto. 5. Se formarán dos equipos y se pedirá que elijan un título de libro que deberán agarrar.	Cuentos inventados por los padres.  Registro de las reflexiones realizadas.	Material: libros de la biblioteca del aula, cojines, grabadora y música relajante.	Actitud hacia el trabajo. Lista de cotejo. Diario de campo

		Díaz Barriga, F. Orígenes y supuestos educativos del enfoque de proyectos. México, 2002.	<p><b>DESARROLLO.</b></p> <p>6. Con base en el título del libro deberán formar una historia chistosa, de terror o muy triste entre todo el grupo.</p> <p>7. Se elegirá a un integrante, el cual deberá anotar en una hoja de papel rotafolio el cuento inventado.</p> <p>8. Se leerán los cuentos en voz alta para que todos los disfruten y se diviertan o sufran con él.</p> <p><b>CIERRE.</b></p> <p>9. Plantearé la situación con los alumnos de manera interesante y motivadora, hacerles la pregunta detonadora: <i>¿puedo escribir para leer?</i> Los ALUMNOS participarán activa y propositivamente al sugerir respuestas de cómo resolverán el cuestionamiento.</p> <p>10. Escribiré en el pizarrón todas las posibles respuestas dadas por los padres hasta realizar un consenso y se logre llegar a acuerdos que serán plasmados en un CONTRATO PEDAGÓGICO.</p> <p>11. Se firmará un Contrato Pedagógico, donde se encontrarán especificados el título del proyecto, actividades y tiempos asignados para cada una de ellas, materiales necesarios, compromisos de todas las partes y formato de evaluación continua.</p>	Contrato pedagógico firmado por padres, alumnos y docente.	Fotocopias de contrato pedagógico.	Rúbrica de desempeño diario.  Contrato firmado por las dos partes
2 1 hora	Hablemos de libros		<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Se acomodarán en círculo, de tal manera que los alumnos puedan estar cómodamente sentados y viéndose todos.</p> <p>2. Se iniciará explicando a los alumnos que se aventará una pelota de esponja y que al que le toque deberá decir un nombre propio que inicie con la A,</p>	Pelota de esponja pequeña. Palitos de paleta con palabras u oraciones.	Aula digital. Una computadora.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos en la selección de juegos. Diario de campo.

			<p>3. Después aventará nuevamente la pelota pero ahora al que le toque deberá seguir con la B y así sucesivamente hasta que alguien se equivoque.</p> <p>4. Se realizará tres veces el juego de manera repetida iniciando en la letra que se equivocaron.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>5. Se pedirá que arrojen un dado donde se encontrará especificado: cuento hilado, preguntón, cuerpo escritón o mimosa.</p> <p>6. Se explicará cada uno de los rubros a sacar.</p> <p>a. Cuento hilado: el equipo deberá sacar un palo de paleta en donde vienen anotadas acciones o sucesos que les deberán servir de referencia para contar una historia, pero iniciando con la letra A, el segundo del equipo con la letra B y así sucesivamente por 1 min.</p> <p>b. Preguntón: un integrante sacará una tarjeta donde vendrán anotadas 10 palabras que los demás integrantes del equipo deberán adivina haciendo preguntas al que tiene la tarjeta en un minuto. No se podrá contestar más que sí o no.</p> <p>c. Cuerpo escritón: un integrante pasará a sacar una tarjeta donde vendrán anotadas 5 palabras, las cuales deberá representar con todo su cuerpo para que sus compañeros las vayan</p>	<p>Tarjetas con palabras u oraciones. Dado del juego donde cada una de sus caras tendrá CUENTO HILADO, PREGUNTÓN, CUERPO ESCRITÓN O MIMOSA.</p>		<p>Rubrica analizada por los mismos alumnos</p>
--	--	--	---	---	--	---

			<p>leyendo y adivinen de cuáles se trata antes de terminar un minuto.</p> <p>d. Mimosa: un integrante deberá sacar una tarjeta con una palabra, acción o enunciado que deberá representar con mímica para que sus compañeros adivinen de cuál se trata antes de cumplir un minuto.</p> <p>7. Cada reto cumplido equivale a un punto que ganará el equipo y al finalizar 2 retos de cada equipo se contabilizará para obtener un ganador.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>8. Se concluirá con los comentarios de los alumnos al respecto de la sesión y el trabajo realizado durante el día.</p>	Hojas de evaluación continuo.		
3 1 hora	¿Qué herramientas son afines?	<p>1.- Sarto, M. La animación a la lectura. Madrid. 1988</p> <p>2.- Quintanal, J. Animación a la lectura. Madrid. 2000</p> <p>3.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SXT1Ax96byI">https://www.youtube.com/watch?v=SXT1Ax96byI</a></p> <p>4.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HUSICSYBpG0">https://www.youtube.com/watch?v=HUSICSYBpG0</a></p> <p>5.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=p-2OOEauyo4">https://www.youtube.com/watch?v=p-2OOEauyo4</a></p> <p>6.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RjL_z6UcM0E">https://www.youtube.com/watch?v=RjL_z6UcM0E</a></p>	<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Se pasará un cuento pequeño y sencillo en internet para ser escuchado por los padres.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>2. Se les entregará a cada alumno dos hojas, cada una con la mitad de un refrán.</p> <p>3. Al dar la indicación se pedirá que sin hablar, solo leyendo las frases, encuentren a su pareja.</p> <p>4. Una vez que formaron el refrán se pedirá que argumenten el por qué eligieron a esa pareja y se analizará si están en lo correcto.</p> <p>5. Una vez ordenados en parejas se pedirá que escriban un cuento donde se especifique la enseñanza del refrán que les tocó.</p> <p>6. Se leerá cada producción en plenaria.</p>	Cuentos hechos por los papás.	Aula digital y cuentos virtuales de YOU TUBE.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos en la selección de lecturas. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos

