



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA.

DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA
FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 3ER
GRADO DE LA SECUNDARIA DIURNA 206 "ROBERTO KOCH",
EN LA ALCALDÍA DE IZTAPALAPA.

TESIS

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

P R E S E N T A:

PERLA LAURA INFANTE SALINAS

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 5 de febrero de 2025

LIC. PERLA LAURA INFANTE SALINAS
PRESENTE

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

DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 3ER GRADO DE LA SECUNDARIA DIURNA 206 "ROBERTO KOCH", EN LA ALCALDÍA DE IZTAPALAPA.

A propuesta de la director(a) de tesis **MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SECRETARIA (O)	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES
VOCAL	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



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

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

DEDICATORIAS

Un Yo que sigue cambiando
es un Yo que continua viviendo.
Virginia Woolf.

Dedico este estudio de tesis a mi pequeño y gran amor Saúl Tetzawitl quien me acompañó desde el vientre en este camino de transformación, a mi esposo que con paciencia aguardó mi retorno. A mi mamá y papá quienes me motivaron a continuar a pesar de los claros oscuros durante el trayecto de la maestría.

A mis maestras y mentoras que con su profesionalismo, compromiso y amor a la profesión alentaron mis ganas de ser mejor.

Especialmente dedico este estudio a la maestra Karla Liset Aguilar Islas, quien me acompañó desde el inicio y a pocos renglones antes de culminar esta tesis y que lamentablemente e injustamente no pudo acompañarme en este momento de gloria que se empaña con su ausencia.

A la maestra Mireya Martínez por acogerme en el último momento para, por fin, culminar este capítulo de mi vida académica.

A mis compañeras y compañeros de generación que con su solidaridad y empatía construimos una historia de solidaridad, amistad y acompañamiento.

Con nostalgia y agradecimiento a mis estudiantes de 3ºD que me permitieron con mucho entusiasmo que hiciéramos juntos este estudio que nos cambió la perspectiva de aprender y enseñar.

INDICE	PÁG.
INTRODUCCIÓN	11
I.ANALISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	17
A. Política Educativa	17
1.Panorama internacional de la comprensión lectora	18
2.Panorama Nacional de la comprensión lectora	26
B. Reformas curriculares por competencias	28
1.Reformas curriculares 2004, 2006 y 2009	28
2. Reforma Integral de Educación Básica RIEB	32
3. Nuevo Modelo Educativo	34
4.Nueva Escuela Mexicana	37
II.LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN PROBLEMA METACOGNITIVO	41
A. La problemática sobre la comprensión lectora en secundaria	41
1. Todos somos maestras y maestros de lengua	42
2. La comprensión de lectura en contextos complejos	42
3. La influencia de los medios	43
4. Análisis de la comprensión lectora	44
B. Diagnóstico Específico	46
1.La escuela y sus integrantes	47
2. Criterio metodológico del Diagnóstico Específico	49
3. La técnica y los instrumentos de indagación	51
4. Análisis de los datos de los instrumentos del DE	52
C. La documentación Biográfico Narrativa	74
1.Fundamentación epistemológica de la Documentación biográfico-narrativa	75
2. La metodología hacia la Intervención pedagógica	77
3. Los instrumentos de la Documentación Biográfico Narrativa.	78
III SUSTENTO TEÓRICO	83
A. Breve estado del arte	83
1.Los procesos para comprender la lectura	84

2. Comprensión lectora en Tanhuato, Michoacán	85
3. Un club para leer y comprender	86
4. Estrategias para la autonomía lectora	87
5. Viviendo los clásicos	89
B. Fundamentación teórica y pedagógica	89
1. ¿Qué es la comprensión lectora?	90
2. Pedagogía por Proyectos	105
IV. UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	137
A. En el camino de la indagación a la intervención	137
1. Espacio tiempo	138
2. Participantes	138
3. Justificación	139
B. Desarrollo de la Intervención Pedagógica	140
1. Propósitos	140
2. Acciones previstas y recursos posibles	141
3. Competencias e indicadores	142
4. Procedimiento del plan de acción de la Intervención Pedagógica	143
5. Evaluación y seguimiento	148
V. EL ARDUO CAMINO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	155
A. Informe Biográfico-Narrativo	155
Episodio 1. De la tragedia educativa a la educación como un modo de vida	156
Episodio 2. Del trayecto de la lectura al encuentro con la comprensión	170
Episodio 3. Un buen comienzo	181
Episodio 4. La pregunta inesperada	189
Episodio 5. ¡Vamos atrasadísimos! Evaluación intermedia	204
Episodio 6. De la lectura al teatro	212
Episodio 7. El regreso de los viernes de lectura	226
Episodio 8. La pandemia que trunco los sueños	230
B. Informe general de la intervención pedagógica	231
1. Metodología de la investigación	231
2. Contexto Específico	232

3. Caracterización de los participantes	232
4. Problema, Propósitos y Competencias	233
5. Sustento teórico	234
6. La Intervención Pedagógica	235
7. Resultados	238
8. Reflexiones	251
CONCLUSIONES	255
BIBLIOGRAFÍA	261
ANEXOS	267

INTRODUCCIÓN

En educación básica es mucha la preocupación por mejorar la comprensión lectora, toda vez que esta permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades que impactan en la mejora de su desarrollo académico en cualquier área del conocimiento, es por ello que en el plan de estudios 2006 (SEP, 2006) se estableció que todas las asignaturas de educación secundaria debían tratar desde su área los problemas de comprensión lectora que se detectaran en el aula, sin embargo aquella imposición carecía de estrategias efectivas para tener éxito, pues en los años posteriores la comprensión lectora en las escuelas seguía siendo un tema de controversia. Especialmente por la implementación de las pruebas estandarizadas que miden el desempeño lector de los estudiantes en educación básica del México sin tomar en cuenta aspectos íntimos de la realidad de las y los estudiantes que han sido evaluados y que se les otorga una etiqueta de acuerdo a un nivel deseado de competencias lectoras.

Durante los últimos dos sexenios la forma de tratar los problemas de la comprensión lectora en México se centra en las pruebas de opción múltiple como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). La primera nacional y se ha aplicado en primaria y secundaria. Mientras la segunda es una prueba internacional establecida por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que se aplica a estudiantes con 15 años cumplidos que cursan el último grado de secundaria. Ambas pruebas omiten tomar en cuenta el contexto cercano de la población a evaluar, además que se establece la misma prueba para los estudiantes a lo largo y ancho del país.

El interés por investigar este tema nace de la necesidad de mejorar los problemas de comprensión lectora hallados en los estudiantes de tercer grado de secundaria, pues la lectura es uno de los aspectos más importantes para la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la imaginación entre otros. Es tal su importancia que son numerosos los estudios que abonan a este tópico y la presente tesis no es la excepción.

En específico la investigación e intervención busca mejorar la comprensión lectora a través del desarrollo de la metacognición. La primera parte se realizó el Diagnóstico Específico (DE), bajo el paradigma de investigación cualitativa con el método de Investigación Acción a través de diversos instrumentos de recolección de información como cuestionarios, diario de campo y la estrategia de acercamiento epistemológico al objeto de estudio. El tipo de muestreo utilizado fue *no probabilístico* de tipo *intencional* (McMillan & Schumacher, 2007). Los datos obtenidos permitieron la construcción de los supuestos teóricos y las preguntas de indagación. Por lo que respecta a la parte de la intervención, esta se documentó a través del enfoque de investigación cualitativa-experiencial la cual cuenta con un amplio conjunto de formas de obtener información.

Para la realización de esta tesis, se consideró primeramente un análisis del contexto problematizador de la comprensión lectora, la cual se detalla en el *capítulo I*, los aspectos políticos nacionales e internacionales involucrados en las decisiones sobre política educativa en los países pertenecientes a la OCDE, en específico en el caso de México y las diversas reformas educativas que han establecido la educación por competencias genéricas sin tomar en cuenta los aspectos teóricos más recientes que afirman que la comprensión lectora debe abarcar aspectos como el contexto social, cultural, económico e intereses de los estudiantes entre otros aspectos que se desarrollan a detalle en el *capítulo III*.

Los problemas de comprensión lectora en secundaria pueden ser diversos en cada ciudad, pueblo, comunidad y escuela de México. En el *capítulo II*, se analizan los diversos aspectos que abarcan los problemas de comprensión lectora, como tipos de texto, contexto social y cultural, influencia de los medios etcétera. También en este capítulo se muestra el proceso para recolección de información para el DE, así como los detalles sobre cada instrumento de evaluación diagnóstica y de los participantes como docentes, familias y estudiantes. Al final del capítulo se hace mención de la metodología empleada para documentar el desarrollo del presente estudio; siendo esta la Documentación biográfico-narrativa la cual parte de la experiencia e historia de vida del investigador utilizando diversas formas de recolección de información, logrando así una lectura de la realidad no solo desde la voz del investigador sino de todos los participantes.

El breve estado del arte es el inicio del *capítulo III*, en el que se recuperan cinco tesis que abordan las problemáticas de la comprensión lectora, de las cuales se retoman algunos aspectos como las estrategias metacognitivas; actividades en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después; así como estrategias para los distintos tipos de textos. Lo anterior contribuyó de manera exitosa en el momento de la intervención pedagógica con los estudiantes de secundaria del grupo seleccionado. En este mismo capítulo se abordaron los referentes teóricos como los conceptos claves de lectura, tipos de textos, tipos de lectura y lectores, así como las aportaciones de diversos autores como Andrés Calero con las estrategias metacognitivas, Isabel Solé (2013) con la importancia de los momentos de la lectura, Lucero Lozano (2003) con la motivación para mejorar la comprensión lectora por mencionar algunos.

Otro de los aspectos abordados en este capítulo, es el enfoque de Pedagogía por Proyectos (PpP), enfoque didáctico que funge como columna vertebral de la intervención, toda vez que a través de este se diseña y aplican tanto los instrumentos como las estrategias para la mejora de la comprensión lectora,

además PpP es fundamental para crear un ambiente adecuado previo a la aplicación de las estrategias como lo es las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, este también contribuye a la creación de la *vida cooperativa*, lo cual se considera muy importante para el éxito en la participación de los estudiantes. Además, proporciona una estrategia clave para la lectura y la producción de textos: *interrogación de textos*, la cual en conjunto con otras estrategias de diversos autores enriquece el trabajo de la intervención.

En el *capítulo IV* se presenta el diseño de la intervención y evaluación del presente estudio, tomando como referencias el marco teórico y el enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos. Asimismo, se hace una descripción de los participantes, del contexto, la justificación y las competencias a desarrollar.

En el apartado B, se da muestra de los propósitos de la intervención, las acciones previstas y los recursos que se necesitaron, posteriormente se detallan las seis fases de desarrollo de la intervención en las que se muestran actividades, el rol del docente y de los estudiantes. También se muestra en este apartado los instrumentos de evaluación y seguimiento, como el diario autobiográfico, rúbricas, escalas, etcétera.

Los pormenores de este estudio se concentran en el *capítulo V*. Se recuperan las experiencias pedagógicas vividas a lo largo de la intervención, no sin antes mostrar la autobiografía de la docente e investigadora, en la cual se vislumbra la relación que existe entre la vida personal y profesional con el objeto de estudio. Posteriormente, mediante el enfoque Biográfico-Narrativo con la técnica de *relato único* se narra secuencialmente la Intervención Pedagógica y las vivencias de las y los estudiantes de la Secundaria 206 “Roberto Koch” del turno matutino, en la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México.

En la segunda parte de este capítulo se presenta el Informe General de la Intervención Pedagógica en el que se resumen los aspectos teóricos y de contexto, se da muestra de los resultados generales de la intervención. Así también se muestran las reflexiones sobre la intervención y los resultados.

Finalmente se muestra el apartado de las *conclusiones* el cual da cuenta en forma afirmativa de los alcances e implicaciones de la Intervención Pedagógica, desde los resultados con las y los estudiantes, los procesos de apropiación de las nuevas formas de ver la comprensión lectora, el éxito de la implementación del enfoque didáctico de PpP, la transformación de la práctica docente entre otros aspectos útiles para futuras investigaciones.

I.- ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora, en las últimas décadas, se ha vuelto un tema controversial debido a la intromisión de diversos organismos internacionales a la Política Educativa. En el presente apartado se revisa el estado de la comprensión lectora como política neoliberal, tanto en el panorama internacional con la aplicación de pruebas estandarizadas y los perfiles deseables; en el panorama nacional se revisa el impacto de la prueba PISA en México, PLANEA y ENLACE. Posteriormente se efectúa una breve revisión cronológica de las reformas educativas a partir del 2004 y hasta el Nuevo Modelo Educativo.

A. Política Educativa

Las decisiones y acciones que en materia educativa se determinen en un país dependen de lo que las políticas educativas establezcan, estas decisiones se toman a partir de valores, diversas situaciones ideológicas, fines educativos y propósitos acerca del tipo de ciudadano que se pretenda formar. Contreras, (1997) señala que las políticas educativas crean marcos legales y directrices de actuación, así como la expansión de los valores y pretensiones que poco a poco se convierten en una forma de pensar. Es por ello que las políticas educativas se van modificando dependiendo del momento histórico, pues de acuerdo a diversas situaciones tanto económicas, políticas, culturales y sociales las directrices van reorientando su rumbo.

Es a partir de 1989 que las políticas educativas obedecen a la ideología de la globalización adoptando un modelo educativo internacional cuyas directrices fundamentales están trazadas por los organismos financieros de la globalización como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A partir de la globalización las políticas educativas en México han ido cambiado de tal modo que los sistemas educativos ya no atienden las

necesidades de un contexto interno, sino a un modelo por competencias internacional.

Pese a las diversas manifestaciones por parte del magisterio disidente, muy en contra de la imposición de las políticas educativas neoliberales, la nueva ideología se ha ido incorporando poco a poco en las aulas de las escuelas mexicanas, tanto públicas como privadas, y se ha observado una actitud sumisa por una gran parte de los diferentes actores educativos debido a que las políticas neoliberales no solo han modificado los programas educativos, en cuanto al currículo, sino que han reformado estructuralmente la educación en México irrumpiendo con la vida en las aulas y la estabilidad laboral de los maestros.

1. Panorama internacional de la comprensión lectora

Dentro de este apartado se muestran los rasgos de una educación neoliberal, y sus repercusiones en el Sistema Educativo (SE), así como el papel que juegan los organismos internacionales en las políticas educativas a nivel mundial y que determinan el perfil deseable que deben alcanzar los ciudadanos, en cuanto a comprensión lectora, al concluir su Educación Básica (EB); mismo que responde a un enfoque por competencias cuyos resultados deben reflejarse en las pruebas estandarizadas.

a) Globalización y educación

La globalización es un fenómeno inevitable que cambia las formas de vida tradicionales económicas, sociales, culturales y educativas. Dicho fenómeno es un proceso que no solo se trata de la circulación de los capitales, bienes y economías sino de cambios en las políticas públicas de los países involucrados con el fin de abrir el camino a las políticas neoliberales con la pugna de acercar a la comunidad mundial al desarrollo.

La educación siempre ha sido importante para la construcción y funcionamiento de la sociedad, es por ello que los sistemas educativos de las naciones determinan sus contenidos dependiendo del tipo de ciudadano que se pretenda formar de acuerdo al contexto económico, cultural y social. Sin embargo, la ideología neoliberal impone un tipo de educación estandarizada global a fin de cubrir los intereses de los organismos financieros internacionales.

Las civilizaciones antiguas determinaban el tipo de educación que tendrían sus ciudadanos de acuerdo a las necesidades (particulares) del momento histórico. En algunos lugares era primordialmente bélica, marítima, agrícola, religiosa o intelectual. Incluso en México, de acuerdo al contexto local, se establecían talleres en las Secundarias Técnicas de acuerdo al sector económico de la localidad y hasta hace un año (2017) todavía se podía encontrar en algunos Estados de la República escuelas secundarias con enseñanza agrícola, ganadera o pesquera. Sin embargo, con las políticas educativas neoliberales ese tipo de instrucción ha quedado atrás y se ha impuesto un solo modelo curricular para la educación básica basado en competencias el cual no es exclusivo de México, sino que es utilizado por diversos países, aunque en contextos y condiciones diferentes.

Las políticas públicas neoliberales han impactado en materia educativa que de acuerdo con Gimeno (2013) la ideología neoliberal ha propiciado que se restrinjan las inversiones en educación, asimismo ha perfilado el ideal del ciudadano que se pretende formar. Desde hace casi 20 años los organismos internacionales encargados de propagar la nueva ideología han determinado un *único pensamiento pedagógico* (Gimeno, 2013), y han fijado las directrices para guiar los modelos educativos y han establecido la idoneidad de las principales competencias; entre ellas la de la comprensión lectora, la cual constantemente se evalúa.

b) Organismos internacionales y el enfoque por competencias

Gimeno (2008), señala que se ha instaurado un nuevo lenguaje dominante en materia de educación donde prevalece el término “competencia” concepto que no ha terminado de definirse y que conforme se transforman las reformas educativas de los países pertenecientes a la ODCE, esta noción también se va modificando. En este sentido las competencias se han convertido, en las últimas décadas, en una constante en cuanto a comprensión lectora se refiere y sobre esa misma línea las pruebas estandarizadas también evalúan las competencias en las áreas de Matemáticas y Ciencias.

La OCDE, organismo internacional, conformado por más de 30 países alrededor del mundo, entre ellos México, cuya misión es promover políticas públicas que mejoren el bienestar económico y social, ha postulado el perfil de competencias lectoras que el estudiante debe alcanzar al concluir la EB y que evalúa la recuperación de información, la interpretación de textos y la reflexión, así como evaluación de los textos. Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad (OCDE, 2018)”.

Es un hecho que la educación neoliberal ha sido determinada por los organismos financieros internacionales como el BM (inventor del modelo educativo por competencias) y la OCDE (creadora de la prueba PISA), de acuerdo con Chomsky (s.f.) estos organismos pertenecen a un estrecho grupo de poder que determina el alcance de la economía y educación a través de proyectos formativos encargados de evaluar, entre otros aspectos, las competencias lectoras de los estudiantes y determinar el nivel en que se encuentran, seguido de una serie de recomendaciones a fin de alcanzar el nivel deseable.

De acuerdo con la OCDE a través de la prueba PISA, la cual es aplicada a estudiantes de 15 años al concluir la EB, busca distinguir entre 5 niveles de desempeño en cuanto a la competencia lectora. En la figura 1 se muestra dichos niveles cuyo nivel más alto (nivel 5) es el que se pretende alcance el modelo de ciudadano mundial.

Figura 1. Niveles de desempeño de la competencia lectora de acuerdo a PISA

Nivel 5	En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.
Nivel 4	Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
Nivel 3	Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
Nivel 2	Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1	En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
Por debajo del nivel 1	Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.

Construcción propia, basado en OCDE (2006)

De acuerdo con el documento PISA ¿Qué es y para qué sirve? (s/f), se observa que los países que alcanzaron los niveles más altos de dicha prueba en competencia

lectora en el año 2000 son Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, Australia e Irlanda y en los últimos lugares de la escala a Perú, Indonesia, y países europeos rezagados en el desarrollo continental como Albania y Macedonia. Por lo que respecta a la prueba aplicada en 2003 se observa que las posiciones más bajas de la escala las ocupan Túnez, Indonesia y México, y las que tienen el mayor número de estudiantes con una puntuación elevada son Finlandia, Corea, Canadá y Australia. Existe una gran diferencia económica, demográfica, cultural e histórica entre los países que ostentan una posición alta en los resultados PISA y aquellos cuyo nivel de desempeño resultó bajo. Siendo que PISA es una prueba estandarizada que se aplica indiscriminadamente sin contemplar los contextos más apremiantes de cada país, no debería ser tomada como un referente del estado de la educación de un pueblo, ni mucho menos perfilar un nivel deseable de competencia lectora de manera unánime en todos los países miembros y participantes.

Si bien la educación es clave para alimentar al sector económico, es por ello que organismos internacionales, que en esencia no tendrían por qué estar tan interesados en educación; mucho menos en crear niveles deseables de competencias lectoras, apuestan inversiones “millonarias”, que ni siquiera pagan ellos, de acuerdo con Jurado (2017), el presupuesto lo descuentan de los préstamos que las naciones les solicitan y estas aportaciones a la educación carecen de empatía por las necesidades educativas, sociales, culturales y económicas del contexto interno.

Cada gobierno tendría que tener el derecho y la obligación de implementar reformas educativas que atendieran las necesidades primordiales de sus ciudadanos a partir de sus contextos socioculturales, teniendo como prioridad el rescate y fomento de la cultura, la lengua materna, recursos naturales, la ideología ancestral, entre otros aspectos que determinan la identidad de cada pueblo. Sin embargo, esta postura no conviene a las políticas neoliberales y por ello la OCDE se empeña en crear

proyectos educativos estándar con los que se pretende formar a un ciudadano a nivel mundial.

Bajo esta tesitura, no es difícil suponer que dicho organismo procura construir una sociedad globalizada al servicio de las economías y del libre mercado a través de la creación de programas educativos que contribuyan a formar el ideal de ciudadano, así como perfilar el nivel deseable de competencias lectoras con las que éste debe contar, lo cual será directamente proporcional a su posición en el sector económico y social de su nación.

Esta no es una historia nueva, pues de acuerdo con Chomsky & Dieterich: “desde el descubrimiento del continente americano, las naciones en ventaja económica han visto a los ciudadanos de los países *del tercer mundo* como vehículos de apoyo y progreso para que, supuestamente, salgan del subdesarrollo (1996: 116)”. Es decir, plantean una propuesta para el desarrollo humano sostenible con la que en realidad buscan mano de obra calificada. Además, adjudican a la falta de capital humano bien capacitado al débil desempeño económico de Latinoamérica, así como la pobreza y la falta de democracia.

De acuerdo con Gimeno (2008), dichas inversiones, en primera instancia, versan en la aplicación de una prueba diagnóstica por competencias para determinar el estado de la educación (incluyendo la comprensión lectora) en cada país miembro y a partir de ello la OCDE (2010) realiza *recomendaciones* las cuales van desde introducir acuerdos a los planes curriculares, recomendaciones para la mejora de las escuelas, condiciones para el éxito de las reformas educativas, trayectoria profesional de los docentes, mejoras en el desempeño de los estudiantes entre otras, para posteriormente, durante periodos determinados, evaluar los resultados “post-intervenciones”.

Los fines de la OCDE están más encaminados al desarrollo económico que a una visión educativa, cultural o ecológica, por lo que no es de sorprenderse que los lineamientos nacionales en materia educativa vayan encaminados a favorecer el mercado mundial, y que las políticas educativas internacionales están más interesadas en contribuir al desarrollo económico que a las necesidades de las naciones y sus ciudadanos (Gimeno, 2008).

Es así como estos organismos internacionales han creado necesidades que no existen o que no son prioridad en los países en vías de desarrollo y que están destinadas al fracaso debido a la falta de contextualización y a la deshumanización de la educación ya que dichas políticas neoliberales están al servicio del poder.

A través de pruebas estandarizadas se han evaluado las competencias lectoras de los estudiantes de nivel básico cuyos resultados han servido como indicadores para *sugerir* la implementación de políticas educativas, que de acuerdo con Gimeno (2013), se asemejan a las de otros países y responden a las demandas de la economía, ciencia y tecnología.

C) Pruebas estandarizadas internacionales.

Son miles los estudiantes alrededor del mundo que son evaluados a través de diversas pruebas estandarizadas que buscan conocer las *competencias lectoras* adquiridas, al culminar la educación obligatoria y a partir de los resultados que se obtengan, estos países participan en diversos proyectos educativos encaminados a la mejora de dichas competencias.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de España (2013) son tres las evaluaciones internacionales que buscan medir competencias lectoras, la primera es la prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), la cual mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los

estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria, de entre 9 y 10 años y en la que han participado más de 50 países como España y Chile (INEE de España 2017), dicha prueba es un estudio de la de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo y se realiza cada 5 años.

La segunda prueba de aplicación internacional es el Programa de Evaluación de Competencias en Adultos (PIAAC) programa internacional, implementado por la OCDE que pretende investigar las conexiones entre destrezas cognitivas y variables demográficas, los resultados económicos y el uso de las habilidades y exigencias del puesto de trabajo; es decir, se trata de hacer una valoración del capital humano en los países pertenecientes a la OCDE, este programa evalúa componentes de la lectura, comprensión lectora, calculo y resolución de problemas en contextos informatizados a personas de entre 16 y 65 años. De acuerdo con la Unesco (2013) PIAAC fue aplicada en 22 países pertenecientes la OCDE y dos asociados. La primera ronda se realizó en el periodo 2008-13 con la participación de países como España, Estados Unidos, Francia e Italia; la segunda ronda en 2012-16 con la participación de Chile y Canadá, (por citar algunos) asimismo se programó una tercera ronda para 2014 (OCDE, 2013).

PISA (Programme for International Student Assessment) es una prueba de aplicación internacional de evaluación educativa de las competencias lectoras, matemáticas y científicas alcanzadas por los alumnos a la edad de 15 años al concluir su educación básica. Este estudio que se repite cada tres años, haciendo énfasis en alguna de las tres competencias que evalúa. Dicho estudio es impulsado por la OCDE desde el año 2000 y en 2018 fue aplicada en más de 80 países y cuyos resultados aún no ha sido publicados (OCDE, 2018). Cada vez son más los países que se suman a la aplicación de la prueba sean pertenecientes o no a la organización que la promueve.

Con la aplicación de las tres pruebas previamente citadas se ha buscado que los gobiernos formulen políticas para la toma de decisiones en materia educativa. Estas decisiones no solo impactan en las modificaciones a los planes curriculares, sino que van encaminados a reformar estructuralmente la educación de los países evaluados: en el caso de PIAAC la relación de la comprensión lectora y la economía es evidente pues se indaga la relación de la competencia lectora con el ingreso económico y la calidad del capital humano. En México, de acuerdo con la Dirección General de Evaluación de Políticas (2019) la SEP programó un estudio piloto para 2016 para 1500 personas y el estudio principal para ser aplicado a 5000 personas durante el 2017, sin embargo, hasta el momento dicha institución no ha mostrado el proceso de aplicación, ni los resultados.

2.Panorama Nacional de la comprensión lectora

En el contexto educativo mexicano las pruebas estandarizadas de aplicación nacional han tomado protagonismo los últimos años, pues se han vuelto un tema importante a considerar en la agenda del docente, en los medios de información y en las acciones y decisiones en materia educativa en México, pues de los resultados de estas dependen muchas de las políticas educativas que se establecen. A continuación, se señalan aquellas pruebas encargadas de evaluar la lectura en la Educación Básica.

a) ENLACE y PLANEA

ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) es una prueba que se comenzó a aplicar en 2006 en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas (SEP, 2013). Desde su implementación, la prueba se realizó cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria y, a partir de 2009, la evaluación

se llevó a cabo en todos los grados de secundaria. ENLACE (SEP, 2013) evaluó los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas y español. A partir de 2008 en cada aplicación también se incluyó una tercera asignatura la cual se iría rotando cada año: Ciencias en 2008 y 2012, Formación cívica y ética en 2009 y 2013, Historia en 2010 y Geografía en 2011.

Con la entrada a la presidencia de Enrique Peña Nieto, durante el ciclo escolar 2014-2015 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) dio a conocer la prueba PLANEA la cual sustituye a la prueba ENLACE. Dicha prueba evalúa las competencias en lenguaje y comunicación, las habilidades de convivencia en preescolar, primaria, secundaria y del último grado de educación media superior. De acuerdo con Belmont (2015), el INEE recalcó que la prueba PLANEA no está diseñada para evaluar la calidad de los planteles o el desempeño de sus docentes, tampoco deberían usarse para premiar o castigar estudiantes, sin embargo, la reforma educativa en este mandato tuvo un fuerte impacto en el magisterio.

Los contenidos que se evalúan con la Prueba de Español están organizados en dos áreas: Comprensión Lectora y Reflexión sobre la Lengua. PLANEA agrupa los resultados obtenidos por los estudiantes en cuatro niveles de logro que informan acerca de los aprendizajes clave que deben ser adquiridos por los estudiantes y en qué medida se han apropiado de ellos, donde el nivel I es el mínimo esperado y el IV es el deseable. En 2017 los resultados de PLANEA arrojaron que el 65% de los estudiantes en secundaria no alcanzaron el nivel IV, es decir, la mayoría están por debajo del nivel de comprensión lectora deseable (INEE, 2018), ante tal situación la SEP conmina a las escuelas a implementar a través de la ruta de mejora y la estrategia global tácticas que permitan mejorar los niveles de logro de la prueba, sin embargo, los docentes carecen de capacitación y actualización vinculada a dichos niveles de logro, lo cual repercute en posteriores resultados similares, además de los factores socio ambientales a los que se enfrentan los docentes. La estrategia global no abarca todas y cada una de las necesidades de estudiantes y maestros porque esta descontextualizada y negada a las necesidades del alumnado.

B. Reformas curriculares por competencias

Desde el 2004 a la fecha el sector educativo ha enfrentado una serie de reformas en los distintos niveles de educación básica. Los antecedentes de estas reformas datan desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) por el que se instauraron nuevos planes y programas educativos los que establecen como *meta principal del sistema educativo es formar productores y preparar ciudadanos* (Ornelas, 1995: 96). Para ello se reformó el artículo 3ro de la Constitución y se promulgó la Ley General de Educación, dando así, la educación en México sus primeros pasos para posicionarse en mejores condiciones en el mercado mundial (Ornelas, 1995). Casi una década después se realizaron reformas curriculares paulatinas por niveles escolares: en 2004 en Preescolar, 2006 Secundaria, 2009 Primaria, para que en 2011 se articularan en los tres niveles de educación básica en la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica), lo anterior obedeció a la instauración de las políticas educativas neoliberales que venían cocinándose desde el mandato del entonces presidente de México Carlos Salinas de Gortari. Las citadas reformas curriculares se caracterizan por dar entrada al enfoque por competencias en los Planes y Programas de estudio del 2004 al 2011. Asimismo, se fueron marcando directrices para tratar la lectura desde el aula y a través de programas y estrategias específicas.

1. Reformas curriculares 2004, 2006 y 2009

En 2002 la reforma constitucional permitió que a la educación obligatoria se integrara la educación Preescolar, lo que en un primer momento se anuncia como el fortalecimiento de la educación pública, tuvo problemas como la falta de recursos y espacios físicos para cubrir la demanda, lo que a su vez no garantizaba que dicha obligatoriedad mejorara la calidad de la educación básica (Velasco, 2009). Esta reforma fue un preámbulo para realizar la reforma curricular en preescolar 2004 y se estableció el programa de estudios organizado en competencias con seis

campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo físico y salud.

En cuanto al campo formativo de lenguaje y comunicación el programa hace énfasis en el desarrollo del lenguaje oral a fin de que el niño adquiera un vocabulario más preciso, extenso y rico en significados a través del acercamiento a la lectura en su modalidad auditiva (SEP, 2004). Respecto a la comprensión de los textos este se abordó a través de la explicación de cuentos, canciones, poemas y textos funcionales para identificar su función. En cuanto al dominio del lenguaje oral contribuye a desarrollar la comprensión y reflexión sobre lo que el estudiante dice y cómo lo dice, dicha capacidad es favorable para interactuar con los conocimientos y es la antesala de la lectura y la escritura.