		7.- <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OoZSmA0eB74">https://www.youtube.com/watch?v=OoZSmA0eB74</a>	<b>CIERRE</b> 9. Se concluirá con los comentarios de los alumnos al respecto de la sesión y el trabajo realizado durante el día.			
4 1 hora	¿Qué cuentos puedo contar? ¿Qué recursos puedo utilizar?	1.- Sarto, M. La animación a la lectura. Madrid. 1988  2.- Quintanal, J. Animación a la lectura. Madrid. 2000	<b>INICIO</b> 1. Se preparará una caja con imágenes de objetos diversos en su interior (un espejo, un zapato, una regla, una pelota, etc). 2. Se acomodarán en círculo a los alumnos asistentes. 3. Se pasará la caja para que cada uno de los alumnos saque 3 imágenes de objetos de los cuales deberán iniciar una historia. 4. Se pedirá que cuiden la secuencia del cuento. <b>DESARROLLO</b> 5. Se escribirá el cuento para tener una evidencia del trabajo realizado. 6. Una vez terminado el cuento se volverá a leer para darle los toques finales y saber si les gustó o si se entiende o no. <b>CIERRE</b> 7. Se concluirá con los comentarios de los alumnos al respecto de la sesión y el trabajo realizado durante el día.	Cuento pictograma realizado con base en las imágenes de objetos extraídos de la caja.	Aula digital. Caja con objetos diversos. Hojas y plumas.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Lectura y análisis de los libros. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos
5 1 hora	Beneficios que nos aporta la lectoescritura	1.- Quintanal, J. Animación a la lectura. Madrid. 2000	<b>INICIO</b> 1. Se seleccionará un cuento por cada equipo que se acomodarán en una montaña de cuentos en el patio. 2. Se redactarán 5 pistas que les ayudarán a adivinar el nombre del cuento escondido en la montaña. 3. Las pistas se ocultarán en lugares diversos del patio. 4. Se entregará la primera pista a los dos equipos, la que les permitirá llegar a la siguiente y así sucesivamente.	Fotografías y redacción de argumentación	Aula digital. Papel de colores. Plumones. Cartulinas. Papel bond. Hojas y sobres. Libros diversos.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos

			<p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos buscarán las 5 pistas hasta encontrarlas regresarán a la montaña para, con base en las pistas localicen el libro oculto allí.</li> <li>Cada equipo deliberará cuál es el título escondido en la montaña de libros y seleccionará uno.</li> <li>En plenaria se argumentará su decisión y el otro equipo podrá opinar si está o no de acuerdo con la decisión tomada por el equipo.</li> </ol> <p><b>CIERRE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se concluirá con los comentarios de los alumnos al respecto de la sesión y el trabajo realizado durante el día.</li> </ol>			
6 1 hora	Decálogo para padres. Diez principios imprescindibles para crear buenos lectores.	1.- Quintanal, J. Animación a la lectura. Madrid. 2000	<p><b>INICIO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se pondrá música relajante y se pedirá a los alumnos que se coloquen en una posición cómoda.</li> <li>Se invitará a que cierren los ojos y piensen un suceso agradable que vivieron en sus vidas.</li> <li>Que lo vuelvan a sentir y a recordar cada emoción y situación.</li> <li>Se pedirá que abran poco a poco sus ojos sin olvidar ese recuerdo bonito o feliz.</li> </ol> <p><b>DESARROLLO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se entregará una hoja de color claro que irá impresa con un espiral al centro.</li> <li>Se pedirá a los alumnos que escriban su historia como si fuera un cuento que desearan que sus compañeros lo conocieran.</li> <li>Leerán sus cuentos en plenario.</li> <li>Se pedirá que recorten el espiral y que peguen una punta en un palo de bandera, el cual se amarrará al techo para que los cuentos circulares cuelguen.</li> </ol>	Fotografías y redacción de argumentación	Papel de colores. Plumones. Cartulinas. Papel bond. Hojas y sobres. Libros diversos.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos

			<p><b>CIERRE</b></p> <p>9. Se concluirá con los comentarios de los alumnos al respecto de la sesión y el trabajo realizado durante el día.</p>			
7 1 hora	Maneras divertidas para fomentar la lectura en sus niños pequeños y grandes.		<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Se leerá un cuento de forma divertida, cambiando de voces y realizando movimientos.</p> <p>2. Se entregarán 2 metros de papel craft, papel crepé, pinturas, pinceles y algodón.</p> <p>3. Se pedirá que saquen un papelito previamente preparado, donde se anotarán los personajes principales de la lectura.</p> <p><b>DESARROLLO</b></p> <p>4. Se pedirá que se marque la silueta de uno de los alumnos para poder caracterizar en el papel al personaje que les tocó.</p> <p>5. Al terminar se pegarán en lugares visibles del salón y se inventará un cuento pero ahora con el personaje principal que les tocó a cada equipo.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>6. Se concluirá con la lectura en plenaria de cada cuento y una evaluación de desempeño de las dos sesiones.</p>	Personajes realizados en tamaño normal.	Patio. Papel craft. Papel crepé y de china. Pinturas y pinceles. Cuento seleccionado. Papelitos con nombres de personajes.	Trabajo colaborativo. Cumplimiento de tiempos. Diario de campo. Rubrica analizada por los mismos alumnos Rúbricas analizadas por cada docente frente a grupo.
8 1 hora	Antología de cuentos hechos con amor para mi amor.		<p><b>INICIO</b></p> <p>1. Se preparará una antología de los cuentos inventados por los alumnos. Misma que se fotocopiará para entregar una por alumno asistente al proyecto.</p> <p>2. Se invitará a sus padres a participar con ellos en las actividades de clausura del curso proyecto.</p> <p>3. Se elegirán al azar 5 cuentos que leerán los alumnos autores de los cuentos a sus papás.</p>	Antología de cuentos realizados por los papás asistentes al curso proyecto de literaturización. Presentación de power point	Una antología por papá asistente. Aula digital.	Rúbrica final de evaluación. Observaciones y sugerencias realizadas por los padres de familia asistentes y los mismos alumnos que

			<p><b>DESARROLLO</b></p> <p>4. Al terminar la lectura de cada cuento se tirará el dado lector para que contesten las preguntas.</p> <p>5. Se tirará 3 veces en cada lectura, mismas que se contestarán.</p> <p><b>CIERRE</b></p> <p>6. Se concluirá el curso proyecto con las ideas para hacer de tus hijos grandes lectores y 33 razones para leer, las cuales estarán en una presentación de power point.</p> <p>7. La presentación última estará enriquecida con fotos de las actividades realizadas por los alumnos para darles a conocer a sus papás sus actividades.</p>	con fotos de evidencias.		asistan a la última sesión.
--	--	--	--	--------------------------	--	-----------------------------

**Estrategia de evaluación de la intervención**  
**PROYECTO 1 “DIVERTICICLO”**

**“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de primaria alta en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su interés y gusto por leer”**

PARTICIPANTES: 32 alumnos de 6º grado de la primaria “Gral. Ramón Corona”	
Espacio de aprendizaje que refleja las condiciones bajo las cuales se aplicó el desempeño:	Escuela primaria General Ramón Corona, colonia San Andrés Tetepilco en la Delegación Iztapalapa.
Modalidad:	Proyectos situados
Problema estructurador:	Dentro de los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2014) se señala como función del docente establecer ambientes que favorezcan en sus alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje, al proponer actividades que los hagan pensar, reflexionar, expresar sus ideas y opiniones.
Competencia a favorecer:	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona y sus compañeros de escuela de los diferentes grados de 1º a 6º, mediante la organización de un rally de competencias lectoras donde los alumnos investigarán en diversas fuentes virtuales e impresas juegos y actividades diversas relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación, mismos que adecuarán dependiendo del grado. Para promover un acercamiento divertido, lúdico y recreativo a los libros y la lectura misma.

SESIÓN / TIEMPO	FUNCIONES DE EVALUACIÓN	MOMENTOS DE EVALUACIÓN	FORMAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN De proceso y de producto
1 2 horas	<b>Diagnóstica</b> Conocer de los alumnos la importancia que tiene trabajar colaborativamente y sobre la responsabilidad de generar productos. <b>Formativa</b> Requiere el compromiso de todos y cada uno de los alumnos participantes	<b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones.  <b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales.	<b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.  <b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.	Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.  Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).	Identifica la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.  Trabaja colaborativamente en su grupo.  Respeta la opinión y trabajo de sus compañeros.