El plan curricular 2004 también señala que el conocimiento e interacción que los niños tengan con los textos escritos dependerá también del entorno familiar. Lo anterior sin tomar en cuenta si las condiciones de la familia les permitirán adentrarse al acercamiento con la lectura. También hace énfasis en que los niños respondan sus propias necesidades de comunicación comenzando por la expresión oral y paulatinamente adentrándose a los textos escritos. Además, plantea que la docente debe generar espacios propicios para que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Este enfoque educativo está fundamentado con la teoría pedagógica constructivista y el enfoque neoliberal por competencias.

En 2006 se apuesta por otra reforma curricular esta vez en secundaria y a través del Acuerdo 384 en el que se establecieron los programas de estudio cuyo enfoque es por competencias. Se propusieron cinco competencias genéricas para todas las asignaturas: competencias para el aprendizaje permanente; competencias para el

manejo de la información; competencias para el manejo de situaciones; competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP 2006).

Por lo que respecta al programa de español el desarrollo de competencias se divide en tres ámbitos que consistieron en plantear las prácticas sociales de uso de la lengua como núcleo de la actividad didáctica y en identificar tres ámbitos de estos usos: *prácticas vinculadas con el estudio, prácticas vinculadas con la literatura y prácticas vinculadas con la participación ciudadana (SEP 2006:28)*.

Para la organización del trabajo didáctico se estableció en tres modalidades de trabajo por proyectos didácticos, actividades permanentes y uso de materiales en el aula. La primera: *trabajo por proyectos*, consistía en estrategias que integraban los contenidos de manera articulada y daban sentido al aprendizaje; favoreciendo el intercambio entre iguales y brindando la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización, favoreciendo el trabajo colaborativo al repartir tareas de acuerdo a la práctica social que se establecida; La segunda :*actividades permanentes* planteaba la creación de espacios de lectura individual o colectiva, y desarrollo una actitud crítica ante la lectura. Las actividades de lectura de esta propuesta estaban encaminadas a preparar a los estudiantes para las evaluaciones PISA y ENLACE, por lo que las lecturas presentadas en los libros de texto estaban alejadas de la realidad y de los intereses de los estudiantes por lo que difícilmente podrían desarrollar un nivel crítico y analítico en la comprensión de textos. La tercera modalidad: *uso de materiales en el aula* proponía que se enriqueciera el trabajo escolar añadiendo otro tipo de materiales que desarrollaran la perspectiva cultural de los estudiantes, así como incorporar textos de divulgación científica, enciclopedias, reunir obras de distintos géneros literarios e incorporar la computadora y el uso del internet, sin embargo, la falta de recursos en las escuelas fue una constante en esta reforma.

La reforma curricular 2006 también pretendió que todos los docentes se involucraran en los temas de lectura e interpretación de textos dotando de una responsabilidad a todos los profesores con la intención de dar un realce significativo a la comprensión de lectura. Lo cierto es que las pretensiones de involucrar a todos los docentes de secundaria en los temas de lectura se quedaron en el discurso institucional, pues no se abrieron verdaderos espacios de capacitación y formación docente donde este pudiera involucrarse con la propuesta de tal manera que los estudiantes resultaran favorecidos.

Se muestra un interés en saturar al docente de información relacionada con temas diversos, que desde la visión de las autoridades educativas sirve para mejorar el desempeño docente, sin embargo, esta formación se queda en el nivel discursivo, en lo que se debe hacer para obtener mejores resultados y se descuida el saber hacer de los docentes que es crucial para lograr el éxito de la reforma (Velázquez et al, 2013: 6)

Para el año 2009 surge una nueva reforma curricular en educación primaria, la cual mantiene algunos rasgos del plan de 1993, pero se actualiza para incorporar los últimos avances de la investigación educativa e incorporan las tecnologías de la información y la comunicación, así como el uso de Bibliotecas Escolares y Bibliotecas de Aula.

La asignatura de español se convierte en un espacio dedicado a apoyar las reflexiones de los niños sobre el funcionamiento del lenguaje oral y escrito a través de la producción e interpretación de textos y de la participación en intercambios orales. Aunque en el programa anterior ya se hacía énfasis en los propósitos comunicativos, en este programa se extiende la consideración a un conjunto mayor de elementos que determinan el surgimiento de prácticas sociales del lenguaje.

En el Programa Español en Educación Primaria 2009, las prácticas sociales del lenguaje se conciben como los modos de interacción que enmarcan la producción o interpretación de los textos orales y escritos. Este programa planteaba una reorganización del trabajo en el aula. Se diversifican las posibilidades de interacción y se fomenta el aprendizaje colaborativo a partir del trabajo por proyectos.

En este programa se enfatiza la importancia de la alfabetización considerándolo como un proceso largo y exigente. Se plantea que, para alfabetizarse, los estudiantes requieren de múltiples oportunidades para relacionarse con los textos escritos y orales. Sólo en la tarea de producir e interpretar textos con propósitos comunicativos los niños logran descubrir cómo funciona el lenguaje escrito, sus convenciones gráficas, los recursos lingüísticos y editoriales de los que se vale para lograr sus propósitos comunicativos. Se trata de permitir a los estudiantes hacer suyos los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores usados por escritores, lectores y hablantes más avanzados a través del involucramiento en situaciones comunicativas recurrentes en nuestra sociedad. Con la incorporación de estas tres reformas curriculares en los tres niveles de Educación Básica da como resultado la articulación de dichos niveles.

2. Reforma Integral de Educación Básica RIEB

Una vez modificadas las reformas curriculares en los tres niveles en el año 2011 se instauró el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación a la Educación Básica llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta se organizó en campos formativos que regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. De acuerdo a la citada reforma, esta tuvo la intención de impulsar el desarrollo educativo de todos los niños mexicanos e involucrar a todos los actores en el proceso educativo: estudiantes, padres de familia, maestros y autoridades; otra de las premisas fue elevar la calidad de la educación para,

mejorar el nivel de logro educativo tomando como estrategia principal la adopción de un modelo por competencias y la articulación de los tres niveles de Educación Básica.

En esta reforma se conservaron algunas características del programa de español 2006 de secundaria como los ámbitos y las actividades permanentes. La finalidad del campo de formación *lenguaje y comunicación* es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. De acuerdo con el Programa de Estudios 2011 Secundaria, se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por el concepto competencias, a diferencia del siglo XX, donde la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en esta reforma curricular las competencias son la base del aprendizaje permanente, donde la lectura para la comprensión cobra importancia, y es necesaria para la reflexión, la búsqueda y uso de la información.

El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en la educación preescolar. también favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos, aunque los niños no sepan leer de manera convencional aun, el programa establece la interacción con los textos y la comprensión de los mismos.

Tanto en educación primaria y secundaria se continuó con el estudio del lenguaje en la asignatura de español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e

interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. En estos niveles, el español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de secundaria, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros, por lo menos eso es lo que se plantea en el programa de estudios 2011; en el cual también se afirma que la práctica de la lectura busca el logro de la misma en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. Sin embargo, la RIEB careció de la supuesta *articulación* porque en la vía de los hechos, desde que se implementó, los docentes carecieron de una verdadera capacitación que permitiera alcanzar los niveles de logro que esta proponía.

3. Nuevo Modelo Educativo

Con la pugna de establecer una verdadera *Revolución Educativa* en el Gobierno de Enrique Peña Nieto, se estableció una nueva reforma curricular 2017, mejor conocida como “Nuevo Modelo Educativo” donde una de sus premisas es dejar atrás la pedagogía sustentada en la memorización, lo que ya se había erradicado desde la reforma 2004, con énfasis en la 2006, 2009 y 2011.

Otra característica relevante es que el término *competencias* es intercambiado por *aprendizajes clave* los cuales se refieren al dominio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (es decir competencias) en estas tres dimensiones de acción

(SEP, 2017). Esta reforma curricular plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: *Campos de formación académica*, *Áreas de desarrollo personal y social*, y *ámbitos de autonomía curricular*.

Dentro de los campos de formación académica se ubica el campo de lenguaje y comunicación en el que se incorpora el término *lengua materna* (Español o lengua originaria), en dicho campo formativo los perfiles de egreso parecen poco ambiciosos en comparación con los planteados en la reforma 2011, pues en el caso de preescolar se enfatiza en la expresión oral de la lengua materna, y no es específico en cuanto al perfil de lectura o interacción con los textos escritos o bien su acercamiento a la escritura en comparación con la reforma 2004.

Por lo que concierne al perfil de egreso de primaria se espera que el estudiante sepa comunicar sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita. Por su parte el perfil de egreso de la secundaria en lenguaje y comunicación versa sobre saber comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores.

Finalmente señala que el perfil de egreso de la educación media superior (en donde el estudiante tendrá 18 años aproximadamente) se espera que el estudiante se exprese con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena (en caso de tenerla), que identifique ideas clave en un texto o discurso oral e infiera conclusiones a partir de ella.

Situación que hace suponer que las ambiciones del gobierno saliente, en términos de aspiraciones educativas y culturales de sus ciudadanos, son inferiores a los gobiernos anteriores debido a los bajos niveles que se pretenden lograr en educación además de la simplificación de los contenidos en Lengua Materna, el hecho de que existan menos contenidos para literatura y más para participación

social, además de que el trabajo didáctico ya no contempla los Aprendizajes Permanentes, mismos que estuvieron vigentes en las reformas 2006 y 2011 y que representaban un espacio importante para la lectura, escritura y expresión oral además para la adquisición de conocimientos de cultura general.

En las reformas curriculares anteriores a la 2017 se puede argumentar la poca pertinencia debido a la falta de espacios, poca o nula capacitación a los docentes para enseñar por competencias y los modelos pedagógicos constructivistas, la falta de materiales didácticos, infraestructura obsoleta, en algunas escuelas la plantilla docente incompleta, que los contenidos están generalizados a lo largo del país y que no hay propuestas pedagógicas de acuerdo a contexto sociocultural y económico, entre otros aspectos, sin embargo el gobierno encargado de establecer el Nuevo Modelo Educativo dejó muy en claro la falta de interés por las necesidades educativas del pueblo mexicano así como de la educación pública.

El nuevo modelo educativo manifiesta en cada una de sus letras una reforma curricular mediocre totalmente contraria a lo que pretende lograr con ella. Además, que en sus páginas se señalan los intereses neoliberales en un mundo económicamente globalizado al dar entrada a la iniciativa privada en la escuela pública con la cual se pretendía su desaparición. Las intenciones de mantener a México como una fábrica de obreros sin la menor esperanza de progreso, de continuar y aplicarse dicho modelo educativo se debe apelar, como último recurso, a la ética moral del docente quien dentro del aula tendrá que enfrentarse al dilema de qué enseñar, para qué enseñar.

Con este Nuevo Modelo Educativo se posicionaba al docente como un mero operador de planes y programas, así como el reproductor del modelo Neoliberal, y no como señala Giroux (2006) mirar al docente como un transformador intelectual, más que como un operador de planes y programas de estudio.

4. Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), surge durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, opositor al saliente. Este proyecto educativo promete resarcir el daño de las reformas educativas anteriores, no sólo en los contenidos, sino que también busca revindicar el papel del docente.

La NEM es un proyecto educativo diferente en el que se busca que la escuela sea crítica, humanista, y comunitaria (SEP, 2023). Se ha planteado que dicho proyecto educativo se desarrolle en un plan de 23 años en el que se fortalezca la educación obligatoria (SEP, 2019). Para dar lugar a esta reforma educativa se reformaron los artículos 3º, 31º y 73º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Uno de los problemas que busca atacar este nuevo enfoque educativo es la creencia social de que acumular conocimiento es una forma de mejorar la calidad de vida o la situación social de las familias, lo que ha llevado a pensar que competir y tener altas calificaciones es el camino al éxito. Sin embargo, la propuesta argumenta que esta forma de pensar sólo conduce al individualismo y aislamiento, lo que no permite un verdadero desarrollo personal y social.

Otro problema a subsanar por parte de la NEM, es dejar de creer que toda la población estudiantil del país debe aprender lo mismo, en distintas circunstancias, características y necesidades en un tiempo determinado (SEP, 2023), totalmente opuesto al NME y anteriores, los cuales promovían la desigualdad al no considerar los contextos sociales, económicos, plurilingüísticos de la población mexicana.

La NEM ha reorientado la forma de trabajar con la propuesta de metodologías activas, las cuales promueven el uso estrategias pedagógicas en las que la

participación de los estudiantes ya no es de espectador sino participe activo del desarrollo de los proyectos didácticos.

Por lo que respecta al campo formativo de lenguajes, que es el de interés para este estudio, incluye además de español e inglés; artes y lengua indígena como lengua materna (SEP, 2022: 137), que junto con siete ejes articuladores (SEP, 2022:101) del plan de estudios, buscan favorecer la integración del proceso de aprendizaje vinculando los contenidos de diversas disciplinas por campos formativos y a la vez vincularlas con las actividades de enseñanza.

El eje articulador *apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura* busca, además de *desarrollar habilidades de expresión escrita y comprensión lectora* (SEP, 2022:130).

...hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los textos para comprender el mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos (SEP, 2022:132)

Este plan de estudios 2022 promete acercarse a las necesidades y contextos de los estudiantes, además de acercarlos a la cultura escrita y oral tomando en cuenta las características de este país plurilingüe y pluricultural, se aleja de las propuestas de comprensión lectora de los programas neoliberales y además busca reivindicar el derecho a la lectura que le ha sido negado a los mexicanos.

Este discurso parece alentador, sin embargo, hasta la fecha existen muchos desafíos en la capacitación y actualización docente, así como resistencia al cambio, pues este proyecto representa un cambio de paradigma en la forma de enseñar y aprender, pues rompe con los esquemas y estereotipo de los modelos educativos anteriores (Pérez, 2024). Concebir esta nueva forma para muchos ha resultado más

que un desafío, pues el magisterio considera insuficiente la asesoría técnico pedagógica que hasta este punto se les ha proporcionado.

Otro de los aspectos más llamativos de esta propuesta es la re-significación del docente, pues este ahora es visto como un *verdadero agente de transformación*. Sin embargo los últimos dos sexenios neoliberales fue señalada y violentada mediática y políticamente la figura docente, además en dichos mandatos se fueron formado poco a poco docentes obedientes a las reformas neoliberales lo cual se contraponen con la nueva propuesta, lo que permite cuestionar de qué manera el docente de la NEM se va emancipar de la ideología dominante de los últimos años; qué propuestas formativas tiene la reforma educativa de la cuarta transformación a favor de la profesionalización docente y que sea coherente a los nuevos planes y programas y con los principios que esta establece; qué papel tienen ahora los organismos internacionales tanto en los contenidos como en la profesionalización docente.

II. LA COMPRESIÓN LECTORA: UN PROBLEMA METACOGNITIVO

En este capítulo se expone un panorama general en la comprensión lectora, las características de los contextos que rodean a los estudiantes, así como el papel que su entorno ejerce en la lectura de los chicos, basado en la aplicación y los resultados del Diagnóstico Específico (DE) aplicado en estudiantes de tercer grado de la Secundaria Diurna No. 206 “Roberto Koch”. Para llevarlo a cabo, se aplicaron elementos del método de investigación acción, apoyado en la observación no participante y con el empleo de diversos instrumentos de indagación como el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios dirigidos a estudiantes y a profesores, y la *estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio* para acercarse lo más posible al proceso de comprensión lectora de los estudiantes con el fin de detectar lo que tenían o no consolidado. Del análisis de los datos obtenidos y del hallazgo del problema específico en la comprensión de lectura de la población citada, se plantearon las preguntas de indagación, supuestos teóricos y propósitos que buscaron aportar soluciones al problema encontrado, y se acaba de definir la metodología fortalecida en la visión de la Documentación biográfico-narrativa.

A. La problemática sobre comprensión lectora en secundaria

La comprensión lectora en secundaria es fundamental, pues los estudiantes no sólo la necesitan en el área de lengua sino en las demás asignaturas, por tanto, el fortalecimiento tiene que surgir desde los contenidos de cada una de ellas. Las estrategias que se utilicen se basan de acuerdo a las necesidades de cada disciplina. El problema está en que la tarea de la mejora de comprensión lectora, por lo general, se le confía solamente al área de lenguaje.

Si bien, la enseñanza de la lengua aporta la sistematización del proceso, es menester que cada docente, sin importar su especialidad, conozca y participe en actividades para el fortalecimiento de la comprensión lectora, a fin de ir acentuando

el proceso de esa sistematización. Otro punto, es que, de forma colegiada, el colectivo docente puede llegar a acuerdos para fortalecerla a lo largo del curso.

1. Todos somos maestras y maestros de lengua

La comprensión lectora es fundamental para la adquisición de los aprendizajes en cualquier área del conocimiento, y aunque en el sistema educativo se les deja esta responsabilidad a los docentes del área de lengua materna considerando el campo *Lenguaje y comunicación*, la realidad es que la comprensión lectora en particular y la enseñanza de la lengua en general está inmersa en todos los aspectos de la vida de cualquier ser humano. Como Lomas (2010) señala, todos somos maestros de lengua desde nuestra disciplina, es decir, comprender la lectura no solo significa leer un texto, sino comprender otros aspectos del mundo circundante, en los contextos socioculturales y académicos diversos.

La lectura cambia y la forma de comprenderla también: *Los estudios socioculturales que han empezado a desarrollarse exploran la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en nuestras vidas y entornos.* (Cassany, 2002)

2. La comprensión de la lectura en contextos complejos

Las razones por la que se presentan dificultades de comprensión lectora en estudiantes de nivel secundaria suelen ser diversas y pueden variar dependiendo del contexto social, cultural y familiar, varían incluso en contextos semejantes, sin embargo, hay situaciones que pueden permear a varios como el uso inadecuado de las tecnologías de la información o la falta de hábitos lectores.

La comprensión de textos es uno de los aspectos de la lengua que en la mayoría de las escuelas buscan resolver o mejorar con distintos fines: algunos para incrementar los resultados de las pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE, PLANEA) aplicadas en México y posicionarse en un status de alta calidad o bien para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Cualquiera que sea el motivo para trabajar la comprensión lectora, es una realidad que los docentes de Educación Básica sí dedican tiempo durante la semana, quincena o mes para fortalecer dicha habilidad en sus estudiantes. Por lo general, es de reconocer que es un tratamiento tradicional de pregunta y respuesta sobre el contenido. También, muchas de las veces, el docente no siempre cuenta con los insumos necesarios para aplicar diversidad de estrategias que le permitan alcanzar mejores resultados, sea porque los grupos son numerosos, por falta de recursos materiales, además de la carga de trabajo y administrativa que en ocasiones no les permite actualizarse.

3. La influencia de los medios

Otro aspecto importante que no se puede dejar de lado, es que también se enfrenta con la gran oferta de distractores que consumen los estudiantes a través de internet, redes sociales y video juegos además del contexto violento alrededor de la escuela, una economía que ha fragmentado familias y que no permite el acompañamiento en casa de muchos estudiantes, incluso las reformas curriculares estándar que no contemplan la diversidad de contextos que viven los estudiantes en México.

Por otro lado, el estudiante enajenado en medios de información y el fácil acceso al entretenimiento sin supervisión, ha dejado de lado la práctica de la lectura y con ello la adquisición de nuevo vocabulario, la oportunidad de la reflexión y de expandir su mente a nuevos horizontes que le permitan lograr la comprensión de los textos. O

bien se realiza otro tipo de lectura que no necesariamente implica la reflexión y comprensión de los sucesos.

En un contexto como el anterior, que permite que el adolescente se aleje de la lectura o que no se acerque a ella, las dificultades de comprender los textos van incrementando. De acuerdo con Cirianni y Peregrina (2003), los problemas de la comprensión lectora tienen un carácter tanto intelectual como emocional, ya que los individuos dejan de preocuparse por las elecciones de la lectura y ya no encuentran un vínculo entre lo que les gusta y la palabra escrita. Lo anterior se incrementa si tomamos en cuenta que para muchos jóvenes ver televisión, salir a un parque de diversiones o navegar en las redes sociales resulta más atractivo que leer. Sin embargo, es conveniente valorar cómo leer vinculando estos factores.

4. Análisis de la comprensión lectora

De acuerdo al programa de estudios 2017 *Nuevo Modelo Educativo* el cual pretendió formar a un ciudadano capaz de utilizar diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolvieran sus necesidades comunicativas, así como las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos, por lo cual es imperante la necesidad de fortalecer la comprensión lectora desde las escuelas de educación básica.

Por otro lado, la demanda internacional exige un perfil de ciudadano mundial en el ámbito de la comprensión lectora que sea capaz de valorar de manera crítica hacia la formulación de hipótesis, haciendo uso de conocimientos especializados; manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados. La idea es que tengan la misma preparación, eso lleva a pensar que lo importante es contar con futuros trabajadores que respondan

a necesidades empresariales, pero no desarrollo íntegro. Hay que reflexionar sobre ese el propósito para los seres humanos.

Esta situación involucra a todas las escuelas de Educación Básica, públicas y privadas, ya que se evalúan constantemente los niveles de comprensión lectora que alcanzan sus estudiantes en primaria y al concluir la secundaria. Sin embargo, la importancia de la comprensión lectora no está en lograr niveles deseables según pruebas estandarizadas, sino que tenga una utilidad y significado para la persona que aprende a comprender un texto ya sea en el ámbito personal, académico, social o laboral. La lectura tiene una connotación sociocultural y está presente en todos los aspectos de la vida y aun así puede llegar a pasar desapercibida (Cassani, 2002).

La experiencia en el aula permite observar que son pocos los estudiantes que acceden a participar en las actividades de comprensión lectora de manera voluntaria, entusiasta y con éxito. Por lo general, son los mismos jóvenes que muestran confianza en algunas otras situaciones de aprendizaje. De acuerdo con Solé (citado por Calero 2011), la visión que tenga el estudiante de sí mismo como lector puede determinar el dominio en los ejercicios de comprensión lectora por lo que es importante trabajarla no solo desde los aspectos técnicos sino también los emocionales y motivacionales.

Por tales planteamientos es importante que la comprensión lectora se trabaje de manera específica y no estandarizada, como pretenden los organismos internacionales (ver capítulo I), de acuerdo al contexto y se indaguen cuáles son las necesidades de lectura de cada población de manera que se puedan atender adecuadamente. A continuación, se presenta el proceso, desarrollo y análisis del diagnóstico realizado en el presente estudio.

B. Diagnóstico Específico

El Diagnóstico Específico (DE) se realizó a partir del paradigma cualitativo en el sentido de primero comprender y no juzgar. Se diseñó de acuerdo al método de investigación-acción, el cual, según Alvarez-Gayou (2009) tiene como propósito resolver problemas cotidianos e inmediatos, así como mantener la calidad de vida de las personas. Asimismo, Latorre (2005) señala en la investigación-acción se emplean una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo o social en el que se pretenda investigar.

Por su parte Elliot (1993, citado por Latorre, 2010: 26) señala que la investigación-acción se centra en los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos, asimismo supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. La investigación-acción supone no solo un acercamiento del investigador, sino que también promueve la reflexión para planificar acciones que lleven a la mejora de las condiciones educativas. Por tales características se plantea este método como pertinente para la realización del DE.

Por lo que corresponde al DE, este es un procedimiento sistemático que permite mirar de cerca el problema ya identificado, saber cómo es, por qué sucede y cómo debería ser. Asimismo, plantea posibles alternativas para dar solución a la problemática encontrada.

Con el fin de indagar sobre las situaciones que no permiten a los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora se tomaron en cuenta los entornos más cercanos a los estudiantes y que están relacionados con el objeto de estudio, por lo que se indagó a través de la técnica de recogida de datos de *observación no participante* (Latorre, 2005) cuyos datos fueron recopilados mediante el instrumento de indagación *diario de campo* (Porlán & Martín, 2004).

Otros instrumentos utilizados en esta investigación fueron el cuestionario socioeconómico, cuestionario a estudiantes y a profesores, además de la aplicación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico a la comprensión lectora, cuyas características y utilidad serán especificadas más adelante.

1. La escuela y sus integrantes

La Escuela Secundaria Diurna. No. 206 “Roberto Koch”, turno matutino, está ubicada en la colonia Barrio de Tula Culhuacán; en la calle Benito Juárez s/n entre Canal Nacional y Avenida Taxqueña. Otras avenidas importantes cercanas a la escuela es el Eje 3 y la avenida Tláhuac, mismas que rodean a la escuela, así como la estación del metro Culhuacán en la línea 12 del metro, lo que permite que los estudiantes cuenten con diversas opciones ágiles para llegar a la escuela.

Cuenta con las instalaciones básicas para la impartición de clases en quince aulas con capacidad estimada para no más de cuarenta estudiantes cada una. La escuela también cuenta con dos laboratorios de ciencias, aula de medios, biblioteca, RED escolar, jardín del aprendizaje e instalaciones para impartir clubes, lo cual hace ver espacios donde trabajar la comprensión lectora.

Se realizan diversas actividades pedagógicas entre las que destaca *La semana cultural*, la cual es una tradición que se celebra en la secundaria desde hace casi 15 años, entre la última semana de octubre y la primera de noviembre. Se dedica una semana a realizar actividades culturales y recreativas las cuales están organizadas por los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Dicha semana cultural forma parte del acercamiento a las tradiciones, aun vivas, de Culhuacán. Esta semana los pone, de manera colateral, cercanos al uso de la comprensión lectora.

Las tradiciones y festividades que se realizan en Culhuacán, a lo largo del año, como la peregrinación a Chalma en septiembre, el carnaval en febrero, la fiesta patronal entre mayo y junio, entre otras, tienen un impacto en la vida escolar de los estudiantes, pues las familias y los adolescentes utilizan su tiempo para participar en dichas fiestas, algunos jóvenes y sus familias adquieren cargos y responsabilidades importantes dentro de las mismas, lo cual implica periodos cortos de ausencia a la escuela.

Sin embargo, y pese a la riqueza cultural, el pueblo de Culhuacán es uno de los barrios de mayor delincuencia de la alcaldía Iztapalapa, proliferan asaltos, delincuencia organizada e incluso asesinatos. También es usual la riña entre egresados y estudiantes inscritos en la secundaria y/o estudiantes de otras secundarias cercanas y conflictos familiares que han prevalecido durante generaciones y que se intensifican cuando estudiantes, hijos de familias rivales, se encuentran en la escuela.

a. Estudiantes

La edad de los estudiantes inscritos está entre los 11 y los 16 años de edad, son vecinos cercanos a la escuela y en muchos de los casos pertenecientes a las familias de antaño de Culhuacán por lo que reconocen y viven abiertamente las tradiciones, costumbres e historia del lugar. Otra parte de la población pertenecen a familias que han migrado principalmente del estado de Oaxaca por lo que algunas familias tienen como lengua materna el náhuatl o el mazateco; aunque son pocos los estudiantes que aceptan abiertamente su origen y lengua.

La atmósfera que se percibe en la comunidad estudiantil de la secundaria “Roberto Koch” por lo común es amena y de respeto entre estudiantes y profesores, lo que

permite llevar a cabo las diversas actividades propuestas para la mejora de los aprendizajes.

Sin embargo, en ocasiones se suscitan situaciones que alteran la dinámica escolar, tales como riñas entre estudiantes, incumplimiento constante de tareas, retardos o ausentismo prolongado. Dichas situaciones han sido detectadas por el colectivo docente y directivos y se han implementado diversas estrategias.

Algunas de las actividades a las que se les dedica más tiempo, son aquellas relacionadas con la comprensión de lectura; en las que los estudiantes generalmente se muestran participativos cuando se trata de lecturas cortas y de tipo narrativo, algunos estudiantes se muestran renuentes o prestan poco interés, sin embargo, en su mayoría cumplen con la labor asignada, aunque no siempre con los resultados deseados.

b. Profesores

La plantilla docente está conformada por 34 maestros, de los cuales tres cuentan con maestría, dos en proceso de obtenerla y cuatro más cursan una segunda licenciatura, mientras el resto concluyeron la licenciatura y se han actualizado con los cursos que ofrece la Autoridad Educativa.

El trabajo cooperativo es parte de la dinámica entre docentes en la secundaria “Roberto Koch”, sobre todo cuando se trata de la Semana Cultural. Se trabaja de manera voluntaria y la mayoría tienen una participación activa dentro de la organización de los eventos culturales.

En cuanto a la implementación de los proyectos relacionados con la comprensión lectora una buena parte de los docentes atiende los acuerdos planteados al inicio del ciclo escolar. Sin embargo, en el transcurrir de los meses poco a poco va disminuyendo la intensidad de aplicación de dichos proyectos.

Algunos docentes aplican estrategias grupales por su cuenta para trabajar la lectura. A decir verdad, existe una confusión entre los docentes, pues en algunos casos no hay una diferenciación entre si trabajan el fomento a la lectura, fomento de un tipo de texto en particular o la comprensión lectora.

c. Padres de familia

La comunidad de padres de familia está muy presente en la escuela sobre todo si se trata de cuidar la integridad de los adolescentes, es decir su mayor participación se centra en la vigilancia de las personas que ingresan al plantel como proveedores, vendedores, visitantes de otras instituciones que viene a dar pláticas a los estudiantes.

La mayoría de los padres de la población estudiantil trabaja jornadas completas por lo que pocos son los que tiene la oportunidad de apoyar a sus hijos con las tareas. En cuanto al trabajo de lectura en casa, el cual consiste en que el estudiante lea en casa por lo menos 20 minutos al día y que su lectura sea supervisada por sus padres o tutores a la vez que se realiza un registro de observaciones; al principio del ciclo escolar la mayoría de los estudiantes y padres de familia atienden dicha tarea, sin embargo, la cantidad de registros y/o días registrados va disminuyendo, conforme transcurre el ciclo escolar.

2. Criterio metodológico del Diagnóstico Específico (DE)

El grupo 3° “D” de la Secundaria Diurna No. 206 “Roberto Koch”, turno matutino, fue la población para aplicar el DE, cuya finalidad fue conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes utilizan para comprender los textos informativos.

El grupo en mención estuvo conformado por 30 estudiantes inscritos. El tipo de muestreo que se determinó para seleccionarlo, fue el *No probabilístico* de tipo *intencional* (McMillan & Schumacher, 2007), toda vez que este tipo de muestreo permite al investigador seleccionar elementos particulares, en este caso estudiantes, a partir de la población que fue representativa y que contribuyó a proporcionar información sobre el tema de interés. Es importante dejar claro que este muestreo sólo se empleó con el fin de seleccionar una muestra de estudiantes para el DE.

El momento en que se aplicaron los instrumentos para el DE fue al inicio del ciclo escolar 2019-2020 (semana de inducción) y coincide con las fechas de peregrinación a Chalma, tradición de los Barrios de Culhuacán, por lo que no todos los estudiantes del grupo de interés estuvieron presentes, razón por la que también se consideró dicha situación al momento de elegir el tipo de muestreo.

Para la elección de los estudiantes del grupo 3° “D” que participaron en el DE se tomaron los siguientes criterios de selección:

- Estudiantes inscritos en el grupo 3° “D” en el ciclo escolar en curso.
- Edad de 14 años cumplidos.
- Asistencia regular a clases durante la semana de inducción.

En cuanto a docentes se consideró a los maestros que le dan clase al grupo más las autoridades con el fin de conocer su posición respecto a la comprensión lectora.