	<p>para desarrollar las actividades de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta y crítica en función de lograr los propósitos de la sesión.</p> <p><b>Sumativa</b> Permite reflexionar acerca de lo que se aspira a lograr en el desarrollo del proyecto, con el fin de que se convierta en una práctica regular al finalizar cada sesión.</p>	<p>El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos.</p> <p>Comprensión de la pregunta generadora del primer proyecto.</p> <p>Entendimiento sobre los productos y etapas a desarrollar dentro del proyecto.</p>	<p>COEVALUACIÓN. Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Comprendió las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el proyecto.</p> <p>Firmaron el contrato pedagógico, donde se especificó las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el desarrollo del proyecto.</p>
<p>2 y 3 16 horas totales</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber si los alumnos son capaces de investigar información relevante en diversas fuentes.</p> <p><b>Formativa</b> Lectura y análisis de diversas fuentes de información, tanto virtual como de la biblioteca del aula y de la escuela. Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Selección de información para la realización de un juego divertido y llamativo para determinada edad y ciclo escolar.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales.</p> <p>El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos.</p> <p>Análisis efectuado para la selección del juego acorde a las características del grado que tocará a cada equipo.</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN. Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN. Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Trabajó colaborativamente con su equipo para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.</p> <p>Buscó información en diversas fuentes.</p> <p>Leyó la información de manera fluida.</p> <p>Seleccionó un juego divertido y acorde a la edad del grupo a trabajar.</p> <p>Cumplió en tiempo y forma con el trabajo designado para la sesión</p>
4	<b>Diagnóstica</b>	<b>INICIAL</b>	AUTOEVALUACIÓN.		

10 horas en total	<p>Saber si los alumnos son capaces de realizar una adecuación a juegos y estrategias lúdicas para ser utilizadas en diversos grupos.</p> <p><b>Formativa</b> Realización de materiales diversos (tableros, dados, carteles, reglamentos) Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Material elaborado para la puesta en práctica del Rally.</p>	<p>Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos. La elaboración progresiva de los materiales.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Material terminado en tiempo y forma.</p>	<p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Realizó una adecuación al juego investigado para que fuera acorde al grado asignado.</p> <p>Respetó las opiniones de sus compañeros de equipo.</p> <p>Trabajó colaborativamente para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.</p> <p>Los materiales realizados (carteles, reglamentos, tableros, etc.) cumplen con los lineamientos de ortografía y redacción.</p>
5 4 horas en total	<p><b>Diagnóstica</b> Saber los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre las invitaciones, su formato, elementos y redacción.</p> <p><b>Formativa</b> Realización de prototipos diversos de invitaciones, con materiales diversos y buscando la mejor redacción formal.</p> <p><b>Sumativa</b> Elaboración de una invitación por alumno para ser entregadas a docentes, directivos y padres de familia de diversos grupos.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. Investigación con tecnologías de la información y comunicación. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos. La elaboración progresiva de las invitaciones.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b></p>	<p>AUTOEVALUACIÓN.</p> <p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Investigó con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación diversos formatos de invitaciones formales, sus elementos y redacción.</p> <p>Respetó las opiniones de sus compañeros al realizar la investigación y tomó en cuenta las sugerencias.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la elaboración de las invitaciones.</p> <p>Revisó y corrigió los errores de ortografía y redacción de los textos de las invitaciones para realizarlos correctamente y con la formalidad que requieren.</p> <p>Entregó en tiempo y forma las invitaciones, tanto para su revisión final como para los docentes,</p>

		Compromiso de los alumnos y sus equipos. Ortografía y redacción de los textos de las invitaciones. Invitaciones terminadas y entregadas en tiempo y forma.			directivos y padres de familia, para su asistencia al evento programado.
6 4 horas en total	<p><b>Diagnóstica</b> Indagar el trabajo realizado por los alumnos, su organización y seguridad para trabajar con sus compañeros de otros grados.</p> <p><b>Formativa</b> Trabajo realizado sesión con sesión para concluir con su exposición, primero dentro del salón con sus compañeros de grado y después con los de la escuela en general.</p> <p><b>Sumativa</b> Seguridad y organización del equipo para controlar sus conocimientos y transmitirlos a sus compañeros de manera divertida y lúdica.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Organización y control de la actividad del equipo y de sus conocimientos. Material terminado en tiempo y forma.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Dominó sus nervios y presentó con seguridad su juego o actividad lúdica.</p> <p>Fue claro y pudo darse a entender con sus compañeros de grupo.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la práctica de los juegos o actividades lúdicas.</p> <p>Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.</p> <p>Terminó en tiempo y forma las actividades de la sesión.</p> <p>Las actividades realizadas les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.</p>
7 12 horas	<p><b>Diagnóstica</b> Organización de los materiales (reglamento, cartel y juegos) y espacios para la puesta en marcha del rally.</p> <p><b>Formativa</b> Trabajo realizado durante la presentación del rally a cada grado. La organización del equipo y el trabajo conjunto.</p> <p><b>Sumativa</b></p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión y control del grupo llevada a cabo por los alumnos.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b></p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Nominó sus nervios hacia hablar en público y organizó a sus compañeros para cumplir con el propósito de abrir la puerta hacia la lectura de sus compañeros de diversos grados.</p> <p>Fue claro en su exposición.</p> <p>Trabajó colaborativamente para cumplir con el propósito del rally.</p> <p>Aceptó las evaluaciones de los docentes, directos y padres de</p>