Figura 2. Participantes seleccionados

Universo de la Escuela Secundaria 206 "Roberto Koch"	
Grupo	3D
Estudiantes seleccionados.	18
Profesoras (es)	8
Subdirector académico.	1
Subdirector de gestión.	1
Maestra especialista de UDEEI.	1

3. La técnica y los instrumentos de indagación

La técnica de recogida de datos elegida para la presente investigación es la *observación no participante* la cual se considera pertinente pues de acuerdo a Latorre (2005): La observación no participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador no se implique y participe de manera indirecta sin intervenir en las diversas acciones que se realicen y con ello tener una comprensión del fenómeno. Dicha observación se llevó a cabo dos veces a la semana durante los cincuenta minutos de la clase de español. Se observó el desempeño del estudiante, su actitud hacia la comprensión de lectura en cuanto a las estrategias cognitivas que las y los estudiantes saben utilizar antes, durante y después de la lectura, así como las metacognitivas en la planificación, control y regulación y autoevaluación de sus procesos de la lectura. Así también su atención ante los diferentes tipos de textos que se le presentaron en las sesiones.

La observación permitió conocer los valores y sentimientos de los estudiantes mientras se realizó el análisis de un texto, los roles en el grupo y la influencia que tienen sobre otros.

Los instrumentos elegidos para el DE son el *diario de campo* de uso exclusivo del docente-investigador, un estudio socioeconómico basado cuestionario dirigido a los padres de familia, cuestionario dirigido a estudiantes y otro más a profesores, además de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico a la comprensión lectora.

Dichos instrumentos se aplicaron con la finalidad de obtener información relacionada con la comprensión lectora en los diferentes contextos en los que los estudiantes se desenvuelven, así como saber sobre las actitudes, intereses y acercamiento a la lectura y los diversos tipos de texto que enfrentan los estudiantes.

4. Análisis de los datos de los instrumentos del DE

Una vez aplicados cada uno de los instrumentos de indagación se realizó un análisis cuidadoso de los datos obtenidos, mismos que fueron considerados para la realización de la propuesta de intervención.

a. Diario de Campo

Los registros de las observaciones realizadas se hicieron en el diario de campo. De acuerdo con Porlán & Martín (2004) es un instrumento que puede servir al docente para detectar problemas, tanto en la conducta de los estudiantes como en las situaciones de aprendizaje. Además de describir lo que sucede en el aula también permite vislumbrar desde el exterior. Porlán & Martín también señalan que mantener

un diario favorece las capacidades de desarrollo de observación del propio docente sobre el aula y sobre su propia práctica, lo que contribuye a la reflexión.

El objetivo del diario debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que sucede en clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando en lo posible las distintas observaciones (ver figura 3).

Figura 3. Diario de campo

Situación: Lectura de un capítulo del libro "Solo para Jannis"	Fecha: 16/sep./2019
Grado: 3° Grupo: D	Español
Descripción:	Análisis:
Llevamos varias clases leyendo un libro llamado "solo para Jannis" la historia les encanta, Ana Belén dijo que le gustaba mucho el libro e incluso me lo pidió prestado. La historia es sobre una adolescente llamada Jenny que toma una mala decisión sobre su privacidad y ahora paga las consecuencias. Al principio, cuando comenzamos con la lectura del libro, acordamos que lo leeríamos pensando en aprender de la mala experiencia de la protagonista.	Con esta clase de textos me doy cuenta que les gustan las historias con que puedan identificarse, sin embargo, al terminar la lectura y hacer preguntas noto que no comprenden algunas cosas, sobre todo el lenguaje figurado. También llegan a hacer preguntas: -¿Cómo?, no entendí esa parte ¿A qué se refiere?. Pudiera ser que se distrajeron o bien que no entendieron el significado de la oración, cabe señalar que la lectura está en un lenguaje claro y de fácil acceso para jóvenes de su edad.

El diario de campo permitió observar de cerca el enfrentamiento de los estudiantes con los textos y su comprensión. Si bien los estudiantes se identificaron con la historia del texto debido a que los personajes son adolescentes, tiene inquietudes sobre el amor y sus pares, lo que está relacionado con sus conocimientos previos, con sus sentimientos y su propia historia, sin embargo, a la largo de la lectura se enfrentaron a términos y expresiones con las que no están familiarizados lo que implicó detenerse a pensar y analizar lo que pudiera significar.

El impacto del contexto de la lectura es fundamental para la comprensión: Cairney (2018) señala que el contexto del lector y el texto son clave para la construcción de

los significados, además de los objetivos que estudiantes tengan para leer el texto, no es lo mismo que lo lean por mero entretenimiento a que se tengan que enfrentar a una serie de preguntas para ser evaluados.

b. Estudio socioeconómico

Al respecto, se diseñó un cuestionario socioeconómico con 24 preguntas de las cuales 14 preguntas fueron abiertas y 10 mixtas (ver anexo 1), este cuestionario fue diseñado para conocer el contexto familiar de los estudiantes y su relación con la comprensión lectora. Se realizaron preguntas referentes a la situación académica, familiar y económica que viven los estudiantes. Las preguntas elaboradas para este cuestionario versan sobre la formación y empleo de los padres de los estudiantes, el uso del tiempo libre en familia, acervo bibliográfico en casa e importancia de la comprensión lectora. Es importante señalar que sólo 11 de los 18 padres de familia a los que se les entregó el cuestionario lo contestaron y devolvieron.

Uno de los tópicos abordados en el citado cuestionario es *el máximo grado de estudios* de las madres y padres de familia de los estudiantes. En el caso de las primeras, se proporcionó información de todas las mamás que contestaron el cuestionario, por lo que respecta a los padres de familia sólo se proporcionó información de ocho de ellos.

Como se muestra en la figura 4, solo 6 madres de familia concluyeron la secundaria de las cuales cuatro accedieron a otro tipo de formación como el bachillerato (2) y la formación técnica (2).

Figura 4. Niveles de estudio de los padres y madres de familia

Escolaridad	Mamá	Papá
Sin estudios	1	0
Primaria	4	5
Secundaria	2	2
Bachillerato	2	0
Formación técnica	2	1
Licenciatura	0	0
Posgrado	0	0

De acuerdo con Matute (2009), el estatus socioeconómico (incluyendo la escolaridad de los padres) así como el ambiente familiar influyen en el vocabulario, memoria y habilidades lectoras que desarrollen los estudiantes.

La pregunta: *¿En que trabajan los papás del menor?* se observa que siete de las mamás que contestaron el instrumento se dedican al hogar mientras que cuatro e ellas manifestaron ser empleadas, por lo que respecta a los padres de familia todos trabajan: siete son empleados por un tercero y uno trabaja por su cuenta sin especificar.

Figura 5. Fuentes de ingresos de la familia.

Empleo	Mamá	Papá
Trabaja por su cuenta	0	1
Empleada (o)	4	7
Hogar	7	0
Desempleado	0	0

Padres y madres de familia al ser empleados gozan de un sueldo fijo, esto no significa que los ingresos sean suficientes para cubrir todas las necesidades formativas de los estudiantes o bien que sean prioridad atenderlas. Con el fin de indagar sobre actividades destinadas a complementar la formación de las y los

adolescentes se indagó sobre los recursos económicos destinados a actividades recreativas y culturales obteniendo los siguientes resultados:

Figura 6. Ingresos destinados a actividades recreativas y culturales.

Cine		28%
Viajes		6%
Museos		30%
Parque de diversión		38%
Libros		28%
E. Deportivo		6%
Video juegos		6%
No hay ingreso para esto		0%

La figura 6, muestra una barra de datos, resultado de la pregunta donde se pretendió indagar sobre si existe un ingreso para destinarlo a la compra de libros, actividades culturales o recreativas. Lo anterior con la finalidad de conocer las prioridades y capacidad económica de las familias sobre las actividades formativas de las y los estudiantes, en la cual un 30% de los padres encuestados señalaron no contar con un ingreso para actividades recreativas, culturales, compra de libros o de equipo deportivo. Mientras que el 60% restante manifestó destinar una parte de sus ingresos a dichas actividades siendo el *parque de diversiones* la más destacada con 38%, seguida de *cine* y *compra de libros* con el 28% cada una.

De acuerdo a estos datos, las actividades culturales y la compra de libros tienen menor preferencia a las recreativas, situación que también se observa en los resultados acerca del acervo bibliográfico en casa, pues de acuerdo a los datos arrojados por el cuestionario socioeconómico una gran parte de los estudiantes no cuenta con un amplio y variado acervo bibliográfico.

Figura 7. Acervo bibliográfico.

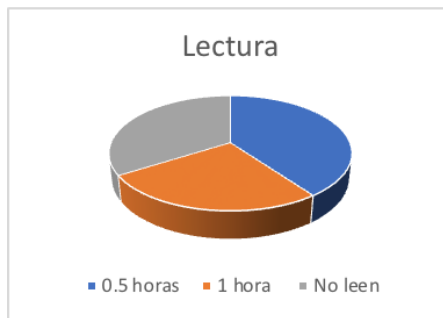


Además de los resultados obtenidos con relación a los libros y revistas con los que cuentan en casa, se obtuvo que el diccionario es el tipo de libro con mayor presencia en el hogar de los estudiantes pues el 80% de ellos manifestaron tener uno en casa, seguido de las enciclopedias (26%) y las revistas deportivas (20%).

Los resultados de la pregunta anterior permiten reflexionar sobre qué leen los adolescentes en casa, si la mayoría de ellos no cuentan con acervo suficiente para la lectura diaria ¿cómo realizan las lecturas de 20 minutos establecidos en los proyectos escolares? y que, además, de acuerdo a este mismo cuestionario, más del 50% de los padres manifestaron leer a diario en familia.

Dentro del cuestionario socioeconómico también se incluyeron preguntas relacionadas con los hábitos de lectura de los estudiantes y de la familia, una de las preguntas versa sobre el tiempo que el estudiante dedica a la lectura diaria en casa cuyo resultado fue que el 34% de ellos no realizan esta actividad, mientras que el cuarenta por ciento lee media hora o menos al día y el resto cerca una hora.

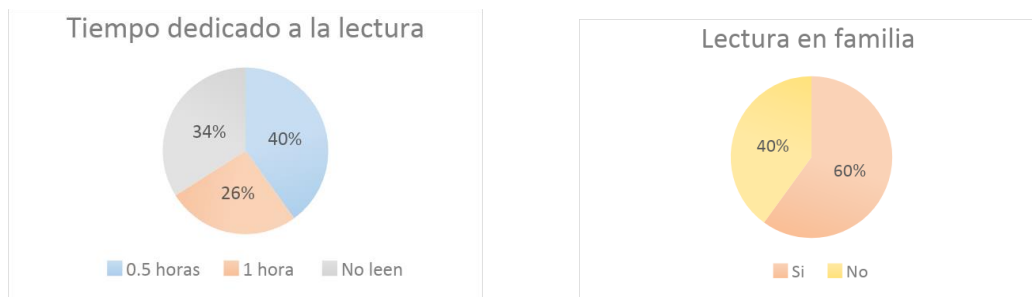
Figura 8. Tiempo dedicado a la lectura por día.



Posteriormente se formuló la pregunta que buscó indagar si la lectura es una actividad que se realiza en familia de la cual se obtuvo que el sesenta por ciento de los casos si leen en familia y el resto dijo no tener actividades de lectura (véase figura 9).

Pregunta:	Pregunta:
<i>¿El estudiante dedica tiempo a la lectura?</i>	<i>¿la familia dedica tiempo a leer?</i>

Figura 9. Tiempo dedicado a la lectura en familia.



De acuerdo al análisis de los datos expuestos en las figuras 6, 7, 8 y 9 concatenados unos con otros, es de señalar que el contexto más cercano de los estudiantes está altamente permeado por distractores como televisión y celular, pues dentro del cuestionario socioeconómico también se indagó sobre el tiempo que los adolescentes ven televisión, además del uso de la Tablet, computadora y celular (ver figura 10).

Figura 10. Pasatiempos de las y los estudiantes.

	Tv	Videojuegos	Celular, tablet, computadora	Lectura	Tarea	No dedican tiempo a la lectura
0.5 horas	0	0	26%	40%	26%	33.30%
1 hora	46.60%	13%	13%	26%	13.30%	
2 horas	20%	13%	33%	0	33%	
3 horas	20%	13%	6%	0	6%	
4 horas	13%	13%	0	0	0	
5 horas	13%	0	0	0	0	

En la tabla anterior, se observa que es la televisión el pasatiempo más recurrido por parte de estudiantes pues es un medio es de fácil acceso y menor costo.

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el entorno social es determinante en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es importante conocer a partir del contexto más cercano, su familia, que actividades han permitido o no el desarrollo de la comprensión lectora de los adolescentes o que oportunidades ha tenido o carecido para abonar al fortalecimiento de esta.

Otro aspecto a destacar es la importancia de la comprensión lectora desde la perspectiva de los padres de familia. A fin de conocer su punto de vista; se les formuló la pregunta: *¿Considera que la comprensión lectora es importante para el estudiante?* De la cual se obtuvieron respuestas afirmativas en todos los casos, agregando también respuestas como: *la lectura mejora su escritura y comprensión...sirve para tener mayor conocimiento sobre su entorno...para instruir el aprendizaje...ayuda a realizar los trabajos y tareas y que entienda bien lo que lee...porque así...para que mejore su forma de leer...porque ayuda a comprender*

las cosas que pasan y abre su mente... conoce más palabras y significados... De lo anterior se desprende que los padres de familia reconocen la importancia de la comprensión lectora en beneficio de la formación de sus hijas e hijos, sin embargo, carecen de elementos para apoyarlos y/o darles acompañamiento.

c. Cuestionarios

De acuerdo con Latorre (2005) el cuestionario es un instrumento que permite obtener información básica que difícilmente se podría obtener de otra manera, también señala que no existen las cuestiones correctas sino apropiadas cuyas respuestas pueden determinar o cambiar las cosas.

Para la presente investigación se diseñaron tres tipos de instrumentos: socioeconómico, intereses de los estudiantes y visión de los profesores.

a. Cuestionario a estudiantes

En cuanto al cuestionario diseñado para los estudiantes este tuvo tres propósitos: conocer sus intereses respecto a los tipos de texto que prefieren leer, conocer el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas la hora de abordar un texto e indagar sobre la visión que tiene sobre ellos mismos respecto a la lectura (ver anexo 2). El diseño de este instrumento está basado en *el cuestionario de evaluación de interés por la lectura* (Calero, 2011: 249); así como la prueba de *actitud hacia la lectura* (Calero, 2011:194-195).

El cuestionario estuvo conformado por siete preguntas abiertas y quince cerradas. La primera parte del instrumento se centró en conocer en qué usan el tiempo libre los estudiantes, la importancia de la comprensión lectora, así como sus preferencias lectoras; la segunda indagó sobre si los estudiantes utilizan estrategias al realizar la

tarea lectora y finalmente el apartado tres buscó conocer la visión que tienen el estudiante de sí mismo con relación a la comprensión lectora.

Las dos primeras preguntas del cuestionario buscaron conocer las concepciones que los estudiantes tienen sobre la comprensión lectora y la importancia de la misma. *¿Para ti que es la comprensión de lectura?* fue la primera pregunta abierta de la cual se desprendió que la respuesta más recurrida fue: *-lo que entendí al leer-* seguida de *- cuando lees y tienes que explicar-* y finalmente *-para comprender la lectura.* Al respecto es de observar que los estudiantes tienen su propia idea respecto a la comprensión lectora sin embargo se observa poca conciencia sobre lo que implica el proceso para lograr comprender un texto pues sus respuestas son cortas y en algunos casos utilizan la palabra *comprender* para señalar una respuesta.

Las respuestas a la segunda pregunta dan continuidad a la primera, la cual versa en: *¿Cuándo consideras que entendiste un texto?* Cuyas respuestas más recurrentes fueron 1.-*cuando sé lo que significa;* 2.- *Cuando recuerdo la lectura* 3.- *cuando puedo explicarlo o lo imagino;* 4.- *cuando doy ideas y participo.*

Al respecto es de señalar que de acuerdo con Cairney (2018) los estudiantes, en ocasiones llegan a manejar los materiales de comprensión, a explorar los textos y a encontrar en ellos las palabras correctas para contestarlos lo que se traduce en que los niños aprenden a transferir información del texto a su cerebro, sin embargo, ello no significa que estén comprendiendo. Respuestas como: *aprender cosas nuevas, entender y comprender la lectura* o *es muy importante,* hacen alusión a que la idea que los estudiantes tienen respecto a la comprensión lectora está relacionada con los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión (Cairney, 2018) dichos enfoques consisten en una transferencia de significado a partir del texto en el que se considera a los lectores como consumidores pasivos de los textos,

mientras que el profesor enseña técnicas que ayuden a los lectores a extraer significado de los textos.

Respuestas como: *cuando puedo responder a las preguntas; Cuando sé lo que nos quieren enseñar, cuando comprendo de que se trató el texto; cuando después de leer sé de qué se trata*, reflejan una actitud pasiva ante el texto por lo que, de acuerdo con este enfoque, es posible que los estudiantes cuyas respuestas fueron citadas en este párrafo hayan tenido una experiencia tradicional de la comprensión lectora.

La pregunta de indagación referente a los *pasatiempos de los estudiantes* arrojó que en primer lugar los adolescentes prefieren *leer*, en segundo lugar, *estar con el celular*, en el tercer punto *ver televisión*, además de otras actividades que también realizan.

El apartado que indaga sobre las *preferencias lectoras de los adolescentes* se buscó conocer lo *que más leen* y lo que *leen algunas veces*. Respecto al primer punto destaca las *revistas científicas*, en segundo lugar, *el cuento* y finalmente el subgénero narrativo de *ciencia ficción*. Habiendo una notoria preferencia por las revistas científicas, sin embargo, el género literario tiene una mayor frecuencia de lectura, si se sumala recurrencia, entre los subgéneros es el cuento y ciencia ficción.

Respecto a las respuestas del punto de indagación lo que *leen algunas veces*, destacaron *las historias de fantasía*, en segundo término, la *ciencia ficción* y en tercer lugar la *poesía* y el *cuento* por igual. Del análisis de las respuestas es notoria la preferencia de los estudiantes por los textos literarios en distintas categorías y si se comparan los dos puntos de indagación: lo *que más leen* y lo que *leen algunas*

veces es notoria la preferencia del género literario como lectura de preferencia por parte de los jóvenes con quienes se realizó el estudio, quedando en segundo lugar los *textos de divulgación científica* a través de la lectura de revistas de ciencia. *¿Cuál es tu asignatura favorita?* Cuyas respuestas más destacadas fueron 1.- *español* con mayor cantidad de preferencias seguida de 2.- *química o ciencias*. El apartado que inquirió sobre el *uso de estrategias al leer* arrojó los siguientes resultados: en la pregunta que evalúa la regulación y control: *¿Por qué volverías a leer otra vez una parte de un texto?* Se obtuvo que 12 de los 18 estudiantes utilizan estrategias a fin de alcanzar los objetivos, es decir conocen o creen conocer la finalidad de la lectura. En la pregunta que se refiere al conocimiento condicional en la aplicación de estrategias: *Si leyeras un texto de ciencias o de formación cívica y ética, ¿Qué harías para recordar la información importante de lo que has leído?* 15 de 18 estudiantes marcaron la respuesta que refleja el uso de por lo menos una estrategia para entender la lectura; por lo que respecta a la pregunta que evalúa la planificación de la tarea cognitiva: *Antes de empezar a leer ¿Qué haces para leer mejor?* 16 de los chicos eligieron la respuesta que refleja que no utilizan ninguna estrategia para planear la lectura. Finalmente, la pregunta relacionada con la evaluación del propio proceso lector: *si te das cuenta que no entendiste una frase, eso significa que:* 11 de los 18 estudiantes eligieron las opciones que marca que no utilizan estrategia alguna para autoevaluarse, es decir no existe conciencia lectora lo que refleja que no existen habilidades metacognitivas durante el proceso de la lectura.

Del análisis de las preguntas y respuestas anteriores destaca que los estudiantes utilizan estrategias cognitivas en busca de comprender la lectura, sin embargo, es de notar que en cada pregunta tenían más de una opción (de estrategia cognitiva) para seleccionar y solo uno de los 18 estudiantes solo seleccionó más de una respuesta, además de que la frecuencia de respuesta no es muy variada, es decir los estudiantes eligieron la misma estrategia cognitiva como respuesta en cada pregunta.

De acuerdo con Calero (2011), entre los siete y los 11 años los estudiantes van adquiriendo conciencia de lo que es un buen lector y, en primera instancia, dicho saber lo aplican para sí mismos, es decir, se reconocen como buenos o malos lectores.

En el apartado que buscó conocer *el autoconcepto lector del adolescente y su actitud lectora* en el aula, refleja que más de la mitad de los estudiantes se sienten confiados como lectores, sin embargo en las preguntas que aluden a la actitud lectora en el aula no se observa un indicador determinante, si bien en las preguntas uno y dos: *yo comprendo muy bien lo que leo y las lecturas que mis profesoras y profesores me dan son muy interesantes*, se inclinan por una actitud positiva ante la lectura, mientras que en la pregunta tres: *Cuando se trata de leer en voz alta yo siempre participo*: 8 de los estudiantes se inclina por una actitud negativa y en la última pregunta la cual refleja su confianza respecto a si comprenden lo que leen: *yo sé contestar las preguntas de los libros que leemos en clase*: 9 estudiantes (la mitad) creen tener capacidad de responder positivamente los ejercicios de lectura mientras la otra mitad lo pone en duda al posicionarse en la opción *en desacuerdo*, es decir los estudiantes reconocen el valor de la lectura y los temas en sus clases, sin embargo no sienten confianza de haberlas entendido.

En la cotidianidad del aula los estudiantes que participan más en las situaciones de lectura son aquellos que logran tener mayor éxito en los ejercicios de comprensión. De acuerdo con Solé (1998) el autoconcepto de los estudiantes se construye a partir de las verbalizaciones que reciben de los maestros junto con las comparaciones que son capaces de construir respecto a sus compañeros.

b. Cuestionario a profesores

El propósito del cuestionario dirigido a los profesores fue conocer la concepción que los docentes tienen respecto a la comprensión de lectura, si aplican o no estrategias para fortalecerla y la importancia de esta para el desarrollo de los estudiantes.

El cuestionario estuvo conformado por once preguntas de las cuales nueve fueron abiertas, dos cerradas y una mixta (ver Anexo 3). Además de ocho docentes dicho cuestionario también fue contestado por el subdirector, la maestra especialista de UDEEI y el bibliotecario.

Los profesores seleccionados imparten clases a los estudiantes de la muestra del presente DE, e imparten las asignaturas de ciencias, español, matemáticas, artes visuales, educación cívica y ética, clubes de tertulias literarias, grupos interactivos, tradiciones y leyendas.

Al indagar sobre *si los profesores consideran importante el desarrollo de la comprensión lectora* en los estudiantes todos los docentes contestaron que afirmativamente. Así también señalaron respuestas como: *favorece la adquisición de conocimientos; promueve la reflexión y el análisis; favorece el desarrollo del estudiante*. De acuerdo con estas respuestas los profesores reconocen la importancia de la comprensión en los textos en beneficio de los adolescentes lo cual está en concordancia con las respuestas de la siguiente pregunta: *Durante sus clases ¿dedica tiempo a fortalecer la comprensión lectora? y ¿Cuánto tiempo?* al respecto todas y todos los docentes afirmaron dedicar de quince minutos (siendo el menor tiempo) hasta 50 minutos (el mayor tiempo) cada día, una vez a la semana o una vez al mes a actividades para fortalecer la comprensión de lectura. Para indagar sobre el tipo de actividades se formuló la pregunta *¿De qué manera? cuyas respuestas fueron las siguientes: Lectura y dictado; lectura, razonamiento y comentar; lectura de textos de interés de los estudiantes que les permitan razonar*

e interpretar; lectura más conceptos y ejemplos; analizando temas; lectura y resumen de lo leído y ejercicios de lectura en casa. Cuando se indagó sobre si utilizaban algún tipo de estrategia didáctica en particular para favorecer el razonamiento o la interpretación de la lectura no se obtuvo una respuesta determinante.

Los docentes señalaron no tener mucho éxito en sus actividades de comprensión lectora con los estudiantes y se lo adjudican a *la falta de hábitos lectores, falta lectura en casa y poco interés*, a pesar de que indicaron trabajar la comprensión lectora de manera constante. De acuerdo con Calero (2011) las actividades que pretenden favorecer la comprensión lectora deben de ir acompañadas de actividades que promuevan el pensamiento estratégico, es decir el desarrollo de habilidades metacognitivas para autorregular el proceso lector.

Los docentes de la secundaria 206 “Roberto Koch” señalan que trabajan la comprensión lectora en periodos de semanales o mensuales (dependiendo el docente) sin embargo manifiestan que no siempre obtienen mejoras en los estudiantes. La apatía y falta de interés por leer y aprender son las posibles causas (a juicio de los docentes) por las que los estudiantes no tienen éxito en las tareas de comprensión de textos.

d. La estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

Para el acercamiento al objeto de estudio se diseñó una prueba que busca conocer si los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas a fin de comprender mejor la lectura. El instrumento utilizado, como su nombre lo señala, es una estrategia metodológica que busca dotar de rigor científico el DE (ver Anexo 4) y este estuvo conformado por 14 preguntas de las cuales de la 1 a la 4 fueron preguntas abiertas

con las que se evaluó la *planificación de la tarea lectora*, de la 5 a la 8 fueron preguntas cerradas que evaluaron *la comprensión literal del texto y clasificación y orden de la información*, de la 9 a la 14 *la evaluación del proceso lector y el texto* y en el apartado I (el texto) se evaluó la *supervisión de la lectura*.

Para la elaboración de esta estrategia se tomó como base la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) para evaluar estrategias metacognitivas (Jiménez Rodríguez et al, 2009, citado por Calero, 2011: 203-206) y se adaptó a la muestra y a los propósitos del DE. Por lo que concierne a las preguntas para medir el nivel de *comprensión literal y la clasificación y orden de la información*

Para la evaluación del instrumento se diseñó una rúbrica analítica (ver Anexo 5) en la que se evaluó desde cuatro indicadores: *Desarrollado*; que se refiere a que el estudiante utiliza cinco o más estrategias para atender el proceso lector, *Parcialmente desarrollado*; cuando el lector utiliza de tres a cuatro estrategias, *En proceso*; cuando utiliza una o dos estrategias y *Sin desarrollo*; cuando no utiliza ninguna estrategia durante el proceso de lectura.

El apartado que evalúa la *planificación de la tarea lectora*, contenía las siguientes preguntas: *Leyendo el título ¿De qué crees que se va a tratar la lectura?; ¿Alguna vez has leído o escuchado algo parecido?; ¿De qué trataba?; ¿Te parece interesante? ¿Por qué?* De acuerdo con los resultados más de la mitad de los estudiantes que participaron utilizaron de una a dos estrategias para comprender la lectura durante su proceso de planificar la lectura. La planificación de la tarea lectora consiste en la selección de las estrategias más adecuadas en función del objetivo a alcanzar (Calero, 2011:204). Estas estrategias están relacionadas con estrategias metacognitivas de predicciones sobre el texto, activación de los conocimientos previos, el interés que siente por la misma.

La segunda parte del instrumento de la *estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio* indagó sobre la comprensión literal la cual consiste en *el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto* (Catalá, 2005 :16) y la clasificación y organización del texto la cual se refiere según Catalá (2005) a sintetizar, esquematizar, resumir, reordenar, clasificar, dividir la información. En este caso exclusivo los indicadores no se refieren a las estrategias utilizadas sino a la cantidad de preguntas resultas de manera correcta: *Desarrollado*; que se refiere a que el estudiante contesto correctamente todas las preguntas, *Parcialmente desarrollado*; contesto 3 preguntas correctamente, *En proceso*; cuando contestó una o dos preguntas correctamente *sin desarrollo*; cuando no contesto ninguna pregunta correctamente. La mitad de los estudiantes respondió de una a dos preguntas correctas en el nivel literal y solo una cuarta parte de ellos logró responder correctamente todas las preguntas.

La supervisión de la comprensión lectora se refiere a la atención y esfuerzo en la tarea lectora y respecto al texto en la que se utilizan estrategias para seleccionar información relevante del texto (Calero, 2011), algunas de estas estrategias no siempre son observables directamente en el estudiante o en el texto, para el diseño de instrumento en análisis se tomaron en cuenta solo aquellas estrategias que pudieran observarse tanto en el estudiante como en el texto las cuales consisten en: *identificar palabras o ideas clave, uso del diccionario, busca ayuda para comprender algún concepto y realiza anotaciones en el texto o alrededor de este*. Las observaciones sobre los resultados de este apartado fueron registradas en el Diario de Campo.

En el caso de la supervisión de la lectura se encontró que la mayoría de los estudiantes no utilizaron ninguna estrategia para planear la lectura lo que sugiere la falta de eficiencia y perseverancia de parte del lector.

La evaluación del proceso de la lectura mide el control del rendimiento lector en la tarea propuesta, la verificación sobre la idoneidad de las estrategias que se han utilizado durante la lectura (Calero, 2011:206), estas estrategias están relacionados con lograr: relacionar el tema de la lectura con otros temas o asignaturas, inferir sobre si la lectura fue de su agrado, realizar esquemas o resúmenes, escribir un título diferente, inventar otro final para la historia etcétera.

Las preguntas relacionadas con este apartado son las siguientes:

9.- *¿Con que asignatura podrías relacionar esta lectura? ¿Por qué?*

10.- *¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué?*

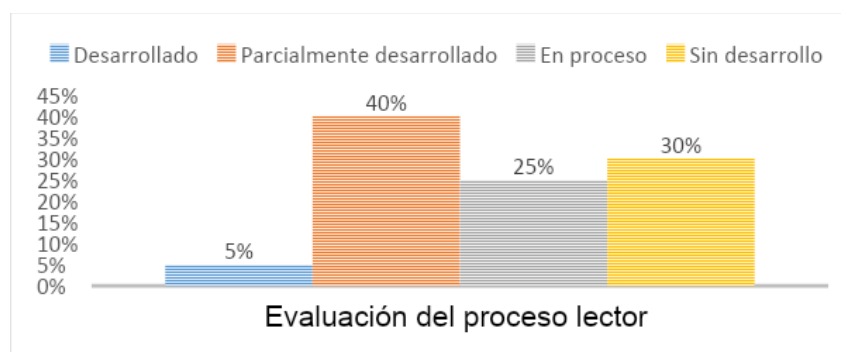
11.- *Explica con tus propias palabras la problemática que plantea la lectura:*

12.- *Inventa otro título para esta lectura:*

13.- *Escribe una posible solución para el problema planteado en la lectura:*

14- *Haz un breve resumen de la lectura:*

Figura 11. Evaluación del proceso lector.



Como se puede observar en la figura 11, sólo el 5% de los estudiantes ha desarrollado el proceso de evaluación de la lectura, mientras que el 40% lo ha desarrollado parcialmente, el 25% está en proceso y 30% mas no utilizó ninguna estrategia para la evaluación.