	<p>La evaluación realizada por cada docente que acompañó a su grupo; además de la evaluación de los padres de familia asistentes.</p>	<p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b>          Compromiso de los alumnos y sus equipos.          Organización y control de la actividad del equipo y de sus conocimientos.          Material terminado en tiempo y forma.          Recuento del proceso llevado a cabo desde el principio hasta la presentación hacia los grupos de cada juego o actividad lúdica.          Lectura de las evaluaciones hechas por los demás docentes, directivos y padres de familia.</p>	<p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Rúbricas de docentes, directivos y padres de familia presentes en la última sesión del rally</p>	<p>familia y las tomó como un área de oportunidad.</p>
--	---	--	--	---	--

**Estrategia de evaluación de la intervención  
PROYECTO 2 “MENÚ LITERARIO”**

**“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de primaria alta en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su interés y gusto por leer”**

PARTICIPANTES: 32 alumnos de 6º grado de la primaria “Gral. Ramón Corona”	
Espacio de aprendizaje que refleja las condiciones bajo las cuales se aplicó el desempeño:	Escuela primaria General Ramón Corona, colonia San Andrés Tetepilco en la Delegación Iztapalapa.
Modalidad:	Proyectos situados
Problema estructurador:	Dentro de los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2014) se señala como función del docente establecer ambientes que favorezcan en sus alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje, al proponer actividades que los hagan pensar, reflexionar, expresar sus ideas y opiniones.
Competencia a favorecer:	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 6º grado de la primaria General Ramón Corona, mediante la organización de un menú literario. Para promover la investigación de información y síntesis en diversos organizadores gráficos.

SESIÓN / TIEMPO	FUNCIONES DE EVALUACIÓN	MOMENTOS DE EVALUACIÓN	FORMAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN De proceso y de producto
1 2 horas	<b>Diagnóstica</b> Conocer de los alumnos la importancia que tiene trabajar colaborativamente	<b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones.	AUTOEVALUACIÓN.  Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.	Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.	Identifica la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.

	<p>y sobre la responsabilidad de generar productos.</p> <p><b>Formativa</b> Requiere el compromiso de todos y cada uno de los alumnos participantes para desarrollar las actividades de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta y crítica en función de lograr los propósitos de la sesión.</p> <p><b>Sumativa</b> Permite reflexionar acerca de lo que se aspira a lograr en el desarrollo del proyecto, con el fin de que se convierta en una práctica regular al finalizar cada sesión.</p>	<p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos. Comprensión de la pregunta generadora del primer proyecto. Entendimiento sobre los productos y etapas a desarrollar dentro del proyecto.</p>	<p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Trabaja colaborativamente en su grupo.</p> <p>Respeto la opinión y trabajo de sus compañeros.</p> <p>Comprendió las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el proyecto.</p> <p>Firmaron el contrato pedagógico, donde se especificó las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el desarrollo del proyecto.</p>
<p>2</p> <p>8 horas totales</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber si los alumnos son capaces de investigar información relevante en diversas fuentes.</p> <p><b>Formativa</b> Lectura y análisis de diversas fuentes de información, tanto virtual como de la biblioteca del aula y de la escuela. Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Selección de información para la realización de un organizador gráfico de pizza.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos. Análisis efectuado para la selección de ideas que completaron el organizador gráfico.</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN.</p> <p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Trabajó colaborativamente con su equipo para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.</p> <p>Buscó información en diversas fuentes.</p> <p>Leyó la información de manera fluida.</p> <p>Seleccionó la información más importante sobre el tema.</p> <p>Cumplió en tiempo y forma con el trabajo designado para la sesión</p>
3	<b>Diagnóstica</b>	<b>INICIAL</b>	AUTOEVALUACIÓN.		

<p>10 horas en total</p>	<p>Saber si los alumnos son capaces de extraer información relevante de un cuento, historia, fábula o textos diversos.</p> <p><b>Formativa</b> Lectura y selección de ideas principales y secundarias. Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Realización de diversos organizadores gráficos (pizza, sándwich, oreo, helado, espina del pez, árbol, los dedos de las ideas, lluvia de ideas, entre otros), donde se extraer la información básica de un texto</p>	<p>Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos. La elaboración progresiva de los materiales.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Material terminado en tiempo y forma.</p>	<p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Leyó diversos texto.</p> <p>Seleccionó ideas principales para plasmarlas en un organizador gráfico.</p> <p>Respetó las opiniones de sus compañeros de equipo.</p> <p>Trabajó colaborativamente para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.</p> <p>Los materiales realizados (organizadores gráficos diversos) cumplen con los lineamientos de ortografía y redacción.</p>
<p>4 horas en total</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber qué tipo de gustos tienen los alumnos del grupo que cubrieron (extensión del cuento, trama y personajes).</p> <p><b>Formativa</b> Realización de lecturas diversas relacionadas con el grupo que les tocó participar. Selección de cuatro tiempos (cuentos).</p> <p><b>Sumativa</b> Redacción de una carta de menú donde plasmaron los cuatro tiempos seleccionados.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. Investigación en la biblioteca del salón y de la escuela. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos. La selección de los 4 tiempos (cuentos).</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b></p>	<p>AUTOEVALUACIÓN.</p> <p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Investigó en la biblioteca del salón y de la escuela diversos cuentos.</p> <p>Respetó las opiniones de sus compañeros al realizar la investigación y tomó en cuenta las sugerencias.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la elaboración de las invitaciones.</p> <p>Revisó y corrigió los errores de ortografía y redacción de los textos de las invitaciones para realizarlos correctamente y con la formalidad que requieren.</p> <p>Entregó en tiempo y forma las invitaciones, tanto para su revisión final como para los docentes, directivos y padres de familia, para su asistencia al evento programado.</p>

		Compromiso de los alumnos y sus equipos. Ortografía y redacción de los textos de las cartas de menú. Menús terminados y entregados en tiempo y forma.			
5 16 horas en total	<p><b>Diagnóstica</b> Análisis de trabajo realizado y la organización del trabajo.</p> <p><b>Formativa</b> Trabajo realizado con los materiales necesarios para su menú literario (propagandas, invitaciones, organizadores gráficos grandes, gorros de chef).</p> <p><b>Sumativa</b> Realización de las actividades en tiempo y forma.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Ortografía y redacción de los textos. Materiales terminados y entregados en tiempo y forma.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 a 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Trabajó con organización en su equipo para cumplir con los materiales diversos.</p> <p>Elaboró propagandas, invitaciones y organizadores gráficos.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la elaboración de materiales.</p> <p>Revisó y corrigió los errores de ortografía y redacción de los textos de las invitaciones para realizarlos correctamente y con la formalidad que requieren.</p> <p>Entregó en tiempo y forma las invitaciones, tanto para su revisión final como para los docentes, directivos y padres de familia, para su asistencia al evento programado.</p>
6 2 horas en total	<p><b>Diagnóstica</b> Indagar el trabajo realizado por los alumnos, su organización y seguridad para trabajar con sus compañeros de otros grados.</p> <p><b>Formativa</b> Trabajo realizado sesión con sesión para concluir con su exposición, primero dentro del salón con sus compañeros de grado y</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b></p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 a 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p>	<p>Dominó sus nervios y presentó con seguridad su juego o actividad lúdica.</p> <p>Fue claro y pudo darse a entender con sus compañeros de grupo.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la práctica de los juegos o actividades lúdicas.</p> <p>Fue claro en su exposición y pudo darse a entender con sus compañeros y considero que se divertieron y se cumplió con el</p>

	<p>después con los de la escuela en general.</p> <p><b>Sumativa</b> Seguridad y organización del equipo para controlar sus conocimientos y transmitirlos a sus compañeros de manera divertida y lúdica.</p>	<p>El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Organización y control de la actividad del equipo y de sus conocimientos. Material terminado en tiempo y forma.</p>	<p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>propósito de atraer su atención hacia la lectura y la selección de ideas clave para plasmar en un organizador gráfico.</p> <p>Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.</p> <p>Terminó en tiempo y forma las actividades de la sesión.</p> <p>Las actividades realizadas les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.</p>
--	---	---	--	------------------------------------	---

**Estrategia de evaluación de la intervención**  
**PROYECTO 3 “ESCRIBAMOS NUESTRA LECTURA”**

**“Desarrollo de competencias lectoras en alumnos de primaria alta en el fortalecimiento de su aprendizaje permanente y fomento de su interés y gusto por leer”**

PARTICIPANTES: 32 alumnos de 6º grado de la primaria “Gral. Ramón Corona”	
Espacio de aprendizaje que refleja las condiciones bajo las cuales se aplicó el desempeño:	Escuela primaria General Ramón Corona, colonia San Andrés Tetepilco en la Delegación Iztapalapa.
Modalidad:	Proyectos situados
Problema estructurador:	Dentro de los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2014) se señala como función del docente establecer ambientes que favorezcan en sus alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje, al proponer actividades que los hagan pensar, reflexionar, expresar sus ideas y opiniones.
Competencia a favorecer:	Desarrollar competencias lectoras en los alumnos de 5º y 6º grado de la primaria General Ramón Corona, mediante la organización de actividades que les permitan escribir cuentos y leerlos. Para promover un acercamiento a la lectura con fines prácticos.