5. Panorama general del DE

Dentro del análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes, el diario de campo, como el estudio socioeconómico, los cuestionarios como la estrategia de acercamiento al objeto de estudio, se pueden apreciar los siguientes contrastes:

En el cuestionario la pregunta que evalúa el uso de estrategias referentes al control y dirección de esfuerzos para alcanzar los objetivos deseados, se obtuvo que un gran porcentaje de los estudiantes eligieron respuestas donde manifestaban usar estrategias metacognitivas durante los ejercicios de comprensión lectora como buscar pistas en el texto o consultar en el diccionario. Sin embargo, en la *estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio* el apartado que evaluó la supervisión de la comprensión lectora y que se refiere a la atención y esfuerzo en la tarea lectora y respecto al texto, arrojó que casi todos los estudiantes no utilizan ninguna estrategia para esta labor. Situación totalmente contrastante entre ambas respuestas.

Una situación observable durante la aplicación de los instrumentos fue que algunos adolescente mostraron apatía a la hora de contestar los instrumentos e incluso los entregaron más rápido que los demás, por lo que es posible que sus respuestas hayan sido poco fiables.

Otro aspecto importante a destacar en el presente DE es el autoconcepto de los estudiantes, pues la mayoría se muestra en un nivel de confianza intermedio, mientras que los resultados de la estrategia de acercamiento no son tan alentadores como su entusiasmo. Sin embargo, Calero (2011:195) señala que es posible encontrar estudiantes con bajo nivel lector y autoconcepto y valoración lectora alta y viceversa por lo que dicha prueba debería aplicarse dos o tres veces al año para verificar los posibles cambios de actitud.

Otro aspecto a valorar es la labor del docente en los esfuerzos por fortalecer la comprensión de lectura y a pesar de ello, algunos profesores manifestaron que más de la mitad de sus estudiantes (en un aula) tenían problemas de comprensión. Se puede inferir que las actividades o estrategias utilizadas para fortalecer la comprensión lectora no son suficientes.

6. Precisando un problema y definiendo una respuesta

A continuación, se presenta el problema delimitado sobre la comprensión lectora, preguntas de indagación y las propuestas de solución (supuestos teóricos), esto derivado del análisis minucioso de los resultados del DE, a a partir de los cuales se hace la investigación y fundamentación teórica, así como el diseño de la propuesta de Intervención Pedagógica.

i. Planteamiento del problema

Los estudiantes de tercer grado de la Sec. Dna. No. 206 “Roberto Koch” muestran interés por los textos literarios, sin embargo, presentan dificultades de comprensión en los textos informativos. Además, denotan escaso vocabulario y falta de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; confunden ideas principales con datos circunstanciales; evidencian falta de interés en los ejercicios de lectura, responden los cuestionarios sólo por cumplir. Algunos muestran confianza para participar en la lectura en voz alta, pero al enfrentarse a actividades sobre textos informativos, manifiestan inseguridad. Los textos que les comparten en la escuela están alejados de su realidad e intereses lo que desfavorece la comprensión lectora en los adolescentes. Por su parte los docentes atienden el fortalecimiento a la

comprensión lectora sólo con estrategias de extracción de información sin mayores resultados. La familia reconoce la importancia de la comprensión lectora, pero desconocen los medios para apoyar a los estudiantes.

ii. Preguntas de indagación

- ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Secundaria No? 206 “Roberto Koch”?
- ¿Qué actividades favorecen el proceso lector de los estudiantes de tercer grado de secundaria?
- ¿De qué forma generar el interés sobre el texto informativo en los estudiantes de tercer grado de secundaria?
- ¿De qué manera trabajar el texto literario para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria?
- ¿Cómo generar confianza en los estudiantes de tercer grado de secundaria durante el desarrollo del proceso lector?

iii. Supuestos teóricos

- La comprensión lectora se fortalece a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas como estrategias de comprensión, realizando actividades que vinculan el texto informativo con la ciencia ficción y el desarrollo de estrategias lectoras mediante un “club de lectores” bajo los principios de Pedagogía por Proyectos con los estudiantes de tercer grado de la Secundaria 206 “Roberto Koch”.
- La implementación de actividades antes, durante y después de la lectura favorece el proceso lector de los estudiantes en el marco de Pedagogía por Proyectos.

- Vinculando el texto informativo con la Ciencia Ficción (en diferentes formatos: subgénero literario, video y cómic) a través de la estrategia de interrogación de textos, se genera el interés por comprender los textos que más se les dificultan a los estudiantes de tercer grado de secundaria.
- A través de estrategias como *anticipación, reflexiono en voz alta, me hago preguntas sobre lo que he entendido del texto etcetera*, basadas en el desarrollo de destrezas cognitivas como: clarificación, aplicación y metacognitivas: autoevaluación, aplicadas en tres fases, se puede mejorar la comprensión lectora de este tipo de textos en los estudiantes de tercer grado de secundaria.
- Por medio de la estrategia metacognitiva “portafolio de lecturas”, se puede generar confianza y capacidad durante el desarrollo de su proceso lector, basada en la propias fortaleza de los estudiantes.

Lo anterior da pauta a la reflexión sobre la importancia que cobra la metodología que dará cuenta de la Intervención Pedagógica a cargo del docente investigador. A continuación, se detallan los fundamentos epistemológicos que dotan de rigor a la documentación biográfico-narrativa en el presente estudio.

B. La Documentación Biográfico-Narrativa

El enfoque de investigación cualitativa-experiencial constituye una forma distinta de realizar los informes tradicionales de investigación a través de la construcción y reconstrucción de historias personales de los docentes y sus estudiantes, valiéndose de un amplio conjunto de formas de obtener la información. Bolívar (2001) cita a Gusdord (s/a), quien señala que dicho enfoque incluye extenso conjunto de modos de obtener información y de análisis de los datos de interés como historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográfica entrevistas narrativas, relatos biográficos, testimonios o cualquier otra forma de

reflexión oral o escrita que permita el análisis de la experiencia personal en un tiempo y contexto determinado. Este enfoque aporta elementos al enfoque biográfico-narrativo y éste a su vez, a la Documentación biográfico-narrativo, lo que fortalece de manera importante la experiencia del docente-investigador en la búsqueda de la mejora de Comprensión Lectora.

1. Fundamentación epistemológica de la Documentación biográfico- narrativa

Mencionar fundamentar epistemológicamente la Documentación Biográfico-Narrativa es tomar en cuenta el enfoque biográfico-narrativo supone una ruptura con los enfoques tradicionales de investigación cualitativa y los modos de obtener y analizar la información. Propone un modo distinto de los métodos o paradigmas cualitativos, no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos.

En el caso de la investigación biográfica-narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, ésta se posiciona dentro del giro hermenéutico, (Bolívar, 2001) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación. Por su parte Bruner (citado por Bolívar, 2001) señala que la psicología y la filosofía han contribuido a dotar de un estatus epistemológico al modo narrativo de generar nuevos conocimientos.

Recoeur (1995) contribuye a dar un estatus epistemológico a la narrativa con su obra *Tiempo y narración* donde postula una hermenéutica de la conciencia histórica dando alto valor productivo al relato.

Solo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, solo nos dice como es o era (Ricoeur, 1995, citado por Bolívar, 2001:97)

Por lo tanto, la narrativa permite dar identidad a los sujetos a lo largo del desarrollo de su historia, no solo conocer que hicieron y como lo hicieron, la narrativa contribuye a conocer profundidad las situaciones, sentimientos y pensamientos que permitieron al narrador a vivir esa historia que está narrando.

La narrativa es el medio o instrumento que permite el análisis de un fenómeno desde la voz del protagonista de manera organizada. *La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y -sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa* (Bolívar, 2001:19). El docente investigador o los investigadores narran historias sobre la experiencia vivida desde la particularidad de su práctica cuya información implícita o explícita abarca situaciones más allá del aula como el enfrentamiento del contexto más cercano a los estudiantes, la dinámica en una escuela, el impacto de las Reformas Educativas en la formación del docente etcétera.

Esta forma especial de discurso permite la construcción de significados a través del lenguaje y donde la experiencia vivida es contada a través de un relato. *El relato narrativo es, entonces, una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes/ situaciones...* (Bolívar, 2001). Además de la estructura bien organizada el relato narrativo también posee un carácter dialógico e interactivo en el que se encuentran otros relatos, textos y experiencias por lo que constituye una polifonía donde se entrelazan otras voces, otras historias y puntos de vista a través de un dialogo con otros textos.

Bolívar (2001) señala diferentes modalidades de investigación biográfica-narrativa como la biografía y autobiografía; historia/relato de vida; historia de vida y formación; Narrativas biográficas; ciclos y trayectorias; la narrativa en la enseñanza aprendizaje. Las anteriores con escritos genuinos escritos por sus protagonistas

desde su propia visión de lo vivido, además que por medio de estos relatos permiten la función dialógica con las experiencias de las personas que formaron parte de la historia que cuentan.

La narrativa ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores (Bolívar,2001), siendo un lugar de encuentro y de interaccionan entre diversas ciencias sociales y humanas y permite conocer sobre lo que sucede en la educación desde el punto de vista de los sujetos estudiados y su narrador, haciendo uso de los documentos escritos o hablados, lo cual permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos.

Ahora bien, crear un relato pedagógico cae en una mirada subjetiva donde se recurre a los recursos literarios. Ellos permiten ir trabajando el tiempo a partir de la narración cronológica de los sucesos, también a encerrar en una metáfora o en una comparación los hechos acontecidos, entre otros recursos de los que a continuación se mencionan en los siguientes apartados.

2. La metodología hacia la Intervención pedagógica

Para analizar e interpretar lo que ocurre en la intervención pedagógica es necesario tener clara la metodología a emplear. Se parte de la Documentación biográfico-narrativa como método, donde se usa el *relato único* donde la observación participativa cubre el papel de acercamiento en el proceso didáctico que se emplea y con apoyo de diversos instrumentos va atendiendo el desarrollo del mismo.

Los instrumentos utilizados en los diferentes estudios para la recolección de la información permiten explicar los aspectos del pasado y cómo influyen en el presente.

En la Documentación biográfica-narrativa, lo que realmente importa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los docentes

investigadores. Las diferentes formas para la recolección de la información biográfica se retoman de la investigación biográfico-narrativa que expone Bolívar et al (2001) que son variadas, van desde el diario autobiográfico, cuestionario biográfico, la escritura de un autoinforme o autobiografía, la obtención por conversación de una autobiografía y la entrevista biográfica entre otros.

La gama de instrumentos a utilizar en la indagación de la narrativa de vida es basta, sin embargo, para la presente intervención pedagógica los instrumentos para recoger información sobre la misma se limitaron a tres de ellos de acuerdo a la naturaleza de la investigación: el diario autobiográfico; escritos autobiográficos; fotografías, memorias y otros artefactos personales, y las evidencias de los niños.

3. Los instrumentos de la Documentación Biográfico Narrativa.

Las diversas aristas desde donde se analiza e interpreta la Documentación Biográfico Narrativa van dando forma a las historias narradas, se recurre al relato autobiográfico, pues él o la investigadora se permiten empezar a comprender, en primera instancia, porqué se esta interesado en el tema a investigar e intervenir. A través de la técnica del “relato único” se llega a las primeras reflexiones tomando como puntos de partida la trayectoria académica y profesional del investigador sin dejar de lado algunos aspectos personales que se vinculan al aspecto a investigar.

Otro instrumento que suma importancia a los instrumentos utilizados en la documentación es el diario autobiográfico. Este permite el registro de lo vivenciado en el aula; las conductas, los pensamientos, sentimientos, expectativas, miedos, toma de decisiones etcétera, especialmente aquellos vinculados con el objeto de estudio, así también permiten ver el proceso de la IP y el impacto que tiene tanto en los estudiantes como en el propio docente. Los escritos autobiográficos permiten conocer la trayectoria educativa del docente investigador desde su formación inicial hasta su trayectoria profesional, así como las experiencias dentro y fuera del aula

que repercuten en su práctica docente. Se pueden intercambiar (entre investigadores y profesores) como parte del proceso de investigación

Las fotografías y grabaciones son instrumentos que permiten visualizar como han sido los procesos de investigación y permiten conocer más de cerca (a través de la imagen y del audio) a los involucrados en la misma. Desde lo que han ido construyendo, el entusiasmo, la responsabilidad hasta los cambios en su forma de aprender producto de su evolución a partir del trabajo con el enfoque utilizado en la Intervención Pedagógica.

Un instrumento que complementa a los anteriores son las evidencias de los estudiantes, los cuales concatenados unos con otros muestran de manera explícita e implícita como han sido los procesos de aprendizaje y apropiación de los aprendizajes y la forma en que lo hicieron. En la figura 12 se muestran las características de los citados instrumentos de acuerdo con Clandinin & Connelly (1994, citados por Bolívar, 2001: 157)

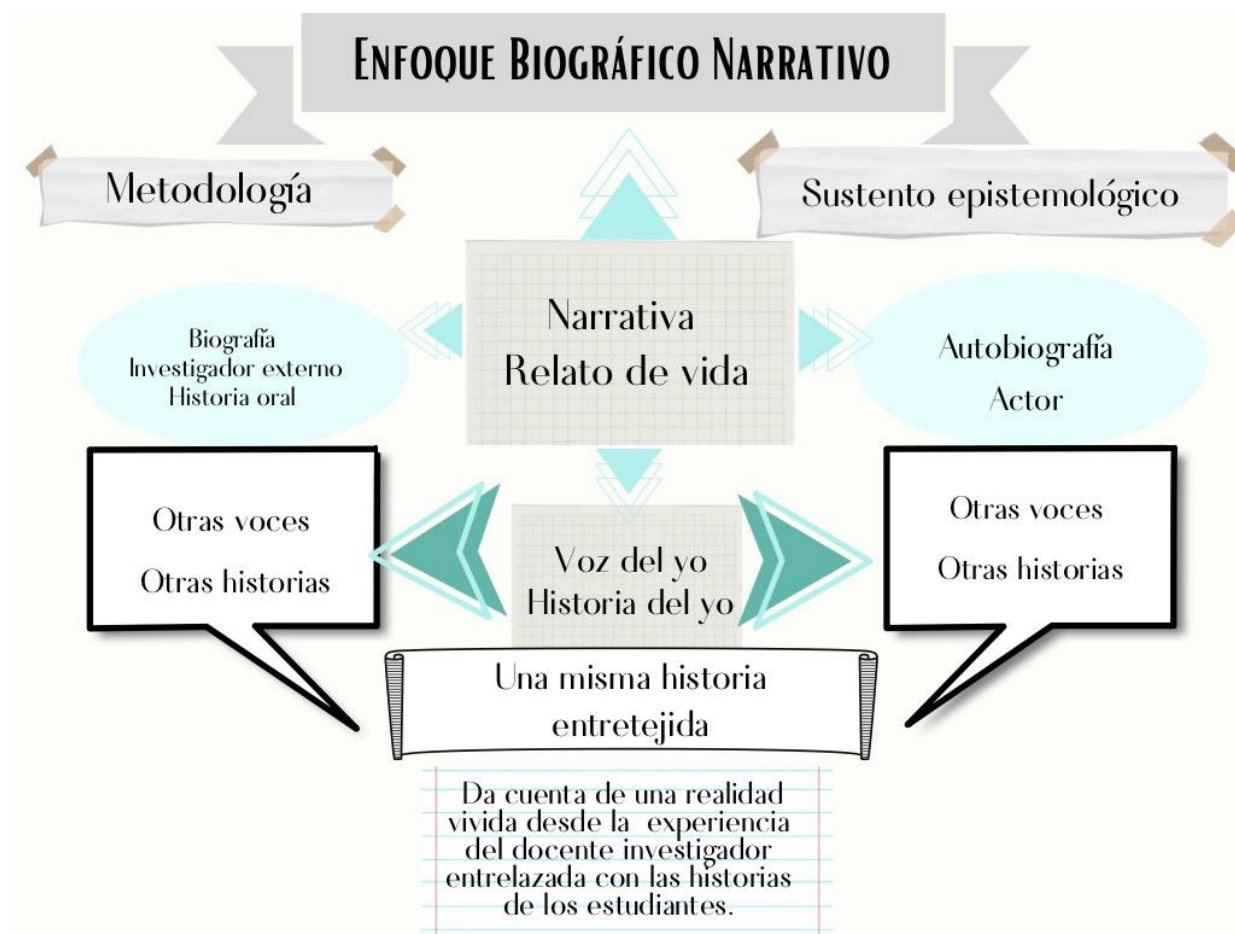
Figura 12. Instrumentos utilizados en la IP

Diario autobiográfico	Fotografías, memorias y otros artefactos personales	Escritos autobiográficos	Evidencias de los estudiantes
Son informes de la vida en el aula, registran observaciones, analizan experiencia e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación.	Es un conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia.	En estos escritos la gente escribe sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales.	-Reflexiones por escrito -escritura de textos auténticos -presentación de proyectos -carpetas de evidencias

Construcción propia, basado en Clandinin & Connelly (1994, citados por Bolívar, 2001: 157)

En la figura 13, se muestra un esquema que busca ejemplificar como se desarrolla la Documentación Biográfico-narrativa desde la perspectiva del protagonista, y de acuerdo a la investigación que ocupa el presente trabajo (aunque también contempla la posibilidad del investigador externo), así también posiciona que la voz del protagonista no cuenta sólo una historia sino incluye otras voces, otras historias que permitan darle sentido al relato pedagógico como una realidad de las experiencias docente y del estudiante, compartidas con otros interlocutores que lo acompañan.

Figura 13. Esquema de la metodología basada en la Documentación Biográfico-narrativa



Construcción propia, basada en Bolívar (2001).

Dicha documentación biográfico-narrativa permite la extracción de la información más valiosa sobre el objeto de estudio que se investiga, tiene un sustento

epistemológico y una metodología que le dan rigor a los hechos narrados, permiten el desarrollo de la consciencia histórica y da pauta a la reflexión y la transformación de la practica educativa. Los datos obtenidos también contribuyen a definir el sustento pedagógico, cuestión que en el siguiente capítulo se presenta.

III. SUSTENTOS TEÓRICOS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN SECUNDARIA.

Comprender la lectura abarca una serie de habilidades a desarrollar para poder acceder a otros conocimientos. Cuando se tiene comprensión lectora repercute en todas las asignaturas de un currículo, en la lectura por placer y en la lectura obligatoria. Tan importante es el desarrollo de dicha competencia que son diversas las investigaciones que desde la escuela se han referido a ella y varios los enfoques didácticos los que han aportado estrategias para su mejora.

En este capítulo se presenta un breve estado de las investigaciones sobre la comprensión lectora en las escuelas de educación básica implementando variedad de estrategias para atenderla: como un club de lectores, el portafolio de lecturas, momentos de la lectura etcétera, además de estudiarla desde diferentes perspectivas como los tipos de lectores o el autoconcepto del estudiante respecto a la comprensión lectora. En el subcapítulo B se hace una breve revisión sobre las posturas teóricas de la comprensión lectora, características y los factores alrededor del desarrollo de esta habilidad, dichas posturas presentan un enfoque constructivista el cual coincide con propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos la cual se detalla en el apartado C de este capítulo.

A. Breve Estado del Arte

Cómo mejorar la comprensión de textos en los estudiantes de educación básica ha sido uno de los motivos más recurridos para investigar por parte de los docentes-investigadores y cuyas aportaciones han enriquecido la gama de estrategias didácticas y de evaluación. Los sustentos teóricos y enfoques didácticos que innovan y favorecen la comprensión lectora en los niños han permitido ampliar y transformar el panorama de los docentes en las aulas. A continuación, se presentan

cinco investigaciones cuyos aportes han sido considerados para enriquecer la propuesta de intervención pedagógica desarrollada en el capítulo IV.

1. Los procesos para comprender la lectura

Irma Patricia Madero Suárez (2011) realizó esta investigación para obtener el grado de Doctora en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. El método utilizado para esta tesis fue un método mixto secuencial, cualitativo -cuantitativo en dos fases. Dicho estudio se realizó con jóvenes de tercer grado de secundaria en la ciudad de Guadalajara en un periodo de 6 meses. Para ello se eligió una muestra intencional debido a que el objetivo de la investigación fue describir el proceso lector de los estudiantes de tercero de secundaria por lo que la muestra se centro en este nivel académico.

En la fase cuantitativa de la investigación se evaluaron 258 estudiantes de ocho secundarias diferentes y para la cualitativa se escogieron dos estudiantes representativos de cada escuela, eligiéndolos por las características que resultaran de relevancia para la investigación, en este caso adolescentes de alto nivel lector y de bajo nivel lector.

El problema planteado versa sobre que México tiene un nivel bajo de comprensión de lectura en estudiantes de 15 años según la prueba PISA, por lo que se desea conocer el proceso que siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo. Por lo que se establecieron los siguientes propósitos:

- Conocer qué proceso siguen los alumnos para tratar de comprender un texto cuya dificultad los obliga utilizar estrategias de comprensión y cómo este proceso está mediado por creencias que tienen los alumnos sobre la lectura la concepción de sí mismos como lectores.

○

Ahondar en la relación entre las creencias en torno a la lectura en tres modalidades, auto eficiencia lectora, de valor de la lectura como tarea epistemológica con tres tipos de estrategias lectoras: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos, con el fin de encontrar posibles relaciones que pudieran explicar las otras diversas que siguen.

Se encontró que existen tres tipos de lectores (en cuanto a comprensión) el primero es aquel que no muestra ninguna dificultad al leer el texto y casi de manera automática responde correctamente a las preguntas planteadas. El segundo tipo son aquellos alumnos que identifican la dificultad de la comprensión lectora y emplean estrategias diversas, para resolver los problemas de comprensión y el tercero es aquel que simplemente lee el texto y a pesar de no comprenderlo no realiza ninguna acción para resolver el problema de la comprensión.

De la investigación en comento se retoman las aportaciones relacionadas con los procesos de lectura con relación entre la comprensión lectora y las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos para resolver los problemas de comprensión lectora. También se retoman las consideraciones respecto a la relación que existe entre el rendimiento lector de las y los estudiantes y su sistema de creencias respecto a ellos mismos.

2. Comprensión lectora en Tanhuato Michoacán.

Otra investigación es la de Yolanda Estrada Arias (2016) para obtener el grado de Maestra de Educación Básica en la Unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional en Zamora Michoacán. Este estudio se realizó bajo el enfoque investigación acción de corte cualitativo y de intervención psicopedagógica, dicho proyecto se realizó a lo largo de doce semanas con los estudiantes de 3ro de la Secundaria Técnica no. 34 de Tanhuato Michoacán, cuya problemática versa sobre las dificultades en la comprensión lectora que presentan estudiantes y cuyo

propósito general es que alumnos se apropien de las estrategias que favorezcan y desarrollen la comprensión lectora a través de diversos textos, las utilizarán como herramientas para seguir aprendiendo y respondan a las demandas de la vida social.

Durante la intervención el primer paso fue crear un ambiente de confianza con y entre los estudiantes y se les dio a conocer el tema, las metas y los aprendizajes esperados a lograr.

Posteriormente se les invitó a los estudiantes a investigar lecturas de su agrado y se aplicó la primera estrategia de “momentos de lectura”: *antes de la lectura* en donde se alertan o disparan predicciones de acuerdo a la experiencia, con la finalidad que los alumnos se motiven y se centren en el texto. En un segundo momento se procedió a la lectura guiada, en esta fase los alumnos integraron su conocimiento con un nuevo texto (durante la lectura). En el 3er momento, de la pos-lectura, los estudiantes realizan la reflexión reestructurando el mensaje, definiendo una situación nueva, en esta etapa los jóvenes construyeron un cuento creando lugares, personajes y trama de su propia imaginación.

La evaluación de la intervención se hizo tanto formativa como sumativa, así como cualitativa y cuantitativa. Se lograron avances en cuanto a la concentración, la capacidad y habilidad para comprender el contenido de los textos a través de las estrategias aplicadas: “Momentos de la lectura: antes, durante y después de leer” de Isabel Solé (1992) cuya aportación ha sido considerada para el desarrollo del presente proyecto de intervención.

3. Un club para leer y comprender.

Iris Etna Alvarado Solano (2017) realizó una investigación para obtener el grado de Maestra de Educación Básica en la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México. La investigación se desarrolló con estudiantes de la secundaria Técnica No. 1 Miguel Lerdo de Tejada en delegación Iztacalco, con

una metodología de investigación acción e intervención cuyo objetivo fue incrementar el logro de la comprensión lectora en las y los estudiantes de dicha secundaria mediante la conformación de un club de lectores basados en la elaboración de ensayos.

Una vez realizado el análisis estadístico de los resultados del diagnóstico se realizó el diseño del plan de intervención y su aplicación.

Se formó un club de lectores donde a partir de diversos textos los estudiantes deberían realizar diversas actividades: la primera constó de un proyecto didáctico llamado “el ensayo”, el segundo “la historieta” y finalmente “obra teatral” cada proyecto tiene diversas actividades relacionadas con la comprensión de lectura y por cada una de ellas los estudiantes entregaron un producto final, dicho producto fue sometido a una evaluación a fin de conocer los niveles de comprensión lectora de acuerdo a los objetivos y metas planteados al inicio de la investigación de acuerdo al modelo de evaluación de Tyler Ralph.

La autora señala un incremento significativo en las competencias lectoras del 71% (en los elementos estructurales del ensayo) y del 80% (en habilidades de expresión verbal).

Se retoma la estrategia de la creación de un club de lectores específicamente porque esta tarea sitúa al estudiante en la misión a cumplir: *comprender la lectura*. El club es un detalle en la investigación que puede parecer poco relevante, sin embargo, aporta al significado del aprendizaje y podría funcionar como una estrategia para intervenir.

4. Estrategias para la autonomía lectora.

La tesis de Paola Margarita Masías Guerrero, para obtener el grado de Magister en Educación con mención en psicopedagogía en la Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación, en Perú, titulada “Estrategias de lectura para la

comprensión de textos en estudiantes de 4o grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría no 49 Piura”. El propósito de esta investigación es identificar las estrategias de lectura para la comprensión de textos que utilizan los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. para ello se recurrió a la metodología cuantitativa de investigación no experimental de tipo descriptiva.

La problemática que se plantea tiene que ver con los bajos niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes de secundaria según el Ministerio de Educación, pues señala que sólo el quince por ciento de los estudiantes tienen niveles satisfactorios.

Esta investigación plantea que las estrategias de lectura pueden ayudar a mejorar la comprensión de textos en estudiantes de secundaria, también plantea que la enseñanza de dichas estrategias ayuda a crear lectores autónomos capaces de reconocer sus dificultades de lectura y enfrentarlas.

Durante la investigación se indagó a través de varios instrumentos que tipo de estrategias (antes, durante y después) eran las más recurridas por los estudiantes y su relación con la comprensión de textos.

Finalmente, la investigadora concluye que la relación comprensión de textos y uso de estrategias de lectura es estrecha y afirma que todos los docentes de todas las áreas (disciplinas) de la I.E. Fe y Alegría No 49 deben programar actividades con estrategias de lectura (antes, durante y después) para mejorar no sólo la comprensión de textos si no también su capacidad y nivel de aprendizaje.

Se retoma este estudio toda vez que el mismo proporciona información sobre el usos de estrategias para la comprensión de lectura en el nivel secundaria.

5. Viviendo los clásicos

La investigación de Laura Emilia García Pérez para obtener el grado de Maestra en Educación Básica en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México, dicha investigación fue realizada en la escuela primaria *5 de mayo de 1862*, en la Delegación Iztapalapa, Ciudad de México, cuya metodología es cualitativa de investigación – acción. El propósito de este estudio es fortalecer la comprensión lectora a través de textos clásicos infantiles en niños de tercer grado de primaria.

El problema detectado con relación a la comprensión lectora recae en que los estudiantes no tienen la oportunidad de elegir los textos que leen; muestran apatía por los distintos tipos de textos y sobre todo por aquellos que son extensos, muestran escaso vocabulario y falta de estrategias cognitivas, también se identifican problemas para organizar el contenido de las lecturas y dificultades para realizar posiciones críticas ante lo que leen; muestran un bajo autoconcepto lector.

La intervención se realizó a través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos y el uso de textos literarios clásicos infantiles a fin de fortalecer la comprensión de textos narrativos, descriptivos, expositivos, poéticos y matemáticos, para fortalecer los procesos mentales involucrados en la comprensión lectora, así como en el autoconcepto de los niños de 3er grado de primaria. Se retoma el estudio sobre la relación que existe entre la capacidad lectora y el autoconcepto con relación a la Comprensión lectora.

B. Fundamentación Teórica Pedagógica

En este apartado se da sustento teórico a la comprensión lectora en consonancia con el enfoque didáctico con el que se intervendrá. En primer término, se revisan las posturas teóricas que han atendido a la comprensión lectora en las últimas décadas, los tipos de lectura y lectores, además de la tipología de los textos haciendo énfasis en el tipo de texto con el que se intervendrá. Posteriormente se

revisa el sustento teórico del enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos y su relación con la comprensión lectora.

1. ¿Qué es la comprensión lectora?

Antes de conocer la concepción de la Comprensión Lectora (CL) es importante saber las distintas posturas teóricas por la que se ha visto involucrada, especialmente durante las últimas décadas. Este apartado busca, en un panorama muy general, dar cuenta de la transformación de la CL a través de los años, de los teóricos y los sustentos psicoeducativos que postulan.

Durante la primera mitad del siglo XX la comprensión de textos estaba influenciada por las denominadas *teorías de transferencia de información*. De acuerdo con Cairney (2018) estas teorías tenían una fuerte influencia de la psicología cognitiva por lo que esta ha sido concebida, en términos generales, como un proceso de transferencia de información por parte del profesorado. Cairney (2018) hace una diferenciación entre las posturas teóricas tradicionales y las nuevas (consideradas constructivistas) sobre la comprensión lectora.

a. Posturas teóricas de la comprensión lectora

Cairney (2018) expone que existen dos corrientes sobre comprensión lectora: la primera se refiere a los *supuestos tradicionales* los cuales se sustentan con las teorías sobre transferencia de información, mismos que están vinculados con la Psicología cognitiva. Estas posturas miran a la comprensión lectora como una forma de extraer información de manera lineal y está asociada con las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora tradicionales que evalúan la cantidad de información transferida del texto a la mente del lector:

“...esta perspectiva señala que trata de un proceso de letra y palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de manera lineal, lo que les permite transferir de la página impresa en sus mentes” (Carney, 2018:33).

Esta postura tiene como consecuencia que en la escuela se instruyan técnicas que permitan al estudiante extraer la información de los textos que se la ha solicitado en forma de cuestionario (por lo general), esquemas etcétera; y a su vez es evaluado por la cantidad de información que ha sido capaz de extraer.

A finales de los años sesenta y en el transcurso de los setenta las posturas sobre la comprensión lectora centrada en la transferencia de información fueron objetadas por las *teorías interactivas* las cuales daban mayor peso al *rol del lector* y a los conocimientos previos. Algunos de los teóricos involucrados fueron Goodman y Smith. Decían que “la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos (Goodman, 1984, citado por Cairney, 2018:34)”. De esta manera el lector tenía un papel activo en la lectura, pues este es capaz de construir nuevos significados.