SESIÓN / TIEMPO	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	MOMENTOS DE EVALUACIÓN	FORMAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN De proceso y de producto
1 1 hora	<b>Diagnóstica</b> Conocer de los alumnos la importancia que tiene trabajar colaborativamente y sobre la responsabilidad de generar productos. <b>Formativa</b>	<b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones.  <b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad	AUTOEVALUACIÓN.  Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.  HETEROEVALUACIÓN	Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.  Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es	Identifica la importancia de trabajar colaborativamente para cumplir con un propósito determinado.  Trabaja colaborativamente en su grupo.

	<p>Requiere el compromiso de todos y cada uno de los alumnos participantes para desarrollar las actividades de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta y crítica en función de lograr los propósitos de la sesión.</p> <p><b>Sumativa</b> Permite reflexionar acerca de lo que se aspira a lograr en el desarrollo del proyecto, con el fin de que se convierta en una práctica regular al finalizar cada sesión.</p> <p>Firma de contrato pedagógico, donde se especifican los momentos del proyecto, la designación de equipos y productos a realizar.</p>	<p>inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales.</p> <p>El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos.</p> <p>Comprensión de la pregunta generadora del primer proyecto.</p> <p>Entendimiento sobre los productos y etapas a desarrollar dentro del proyecto.</p>	<p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Respeto la opinión y trabajo de sus compañeros.</p> <p>Comprendió las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el proyecto.</p> <p>Firmaron el contrato pedagógico, donde se especificó las actividades, tareas y productos a llevarse a cabo durante el desarrollo del proyecto.</p>
<p>2 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber si los alumnos identifican los elementos de un cuento.</p> <p><b>Formativa</b> Fluidez al decir las palabras. Confianza al expresar ideas y darse a entender.</p> <p><b>Sumativa</b> Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos. Análisis efectuado durante el juego.</p>	<p>AUTOEVALUACIÓN.</p> <p>Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p>HETEROEVALUACIÓN</p> <p>Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p>COEVALUACIÓN.</p> <p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Trabajó colaborativamente con sus compañeros.</p> <p>Respetó el trabajo realizado por sus compañeros.</p> <p>Participó en todo momento con su equipo.</p> <p>Su desempeño dentro de la actividad fue acertada.</p> <p>Las actividades realizadas les facilitó el conocer o repasar los elementos de un cuento.</p> <p>La estructura y secuencia de las actividades les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.</p>

<p>3 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber si los alumnos son capaces de investigar información relevante en diversas fuentes.</p> <p><b>Formativa</b> Lectura y análisis de diversas fuentes de información, tanto virtual como de la biblioteca del aula y de la escuela. Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Selección de información para la realización de un juego divertido y llamativo para determinada edad y ciclo escolar</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso realizado por los alumnos. Análisis efectuado para la selección del juego acorde a las características del grado que tocará a cada equipo.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Encontró a su pareja del refrán con facilidad.</p> <p>Supo el significado del refrán que le tocó.</p> <p>Trabajó colaborativamente en la realización del cuento con el refrán y su significado.</p> <p>Revisó y corrigió sus errores ortográficos y de redacción en los materiales elaborados por su equipo.</p> <p>La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión le facilitó el trabajo.</p>
<p>4 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber si los alumnos son capaces de crear un cuento al tomar como ideas imágenes diversas.</p> <p><b>Formativa</b> Realización de un cuento por equipo Organización y trabajo colaborativo de cada equipo.</p> <p><b>Sumativa</b> Lectura grupal del cuento de cada equipo.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión y creatividad llevada a cabo por los alumnos. La elaboración progresiva del cuento.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Cuento terminado en tiempo y forma.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> <b>8.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Elaboró un cuento, tomando como referencia las imágenes dadas.</p> <p>Marcó los tres momentos del cuento (inicio, desarrollo y desenlace) en su redacción. Respetó las opiniones de sus compañeros de equipo.</p> <p>Trabajó colaborativamente para cumplir en tiempo y forma con el propósito de la sesión.</p> <p>El cuento realizado cumple con los lineamientos de ortografía y redacción.</p>

<p>5 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Saber los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el juego de "a la caza del tesoro".</p> <p><b>Formativa</b> Organización de los equipos para su lectura y descifrado de pistas.</p> <p><b>Sumativa</b> Obtener el cuento que le tocaba a cada equipo de manera acertada.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. Investigación y toma de acuerdos para encontrar las pistas. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Hallazgo del cuento que les tocó por equipo. Argumentación sobre las razones por las cuales seleccionaron el juego.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Se organizó en equipo para la lectura y descifrado de cada pista.</p> <p>Escuchó con atención y respeto las opiniones de sus compañeros para llegar al tesoro.</p> <p>Siguió las instrucciones de cada pista.</p> <p>Llegó el tesoro colaborando con sus compañeros.</p> <p>La actividad, organización y tiempo asignado a la sesión le facilitó el trabajo.</p>
<p>6 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Indagar los recuerdos de los alumnos, para destacar uno significativo.</p> <p><b>Formativa</b> Redactar de manera individual un cuento circular con el recuerdo significativo de los alumnos.</p> <p><b>Sumativa</b> Forma de redacción, al respetar signos de puntuación y momentos del cuento.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión llevada a cabo por los alumnos.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos. Organización y redacción del cuento vívido. Material terminado en tiempo y forma</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Escuchó con atención la narración y fue capaz de seguir instrucciones.</p> <p>Redactó con sentido y coherencia su experiencia vívida</p> <p>Fue claro y pudo darse a entender con sus compañeros de grupo.</p> <p>Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.</p> <p>Terminó en tiempo y forma la redacción de su cuento vívido.</p> <p>Las actividades realizadas les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.</p>

<p>7 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Organización de los materiales (personaje de tamaño real) y espacios para la exposición de personajes y cuentos inéditos.</p> <p><b>Formativa</b> Trabajo realizado durante la preparación del personaje y cuento. La organización del equipo y el trabajo conjunto.</p> <p><b>Sumativa</b> La lectura y demostración de cada personaje a todos sus compañeros de la escuela.</p>	<p><b>INICIAL</b> Observar si los alumnos escuchan con atención y saben seguir indicaciones. Son capaces de llegar acuerdos y organizan el trabajo colaborativamente.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. El nivel de reflexión y control del grupo llevada a cabo por los alumnos. Elaboración de personaje y cuento.</p> <p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Compromiso de los alumnos y sus equipos. Organización y control de la actividad del equipo y de sus conocimientos. Material terminado en tiempo y forma. Recuento del proceso llevado a cabo desde el principio hasta la presentación. Lectura y exposición de los personajes a los alumnos de toda la escuela.</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b> Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Escala de rango de 10 preguntas sobre el desarrollo de la actividad.</p> <p>Donde los alumnos calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p> <p>Bitácora y lista de cotejo.</p>	<p>Escuchó con atención la narración y fue capaz de seguir instrucciones.</p> <p>Redactó con sentido y coherencia su cuento.</p> <p>Fue claro y pudo darse a entender con sus compañeros de grupo.</p> <p>Aceptó, asumió y corrigió los posibles errores detectados por sus demás compañeros con la intención de mejorar o enriquecer su trabajo.</p> <p>Terminó en tiempo y forma la redacción de su cuento.</p> <p>Realizó su personaje en tamaño real con creatividad. Las actividades realizadas les ayudaron a cumplir con el propósito de la sesión.</p>
<p>8 1 hora</p>	<p><b>Diagnóstica</b> Organización de los materiales (cuentos realizados por los equipos durante todas las sesiones).</p> <p><b>Formativa</b> Lectura de algunos cuentos por parte de sus papás.</p> <p><b>Sumativa</b></p>	<p><b>INICIAL</b> Presentación de la antología a los padres de familia.</p> <p><b>DURANTE EL PROCESO</b> Al analizar la dinámica generada en la actividad inicial, sus expresiones y manifestaciones verbales. Lectura de 6 cuentos por parte de los padres de familia</p>	<p><b>AUTOEVALUACIÓN.</b> Proceso de autoreflexión donde los alumnos analizan su actuación dentro de la sesión.</p> <p><b>HETEROEVALUACIÓN</b> Valoración del trabajo realizado desde el punto de vista de iguales.</p> <p><b>COEVALUACIÓN.</b></p>	<p>Escala de rango dividida en 5 aspectos (creatividad, pensamiento científico, rigurosidad, habilidad y claridad) Donde los padres calificaron del 0 al 4 (0 es ausente, 1 es se hizo un intento, 2 es parcial, 3 es bueno y 4 es excelente).</p>	<p>El alumno mostró creatividad al elaborar sus cuentos.</p> <p>El método de trabajo es el apropiado para propiciar en los alumnos el desarrollo de competencias lectoras.</p> <p>Los cuentos son resultados de una planeación adecuada para favorecer el desarrollo de competencias lectoras.</p>

	<p>Preguntas realizadas con el dado lector. La evaluación realizada por cada padre de familia que acompañó a sus hijos.</p>	<p><b>AL FINAL DE LA SESIÓN</b> Juego con el dado lector para analizar su comprensión y atención durante una lectura. Lectura de las evaluaciones hechas por padres de familia.</p>	<p>Procedimiento por el que la docente emite valoraciones sobre el desempeño de los alumnos durante la sesión.</p>	<p>Bitácora.</p>	<p>La antología está bien estructurada y facilita su lectura y trabajo para la comprensión lectora.  Los cuentos son claros y manejan los tres momentos (inicio, desarrollo y desenlace).</p>
--	---	---	--	------------------	---