Posteriormente se fueron sumando teóricos que, de igual forma se oponían a las posturas tradicionales y que fueron agregando componentes clave en el proceso de comprensión como Holland (1975, citado por Cairney 2018) quien reconoce que el lector aporta importante cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a cualquier texto. Es decir, la lectura es un proceso de construcción de significados a partir de la información que llega al lector, la activación de los conocimientos previos; textuales y contextuales; significados y los nuevos significados. Cairney (2018) señala que la comprensión de lectura y construcción de significados pueden variar en una persona que lee un mismo texto más de una vez, dependiendo la situación en que lea el texto y por lo tanto el significado cambiara.

b. Pensamiento estratégico

“Leer es comprender, y para comprender es necesario pensar” (Calero, 2017:17) de acuerdo con el autor la comprensión lectora o cualquier otro aprendizaje parten de los procesos del pensamiento, es decir se debe enseñar a los niños a pensar. Calero (2017) propone enseñar el *pensamiento estratégico* para lograr el aprendizaje de la

comprensión lectora a fin de que los estudiantes tomen conciencia de su propio pensamiento; lo cual tiene como consecuencia la movilización de los recursos cognitivos, metacognitivos y la toma de decisiones que facilitan *el aprender a comprender*.

Para Solé (2013), el pensamiento estratégico no funciona como una *receta*, con pasos sistemáticos a seguir, pero si posibilita avanzar en función de ciertos criterios de eficacia que el individuo determina para lograr una meta, es decir planificar la solución del problema de la manera más conveniente para la persona de tal modo que no tenga que pasar por el mismo lugar tres veces o en el caso de la lectura tener acciones repetitivas que no conducen a nada.

Además de enseñar pensamiento estratégico Calero (2017), señala que es importante lograr que los estudiantes tomen conciencia del poder de su propio pensamiento, elijan las estrategias adecuadas para comprender la lectura, también dice que para que el lector utilice las estrategias adecuadas como elaborar predicciones, hacer inferencias etcétera, es necesario proporcionar al estudiante textos auténticos los cuales abarcan al *texto* como a la *tarea* y están armonizados, además un texto autentico es “el que está escrito con uno o varios propósitos; entretener, informar, persuadir, o comunicar algo que exige al lector poner en marcha una serie de estrategias para construir significado de ellos” (Calero, 2017), es decir los textos auténticos al permitir la activación de estrategias están adecuados al contexto del individuo, por el contrario los textos no auténticos según Calero, pueden servir para identificar palabras en un mismo campo semántico, determinar habilidades de lectura o para medir la velocidad lectora, pero no permiten lograr la comprensión porque están alejados de la realidad del lector.

Por consiguiente, el pensamiento estratégico se construye con la mediación del docente, los textos auténticos y el desarrollo de destrezas cognitivas y metacognitivas que los estudiantes aprenden a manejar a través de estrategias, es

decir a decidir acciones conscientes para comprender la lectura como planificar, supervisar y regular el proceso de la propia comprensión de los textos.

c. Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora

Valls (1990, citado por Solé, 2013), señala que las estrategias son sospechas inteligentes acerca del camino más adecuado que hay que tomar; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse. Una particularidad según Solé (2013), es que las estrategias implican autodirección (que hay un objeto y conciencia de la existencia del mismo) y autocontrol (supervisión y evaluación del comportamiento en función de los objetivos y la posibilidad de modificar si es necesario).

Ahora bien, respecto a las estrategias de comprensión lectora Solé (2013), señala que son procedimientos de orden elevado que implica: lo cognitivo y lo metacognitivo; la presencia de objetivos por cumplir, planificar acciones que permiten el logro de los objetivos, así como su evaluación y posibles cambios; las estrategias de lectura se enseñan y se aprenden, no se tratan de que se desarrollen, maduren o evolucionen “Se enseñan- o no se enseñan- se aprenden- o no se aprenden-“ (Solé, 2013).

Dentro de la enseñanza y fortalecimiento de la comprensión lectora, Calero (2011) se propone dotar a los estudiantes de herramientas de pensamiento estratégico, es decir propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, durante la búsqueda del significado de un texto y cuando se enfrentan a la resolución de problemas de comprensión lectora. Lo anterior permitirá que el estudiante se desarrolle con autonomía en relación a su proceso lector.

La cognición está referida a los procesos y estrategias que usan los lectores, mientras que la metacognición es un constructo que está relacionado con lo que una persona conoce sobre su propia cognición, y con la habilidad para controlar esas cogniciones. (Forrest-Presley & Waller 1984:6)

Es decir, la *cognición* nos permite acceder al conocimiento mientras que la *meta-cognición* alude a *más allá* de lo que se sabe de manera consciente, saber que se sabe, poder explicarlo, evaluar cómo se llegó al aprendizaje y cómo se puede seguir aprendiendo. Ahora bien, durante el proceso *aprender a comprender la lectura*, las estrategias cognitivas ayudan a saber que hacer para comprender un texto (identificar el tipo de texto, predecir, imaginar de que se trata la lectura antes de leerla, clarificar el significado de las palabras desconocidas, resumir o sintetizar), y las metacognitivas (para saber qué hacer si no se está comprendiendo el texto o bien para evaluar si se ha comprendido planificar la lectura, supervisar si se está comprendiendo antes de concluirla, saber si se comprensión o no, cómo se logró la comprensión).

En la figura 14 se muestra las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, propuestas por Calero (2011), distribuidas de acuerdo a la fase del proceso lector. De acuerdo con Calero (2017) cada momento de la lectura los estudiantes deben aprender a hacer uso de las estrategias que les permitirán comprender el texto y reflexionar sobre si se está comprendiendo a no.

Figura 14. Estrategias de comprensión lectora distribuidas en función de las fases del proceso lector y de las destrezas metacognitivas

Fases del proceso lector	Estrategias cognitivas		Estrategias metacognitivas
Prelectura	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir genero textual Activar ideas previas, plantearse un propósito de lectura, y formular una predicción. 	Reflexiono en voz alta sobre como comrendo	Planificación
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Detener la lectura para comprender Clarificar el significado de las palabras Realizar conexiones Elaborar inferencias Visualizar o imaginar Auto cuestionarse 		Supervisión Control y Regulación
Pos lectura	<ul style="list-style-type: none"> Resumir/ sintetizar Autoevaluarse como lector, a través del portafolio de lecturas 		Evaluación Autoevaluación

(Tomado de Calero 2017:109)

Al inicio de la lectura el estudiante debe planificar la comprensión del texto (estrategia metacognitiva) es decir que sea consciente de su propio proceso lector al elegir las estrategias que lo ayudaran a lograrlo como activar las ideas previas, plantearse un propósito de la lectura y/o formular una predicción: *¿Qué sé acerca de este tema? Al leer este texto voy a aprender... yo creo que esta lectura trata de...* mientras desarrolla la lectura puede detenerse y pensar en lo que ha leído y si lo está comprendiendo, de no ser así el estudiante recurre a la reflexión *¿Qué puedo hacer para entender el texto?* Y elegir una estrategia que le permita llegar a la comprensión como clarificar el significado de las palabras, visualizar o imaginar lo que sucede en la lectura, conectar con otros significados o conocimientos; posteriormente el estudiante será capaz elegir una estrategia que le permita autoevaluarse como lector, y reconocer los alcances que obtuvo en el texto que leyó.

Calero y Cairney, cada uno por su parte, proponen diversas estrategias que favorecen el desarrollo de la cognición y metacognición en la comprensión lectora y por lo tanto el pensamiento estratégico en los estudiantes. A continuación, se presentan de manera breve las estrategias contempladas para el diseño de intervención pedagógica de la presente investigación.

1) Estrategias de lectura para textos informativos

Dependiendo del objetivo de la lectura y el tipo de texto será la relación que el lector establezca con este. De acuerdo con Cairney (2018) uno de los problemas más frecuentes en los estudiantes cuando leen es la dificultad que presentan al tratar de averiguar el punto de vista del autor, determinar prejuicios, realizar un argumento acerca del texto entre otros. Cairney (2018) propone varias estrategias para trabajar textos de contenido concreto con temas como ciencias, enciclopedias, monografías etcétera, una de dichas estrategias es *sesiones de conversación con el autor* la cual tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen una lectura crítica mientras

distinguen entre hechos y opiniones, indaguen sobre los prejuicios del autor y logran establecer su propio punto de vista.

Otras estrategias que pueden ser utilizadas para trabajar el texto informativo son las propuestas por Calero (2017) *reflexiono en voz alta cuando leo y exploro el texto, elaboro una predicción y me planteo un propósito de lectura*, mismas que se desarrollan en tres fases: *clarificación, aplicación y autoevaluación*, con ellas se pretende que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos procedimentales y condicionales para manejar sus propias estrategias de comprensión lectora.

2) Estrategias para textos literarios

Por lo general al leer un texto literario los objetivos suelen ser distintos a los informativos por lo que la forma de abordarlos será distinta Lomas (1999, citado por Lozano, 2003:168) señala que “los objetivos de la lectura del texto literario son tres: a. los afectivos, los cognitivos y c. Los lingüísticos y metalingüísticos” el primero busca que el estudiante se interese en el texto y adquiera una actitud positiva frente a este; el segundo se refiere al desarrollo de las capacidades cognitivas (o destrezas cognitivas de acuerdo con Calero (2017) como predicciones, inferencias, comparaciones, estructuración espacio temporal, generalización y valoración; por lo que se refiere al último objetivo este se aborda a partir del tipo de lenguaje utilizado y la forma en que el texto literario está estructurado.

A fin de trabajar la comprensión de textos literarios Cairney (2018) propone estrategias que aborden los distintos objetivos de la lectura de textos literarios y que permitan a los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora, así como la construcción y descubrimiento de nuevos significados. *Fichas de personajes, sociograma literario e historia inacabada*. Cada estrategia permite a los estudiantes el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión de los textos literarios, los personajes la estructura del texto, así como el interés por este tipo de literatura.

Por su parte Calero (2017) propone estrategias que si bien pueden usarse en un texto informativo también son pertinentes en el texto literario como lo es la estrategia *realizo conexiones* en la que los estudiantes logran establecer conexiones con su experiencia personal, con otros textos que hayan leído y con su entorno social y cultural que les rodea. Otra estrategia que puede ser utilizada en los distintos tipos de texto es *elaboro inferencias*, dicha estrategia permite a los estudiantes desarrollar la habilidad de pensar e imaginar más allá del significado literal, llevando a cabo la interpretación y organización de la información nueva, así como su asociación con los conocimientos previos.

d. De lecturas, lectores y textos

Al igual que Calero (2017), Cassany (2003) afirma que leer significa comprender. Señala también que en la lectura interfieren distintos factores desde las *microhabilidades* básicas como *el vistazo, la anticipación, lectura entre líneas*, hasta el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como *la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia*; lo que Calero (2017) señala como metacognición. Los lectores competentes son capaces de modificar la forma en que leen de acuerdo a cada situación y objetivos de la lectura, así como de controlar su proceso lector a la vez que es capaz de elegir las estrategias de lectura adecuadas para el texto y los objetivos.

“Leamos como leamos, de prisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (Cassany, 2003:192).

Diversos autores han hecho distinciones sobre los tipos de lectura (formas de leer) de acuerdo a propósitos, ritmo y velocidad; Cassany (2003) retoma algunas de sus aportaciones para dar mayor claridad de cómo se entiende la lectura a partir de cómo se lee.

1) Tipos de lecturas

Dentro de la *lectura silenciosa* White (1983, citado por Cassany, 2003) distingue entre cuatro tipos de lectura de acuerdo a los objetivos y velocidad. En este primer ejemplo (ver figura 15) de la lectura silenciosa según Cassany (2003) la comprensión del texto dependerá del tipo y el objetivo de la lectura.

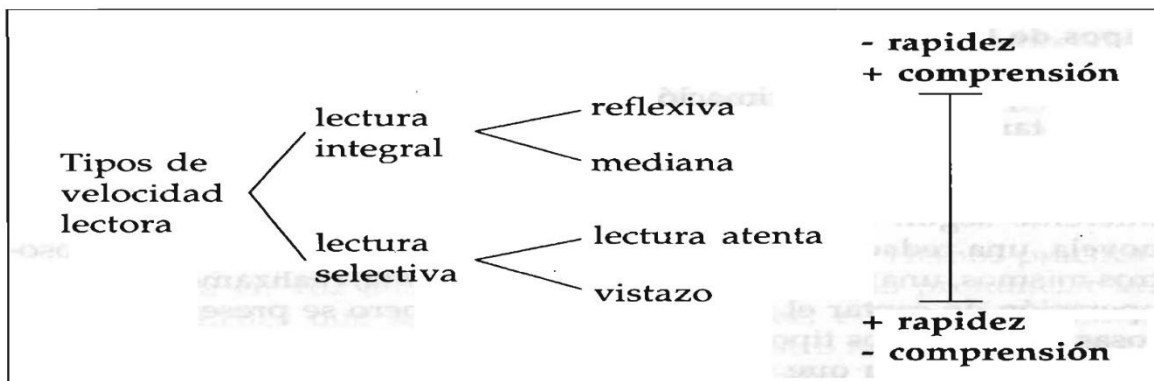
Figura 15. Lectura silenciosa

Extensiva:	Intensiva	Rápida y superficial	involuntaria
Por placer o por interés	Por obtener información de un texto	Para obtener información sobre un texto	p. ej.: noticias, anuncios, carteles, etcétera

Retomado de Cassany 2003:198

Además de la *lectura silenciosa* y sus diferentes modos, también influye *la velocidad de la lectura*: entre menos rapidez más comprensión, más rapidez menos comprensión. De acuerdo a la figura 16, la *lectura integral-reflexiva* al ser más lenta posibilita mayor comprensión y análisis sobre el texto en cambio las lecturas *selectivas* permiten obtener una idea global del texto sin llegar a la comprensión profunda.

Figura 16. Tipos de lectura



Retomado de Cassany 2003:198

Cassany (2003) realiza una diferenciación sobre la lectura tipo *vistazo* y lectura *atenta*: la primera sirve para identificar a simple vista aquello que podría ser de interés para el lector y así poder dirigir la atención hacia algo en particular. Este tipo de lectura no busca comprender a profundidad sino identificar información. Por otra parte, la lectura *atenta* tiene como objetivo examinar detalladamente datos concretos; es lineal, sintáctica y ordenada, mientras el *vistazo* no sigue ningún orden y salta de un punto a otro. Por lo que la lectura *atenta* permite lograr la comprensión de los textos.

Otra distinción que señala Cassany (2003) sobre los tipos de lectura es la de la lectura *intensiva* y la lectura *extensiva*; la primera se refiere a textos cortos y la segunda a libros de diversas disciplinas. Dentro del aula se les dan distintas aplicaciones didácticas: la lectura *intensiva* puede ser utilizada en entrenamiento de micro habilidades y hacer énfasis en diversos tipos de comprensión como la identificación de la idea principal, reflexiones semánticas y sintácticas, etcétera. Por lo que respecta a la lectura *extensiva* al ser textos más largos, generalmente no se abordan en el aula, la lectura es natural, permite una comprensión global del texto y está relacionada por la lectura de investigación, por placer, lecturas de la biblioteca, de la clase, entre otros aspectos.

Los tipos o modos de abordar la lectura no son la única influencia en el éxito de la comprensión lectura si no también el tipo de lector.

2) Tipos de lectores

Ser un buen lector no es una receta, pues, aunque es necesario utilizar determinadas estrategias *antes, durante y después de la lectura* el *buen lector*, sabe y determina, según los objetivos de la lectura, que herramientas utilizar para comprender determinado texto. Cassany (2003:202) señala que: “el lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de la lectura” (p.202), es decir hace uso constante de las *micro*

habilidades de comprensión. En cambio, también afirma que el lector aprendiz cuenta con un repertorio pobre de micro habilidades y no saben que estrategias pueden utilizar para los objetivos distintos de la lectura.

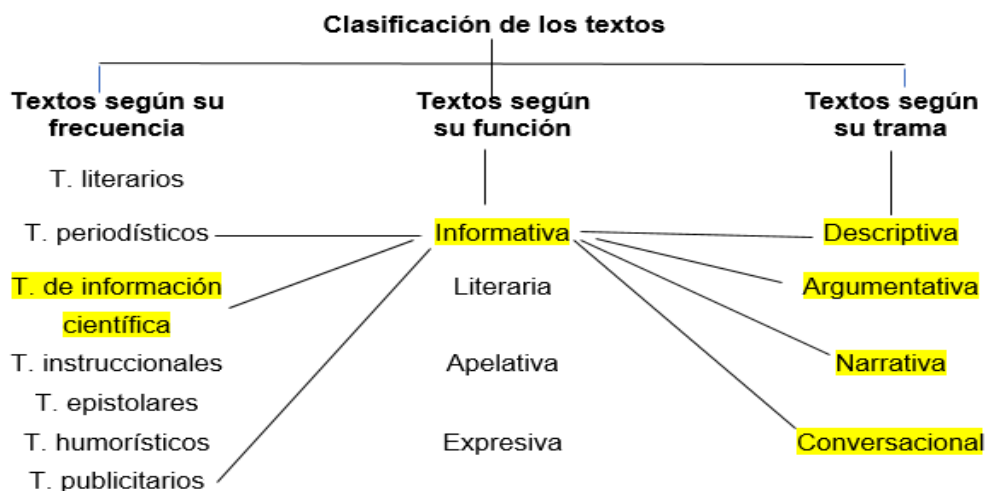
De acuerdo con Colomer y Camps (1991, citados por Cassany, 2003) un lector que entiende los textos es capaz de resumir un texto de manera jerarquizada; sabe utilizar palabras o componer frases que engloben a partir de expresiones y conceptos en el texto; selecciona la información según su importancia además que comprenden la relevancia que tiene para el autor del texto al mismo tiempo que puede diferir de la idea que se quiso transmitir. También señalan que los lectores con déficit de atención acumulan la información obtenida de un texto en forma de lista; suprimen lo que les parece redundante y seleccionan palabras influidos por la situación del texto.

Calero (2011) señala que las estrategias de comprensión lectora son herramientas mentales que deben ser enseñadas y utilizadas en cualquier momento y edad, además que la comprensión lectora es un proceso inacabado en el sentido de la complejidad del texto, sin embargo, una vez que el estudiante aprende hacer uso de las herramientas para favorecer la comprensión podrá posicionarse como un lector experto.

3) Los de textos

Por lo que se refiere a los tipos de textos, de acuerdo con Kaufman (1993) no existe una clasificación oficial de textos, incluso existen muchos trabajos con diversidad de clasificaciones de acuerdo con criterios, funciones e intencionalidad. En la figura 17 se muestra una clasificación según su frecuencia en la realidad social y escolar, según su función y de acuerdo a su trama.

Figura 17. Tipología de los textos



Construcción propia. Basado en Kaufman (1993).

El texto por su función informativa es el tipo de texto usado en el entorno escolar para difundir diferentes tipos de información además de la variedad de *tramas* con que puede distribuirse.

❖ Texto informativo

Para las referencias de la presente investigación, el texto informativo es el tipo de texto con el que se trabajó la comprensión lectora. Este tipo de textos "...tiene la función de informar, de hacer conocer al mundo real, posible e imaginado al cual se refiere el texto, con lenguaje conciso y transparente" (Kaufman, 1993: 22) este tipo de textos los encontramos como *artículos de opinión, monografías, noticias, nota enciclopédica, textos de divulgación científica*, entre otros.

❖ Texto literario

Entre los textos literarios se encuentra el poema, la novela, obra de teatro y el cuento. De acuerdo con Kaufman (1993) este tipo de textos tienen una *intencionalidad estética*, se emplean recurso con mayor libertad y originalidad para *crear belleza*. "recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para

producir un mensaje artístico, una obra de arte (...) el lenguaje se establece como una cortina que debe ser recorrida para aprehender el referente al cual alude” (Kaufman, 1993:23). En cuanto a la interpretación de este Kaufman (1993) señala que el autor es quien debe descifrar la intencionalidad del texto y dotarlo de significado a través de los diversos recursos usados como la metáfora, los símbolos, comparaciones etcétera.

e. La motivación en la comprensión lectora

La motivación ha sido considerada por diferentes autores como fundamental para la mejora de la comprensión de textos, pues está relacionada con la actitud que el estudiante tiene ante las actividades de lectura y como se ve a sí mismo ante la comprensión de los textos.

De acuerdo con Solé (1991) lo que los estudiantes aportan a las situaciones de aprendizaje conlleva variables de carácter emocional, además los estudiantes construyen su visión de sí mismos a partir de las verbalizaciones que reciben de los adultos, en el caso de la comprensión lectora, especialmente de los maestros durante su estancia en la escuela.

Calero (2010) señala la relación de la situación emocional de los estudiantes con la mejora en la comprensión de textos. Sin embargo, Calero también dice que es posible encontrar estudiantes que tiene un buen nivel lector y aun así presentan poca confianza como lectores y viceversa.

Esta situación pone a reflexión las propuestas didácticas planteadas para la mejora de la lectura pues no bastarán las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas si no están acompañadas de ambientes de aprendizaje que impulsen el proceso afectivo que permita al estudiante acercarse al texto con un interés genuino. Lozano

(2003) señala que la motivación en la lectura es *aquello* que mueve al estudiante a iniciar la acción de leer y lo mantiene persistente en la tarea hasta terminarla. Lozano (2003) nos habla de dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera se refiere a los motivos personales que el lector tiene para acercarse a un texto tales como el interés de saber más sobre un tema, obtener información más completa sobre un tema y simplemente leer por gusto. El segundo tipo de motivación es externa y está relacionada con la presión que reciben los estudiantes o, los lectores en general, para cumplir con un fin como leer para un examen o una clase, para comunicarse o una situación laboral.

Los elementos de la motivación en la lectura son aquellos que están en constante contacto con el estudiante y que no pueden separarse de este durante los procesos de mejora de la comprensión de textos: maestro, contexto y texto.

Lozano (2003) hace énfasis en la función del docente como motivador de la lectura señalando las siguientes acciones:

- ❖ Selecciona textos que estén vinculados con los intereses de los alumnos;
- ❖ Da a conocer a grandes rasgos los contenidos y características de los libros que se ofrecen, de manera que frente a un abanico de opciones de lectura los alumnos dedican con autonomía cual desean leer;
- ❖ Anuncian la realización de diversos tipos de actividades posteriores a la lectura en las que se ponen de manifiesto la capacidad de comprensión y reconstrucción de los textos y que sean de interés para los estudiantes.

La citada autora también señala la influencia del docente entre las motivaciones de los estudiantes tanto intrínsecas y extrínsecas pues este tiene la capacidad de impulsar ambas formas de motivación y alentar el desarrollo de las capacidades lectoras de los estudiantes. En la figura 18 se muestra dicha influencia del profesor

a través de acciones relacionadas con los textos y las necesidades afectivas de los estudiantes.

Figura 18. Motivación intrínseca y extrínseca



Construcción propia, basado en Lozano (2003)

Otro de los aspectos a valorar en la motivación a la lectura es el clima en el aula, ya que este influye en la actitud de los estudiantes respecto a los textos.

La estructura de los textos también influye en la motivación que el estudiante tenga señala Lozano (2003), se pueden incluir recursos como establecer los objetivos de la lectura, que el estudiante sepa porqué y para qué va a leer el texto, ofrecer visiones globales del contenido, así como el análisis de palabras o párrafos de la lectura.

Durante la lectura el estudiante realiza diversas acciones en las que debe integrar conocimientos nuevos a los previos, tiene que mantenerse atento a la lectura, señalar los aspectos relevantes del texto y para ellos es necesario que en primera instancia el estudiante este motivado.

Lozano (2003) sugiere estrategias para motivar la lectura, lo cual favorece la comprensión de los textos.

- ❖ Estrategia No 1: sugiere presentar el libro a través de algo novedoso, que provoque curiosidad, que no tenga nada que ver con lo que es habitual para el estudiante.
- ❖ Estrategia No. 2: cuando la lectura se propone precisa de conocimientos previos que la contextualicen, antes de presentar el relato se ofrecen informaciones a través de anécdotas, de elementos vivos que hagan que el estudiante se introduzca en el tiempo y espacio del relato.
- ❖ Estrategia No 3: Acercar el tema de la lectura a una situación vital, actual, vinculada con la realidad concreta del estudiante. Extrapolar lo leído a lo que se vive. Poner de manifiesto la relevancia de los problemas tratados en relación con problemas cotidianos y personales. Esto sitúa a la lectura en un contexto significativo para el estudiante.

Así como el acompañamiento del docente en la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora es fundamental para que el estudiante tenga éxito; el acompañamiento del docente para motivar la lectura y que los chicos aprendan a implementar estrategias que permitan generar interés y atención a los textos es fundamental en los trabajos para la mejora de la comprensión de textos, pues la motivación es el primer paso para ganar la confianza del estudiante y que este tenga disposición de aprender a desarrollar el pensamiento estratégico y mejorar la comprensión de textos.

2. Pedagogía por Proyectos

En este apartado se presentan los principios bajo los que se desarrolla en enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos (PpP), así como sus antecedentes, sus impulsores, así como las teorías con la que se le da sustento.

a. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

Es un enfoque didáctico propuesto por Josette Jolibert en el cual se propone trabajar la lectura y la escritura a partir de los intereses de los niños de tal manera que se rompe con los enfoques tradicionales y se incorporan los constructivistas. Dicho enfoque da a los niños el poder de construir su proceso de lectura y escritura con la guía y asesoramiento del docente. Pedagogía por Proyectos permite la libertad de los estudiantes al poder decidir y llevar las riendas de su propio aprendizaje, pero sobre todo concede libertad al docente de promover caminos más viables y agradables para los chicos y para el mismo.

b. El origen

PpP se ha realizado en distintos países del mundo como Francia en zonas poco favorecidas económicamente, en escuelas públicas con pocos recursos a su alcance, también dicho enfoque se ha llevado a cabo en el departamento Provincial de Valparaíso, Isla de Pascua en Chile, con supervisoras, educadoras y profesoras del primer ciclo primaria quienes aceptaron participar en un proyecto de la lengua materna teniendo como asesora a la experta Josette Jolibert.

En México PpP se ha llevado a cabo en el estado de Oaxaca, la ciudad de Monclova, además como parte del proyecto de transformación de la práctica educativa dirigido por la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha realizado en diversas escuelas de la Ciudad de México y el Estado de México. Este proyecto para “formar niños lectores y productores textos” (Jolibert, 2017), cuyo objetivo ha sido mejorar la calidad y equidad de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños en educación básica, en particular a los niños de sectores con dificultad cultural y económica.

c. Marcó teórico

Para Jolibert (2009) la PpP constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y estudiantes e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados al interior de un área específica (Lengua Materna) con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico. Las referencias teorías para dar sustento a la pedagogía por proyectos nacen con la teoría constructivista donde se sitúan, entre otros, a Piaget y Vygotsky (Hernández, 2002). El primero con la teoría psicogenética y el segundo con la teoría socioambiental.

Piaget (citado por Hernández, 2002) postula y cuestiona los mecanismos que conducen al conocimiento a través de la acción e interacción con el objeto del conocimiento. lo que constituye al constructivismo, asimismo postula cuatro etapas para dar explicación al desarrollo cognitivo también considera que las futuras estructuración que desarrolla el sujeto a lo largo de su vida no es un proceso continuo. Esta teoría es considerada como la columna vertebral de los estudios sobre el desarrollo intelectual de los niños, adolescentes e incluso los adultos, el conocimiento se apoya de constructos anteriores en esa interacción del sujeto con el medio donde el proceso de *equilibración* es el que regula la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento.

Por su parte Vygotsky (Hernández, 2002). postuló una teoría de los procesos psicológicos y socioculturales del aprendizaje o teoría socio constructivista Esta teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto el medio en el cual se desarrolla; la interacción del entorno y del niño se da por medio de herramientas (sociales o culturales) que le permitan la interacción y el descubrimiento o construcción del conocimiento a este tipo de aprendizaje Vygotsky

lo llama aprendizaje mediado o aprendizaje sociocultural. Además, dentro de su teoría desarrollo postula que el sujeto aprende teniendo a otro como mediador de su aprendizaje, mismo que debe estar en una zona de desarrollo posterior.

Otro de los teóricos del aprendizaje que da sustento a la Pedagogía por Proyectos es Feuerstein con el aprendizaje mediado, el cual tiene como origen las teorías de Vygotsky como la zona de desarrollo potencial, nivel de desarrollo real y nivel de desarrollo potencial

Feuerstein (2012), señala que, en el proceso de aprendizaje, entre el sujeto y el objeto del conocimiento, debe existir un mediador que propicie el aprendizaje (independientemente de la situación cognitiva del estudiante). Esta experiencia de aprendizaje mediado permite la *modificabilidad cognitiva* de los estudiantes a su vez que estos van desarrollando procesos de pensamiento de menor a mayor grado de dificultad. El Mediador no siempre será el docente, sino que la mediación se puede lograr entre pares. Lo cual es denominado aprendizaje compartido y permite generar una situación de aprendizaje más oportuna, hace fácil la adquisición de nuevos conocimientos, así como procesos metacognitivos para el razonamiento y la comprensión.

Gaskins (2005), señala que, si queremos que haya aprendizaje, los niños deben construir conocimiento por sí mismos y deben hacer algo con el conocimiento que se les presenta. Los estudiantes traen pensamientos e ideas sobre un tema a la situación de aprendizaje. La meta es que construyan sus teorías y sus marcos para sus ideas. A medida que los niños utilizan el nuevo conocimiento para interpretar situaciones, resolver problemas, pensar y razonar.

La participación en el aprendizaje necesita de la orquestación y regulación de muchos factores adicionales, tales como motivación, creencias, conocimientos previos, interacciones entre docentes, padres de familia y pares, nueva información, habilidades y estrategias

Para construir el aprendizaje son necesarias las estrategias cognitivas y metacognitivas que promueven los procesos del pensamiento en determinadas tareas y a determinada edad, Gaskins propone dichas estrategias y las diferencias por edades y grados de complejidad. No se puede pensar en enseñanza si no se toman en cuenta para dar sentido al aprendizaje.

d. Ejes didácticos convergentes

Los ejes didácticos convergentes orientan la estrategia del enfoque didáctico de Pedagogía por proyectos a partir de la vida cooperativa mediante los proyectos didácticos, pero también fomentar el trabajo autónomo, ir involucrando de manera más consciente al estudiante de su proceso de adquisición de los diferentes aspectos del lenguaje, hasta la autoevaluación y coevaluación. Los ejes didácticos son posibles una vez que el docente ha asumido la transformación de su práctica como mediador y facilitador de aprendizajes.

- *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.*

Este eje hace referencia a la movilización de los alumnos con relación al aprendizaje pues la eficacia y la profundidad del aprendizaje depende en gran medida del control que tienen los estudiantes sobre su propia experiencia, sus significados, las tareas que deben realizar, los objetivos a alcanzar; el manejo del tiempo y el espacio. Cómo ellos mismos participan en la evaluación de sus resultados y en lugar de entristecerse aprender de los propios errores e incluso buscar soluciones. La

manera en que los alumnos comparten las actividades y por ende comparten el aprendizaje, todos cooperan, todos participan.

- *Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista.*

Los niños aprenden hacer haciendo (y no preparándose para hacerlo más tarde) y encontrando en la vida situaciones problema que los estimulan y los obligan a avanzar en sus aprendizajes para “franquear el obstáculo”. Los niños son capaces de construir sus propios aprendizajes cuando lo que hacen tiene sentido para ellos. Los niños aprenden más y mejor cuando los maestros o sus padres toman en cuenta las habilidades y conocimientos ya desarrollados, sus inquietudes y lo que ellos desean alcanzar.

- *Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito.*

Desde el inicio de educación (educación inicial de los 2 a los 5 años) es necesario que los niños se enfrenten a la lectura y la escritura, con textos completos, auténticos, no escolares, variados que sean funcionales en situaciones reales de comunicación y expresión.

- *Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.*

Leer es, desde la educación infantil, construir activamente la comprensión de un texto en contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades y de su placer. Esto es posible gracias a las competencias que ya se han conquistado y a la interacción con los demás. Escribir es dar comienzo buscar expresar y/o hacerse entender por el destinatario real, produciendo el escrito que es capaz de elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otros. Aprender a leer y a escribir es largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.

- *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.*

No se lee ni se escribe de la misma manera que el relato funcional de un acontecimiento en un diario que el relato ficcional de un cuento, de una novela corta o cuento largo, o de una novela.

- *Hacer que los niños practiquen-estimulando en ellos este hábito-una reflexión metacognitiva regular y sistematizar Con ellos sus resultados.*

Hay que aprender a hacer haciendo, es necesario, pero no suficiente. Es importante la reflexión de los alumnos sobre su propio proceso de construcción de aprendizaje. Se debe propiciar la reflexión individual y/o colectiva de los alumnos para que ellos hagan conciencia tanto de sus estrategias como de sus aprendizajes y de sus aprendizajes lingüísticos. Los niños deben transformar sus hallazgos ocasionales en herramientas que les permitan progresar. De esta forma descubrirán sus propios recursos, sus procesos y operaciones mentales y serán capaces de seleccionar sus estrategias para lograrlo.

- *Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.*

La reflexión metacognitiva permite alcanzar estas formas de evaluación mientras se incorpora el proceso de aprendizaje. Las Herramientas de evaluación permiten reactivar el aprendizaje de tal manera que los alumnos pueden visualizar mejor en que puntos poner mayor atención y asimismo el docente donde centrar su apoyo.

El compromiso del docente con su transformación para lograr el éxito del enfoque didáctico de PpP se refleja no solo en las practicas sino también en la transformación de aprendizaje de los niños y la respuesta positiva ante este nuevo modo de aprender.

e. Cultura escrita

En el comienzo de las primeras experiencias de aprendizaje del niño como lector o escritor (debutante) resulta ser una tarea ambiciosa con la que se movilizan un sinnúmero de competencias. Es posible que, en los primeros encuentros con los textos, el estudiante, oponga resistencia lo cual implica una situación problema en la medida que el alumno se enfrenta a diversos obstáculos culturales lingüísticos, cognitivos (o todos a la vez) que no dispone de los medios para actuar. Sin embargo, no se debe percibir la situación como fuera del alcance: la confianza instalada en el aula, la responsabilidad compartida y el proyecto colectivo es lo que impulsa al alumno.

Las estrategias de interrogación de textos y de aprendizaje de escritura tienen como finalidad enfrentarse, junto con otros, con ayuda de mediaciones adaptadas. El docente debe asegurar el uso de estas estrategias sistematizadas y la estabilidad de su desarrollo

f. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Permiten crear condiciones favorables en el aula, que, a su vez, permitan la formación de estudiantes autónomos, creativos y que faciliten la construcción de los aprendizajes.

1) Reorganización del mobiliario del salón de clases

El aula tradicional tiene características aburridas y antisociales son planas y aburridas en las que ocurren pocos cambios. Sin embargo, en las ocasiones que llega haber pequeñas modificaciones, los chicos llegan a experimentar un ambiente agradable. Reorganizar las aulas resulta estimulante para el aprendizaje y la vida cooperativa en el grupo, que los chicos se sientan alentados para aprender, se facilite la autodisciplina y la vida social dentro del aula.

- *Mesas y sillas según las distintas actividades*

El aula funge como un espacio evolutivo y la forma de organización puede ser clave para alcanzar los objetivos del aprendizaje. Se pueden reorganizar las aulas de muchas formas que favorezcan el trabajo colectivo: como colocar las bancas en media luna o bien en forma de “V”, en grupos de 5 personas, en forma de teatro o dependiendo de la actividad que se desea implementar se pueden vislumbrar las opciones.

- *Rincones*

El rincón en el aula puede verse como ese lugar especial que tienen los estudiantes en su grupo, entre más rincones haya mayores posibilidades de que cada niño tenga un lugar favorito y motivante es mejor, pues estos contribuyen a las actividades dinámicas y experiencias significativas. Algunos rincones son: el rincón de la biblioteca en este rincón los chicos tienen un acercamiento con los libros y sus géneros además de aprender actividades como teatro, cuenta cuentos etcétera; otro rincón es el buzón en el cual los niños pueden colocar cartas, notas, sugerencias e incluso quejas dirigidas a otros alumnos o al docente, funge como un acercamiento a la expresión escrita. Los rincones son pequeños espacios dentro del aula de clase donde los niños pueden expresarse libremente, tener sentido de pertenencia mientras desarrollan y potencian sus habilidades y sus conocimientos además es pertinente para el andamiaje.

- *Uso de paredes*

Utilizar las paredes como herramienta didáctica para la organización de las producciones de los estudiantes promueve la motivación de los chicos para continuar participando y expresando sus aprendizajes.

- *Textos funcionales*

- *Herramientas de organización de la vida colectiva*

Comprenden todos los textos útiles de uso diario y que permite organizar las actividades de grupo durante el curso de manera diaria, semanal, mensual y hasta anual como el cuadro de asistencia o el de cumpleaños o de los proyectos semanales o diarios.

- *Textos u objetos de ubicación temporal*

Estos textos u objetos permiten que los niños aprendan a organizarse a través del tiempo ya sea por minutos, horas, días, semanas, meses o años de tal modo que van adquiriendo autonomía.

- *Informaciones regulares*

Este tipo de textos son aquellos que llegan a las aulas con el fin de informar a los alumnos sobre algo por ejemplo la convocatoria para un concurso, el cuidado de la Salud Bucal, las Noticias más relevantes, el Diario Mural entre otros.

- *Textos producidos por los estudiantes*

Ya sea que sean producidos de manera individual o colectiva son ideales para favorecer la participación y la expresión escrita a través de chistes, historietas, cuentos, poemas etcétera.

- *La pared de la metacognición*

En esta pared van todas las herramientas elaboradas en común por todos los estudiantes al final de las actividades y que reflejan los alcances de sus aprendizajes.

2) Presencia de los textos múltiples para nuestros estudiantes

Una forma de propiciar el contacto con los textos de forma natural y significativa es a través de aulas textualizadas para que los estudiantes puedan convivir con sus propias experiencias de aprendizaje.

- *Paredes textualizadas*

- *Textos funcionales*

Estos textos comprenden todos los textos útiles de uso diario para el buen funcionamiento del curso y permiten organizar la vida del grupo registrándola diaria, semanal, mensual y anualmente. Algunos de los textos funcionales aplicados en el aula son: cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, los papelógrafos de los proyectos de trabajo y el reglamento de la vida del curso.

- *Diario Mural*

Es un espacio alimentado por los estudiantes y funciona como un espacio de comunicación de datos de interés general, noticias, recetas o chistes. Contribuye a que los niños adquieran el hábito de estar informados, de buscar información y compartirla.

- *Textos producidos por los niños*

Este tipo de textos son producidos por los chicos, ya sea de manera individual o colectiva; pueden ser productos planeados de acuerdo a los contenidos de clase o bien textos espontáneos como cartas, cuentos, informes, poemas entre otros. Además, es importante que, sin importar la calidad del producto, los textos de todos los niños deben participar en esta pared.

- *Textos ligados al aprendizaje*

Se refieren a textos interrogados por todo el curso y que sirven de referencia para los estudiantes. Son de uso permanente y se deben renovar de manera constante, estos cuadros sirven para recapitular lo que se ha aprendido a manera de consulta.

- *Biblioteca del aula*

Es un espacio en constante movimiento y abierto a ser recurrido en cualquier momento durante las actividades de la clase. La biblioteca de aula incluye textos de todo tipo como cuentos, poemas, historietas, mapas, revistas, periódicos, diccionarios, enciclopedias, textos científicos y todo aquello que les guste, les motive o les sirva de consulta para sus clases. El cuidado y mantención de los libros

es parte del aprendizaje; buscar nuevas formas para protegerlos y cuidarlos no impide disfrutarlos.

- *Textos para la comunidad*

Estos textos son para comunicarse con la comunidad, con aquellos que están fuera del aula o de la escuela. Se escribe para informar, solicitar información o autorización, para agradecer, para difundir sus producciones para invitar a algún acontecimiento etcétera.

- *Comportamiento de los niños*

Los chicos no solo adquieren hábitos de lectura, también adquieren confianza para acudir con libertad al rincón de la lectura, elegir los textos que desea consultar. Elaboran sistemáticamente cuadros que recapitulan los elementos lingüísticos que acaban de sistematizar y cuando los necesitan recurren a ellos. El docente no actúa directamente, pero permite y guía para que los alumnos lo hagan.

g. Una Pedagogía por Proyectos

Preguntar a los estudiantes qué quieren aprender y a partir de ello generara ideas, preguntas que tendrán un nuevo significado para ellos y para su experiencia de aprendizaje; permite a los chicos decidir, organizar, proponer, experimentar el propio aprendizaje. De tal modo ellos mirarán a la escuela como un lugar especial y privilegiado donde se realizan aprendizajes con significado para ellos y miran al profesor como un facilitador del aprendizaje que los va ayudar cuando surjan las dificultades.

- *La elección de una Pedagogía por Proyectos.*

Una Pedagogía por Proyectos posiciona a la escuela en un lugar privilegiado donde los aprendizajes sean significativos para los niños y estos a su vez ven a sus profesores como una persona que los va a ayudar a sortear las dificultades, mientras que sus compañeros de clases comparten y confrontan de manera amable.

- *Organización de un proyecto en la práctica del salón de clases.*

Para organizar un proyecto en el aula es necesario realizar una primera pregunta: ¿Qué vamos hacer juntos este año? Se necesita de un espacio en el que se puedan proponer ideas y los niños puedan verte de frente. Materiales como pizarrón, rotafolios y plumones para anotar las distintas propuestas, llegar a acuerdos establecer responsabilidades, plazos. Lo anterior nos va a ayudar a tener una buena organización y posteriormente evaluar a evaluar.

Es importante una planificación desde la primera sesión para que cada participante pueda reflexionar personalmente, antes de proponer discutir los temas y antes de llegar a una conclusión o decisiones colectivas.

Se debe establecer un contrato claro y explícito donde se precisan las tareas y las responsabilidades y el tiempo. También es importante establecer una evaluación regular a lo largo a lo largo del proyecto.

1) Distintos tipos de proyectos.

Existen diferentes tipos de proyectos pues todo lo que es parte de la vida diaria puede ser objeto de un proyecto, desde la organización de un espacio, del tiempo en el curso y de las actividades que se quieran lograr.

- *Proyecto anual*

- El proyecto anual permanece todo el año en la pared en un lugar visible y a medida que se van cumpliendo los rubros éste seguirá marcando las metas logradas.
- Se establecen metas individuales y colectivas.
- Se potencializan las competencias de los estudiantes.
- El docente funge como guía y facilitador

- *Proyecto semanal o mensual*

Éste tipo de proyecto puede ser extraído del proyecto anual o bien de una necesidad espontánea del curso.

- Urge de la necesidad del curso
- Proyectos de aprendizaje por construir
- Es parte de una pedagogía rigurosa

- *Proyecto de corto plazo*

Surge de las interacciones entre los estudiantes y los profesores en las cuales expresan y escucha sus intereses y necesidades. Este tipo de proyecto nace de una vida cotidiana.

- *La organización de proyectos propicios para el aprendizaje de lenguaje*

Cada proyecto permite y proporciona elementos para el uso y aprendizaje del lenguaje, tanto de manera oral, como lectura o producción escrita.

2) Vida cooperativa

La vida cooperativa transforma a los cursos en una comunidad educativa a través de la organización de la Pedagogía por Proyectos.

- *Comunicación oral, herramienta de relación grata y de poder compartido.*

En el marco de la pedagogía por proyectos la comunicación adquiere una relevancia fundamental ya que al desarrollar proyectos los estudiantes proponen discuten y argumentan contrario comenta relacionan y cotejan antes de poner en marcha las acciones. Los estudiantes vivencian características propias de una comunicación auténtica.

- *niños activos en un medio administrado.*

Cualquier actividad que realicen los niños con sus profesores se debe desarrollar cooperativamente, donde los niños se puedan organizar, y establecer reglas de funcionamiento y convivencia, administrar su tiempo, su espacio, sus recursos, sus actividades, los niños tienen la oportunidad de comentar criticaron comentar siempre decidiendo juntos. Se hacen responsables de lo que se comprometieron lo realiza y lo evalúa.

- *Aprendizaje de la vida cooperativa*

Para construir una vida cooperativa se requiere tiempo y estrategias de cambio claras por parte del profesor quién es funge como mediador y busca que los estudiantes se conozcan entre sí, que participen en la organización de las clases, que participen en las decisiones sobre la clase, que repartan responsabilidades y que ésta se evalúan, y que hay instancias para plantear los conflictos que no se han podido resolver.

Para lograr esta construcción de la vida cooperativa y efectiva se necesita el funcionamiento regular de un consejo de curso que reúna todos los estudiantes y el profesor, con su acción planificada de las actividades programadas semanalmente y la sesión de evaluación de la semana en la cual se pueden abordar cuestiones como

¿Cómo se realiza el trabajo previsto para la semana?

¿Cómo funcionaron los proyectos?

¿Cómo funcionó el trabajo de los equipos?

Cada vez que se quieran explicaciones de los de los temas éxito como de los problemas encontrados se toman resoluciones para tratar de mejorar las condiciones de trabajo.

- *Vida cooperativa y disciplina*

En este contexto la disciplina tiene un significado distinto al que conocemos. Pues son los estudiantes en conjunto con los profesores quienes establecen las reglas destinadas a regir y a favorecer la convivencia, ocupando las experiencias previas en su medio social.

Es importante saber que el grupo cumple con la función de garante de las normas de convivencia que ellos mismos se establecieron y que son los principales supervisores y al mismo tiempo muy susceptibles a la crítica.

h. Dinámica general de un proyecto colectivo.

A fin de implementar PpP es necesario precisar *cómo* se va a llevar a cabo de manera correcta y organizada, Jolibert (2009) propone una herramienta para planificar los proyectos en VI fases en donde se muestra de manera evolutiva las situaciones de aprendizaje vividas en el transcurso de la elaboración del proyecto, así como las competencias construidas, por construir y por reforzar. Esta herramienta también nos permite visualizar los roles tanto de los estudiantes como del docente a lo largo del proyecto.

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas.

¿Qué queremos hacer?; ¿Qué?; ¿Quiénes?; ¿Cuándo?; ¿Cómo?

Fase de exploración que termina mediante la planificación del proyecto. Incluye rol y tareas del docente.

Figura 19. Contrato de trabajo grupal

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

Tomado de Jolibert (2009:49)

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

¿Qué queremos, qué deberemos aprender para poder realizar el proyecto de acción? Permite considerar la plusvalía que aporta el proyecto en términos de nuevos aprendizajes. Contratos de aprendizaje con el docente.

Figura 20. Contrato individual

Contrato individual	
Contrato de actividades <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo que yo tengo que hacer ➤ Lo que logré ➤ Lo que resulto difícil hacer 	Contrato de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Lo que ya sé ○ Lo que aprendí ○ Cómo aprendí ○ Lo que debo reforzar.

Tomado de Jolibert (2009:49)

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

El docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten a cada grupo gestionar aspectos cooperativos del trabajo escolar y cada alumno construir los aprendizajes que han sido considerados.

Balances intermedios: ¿En qué punto estamos?, que es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite una ayuda especial? Se opera una regulación de proyectos y de contratos en función de los logros.

Figura 21, Roles del docente y estudiante fase III

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
<p>Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.</p> <p>➤ Informes intermedios, regulación de los proyectos y de los contratos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a procurar el material - Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. - Ayuda a resolver los conflictos. - Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesarias. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - verifica que se cumplan las tareas y las necesidades de ayuda. -Ayuda a clarificar los problemas encontrados. -Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayudar a superar los obstáculos. -Ayuda a regular los proyectos y los contratos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reúne el material. -Organiza con precisión, junto con sus compañeros. -Ayuda a resolver los conflictos ** Lee y produce textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> -se esfuerza por formular los obstáculos encontrados. - Encuentra soluciones a los problemas planteados. - Ayuda a los demás equipos. -Se esfuerza por respetar los plazos previstos o busca una solución para remediar los eventuales problemas ligados a ello.

Tomado de Jolibert 2009:50

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

- Se preparan las condiciones materiales de la socialización del proyecto.
- Se busca un clima de tranquilidad y respeto mutuo.
- Se presenta a los demás, se comparte con ellos el producto del trabajo.
- Se asumen las principales reacciones de los otros. Se reserva la fase siguiente para el análisis crítico propiamente dicho.

Figura 22. Roles del docente y estudiante fase IV

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
<p>Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización.</p> <p>➤ Evaluación pragmática de las competencias construidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material, presentación. - Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad. - Es exigente en cuanto a la excelencia en las presentaciones, cuales quiera que sean las modalidades elegidas. - Puede llegar a dar un apoyo eficaz para compensar las lagunas de último momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara con precisión junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: los documentos, material, organización de espacio, del tiempo, reparto de los roles. - Presenta a los demás el producto del trabajo de su grupo, centrandó su atención en los destinatarios (y no solamente el contenido) - Escucha y recibe el trabajo de los demás.

Tomado de Jolibert 2009:51

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

- De los que funciono bien o no, alumnos y docente.
- Objetivos alcanzados vs objetivos esperados
- Factores facilitadores y factores obstaculizadores. Éxito/logro.
- Resoluciones útiles para los proyectos futuros.

Figura 23. Roles del docente y estudiante fase V

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
<p>Evaluación colectiva del proyecto en si mismo y en su conjunto.</p> <p>➤ Resoluciones con miras a los proyectos anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirige la sesión de evaluación. - Elabora junto con los niños las principales pistas de reflexión a realizar. - Ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido; - Clasificar los argumentos; - Suscitar la reflexión sobre lo que habría que mejorar; - Hacer que se tome nota en un papel afiche, y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a los proyectos posteriores. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato individual). - Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. - Reflexiona y da su opinión. - Argumenta. - Escucha y toma en cuenta las opiniones (positivas o negativas) de los demás. - Hace propuestas con el fin de lograr mejoras en los próximos proyectos. - Toma nota de todo en su cuaderno personal.

Tomado de Jolibert 2009:51

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo. Actividades de refuerzo. Herramientas recapitulativas.

Figura 24. Roles del docente y estudiante fase VI

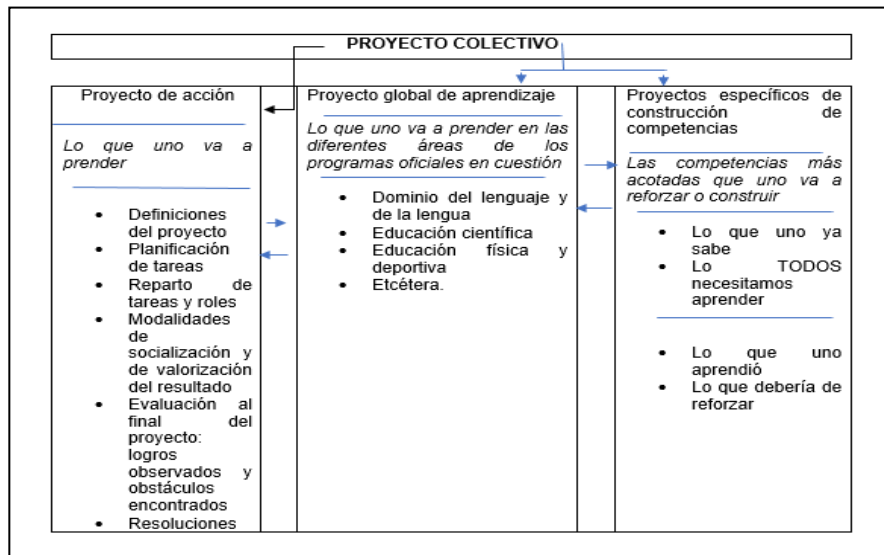
Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
<p>Sesiones metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.</p> <p>-de los comportamientos sociales; -de los procedimientos; -de las competencias lingüísticas; -de competencias pluridisciplinarias.</p> <p>➤ Elaboración de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. - Ayuda a formularlos y sistematizarlos. - Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido. - Ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza, individualmente y junto con sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios. - Propone formulaciones y modalidades de síntesis. - Participa en esa elaboración. - Inserta herramientas de referencia en su cuaderno. - Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

Tomado de Jolibert 2009:51

i. Proyecto colectivo

Consiste en una estrategia de formación que permite conjuntar lo que se va hacer, lo que los chicos van a aprender en el proyecto y la construcción de las competencias que los chicos van a desarrollar. Este proyecto colectivo se divide en tres proyectos: el proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyecto específico de construcción de competencias, en la figura 20 se muestra un esquema en el que se observan los alcances de cada proyecto y como están relacionados unos con otros.

Figura 25. Proyecto colectivo



Tomado de Jolibert & Sraïki (2009)

○ *El proyecto de acción*

En este proyecto se establecen las actividades que se van a realizar y que generan situaciones de aprendizaje en diferentes áreas. Actividades como visitas a museos, lectura de libros o poemas, programas de radio, taller de cuentos, enviar y recibir cartas a y de otras escuelas etcétera, permiten a los docentes planificar y adecuar los contenidos al programa escolar y a los estudiantes les permiten adquirir las competencias al final del ciclo escolar.

○ *Proyecto global de aprendizaje*

Aquí los niños identificarán lo que van a aprender de acuerdo a las actividades que se van a desarrollar en un periodo determinado, como aspectos del lenguaje, conocimientos científicos, identificar características en los textos. Los estudiantes son conscientes de su aprendizaje, razonan y priorizan lo que van a aprender. Están posicionados en el proyecto de construcción de competencias.

- *Proyecto específico de construcción de competencias*

En este proyecto se refuerzan o construyen las competencias, se toma en cuenta lo que los conocimientos previos de cada estudiante, lo que todos los estudiantes necesitan aprender, se valora lo que se aprendió y lo que se deberá reforzar.

j. Estrategias para lectura y escritura

El enfoque de PpP propone estrategias para trabajar la comprensión lectora a través de la *interrogación de textos* y la *producción de textos* escritos en la escuela, dichas estrategias favorecen el aprendizaje de los diversos elementos de la lengua con el uso de textos cercanos a los niños, es decir a partir de lo que les interesa conocer en su entorno más cercano.

1) Interrogar textos

La estrategia pedagógica de Interrogación de texto combina las dimensiones socio-constructivista, cognitiva y lingüística, no debe confundirse dicha estrategia con un cuestionario o interrogación a los niños por parte del docente.

a) Modelos de estrategia para la propuesta.

- Preparación para el encuentro con el texto
- Construcción de la comprensión de texto.
- Sistematización metacognitiva y metalingüística

b) Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto.

La interrogación de textos es una estrategia que requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio de proyecto de aprendizajes explícito relación con la realidad del alumno.

Se trata de construir juntos (docente-estudiante) el sentido de un texto que se va a descubrir, así como de tomar conciencia individualmente, para mutualizarlas a continuación de estrategias operativas para llegar a ello.

Desafíos cognitivos de la actividad: llegar a articular captaciones de indicios para proponer una significación argumentada y coherente.

Cada uno debe estar en condiciones de explicitar los indicios y las estrategias que han utilizado para que todos evalúen su eficiencia y puedan tal vez posteriormente volver a utilizarlas en otras situaciones de lectura u otros contextos de aprendizaje.

También se trata de relacionar las nuevas situaciones con una experiencia anterior y con saberes potenciales relativos al funcionamiento y la organización.

c) Construcción de la comprensión del texto.

-Lectura individual silenciosa

Los niños descubren y ponen a prueba sus competencias y construyen las primeras significaciones del texto. La lectura consiste en un tratamiento organizado y progresivo de los constituyentes de la lengua escrita.

-Negociación y co-elaboración de significados parciales.

Se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al escrito.

○ *Observación: para una pedagogía de regalo.*

Se revela necesaria para que los niños puedan afrontar cualquier texto que sea en su globalidad, según la exigencia de sus proyectos.

Exige la responsabilidad del docente para saber hasta dónde pueden llegar los estudiantes y que regalos habrá que hacerles. No se debe limitar al niño hasta hacer solo lo que ya conocen sino indagar hasta donde pueden llegar.

d) Sistematización metacognitiva y metalingüística

-Retorno reflexivo sobre la actividad

Permite la recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión transcurrida: sobre el comportamiento del lector, sobre el escrito mismo.

Cada niño es invitado a hacer su balance personal: ¿Qué aprendí hoy para hacer más eficaz mi actividad de lectura? ¿Qué estrategias descubrí?

Se analiza el conjunto de descubrimientos comunes de nuevos aspectos del código escrito que pudieron hacer.

-Generalización: elaboración de herramientas de sistematización.

En referencia las competencias por construir, a lo largo del ciclo, el docente propone conservar trazos de ellas, sistematizarlas, elaborando juntos las herramientas concretas que servirán de referencia para lo que sigue.

-Se elabora una silueta para un tipo de texto:

-Se realizan cuadros recapitulativos

-Ficheros de conjugación.

- Fabrica un diccionario ortográfico para volver objetivo el saber que esta por adquirirse.

2) Producir textos

La producción de textos se aprende a partir de situaciones reales, es decir que el texto producido tenga un destinatario autentico (Jolibert, 2017). De acuerdo a la perspectiva de la autora los estudiantes deben tener conciencia de la utilidad de escribir un texto a través de la vivencia.

Figura 26. Producción de textos.

1.-Estrategia de producción de textos
1.1 Proyecto y contexto: el aprendizaje será eficaz si tiene sentido para los niños.
1.2 Determinación de los parámetros de la situación: esta etapa recoge los elementos de la situación comunicativa (emisor, destinatario, estatus de este, propósito del escrito, desafío y contenido).
1.3 Primera escritura individual: no es un borrador. Esta primera escritura contiene un esbozo completo del texto, con su siluete y todas las ideas que el estudiante considera importantes. Es una escritura individual.
1.4 Confrontación de las primeras escrituras entre pares: los niños muestran sus escritos y los comparan para ir mejorando progresivamente.
1.5 confrontación con escritos sociales del mismo tipo: los niños tratan de entender como funcionan los textos a partir de otros textos escritos por expertos.
1.6 Reescrituras individuales, parciales o globales y evaluaciones parciales. Se realiza una evaluación parcial hecha por el estudiante, por sus pares y el docente con el fin de averiguar si utilizaron las herramientas recientemente construidas y mejorar su producción a partir de las sugerencias hechas por todos.
1.7 Versión final: una vez terminadas la reescritura se procede a la transcripción impecable del texto, proporcionando al estudiante la emoción de escoger donde va a escribir su texto.
1.8 Evaluación final del texto producido: plante tres diferentes formas de evaluar. Sistemática: autoevaluación; sistemática (con el profesor): evaluación global y personalizada de los progresos y lo que falta por aprender; Pragmática: se busca la reacción del destinatario del texto; esto es, si funciona o no lo escrito (retroalimentación).

2. sistematización metacognitiva y metalingüística.
2.1 ¿Cómo lograremos entender el texto? - Estrategias y características a considerar. -aspectos gramaticales y textuales -aspectos lexicales -aspectos de la morfología verbal -aspectos de ortografía
2.2 Herramientas de síntesis de lo aprendido elaboradas en común. Varias formas: cuadros recapitulativos, esquemas, gráficos, fichas etc. Destino: la pared, en papelógrafos; carpetas personales, ficheros etc.

Tomado de Jolibert (2015)

k. Niveles lingüísticos para trabajar con los niños

Jolibert (2015) señala que los conocimientos sobre la lengua y su funcionamiento no son para memorizarse sino para construir sus conceptos conforme se van desarrollando aspectos del lenguaje.

La aportación de Jolibert sobre los *siete niveles lingüísticos* proporcionan claves que permiten el acceso a los textos que los estudiantes verán en la escuela. Dichos niveles lingüísticos están agrupados por bloques: -Conceptos que definen un *texto contextualizado* -conceptos que funcionan a nivel de la *globalidad del texto* - conceptos que funcionan a nivel de la *oración* y de la *palabra*

Los niveles lingüísticos tienen la función de lograr la comprensión y producción de textos. Definan las principales características lingüísticas de los distintos tipos de textos no funcionan de manera lineal, sino que encajan e interactúan de acuerdo al nivel que lo precede.

1) Bloque 1: contexto del texto.

1.- La noción del contexto: contexto de la situación (cómo, por qué y para qué, dentro de qué proyecto ha llegado el texto al lector). Contexto textual (¿Qué tipo de texto es?, ¿Es un texto complejo?, ¿Es una colección de textos?)

2.- Principales elementos decisivos e la situación de la comunicación.

-emisor	¿Quién lo escribió?
-destinatario	¿A quién va dirigido?
-propósito	¿Para qué fue escrito?
-desafío	¿Qué efectos se esperan? ¿Qué pasa si el texto no es pertinente? ¿Qué se comunica?
Objeto del mensaje (su contenido)	

3.- Tipos de textos (tipos de escritos que funcionan actualmente en la sociedad)

- Textos funcionales (carta, afiche, ficha técnica: recetas, reglas de juego, instructivo, noticia etc.)
- Textos de ficción o literarios (cuentos, leyendas, novelas, poemas, chistes, adivinanza etc.).

2) Bloque 2: nivel de la globalidad del texto

4.-Super estructura del texto: se manifiesta en forma de

- Organización espacial de la diagramación (silueta grafica del texto) y articulación lógica de los bloques del texto (lógica cronológica)
- Dinámica interna, (inicio/cierre y progresión del uno al otro) menos manifiesta la primera vista
- Esquema narrativo, que especifica una narración de ficción (cuento, leyenda, novela) o noticia.

5.- Principales conceptos de lingüística textual: Se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de la globalidad del texto. Se trata de detectar en particular:

- Cómo se manifiestan las opciones de enunciación hechas por el autor: la lección de las personas (¿texto en primera o tercera persona?), del sistema de los tiempos verbales (presente o pasado para una narración, imperativo o infinitivo para una receta, etc.), la referencia a los lugares (aquí-allá), la expresión, o no, de su subjetividad a través de adjetivos, adverbios afectivos etc.
- Como los sustitutos (generalmente sustantivos o pronombres que remplazan o aluden a personas u objetos mencionados a lo largo de un texto) permiten ubicar e identificar de qué o de quién se trata en los diferentes párrafos.

- Como los nexos o conectores (generalmente adverbios) que articulan los párrafos de un mismo texto facilitan la lectura en su progresión (progresión cronológica, argumentativa, etc.).
- Cuáles son los temas semánticos que se entretajan a lo largo de un texto, a través del vocabulario (redes lexicales), y cómo progresa el significado del texto desde el inicio hasta el final.
- Qué aporta el significado del texto, su puntuación (la puntuación del texto es distinta de la puntuación de oración y la que es más fácil de construir primero).

3) Bloque 3: nivel de la oración y de la palabra

6.- Lingüística de la frase. Se trata de apoyarse en las *huellas* útiles del funcionamiento lingüístico del texto a nivel de sus frases:

- En sintaxis, las principales marcas de relaciones: concordancia de número y género.
- En vocabulario, las opciones lexicales, las palabras contexto, las connotaciones.
- En ortografía, las marcas gramaticales que vienen al final de las palabras, la identificación de las raíces de las palabras, de su acentuación, que permiten construir con precisión el significado del texto.
- El significado entregado por una puntuación de la frase pertinente.

7.- Palabras y microestructuras que la constituyen.

Para la *lectura* se trata de delimitar los diversos modos de identificación de las palabras y de su significado; detectar los grafemas que se saben identificar y las combinaciones de grafemas más frecuentes. En la *producción* las microestructuras se manifiestan a través de la ortografía.

Estos siete niveles buscan que el lector pueda detectar en el texto las claves que dejan los niveles lingüísticos, además de procesar e interpretar los indicios y usarlos como información valiosa para que el lector construya el sentido del texto.

I. Evaluación desde Pedagogía por proyectos

La propuesta didáctica de PpP busca evaluar de manera distinta, no busca establecer una calificación final sino una reflexión que acompaña a los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje. Jolibert (2015) propone que sean los estudiantes junto con el docente quienes establezcan los criterios para evaluar sus logros e identificar lo que les haga falta aprender.

La evaluación es continua y se realiza al final de cada actividad, se da en situaciones reales y de acuerdo al contexto del propio estudiante, utiliza diversos instrumentos de evaluación como rubricas, registros etc. Los chicos realizan su propia evaluación (autoevaluación) con el apoyo de sus compañeros (coevaluación) y apoyo del profesor.

1) Logros Esperados

Al finalizar el ciclo escolar se espera que los chicos puedan:

- Haber construido competencias funcionales útiles para ubicarse entre los textos escritos de su medio ambiente (ubicarse en el mundo de lo escrito de su entorno para poder interactuar con él y utilizarlo; en textos que el niño quiera o necesite leer, tener un proyecto personal donde interactúe con los textos escritos e interactúe con ellos de manera eficiente y grata);
- Saber leer textos completos contextualizados a su alcance (poder hacer una lectura comprensiva de textos completos que sean significativos para él, en

la lectura de comprensión, internaliza las estrategias y saben identificar los indicios o las claves de lectura necesarias);

- Producir con gusto y con éxito textos completos diferenciados, en relación con proyectos suyos o del curso (para lograr estos propósitos el niño debe apoyarse en estrategias en estrategias en su proceso de producción; características lingüísticas, siete niveles, específicas de los tipos de textos más usados o más conocidos por él).
- Saber comprender y utilizar una terminología precisa para referirse a los elementos del “mundo de lo escrito” (Jolibert 2015), el niño sabe nombrar los elementos del mundo escrito; sabe nombrar los elementos del proceso de lectura (metacognición): verbos de operaciones mentales y terminologías metalingüísticas.

2) Evaluación formativa

La evaluación formativa del enfoque didáctico de PpP tiene una función reguladora con doble retroalimentación: para el estudiante y para el profesor. Este tipo de evaluación también permite ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje toda vez que proporciona información que da pauta para ello.

En el contexto de este enfoque de evaluación este es amplio en su rango de acciones ya que permite la regulación y el reforzamiento a la representación anticipada apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol autoevaluación, autorregulación etcétera.

Este enfoque de evaluación formativa promueve la autoevaluación y coevaluación (en colaboración con un compañero, con un grupo de compañeros, con el grupo-curso o con el docente).

La autoevaluación se realiza a diario y va mucho más allá de llenar algún instrumento de evaluación. La capacidad para autoevaluarse es una competencia que también se van construyendo poco a poco.

3) Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación determina el nivel de logro de las competencias y conocimientos alcanzados, de acuerdo a criterios preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta didáctica de PpP promueve el aprendizaje basado en el contexto e intereses de los estudiantes en que, con experimentación, trabajo cooperativo, desarrollo de la autonomía a través de proyectos que ellos mismos eligen se conectan con el mundo real. Así también este enfoque pedagógico promueve una forma de evaluar formativa, procesual e integralmente con apoyo de diversos instrumentos como listas de cotejo, rubricas, guías de observación entre otros, pues se evalúa no sólo conocimientos, sino habilidades tales como el pensamiento crítico, resolución de problemas etcétera.

PpP favorece la forma de aprender del estudiante como miembro activo de su aprendizaje y no desde la incomodidad de una banca, así también favorece la forma de evaluar, de percibirse a sí mismo y a los demás en el proceso haciendo énfasis en que el docente acompaña a los estudiantes en este proceso de reflexión y aprendizaje.

IV. UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

La planificación de una intervención pedagógica contempla todos los elementos para evitar situaciones de último momento e imprevistos. En primer lugar, es importante conocer quiénes y dónde se va intervenir, sus características y el contexto más cercano. Se continúa con el diseño, propiamente dicho, de la intervención pedagógica, el cual plantea inmerso *el proyecto docente* que atiende el problema delimitado de la comprensión lectora de textos informativos. Cabe precisar que una guía permanente son los propósitos, pues ellos dan lugar a que las competencias planteadas sean logradas, desarrolladas por los estudiantes. De ello dan cuenta los instrumentos que arrojan datos sobre la evaluación de las mismas.

También se muestra el procedimiento específico dirigido hacia los estudiantes, cuya base didáctica socioconstructivista, que es PpP, a desarrollarse en seis fases en las que se contemplan los intereses de los adolescentes, tanto su trabajo individual como en equipos, que está marcado por la vida cooperativa y democrática.

A. En el camino de la indagación a la intervención

En este apartado se describe de manera general el escenario y el contexto en el que se encuentra la secundaria 206 “Roberto Koch” y el impacto que este tiene en la vida académica de los estudiantes. Así también se realiza una descripción de la población que participan en la intervención y su relación con la comprensión lectora.

1. Espacio y tiempo

Las instalaciones de esta secundaria 206 “Roberto Koch” es el escenario en que se llevar a cabo la intervención pedagógica. La secundaria se encuentra ubicada en la colonia Barrio Tula, en la zona de Culhuacán, en la alcaldía de Iztapalapa.

La institución en mención cuenta con las instalaciones básicas para la impartición de clases por lo que el espacio principal para el desarrollo de las actividades previstas para la intervención fue el aula destinada para el grupo con el cual se actuó, además de utilizar eventualmente (sujeto a disposición) la *biblioteca* y el aula pues son espacios donde los estudiantes pueden hacer sus propias investigaciones y dependiendo de las actividades planeadas tienen más espacio para la elaboración de materiales, carteles etcétera, ambas cuentan con el espacio y mobiliario adecuado y suficiente para llevar a cabo el plan de acción.

El tiempo estimado para la intervención fue de aproximadamente tres meses durante septiembre, octubre y noviembre lo que corresponde al primer trimestre del ciclo escolar 2019-2020.

2. Participantes

La población con la que se intervino son estudiantes de primer grado de secundaria cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años de edad y que de acuerdo al diagnóstico realizado presentado en el capítulo II, muestran dificultades en la comprensión de texto debido a la falta de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Otra característica de los estudiantes de tercer grado de secundaria es que gustan de leer en voz alta y resolver cuestionarios, son participativos y generalmente cumplen con las tareas asignadas por los profesores.

La mayoría de los niños viven cerca de la escuela por lo que no representa una dificultad llegar a tiempo a clases, sin embargo, en las temporadas de festividades de la localidad se ve afectada su puntualidad o asistencia.

3. Justificación

El presente proyecto de intervención pedagógica buscó fortalecer las habilidades de los estudiantes en comprensión lectora con diferentes textos, analizarlos y reflexionar sobre el propio proceso lector, lo que no solo repercutirá en la asignatura de Lengua materna-español, sino que las habilidades adquiridas favorecen la comprensión de cualquier tipo de texto en las distintas asignaturas del grado escolar. En ello está la vigencia de este planteamiento, no obstante haberse diseñado en 2019. La comprensión lectora es un tema que no es moda, sino un proceso que de forma continua se trabaja con los estudiantes de cualquier nivel, y además necesaria, aunque hayan surgido las tecnologías de la comunicación e información. La comprensión lectora se requiere en las diversas formas en que se presente.

Está probado que, a partir de la propuesta didáctica de PpP, es posible que los estudiantes construyan sus propias habilidades lectoras a fin de comprendan cualquier tipo de texto que se les presente, en los distintos ámbitos de su vida. Aplicar *PpP* no impide que se contemplen distintos escenarios de aprendizaje como el aula, la biblioteca y/o los que el mismo estudiante haya elegido de acuerdo a sus intereses o realidad.

Esta propuesta contribuye a fortalecer los propósitos y aprendizajes esperados para la Educación Secundaria en la asignatura de Lengua Materna Español, propósitos que versan sobre: *que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del*

lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje (Aprendizajes clave, 2017).

Finalmente, la intervención pedagógica deja como antecedente que el uso diversas estrategias tanto cognitivas y metacognitivas en los tres momentos de la lectura, así como para los diferentes tipos de textos tales como: *reflexiono en voz alta o realizo inferencias* las cuales son adecuadas para los textos informativos; o bien estrategias como *entrevista a un personaje o carta a un personaje* para trabajar los textos literarios contribuye a desarrollar lectores autónomos, críticos y autorregulados.

B. Desarrollo de la Intervención Pedagógica

Esta propuesta de intervención pedagógica se divide en dos proyectos: el primero se refiere al *proyecto didáctico* que la docente diseña para atender la problemática planteada a partir del diagnóstico específico el cual refiere que los estudiantes de primer grado de la secundaria 206 presentan problemas de comprensión de lectura en los textos informativos. El segundo proyecto se refiere al *proyecto de y con los estudiantes* el cual da fuerza al primero y contribuye a la mejora de los procesos de lectura y escritura de los adolescentes y los posiciona como constructores de su propio aprendizaje.

1. Propósitos

Los propósitos que se pretenden alcanzar a lo largo de la intervención se establecieron a partir del planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Los propósitos fungen como la columna vertebral del proyecto de acción pues todos ellos dan sentido a lo que se pretende lograr, y las competencias (que se citan en el presente apartado), reflejan lo que estudiante sabrá hacer respecto de esos propósitos, que a continuación se presentan.

Que los estudiantes:

- Apliquen estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora. A partir del Club de lectura.
- Realicen actividades antes, durante y después de la lectura, durante las actividades destinadas a fortalecer la comprensión lectora, en el marco de Pedagogía por Proyectos, a fin de favorecer su proceso lector.
- Se interesen por los textos informativos, los lean y los comprendan a partir de la asociación con el género de Ciencia Ficción, por medio de la estrategia de interrogación de textos, a fin de generar interés en los estudiantes por los textos informativos.
- Desarrollen destrezas cognitivas y metacognitivas a través de diversas estrategias que favorecen la comprensión lectora en el texto literario.
- Adquieran confianza sobre sus capacidades durante el desarrollo de su proceso lector, para fortalecer la comprensión lectora.

2. Acciones previstas y recursos posibles

Se incluye una lista de acciones a realizar, previo a la intervención pedagógica, la cual es parte del proceso de planificación de dicha intervención, es importante tener claras y disponibles las actividades y recursos necesarios a fin de evitar, en la medida de lo posible, imprevistos. A continuación, se citan las acciones y recursos a tener en cuenta:

- Reunión con el director y el subdirector académico.
- Reunión con padres de familia / firma de la carta a los padres de familia
- Establecer un espacio para las condiciones facilitadoras
- Diario de clase para los estudiantes
- Asignar un diario para la profesora.
- Contrato colectivo de responsabilidades
- Contrato individual de aprendizaje
- Compilación de textos informativos

- Catálogo en diversos formatos de ciencia ficción: lecturas, videos, historietas etc.
- Folder, broche
- Materiales disponibles como cartulinas, hojas blancas y de colores, plumones, lápices de colores, papel bond, cinta tape, recortes de periódicos y revistas.

3. Competencias e indicadores

A continuación, se presentan las competencias que se pretende desarrollen los estudiantes a lo largo de la intervención pedagógica, las cuales se desarrollaron con base en los resultados del diagnóstico específico y la problemática planteada tal como se muestra en el capítulo II, en primera instancia se plantea una competencia general y a partir de ella se plantean tres competencias específicas acompañadas de los indicadores que permitirán conocer si el estudiante alcanzó la competencia esperada, como se muestra en la figura 27.

Figura 27. Competencias generales, específicas e indicadores.

Competencia general: Comprende textos informativos para incrementar su vocabulario y conocimientos de forma autónoma y crítica, en distintos ámbitos de la vida cotidiana, por medio del trabajo cooperativo e intercambio de ideas entre pares.	
Competencias específicas	Indicadores
Emplea actividades antes, durante y después de la lectura de textos informativos, participando efectivamente en las sesiones destinadas a favorecer el proceso lector.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas previas, a partir del título del texto por leer. • Establece sus propósitos sobre el texto antes de la lectura. • Deduce el significado de algunas palabras a partir de pistas en la lectura. • Aporta nuevos datos y significados al texto. • Sintetiza la información del texto para compartir en clase. • Genera preguntas a partir de la información de un texto para comprenderlo.
Asocian el contenido del texto informativo con la ciencia ficción, a fin de generar interés por este tipo de lectura y la mejora de la comprensión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Asocia la información entre el texto informativo y la ciencia ficción en situaciones particulares • Selecciona información de la ciencia ficción que podría ser aplicada en la vida real. • Argumenta sus aportaciones sobre los temas asociados en las lecturas y las comparte con sus compañeros. • Visualiza posibles soluciones o alternativas a las problemáticas o situaciones planteadas en la lectura, comics y/o videos. • Imagina el contenido del texto describiéndolo y/o dibujándolo
Desarrolla habilidades lectoras para incrementar la confianza en sus capacidades, implementado la estrategia metacognitiva del portafolio de lecturas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estima sus propios avances de comprensión lectora a partir de interrogantes de supervisión y control. • Selecciona sus mejores trabajos para compartirlos con la comunidad escolar. • Participa voluntariamente en las actividades de comprensión lectora. • Reconoce sus aciertos y debilidades y se plantea cómo mejorar.

4. Procedimiento del plan de acción de Intervención Pedagógica

Los proyectos se llevan a cabo en seis fases que dan forma y sentido al proyecto de los estudiantes mediado por el docente. Cada fase permite el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo e individual que encaminan al estudiante a la mejora de la comprensión lectora a través de la planificación, desarrollo, evaluación, autoevaluación y reflexión de trabajo y lo aprendido.

- *Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y roles.*

En esta fase se determina y planifica el proyecto de acción a partir de la pregunta abierta dirigida a los estudiantes: *¿Qué quieren que hagamos juntos esta semana/quincena/mes...?* Se orienta a los estudiantes para que propongan proyectos viables y al alcance de todos. Durante una lluvia de ideas los estudiantes proponen lo que les gustaría hacer y aprender, se organizan en equipos para exponer y persuadir mediante la argumentación al resto del grupo de que su proyecto es el mejor, con apoyo del docente determinan, preferentemente en consenso, el proyecto a desarrollar. Aquí se establecen y reparten tareas entre todos y roles, fechas y recursos para culminar con el contrato colectivo de trabajo (ver figura 28) y los elementos para iniciar el contrato de actividades personales de cada estudiante. En esta fase, como docentes, es posible plantear, sugerir a los estudiantes textos que se pueden abordar para trabajar la comprensión lectora. Además, desde este momento, la o el docente sabe que trabajará la estrategia Interrogación de textos.

Figura 28. Contrato grupal de trabajo

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

Tomado de Jolibert (2009:49)

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

En este momento se explica lo que se va a aprender de acuerdo al proyecto elegido, su relación con la lectura y la escritura, así como su vinculación con el programa de estudios del grado escolar; se construye junto con los estudiantes las competencias a desarrollar y se establece el contrato individual de aprendizaje (ver figura 29), en el que los adolescentes establecen su compromiso con el proyecto de todos, con las actividades a realizar y su propio aprendizaje.

Figura 29. Contrato individual

Contrato individual	
<p>Contrato de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo que yo tengo que hacer ➤ Lo que logré ➤ Lo que resulto difícil hacer 	<p>Contrato de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lo que ya sé ○ Lo que aprendí ○ Cómo aprendí ○ Lo que debo reforzar.

Tomado de Jolibert (2009:49)

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

Durante esta fase se le da un seguimiento al desarrollo de las situaciones de aprendizaje consideradas y que se hayan trabajado. Se detecta si ha habido dificultades y se plantea como subsanarlas y se detecta si se necesita apoyar a algún equipo. Se dará paso a la evaluación formativa, lo que permite conocer el estado en que se encuentra el proyecto. En la figura 30, se muestran las actividades y los roles que desempeñan en esta etapa tanto los estudiantes y la docente.

Figura 30. Roles del docente y estudiante faseIII

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a procurar el material - Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo. - Ayuda a resolver los conflictos. - Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reúne el material. -Organiza con precisión, junto con sus compañeros. -Ayuda a resolver los conflictos ** Lee y produce textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informes intermedios, regulación de los proyectos y de los contratos. 	<ul style="list-style-type: none"> - verifica que se cumplan las tareas y las necesidades de ayuda. -Ayuda a clarificar los problemas encontrados. -Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayudar a superar los obstáculos. -Ayuda a regular los proyectos y los contratos. 	<ul style="list-style-type: none"> -se esfuerza por formular los obstáculos encontrados. - Encuentra soluciones a los problemas planteados. - Ayuda a los demás equipos. -Se esfuerza por respetar los plazos previstos o busca una solución para remediar los eventuales problemas ligados a ello.

Tomado de Jolibert 2009:50

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

Este es el momento en que se crean las condiciones para socializar el proyecto de acción a través de diversos materiales que permitan divulgar lo realizado. también se establecen los espacios, el tiempo y formas de dar a conocer el evento. La docente acompaña a los estudiantes durante y al finalizar la presentación y socialización de Los aprendizajes.

Figura 31. Roles del docente y estudiante fase IV

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización. ➤ Evaluación pragmática de las competencias construidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material, presentación. - Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad. - Es exigente en cuanto a la excelencia en las presentaciones, cuales quiera que sean las modalidades elegidas. - Puede llegar a dar un apoyo eficaz para compensar las lagunas de ultimo momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara con precisión junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: los documentos, material, organización de espacio, del tiempo, reparto de los roles. - Presenta a los demás el producto del trabajo de su grupo, centrandlo su atención en los destinatarios (y no solamente el contenido) - Escucha y recibe el trabajo de los demás.

Tomado de Jolibert 2009:51

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

Se hace una reconstrucción de las tareas realizadas durante el desarrollo del proyecto, tanto el docente como los estudiantes realizan una reflexión para analizar el trabajo tanto individual como colectivo. Se realizan comparaciones entre lo que se logró y lo que se buscaba lograr, se identifican situaciones favorables y/o adversas durante la realización del proyecto, se hacen propuestas para mejorar en proyectos futuros. La figura 32 nos permite identificar las acciones a realizar tanto por la docente como por los estudiantes.

Figura 32. Roles del docente y estudiante fase V

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
Evaluación colectiva del proyecto en si mismo y en su conjunto. ➤ Resoluciones con miras a los proyectos anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> - Dirige la sesión de evaluación. - Elabora junto con los niños las principales pistas de reflexión a realizar. - Ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido; - Clasificar los argumentos; - Suscitar la reflexión sobre lo que habría que mejorar; - Hacer que se tome nota en un papel afiche, y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a los proyectos posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato individual). - Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. - Reflexiona y da su opinión. - Argumenta. - Escucha y toma en cuenta las opiniones (positivas o negativas) de los demás. - Hace propuestas con el fin de lograr mejoras en los próximos proyectos. - Toma nota de todo en su cuaderno personal.

Tomado de Jolibert 2009:51

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

El docente como mediador, elabora junto con los estudiantes el o los instrumentos con que van a evaluar como rubricas, listas de cotejo, escalas de apreciación etcétera (tanto de manera colectiva como individual), las competencias, también se determinan los que se debe reforzar y como se hará, tanto grupal como individual. La figura 33 muestra las actividades a realizar dependiendo del rol que se tenga.

Figura 33. Roles del docente y estudiante fase VI

Actividades	Rol del docente	Rol de los estudiantes
<p>Sestés metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.</p> <p>-de los comportamientos sociales; -de los procedimientos; -de las competencias lingüísticas; -de competencias pluridisciplinarias.</p> <p>➤ Elaboración de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. - Ayuda a formularlos y sistematizarlos. - Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido. - Ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza, individualmente y junto con sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios. - Propone formulaciones y modalidades de síntesis. - Participa en esa elaboración. - Inserta herramientas de referencia en su cuaderno. - Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

Tomado de Jolibert 2009:51

Desde la propuesta didáctica de PpP, la evaluación es una actividad que permite mirarse desde diferentes propósitos, modos, perspectivas y momentos: De acuerdo con Jolibert (2015) se evalúa para conocer el estado de construcción de las competencias y lo que falta por construir, así también para saber en dónde focalizar la mayor demanda de esfuerzos (ajustar, reforzar o planear nuevas tareas no contempladas); para ello se evalúa en dos momentos importantes: al final de algún proyecto o actividad (evaluación formativa) y al final de un periodo como un bimestre o trimestre (evaluación sumativa).

Se evalúan las competencias que se construyen además de los logros de los estudiantes. Jolibert (2015) señala que se evalúa todo aquello que el estudiante necesita movilizar para, de manera autónoma, entender o producir un texto: conceptos, procedimientos y actitudes.

Pedagogía por Proyectos propone una evaluación donde el estudiante sea capaz de evaluar sus propios avances, que puede ubicarse a él mismo respecto a sus compañeros y reconozca qué necesita aprender; donde el maestro busque ajustar las acciones para apoyar los aprendizajes del niño; donde los padres puedan verificar que han aprendido los niños y que les falta aprender y si necesitan apoyo para lograrlo; donde la escuela regula y transforma los aprendizajes de los niños.

Con base en lo anterior, *Pedagogía por Proyectos* permite la evaluación a través de diversos instrumentos como rúbricas, listas estimativas, listas de cotejo y el diario autobiográfico.

5. Evaluación y seguimiento

La intención de este apartado, es mostrar cómo, desde el punto de la investigación, se evaluará la intervención pedagógica para obtener los datos necesarios durante este seguimiento y con ellos reconstruirla para resignificar la práctica docente.

A continuación, se presentan los instrumentos que aportarán esos datos y permitirán saber los alcances del diseño presentado y así mismo el saber hacer de los estudiantes, esto es qué tanto alcanzaron a desarrollar las competencias planteadas en cuanto a comprensión lectora. El primer instrumento es el Diario Autobiográfico, se continua con las escalas de apreciación, luego con las listas de cotejo y por último con las rúbricas. En cada proyecto serán recurrentes para evaluar el avance, estancamiento o retroceso en la comprensión lectora.

a. Diario autobiográfico

Este instrumento permite ver una visión global del objeto de estudio, así mismo de los sujetos, hace que el docente también sea sujeto de estudio. El formato a emplear es el siguiente.

Situación educativa:	Fecha:
Grado: Grupo:	Español
Descripción:	Análisis

b. Escala de apreciación

Un segundo instrumento son las escalas de apreciación, que contemplan las competencias enunciadas. En ellas se pueden valorar rasgos más precisos, y se puede comparar el avance individual, pero también el colectivo. Los valores que se otorgan son: Siempre (2), a veces (1) Nunca (0). Si bien se prioriza lo cualitativo, los numerales son una orientación. La base de esta escala son las competencias específicas. Se ocupara en cada proyecto que surja. Recogidos los datos, se hace un análisis de cada rasgo y luego se interpretan ambos para ver el desarrollo de dicha competencia. Así ocurrirá con la lista de cotejo y la rúbrica.

Grupo: _____

Competencia: Desarrolla habilidades lectoras, para incrementar su confianza en sus capacidades, implementando estrategias metacognitivas del portafolio de lecturas.

Estudiantes							Total
	Participa voluntariamente en las actividades de comprensión lectora			Reconoce sus aciertos y debilidades y se plantea cómo mejorar.			
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	
Dania							
Karla							
Mónica							
Rafael							
Roberto							
Laura							
Miguel							
Gabriela							
Ricardo							
Montserrat							
Jimena							
Análisis							
Interpretación							

c. Lista de cotejo

Se prioriza lo analizado e interpretado, pero se consideraran los valores aportados.

En este caso para Sí, 1; y para No, 0.

Grupo: _____

Competencia: Desarrolla habilidades lectoras, para incrementar su confianza en sus capacidades, implementando estrategias metacognitivas del portafolio de lecturas

Indicadores	Estima sus propios avances de comprensión lectora.	Selecciona sus mejores trabajos para compartirlos con la comunidad escolar.	Total
Estudiantes			
Juan			
Anna			
Grisel			
Mariana			
Romina			
Paola			
Brenda			
Análisis			
Interpretación			

d. Rúbricas

- Rúbricas descriptivas para evaluar la competencia general.

Nombre: _____ Grupo: _____

Competencia: Aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender los textos informativos en distintos ámbitos de la vida cotidiana, por medio del trabajo tanto individual como cooperativo e intercambio de ideas entre pares.

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observaciones
Antes	Se plantea preguntas antes de comenzar a leer; elabora predicciones acerca del contenido del texto a partir del título y/o imágenes y genera un propósito para la lectura.	Elabora predicciones acerca del contenido del texto a partir del título y/o imágenes y genera un propósito para la lectura.	Aporta conocimientos previos para predecir.	Pasa por alto el título del texto y su significado para continuar con la lectura.	
Durante	Identifica las palabras clave en el texto, las subraya y/o indaga; incorpora sus conocimientos previos al significado del texto que lee y contrasta sus predicciones con el contenido de la lectura.	Visualiza o imagina el contenido del texto (con dibujos o descripciones) y elabora inferencias. Aporta datos contextuales sobre el texto.	Subraya las palabras clave en el texto; visualiza o imagina el contenido del texto	Identifica las palabras que desconoce, pero no indaga su significado.	
Después	Se apoya de las palabras clave del texto para construir las ideas principales; descubre y dispone de la información relevante del texto en organizadores gráficos/síntesis/resúmenes, etcétera y comparte su resumen o síntesis en voz alta y con sus propias palabras con sus compañeros.	Incorpora sus conocimientos previos en el resumen o síntesis y elimina los contenidos no importantes.	Dispone de la información relevante del texto para elaborar organizadores gráficos/síntesis/resúmenes, etcétera	Subraya demasiada/poca información en el texto, no siempre la más importante.	
	Aporta y comparte de manera voluntaria y constante sus avances en la lectura de los textos informativos.	Participa de manera voluntaria y constante en casi todas las actividades de lectura en grupo.	Participa en algunas de las actividades grupales relacionadas con la comprensión de lectura de textos informativos	Pocas veces participa y comparte sus productos durante las actividades relacionadas con la lectura	
ANÁLISIS					
INTERPRETACIÓN					

Grupo: _____

Competencia: Identifica la función del texto informativo y su relación con la ciencia ficción en diferentes situaciones sociales para comprender la realidad de su mundo cotidiano.

Indicadores	Niveles de desempeño		
	Distinguido	Adecuado	Inadecuado
Asocia la información entre el texto informativo y la ciencia ficción en situaciones particulares.	Realiza inferencias sobre el contenido que identifica como semejante	Identifica la información semejante	No establece relación alguna entre la información que se presenta
Selecciona información de la ciencia ficción que podría ser aplicada en la vida real.	Clasifica la información entre ciencia posible y ficción y explica por qué.	Organiza la información entre lo posible y no posible de la ciencia ficción.	Confunde la información entre ciencia posible y ficción.
Argumenta sus aportaciones sobre los temas asociados en las lecturas y las comparte con sus compañeros.	Justifica sus aportes sobre las conexiones que identifica en los temas asociados, incluso con otras experiencias.	Explica en voz alta las conexiones que identifica en los temas asociados.	Relaciona los temas, pero no los explica, ni los justifica.
Visualiza posibles soluciones o alternativas a las problemáticas o situaciones planteadas en la lectura, comics y/o videos.	Propone y justifica soluciones/ imagina y comparte finales alternos.	Plantea posibles soluciones o alternativas de mejora.	Realiza cambios mínimos en el final de la historia.
Imagina el contenido del texto describiéndolo y/o dibujándolo.	Dibuja detalles sobre el texto y describe como lo imagina.	Dibuja y describe lo que imagina sobre el texto.	Realiza dibujos escuetos y realiza descripciones con pocos elementos.
ANÁLISIS			
INTERPRETACIÓN			

○ **Rúbrica de escala de valoración numérica**

Grupo: _____

Competencia: Emplean estrategias cognitivas *antes, durante y después* de la lectura en textos informativos, participando activamente en las actividades de lectura

Indicadores	Valores								
	Siempre		Casi siempre		Rara vez		Nunca		
	3		2		1		0		
	Puntaje por estudiante								
Estudiantes	Paola	Josué	Luis	Ana	Beatriz	Alexa	Víctor	Karina	Raúl
Expresa ideas previas, a partir del título del texto por leer.									
Establece sus propósitos sobre el texto antes de la lectura.									
Deduce el significado de algunas palabras a partir de pistas en la lectura.									
Aporta nuevos datos y significados al texto									
Sintetiza la información del texto para compartir en clase.									
Genera preguntas a partir de la información de un texto para comprenderlo.									
Total									
ANÁLISIS									

Fuente: Elaborado con base en Malagón (2012)

Con estos datos, se atenderá la reconstrucción de la intervención que se presenta en el siguiente capítulo con el fin de aportar hacia la resignificación de la práctica docente y de los vanaces de los estudiante en cuanto a comprensión lectora.

V. EL ARDUO CAMINO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

El arte de narrar es uno de los oficios más antiguos que existen, en los que el narrador y la audiencia, por un momento, tiene una estrecha e íntima relación en la que comparten historias ajenas o propias. Durante cientos de años narrar fue una forma de aprender, enseñar y preservar la historia, la tradición o la creencia. El presente capítulo busca transmitir, a través de la narrativa, el largo camino de una maestra a la transformación de su práctica docente y de la forma de tratar la lectura en el aula, así como el inicio de la investigación e intervención con el enfoque de Pedagogía por Proyectos con un grupo de jóvenes estudiantes de tercer grado de secundaria. A través de la Documentación Biográfico-Narrativa se da cuenta del arduo camino y de los procesos que los estudiantes para adquirir estrategias metacognitivas para la mejora de la lectura, así también las bondades del enfoque didáctico antes citado para la vida cooperativa y la producción de textos.

El segundo aspecto que aborda el presente capítulo es el informe general de la Intervención Pedagógica. En este se muestran el desarrollo de la intervención, sus dificultades, aciertos y los resultados finales, además de las últimas reflexiones sobre lo hallado en este estudio de investigación e e intervención.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Durante ocho episodios a través del enfoque biográfico narrativo se relata la historia de vida apegada a la profesión docente, así como los relatos de la intervención pedagógica con las y los estudiantes de 3ºD cuyas historias dan cuenta de las vivencias para mejorar la lectura, que a través de la implementación de estrategias metacognitivas lograron.

Episodio 1. De la tragedia educativa a la educación como un modo de vida

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan preguntas que los alumnos no han hecho. Paulo Freire

La historia de mi vocación inicio desde antes de que yo naciera. Mi familia es de Michoacán, aunque nací y crecí en la Ciudad de México mi educación siempre estuvo arraigada a los valores y costumbres del lugar de donde son originarios mis padres y mis abuelos.

Mi abuelo paterno, don Chencho, gustaba de contar cuentos a mi papá y a sus hermanos. Contaba historias extraordinarias de la región donde vivían,¹ invitándolos a la reflexión y aprendizaje. Él era el único hombre del rumbo que sabía leer y escribir. En consecuencia, mi papá se volvió contador de cuentos para mis hermanos y yo. No conocí a mi abuelo paterno pero mi papá se encargó de presentármelo a través de sus memorias.

Entré a preescolar casi a los cinco años, durante el único año que estuve allí no tuve acercamiento alguno con la lectura, ni las letras, lo que si recuerdo es que me gustaba hojear los *libros de texto*² de primero y segundo de primaria de mi hermano Ulises e imaginaba lo que dirían los textos acompañados de dibujos.

Mi mamá me enseñó a leer y escribir unas vacaciones de verano, durante la transición del preescolar a la primaria, y aunque a temprana edad aprendí a decodificar palabras aun no era consciente de lo que implica saber leer.

¹ Ario de Rosales Michoacán

² Libros de texto gratuitos para primaria que proporciona la Secretaria de Educación Pública en México.

- **El doloroso aprendizaje pasivo de las letras**

Cuando tenía casi ocho años e iba en tercero de primaria mi maestra me pasó al frente a leer, pasé con mucho miedo porque ella tenía la costumbre de *zarandear*³ a los niños si leían mal o que no sabían leer, yo nunca había pasado, así que leí lo mejor que pude. Leí fuerte y claro, a decir verdad, un poco rápido, leí tan *bien*⁴ que por un momento ya no tuve miedo, recuerdo que era un texto de ciencias naturales que nunca había leído, pues generalmente yo leía cuentos e historietas.

La maestra *Marina* me miró fijamente y me dijo con una voz muy seria y en tono muy alto y esperando (según yo) la respuesta incorrecta: “de lo que acabas de leer ¿qué entendiste?” me quede congelada, nunca nadie me había preguntado algo así, el miedo que le tenía a esa maestra volvió a mí. Pues he de aclarar que, en segundo grado, durante una semana, se convirtió en el terror de nuestro grupo pues nuestra maestra enfermó y ella, Marina, tuvo que tomar el grupo.

Ella tomo el libro y me gritó “¿qué entendiste?” tenía tanto miedo que no podía hablar, aventó el libro al escritorio y a jalones me saco del salón y me dejó en el pasillo llorando.

Aprendí con mucho miedo que no bastaba con saber descifrar las letras todas juntas, sino que también había que *entender* lo que leías, nadie me dijo que la lectura va más allá de la decodificación. Leer es comprender así lo señala Cassany⁵, y cuestiona el hecho de que las personas egresan de la educación primaria sin

³ Agarrar a alguien por los hombros o los brazos moviéndolo con violencia (rae).

⁴ Referente a la decodificación

⁵ Cassany et al (2003) Enseñar lengua. Grao. España.

conseguir entender lo escrito, y justo eso fue lo que yo experimente en un texto desconocido para mí.

- **Los textos maravillosos que mi papá leía: el texto informativo**

Al culminar la primaria e iniciar la secundaria los fines de semana mis papás nos llevaban con ellos a la farmacia donde trabajaban. No había televisión y ya que no podíamos correr, ni jugar, mis hermanos y yo nos aburríamos mucho. Un día descubrí una pila de revistas *extrañas* (para mí por su contenido) que mi papá leía. La mayoría relacionadas con el ramo farmacéutico: *pasatiempo farmacéutico* y *amigo farmacéutico* era mis favoritas. Tenían artículos de todo tipo, también estaba la de “Selecciones” y fue así como descubrí un tipo de lectura diferente: artículos relacionados con la ciencia, con narraciones de vida de personas reales en otros países. Era asombroso. Me sentaba en algún rincón de la farmacia y me ponía a leer y de momento me detenía a pensar en lo que había leído y a buscarle un significado; como señala Solé,⁶ durante la lectura es necesario detenerse a pensar, recapitular, cuestionarse o resumir lo que se ha leído y de esa manera el lector puede dar cuenta de su entendimiento y más aún pude detectar si comprendió o no y en este último caso podrá buscar una solución a su problema de comprensión: a esta acción se le conoce como *metacognición*.

Comencé a notar que cuando leía había cosas que no entendía y como no tenía al alcance un diccionario me detenía a pensar en lo que había leído y lo que podría significar, así como Calero⁷ señala que para comprender los textos es necesario pensar y Solé que es necesario realizar acciones con la lectura y sin saberlo es lo que yo hacía: *pensar o preguntar* a mis papás lo que significaban algunos términos o palabras, la mayoría de las veces podía resolver mis dudas con la información

⁶ Solé, I (2000) Estrategias de Lectura. España. Graó.

⁷ Calero, A (2017) Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autoregulados. España.

que ellos me proporcionaban, ahora me doy cuenta que desde entonces ya me interesaba la comprensión lectora aunque no era consciente de ello.

Una vez mi mamá me obligo a leerle un libro a mi hermano menor Aarón *Las minas del rey Salomón* (porque se lo dejaron de tarea) quedé encantada con aquella historia así que comencé a interesarme en los textos literarios de mayor extensión y en los poemas, de manera poco consciente y con los escasos recursos que tenía a mi alcance trataba de *deducir por contexto* todo aquello que no entendía , a esto Calero le llama “pistas en el texto” que revelan el significado de las palabras, y cuando había algo que no lograba interpretar recurría a mi papá . Él es y ha sido el personaje más importante en mi historia con la lectura y su comprensión, desde niña siempre, quizás de manera inconsciente, me sorprendía con su forma de hablar, su bagaje cultural, su modo de analizar las cosas, su amplio vocabulario y que siempre tenía una respuesta para todo, seguro es porque él lee mucho, a la fecha siempre trae un nuevo libro que compartirme. No fue un maestro de la escuela, ni un escritor reconocido, fue mi papá quien me encamino por este bello sendero de la lectura.

- **La didáctica religiosa: aprendizaje de la lectura en contextos alternos**

Los domingos iba a misa y a la *Escuela de Pastoral*,⁸ ahí conocí nuevos recursos para comprender distintos tipos de textos. Las *parábolas*⁹, me ayudaron a reflexionar sobre el significado de las palabras, los contextos en los que vivía le gente de aquellas historias, la forma en que eran educados, la cultura de aquellos pueblos tan remotos en tiempo y distancia. Aprendí a leer los mensajes escondidos e identificar la intención del autor. He de confesar que aquellos cursos no me gradaban tanto, acudía mucha gente mayor y hablaban de textos de la Biblia, para

⁸ La Escuela de Pastoral es un Instituto de Formación Religiosa Católica que se imparte en las iglesias.

⁹ Las parábolas de Jesús son aquellas breves narraciones dichas por [Jesús de Nazaret](#) que encierran una educación moral y religiosa, revelando una verdad espiritual de forma comparativa

mí era aburrido hasta que le encontré sentido cuando me tocó exponerlos y explicarlos; no se trataba de la religión sino de comprender, explicar, inferir, argumentar mi postura sobre un fragmento del libro más leído en el mundo. A mis quince años descubrí (sin darme cuenta) que aquellos recursos didácticos que utilizaban los profesores de dicho curso evangélico podían servirme en otros ámbitos de mi vida comencé a prestar más atención.

- **El mundo de Perlifia¹⁰: la reflexión como una fase metacognitiva de la lectura**

Al inicio del nivel medio superior, aquella etapa entrañable de mi vida adolescente en la que uno se convierte en un filósofo, pasaba mucho tiempo con mis amigos haciendo reflexiones sobre todo lo que pasaba en la vida, en la política, en la calle, a veces sólo lo hablábamos, a veces hasta peleábamos y otras tantas lo escribíamos y lo compartíamos sólo entre nosotros, el tipo de lectura que leía había cambiado un poco: de textos literarios a política e historia: la comprensión lectora se hacía presente de manera omnisciente.

En ocasiones cuando tenía dudas sobre mis propias reflexiones acudía a mi papá quién siempre respondía a mis inquietudes con frases célebres de personajes históricos, novelistas, poetas y otros. Seguramente eso me ayudó a establecer relaciones y a comprender tanto los textos de la escuela como los que me gustaba leer por mi cuenta como libros que me recomendaban, revistas científicas, relatos entre otros.

La economía familiar fue mala casi toda mi vida escolar y la familia crecía. De cinco, pasamos a ser seis con el nacimiento de la pequeña Diana. Me salí de la escuela y me puse a trabajar por un tiempo. Ahí conocí a un par de chicas estudiantes de la

¹⁰ Referente al libro: El mundo de Sofia de Jostein Gaarder

Universidad Pedagógica Nacional¹¹, entonces surgió la inquietud por estudiar una carrera enfocada a la educación, aunque no precisamente en la docencia. Eso motivó mi ingreso a la Preparatoria Abierta¹² para continuar con mis estudios. Algunas asignaturas las estudiaba yo sola y otras solicitaba asesoría, me sentía satisfecha con la decisión de poco a poco volverme autodidacta. Al elegir el área de humanidades tuve que leer muchos textos tanto filosóficos, literarios, científicos entre otros. Los disfruté tanto que las únicas dificultades que enfrenté es esta modalidad educativa fueron las matemáticas y la evaluación de cien por ciento exámenes.

- **La lectura como un refugio: los textos literarios**

A los 19 años tomé decisiones que cambiaron el rumbo de mi vida por completo: se truncaron mis sueños, mis estudios, perdí amigos, lo que me quedaba de adolescencia y los proyectos que tenía en puerta. Mientras mi familia se mudaba a Morelia, yo me fui a vivir a Baja California Sur. Me casé con un abogado nueve años mayor que yo, a quien en realidad no conocía bien, ni a su familia. Viví seis años en La Paz,¹³ y fueron pocos los momentos de felicidad.

En la casa donde vivíamos había un estudio y había muchos libros, pero su hermano no me dejaba leerlos. Posteriormente, conseguimos establecer nuestro hogar en una casa que su padre nos donó; era pequeña y vieja. Mientras nos estabilizábamos económicamente y adquiríamos aparatos que aminoraban el tortuoso calor del verano adoptamos la costumbre local de buscar refugio a las horas más calientes para obtener un poco de aire frío, la mayoría acudían a los centros comerciales, nosotros íbamos al paraíso: la Biblioteca Central Filemón C. Pineda. A “él” solo le

¹¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978 para profesionalizar al magisterio.

¹² La Preparatoria Abierta es una modalidad no escolarizada de nivel bachillerato que se ofrece a la población de todo el país con deseo de iniciar o continuar con sus estudios de nivel medio superior.

¹³ Capital del estado de Baja California Sur en México.

interesaba el aire acondicionado y el periódico, a mí no, yo leí todos los libros que pude: “Los funerales de la mamá grande” y “Diario de mis putas tristes” de Gabriel García Márquez, “Niñas bien” de Guadalupe Loaeza, “Metro Pop” de Fran Ilich, “Tiempo Arriba” de Salvador Reyes Nevares, “Y es por tan largo tiempo” de Manuel López Gallo, entre muchos otros títulos que por ahora no recuerdo. Cairney¹⁴ señala que la comprensión de un texto depende del contexto de este, así como el del lector y en ese momento mi contexto era crítico y con una enorme necesidad de conocer otros mundos a través del texto: aprendí a comprender términos ajenos a mi cultura; a analizar datos sobre la crisis económica de los años ochenta a través de una novela irónica; a asociar mi nuevo estilo de vida en una zona fronteriza¹⁵ con las vivencias de la juventud en Mexicali y San Diego, la vida de jóvenes estudiantes en la Ciudad de México en otra época distante a la mía; aquellas experiencias a través de la lectura son rasgos de la cognición y metacognición, son estrategias que el propio lector (consciente o inconsciente) usa para comprender y evaluar si en verdad está comprendiendo la lectura y en caso de no ser así la metacognición permite la reflexión para encontrar la estrategia adecuada para comprender el texto.

Reencontrarme con la lectura significó reencontrarme con la reflexión y poner en acción el pensamiento, antes de ello había días que sentía que se me secaba el cerebro; además de volver a mi pasado, con mi papá, con mis sueños y mis intereses, con los amigos perdidos y con todo lo que “él” intentaba destruir.

Era feliz en mi pequeño mundo particular entre estantes de libros y revistas, hasta que un día entendí que la lectura es encantadora y como todo lo encantador no falta quien le tenga envidia, pues “él” me pidió que dejara de leer tanto porque me quitaba tiempo que bien podría dedicárselo. Dejamos de ir a la biblioteca y ese hermoso castillo hecho de libros se derrumbó. No todo estaba perdido pues volver a leer me

¹⁴ Cairnay, T (2018) Enseñanza de la comprensión lectora. España. Morata.

¹⁵ El Estado de Baja California Sur es considerado zona fronteriza por su ubicación geográfica al colindar solo con un Estado pegado a Estados Unidos de América.

renovó la visión del mundo y emancipó mi mente al sometimiento y la violencia y me propuse un objetivo: salir de esa situación de violencia a como diera lugar, pero estar a tres mil kilómetros de distancia de mi familia no hacía las cosas fáciles. Leer también me enseñó a que en casos como el mío más vale ser cautelosa.

Justo al cumplir seis años de vivir en La Paz, surgió la oportunidad de volver a la Ciudad de México, temporalmente, era mi oportunidad para cambiar el rumbo de mi vida. Ya establecidos en la capital del país, decidí entrar a la Universidad y nadie lo pudo impedir. Entre a estudiar la Licenciatura en Pedagogía en una universidad privada cercana a mi casa: La Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico. Estudiar para mí se convirtió en un desafío, además de tener que estudiar a escondidas de la familia política, es decir salir sigilosamente de casa cada día, los textos que se me presentaban en la escuela a veces me parecían indescifrables aunado a mi miedo a participar en clase por temor a no haberlos comprendido. Afortunadamente allí estaba Karen, mi mejor amiga, quien me motivó a decir lo que pensara, pues sólo así sabría si estaba en lo correcto, Calero señala una estrategia *pienso en voz alta*, la cual permite al estudiante compartir y analizar junto con otros lo que ha comprendido del texto, así que comencé a participar cada vez más y con menos temor. Aquello me ayudó no sólo a saber si yo tenía o no la razón, sino en conjunto con mis compañeras pude analizar a mayor profundidad los textos e identificar mis aciertos y mis errores. En la universidad cada día me sentía más fuerte y feliz hasta que un día las cosas cambiaron: me echaron de la casa, simplemente me dejaron en la calle con la ropa que traía puesta y cincuenta pesos en mi cartera y fue en ese momento que mi vida comenzó de nuevo: jamás volví al lugar que alimentó mis miedos y que significaba un gran obstáculo para mi realización personal y profesional.

- **Un encuentro con nuevos textos**

Encontré un refugio pasajero en casa de mi Tía Maribel y mi prima Mónica, quienes me dieron todo a cambio de seguir con mi propia vida, con mis sueños y no repetir patrones.

Logré terminar mi licenciatura mientras trabajaba en la Procuraduría Social de Distrito Federal, allí me involucré con otro tipo de textos como La Ley de Propiedad en Condominio de Inmuebles para el Distrito Federal, el Reglamento de la Procuraduría Social, el Código de Procedimientos Civiles, jurisprudencias entre otros textos similares los cuales eran la base de mi trabajo pues una de mis funciones era asesorar y orientar a los ciudadanos en materia condominal. Esta función me permitió darme cuenta que muchas de las personas que acudían a nosotros tenían dificultades para comprender dichas Leyes. Sin conocer mucho el tema sobre estrategias de comprensión lectora buscaba la forma de ayudar a la gente a interpretar aquellos documentos, me descubrí explicando una y otra vez con *peras y manzanas* a algunos ciudadanos los artículos y su significado y porque no podían hacer tal o cual cosa en lo que ellos consideraban su casa. Continuamente me cuestionaba ¿Cómo puedo hacer para que los ciudadanos comprendan mejor la Ley de Propiedad en Condómino? Si bien no encontré la respuesta absoluta, si utilizaba diversos recursos para apoyar a aquellos que presentaban dicha dificultad de comprensión, como ejemplos, asociar ideas, etcétera.

Una vez que culminé la licenciatura y me titulé, busqué trabajo en la iniciativa privada sin mucho éxito, hasta que entré a cubrir un interinato en el CECyT 5,¹⁶ como coordinadora del Proyecto Aula,¹⁷ proyecto muy semejante a la Pedagogía

¹⁶ Escuela de nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional

¹⁷ Proyecto Aula es una propuesta para el Nivel Medio Superior de las escuelas del Instituto Politécnico Nacional, cuya finalidad es desarrollar una cultura de trabajo que incorpora procesos centrados en el aprendizaje, la interdisciplina y el trabajo colegiado, sustentado en una metodología por proyectos.

por Proyectos, pero en el nivel medio superior y enfocado a la oferta educativa de dicha escuela. Allí trabajaba una exprofesora de la universidad donde estudié, quien imprimió y me dio en las manos la convocatoria para el examen de oposición para secundaria 2015-2016. Me dijo: “hazlo, seguro te quedas” lo hice y así fue: me quedé. Aunque no estaba convencida de hacerlo porque no me había planteado la docencia como una forma de vida, mientras revisaba y estudiaba para el examen comencé a crear escenarios posibles visualizándome como docente y haciendo con los chicos cosas que me hubiera gustado hacer en la secundaria como alumna.

En octubre del dos mil quince (justo el día de mi cumpleaños) comencé a escribir un capítulo en mi vida como docente, lo que no estaba en mis planes ser, pero que el destino me llevo allí y de muy buena gana lo acepté.

- **Entre la práctica y la vida de docente**

Uno de los primeros obstáculos a los que me enfrenté en el salón de clases fue a la falta de comprensión lectora en los estudiantes. Leíamos algunos textos y los chicos manifestaban no haber entendido nada, entre preguntas y reflexiones trataba de que lograrán la comprensión, incluso los motivaba a realizar las mismas estrategias que yo utilicé durante mi infancia y adolescencia para comprender textos como detenerse a reflexionar, deducir por contexto, usar el diccionario o preguntar a alguien más lo que no se comprende, estrategias que tuvieron resultado positivos en algunos estudiantes mientras otros mostraban desinterés y apatía por los textos que revisábamos. Hasta ese punto todavía no me percataba de la importancia que tiene la motivación para comprensión lectora pues ahora sé, como argumenta Lozano,¹⁸ que para crear un clima propicio para la lectura es necesario que los textos seleccionados estén vinculados con los intereses de los estudiantes, pero la realidad escolar es que los textos que yo utilizaba con los adolescentes, la mayoría

¹⁸ Lozano, L (2003) Didáctica de la lengua española y de la literatura. Grafito, México.

de las veces, gozaban de dos características: a) lecturas sugeridas por el libro de texto y b) lecturas seleccionados por mí, con la creencia que podan servirles e incluso gustarles, y algunas veces era acertada mi decisión sin embargo no siempre y no para todos.

Durante las tardes en casa dedicaba tiempo a buscar nuevas y mejores estrategias de lectura sin embargo la mayoría de estas estaban relacionadas con pruebas tipo PISA¹⁹, semejantes a los ejercicios que la directora del plantel nos instaba aplicar con todos los estudiantes; se trataban de hacer una lectura con los estudiantes y resolver preguntas, lo cual no me permitía avanzar, incluso llegué a pensar que si me enfocaba en ese tipo de ejercicios mis chicos y yo podríamos retroceder.

Y mientras yo seguía en la búsqueda de la fórmula para la comprensión lectora de los estudiantes transcurrieron los dos primeros años de servicio frente a grupo, los cuales además de otorgarme la permanecía también me permitirían continuar preparándome lo cual significaba una luz en el camino para consolidar todos aquellos conocimientos y necesidades propias y de mis estudiantes.

¹⁹ Las pruebas PISA son exámenes estandarizados que evalúan los resultados de los sistemas educativos coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Se caracteriza por ser comparativo y periódico, cuyo propósito principal es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación básica, han adquirido los conocimientos y las habilidades fundamentales para participar activa y plenamente en la sociedad actual.

- **Más que una luz: La maestría en educación básica**

En febrero del dos mil dieciocho, al cumplir un poco más de tres años de mi estancia como docente de español en la secundaria 206 “Roberto Koch” decidí que era el momento de aventurarme a estudiar una maestría.

Atendiendo la convocatoria para la Maestría en Educación Básica de las Unidades de la UPN en la Ciudad de México, acudí a la plática informativa de la Unidad 094, pero ya estaba terminando, me quedé unos minutos más y pregunté a la primera maestra que vi disponible: la Maestra Anabel, ella me pregunto: -¿Te interesa Lengua?- asentí y me dio breve información sobre los requisitos para el ingreso, me dio un folleto y anotó mis datos, posteriormente me preguntó sobre el tema que me gustaría trabajar para realizar el anteproyecto y lo primero que vino a mi mente fue la comprensión lectora, pues había sido el tema que los últimos años me había quitado el sueño. Me citó para el siguiente martes en la biblioteca de la Unidad 094 y me asesoró brevemente sobre el proceso de selección.

Ese día salí de dicha unidad con la esperanza de ser aceptada, tenía la ilusión de que allí podría encontrar las respuestas a todas mis inquietudes sobre la comprensión lectora.

- **¡No inventes! ¡si me quedé!**

Después de un largo y tortuoso proceso, ingresé un veinticuatro de septiembre a la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, cuyo objeto de estudio fue la comprensión lectora. Sin darme cuenta en ese momento, mi sueño de pertenecer a la Universidad Pedagógica Nacional que tuve en mi adolescencia se había hecho realidad para el posgrado.

A lo largo del primer trimestre me di cuenta que la maestría representaba más retos y sacrificios de los que había contemplado. Para comenzar comprendí que detrás de la enseñanza de la comprensión lectora existen intereses políticos y económicos de organismo internacionales como la OCDE y el BM a los que México pertenece y está obligado a seguir las *sugerencias* sobre política educativa. Conocer a mayor profundidad las reformas educativas y el impacto que tienen en la comprensión lectora me permitió entender el porqué las autoridades educativas nos exigen trabajarla de cierta forma sin detenernos a reflexionar si en verdad habrá alguna diferencia.

Para el segundo y tercer trimestre las ideas que tenía sobre la Comprensión Lectora se habían transformado gracias a las aportaciones de diversos autores que me permitieron mirarla desde otros ángulos e identificar en mi propio proceso de comprensión lectora sus aportes, como las estrategias tanto de Calero (2017) como de Solé (2013).

Durante el cuarto trimestre las aportaciones de los referentes teóricos en conjunto con el enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos permitieron la mejora de mi práctica educativa y desde los primeros meses pude notar un evidente cambio en la actitud de los niños con relación a la lectura, pues la viven de manera más libre, democrática y con mucho sentido. Todo comenzaba a tomar forma, hasta mi panza, pues justo al comenzar este trimestre también inicié mi primer trimestre de embarazo, lo que no cambiaba lo planeado, pero sí lo volvía un reto más emocionante.

El inicio del 5to trimestre comenzó junto con el año 2020 y con la noticia de que un nuevo virus altamente contagioso y mínimamente letal se estaba propagando por Asia y Europa lo que llevó a cerrar las escuelas, universidades y todos los recintos donde la gente se reuniera. Al principio esta situación no alteró nuestros días en la

maestría y el proceso de seguir construyéndonos como profesores lectores y escritores continuó con normalidad.

Fue hasta marzo que las cosas cambiaron, pues en nuestro país comenzaron los primeros contagios, lo que nos llevó a la etapa de confinamiento y con ello las clases del último trimestre de la maestría (y de mi embarazo) a distancia a través de la fría pantalla de una computadora. Sin embargo, ello no detuvo el proceso de transformación de mi yo docente y las ganas de ofrecer una mejor práctica para los chicos se incrementaron. Por desgracia no volví a ver en el aula a mis estudiantes y nuestros planes quedaron inconclusos.

El último trimestre de la maestría me permitió reconocermé como un docente que escribe y narra las vivencias de este momento histórico que ha golpeado duramente a las escuelas y que tristemente las autoridades educativas han abierto las puertas a las televisoras y demás empresas para hacerse cargo de administrar los contenidos educativos.

A pocos días de iniciar el nuevo ciclo escolar 2020-2021 seguimos trabajando y estudiando desde casa situación para la cual no estábamos capacitados y desde allí esperamos el nuevo amanecer y luchamos por una educación presencial en un ambiente seguro.

La Maestría en Educación Básica me ha permitido conocer los procesos de la comprensión lectora a partir de mí como lectora, como estudiante, como docente y sobre todo me ha dotado de herramientas que favorezcan la mejora del proceso lector de mis estudiantes.

Episodio 2. Del trayecto de la lectura al encuentro con la comprensión

Primer día de clases del curso escolar y ya temía llegar tarde, pues, aunque salí quince minutos antes de lo normal, el transporte en esta ciudad es como la naturaleza: impredecible y la posibilidad de un contratiempo se incrementa cuando para llegar a mi destino tengo que tomar cuatro líneas del Metro²⁰, de la alcaldía Venustiano Carranza a Iztapalapa. Si falla tan sólo una de las estaciones, habré tenido un mal comienzo, por fortuna esa mañana me sonrió la suerte.

Después de poco más de una hora de recorrido y transbordes, casi llegando a la estación del metro *Culhuacán*, que significa “cerro encorvado o lugar de los culhuas”, miré por la ventana del lado izquierdo y pude observar cómo los primeros rayos del sol iluminaban el jardín del Ex convento de Culhuacán donde algunos chicos acostumbran a ir después de clases relajarse tirándose en el pasto, enseguida miré la cúpula de la pequeña y colorida iglesia en cuya explanada se da inicio a diversas celebraciones a lo largo del año como parte de las tradiciones de los once barrios de dicha localidad, como la de la Santísima Trinidad entre mayo y junio, la de San Salvador en agosto o la peregrinación al Templo de Chalma²¹ en septiembre, esta última provoca que muchos chicos y sus familias se ausenten toda una semana para vivir la tradición de ir al Santuario a pie o a caballo y es la primera del ciclo escolar.

Mirar la majestuosa arquitectura virreinal me hace recordar que la historia de los culhuacanes data de muchos siglos antes de la conquista, pues es considerado el centro ceremonial arqueo-astronómico más antiguo de todo el altiplano, la primera ciudad del valle de México cuya riqueza cultural prevalece como las ceremonias del fuego nuevo, las danzas ancestrales, los temazcales, entre otros. Además, las festividades religiosas populares católicas permean la vida de los estudiantes y se

²⁰ Sistema de Transporte Colectivo de la Ciudad de México

²¹ Santuario del Señor de Chalma, ubicado en Ocuilan, Estado de México, templo catolico patrimonio cultural de México de tipo sincretico entre las tradiciones mesoamericanas, virreinales y contemporaneas.

entrelazan con la vida en la escuela como en el Día de Muertos²² que una parte importante de los estudiantes se ausenta de la escuela casi una semana para ir a visitar a sus difuntos a los pueblos de donde son originarias sus familias. Otra tradición presente en Culhuacán es la *mayordomía*²³ y cuando la familia de un estudiante de la secundaria tiene el honor de ser mayordomo es posible que los hijos se ausenten de la escuela varias veces al año y la comunidad escolar apoya para que los estudiantes se mantengan al corriente mientras viven las festividades y tradiciones del pueblo de Culhuacán.

Otra situación importante que vino a mi mente es que la vida del pueblo de Culhuacán también se mezcla con la delincuencia organizada que desde hace varios años opera en las distintas colonias de la zona y que entre homicidios, balaceras y narcomenudeo los jóvenes estudiantes acuden a la escuela. Lo que me provoca cierta angustia pues no nos han faltado las malas noticias con relación a ello.

El chillido de la alarma de cierre de la puerta del metro me recordó que allí me tenía que bajar y con el tiempo justo para llegar a la secundaria 206 “Roberto Koch”. Caminé sobre la banqueta esquivando personas apuradas en sentido contrario a mí andar. Volví a ver, después de unas cuantas semanas, a aquellos puestos de comida que invaden las banquetas a la salida del metro, y que me acompañan un buen tramo del recorrido: el olor de los tamales, café, pan, tortas y tacos parecía perseguirme al ir caminando sobre la avenida Tláhuac y Taxqueña. El inconfundible uniforme verde de las secundarias diurnas se observaba, así como el marchar sin prisa de los muchachos que se dirigían a la escuela. Reconocí algunos rostros, unos me saludaron, otros sonrieron al verme.

²² El Día de Muertos es una celebración tradicional mexicana que honra a los muertos. Se celebra 1 y 2 de noviembre y está vinculada a las celebraciones católicas de Día de los Fieles Difuntos y Todos los Santos.

²³ Es el cargo del o los responsables de organizar las fiestas religiosas de la localidad en la parroquia que corresponda, en Michoacán se le conoce como *carguero* y en Sonora y Sinaloa como *fiestero*.

Al llegar a la esquina de la calle Benito Juárez el panorama cambia, ya no hay más puestos, sólo una calle larga y solitaria en la que por unos minutos coexisten los adolescentes sin prisa con los conductores desquiciados que toman dicha calle como ruta alterna para evitar el tráfico de la Avenida Tláhuac, tomando pocas precauciones e ignorado la zona escolar por donde también transitan estudiantes de la secundaria. El recorrido parece interminable y justo antes de llegar a Canal Nacional un grupo de padres de familia, frente a un gran portón verde, anuncian la entrada de la escuela.

- **Los chicos me aceptaron**

Conocía a cada uno de los cuatro grupos que me tocaría atender este nuevo ciclo escolar, tres de ellos habían estado conmigo el año pasado y el cuarto, 3° D” habíamos estado juntos en primer grado, así que los recordaba bien.

A las diez en punto me dirigí al salón del grupo protagonista de esta historia: treinta jóvenes de entre trece y catorce años. Mientras me acercaba noté que se asomaban por la puerta, apenas y sacaban sus caritas, como si algo fuese a pasar si rebasaban la línea de la entrada. Noté sus rasgos aún bastante infantiles y la curiosidad en sus ojos. Me pasé de largo, pues quería observarlos más a distancia. Me detuve en el lugar del prefecto, crucé dos palabras con él, regresé al pasillo para entrar al aula. En cuanto vieron que me acerqué se sentaron rápidamente y algunos, entre murmullos dijeron —“¡Ehh!”— eso calmó un poco mi alma pues fue un gesto de aprobación. Justin me preguntó con una sonrisa:

— *¿Es usted nuestra tutora?*

— *¿No saben quién es aún?* — pregunté con curiosidad.

— *No* —contestaron al hilo.

Sonreí para ellos y sonreí doblemente para mis adentros. Les comenté que me daba gusto volver a darles clases, y me dispuse a dictarles el horario de la asignatura de

español y enseguida el de tutoría, al hacerlo pude escuchar varias frases de satisfacción como: — ¡Sííí! ... ¡Qué bueno!... ¡Ehhh!

Entre otras cosas, platicamos sobre lo que les gustaría hacer en la clase de español, para construir el proyecto anual.²⁴ En primer grado les hice esa misma pregunta, pero bajo circunstancias muy distintas: en primer lugar, la respuesta fue por escrito y no en plenaria. En aquel momento, aunque me interesaba saber sobre sus intereses, no todas sus propuestas fueron tomadas en consideración a pesar de que estaban llenas de imaginación.

Nuevamente hice la pregunta: — *¿Qué quieren hacer este año?* — pero con una visión muy diferente: tomar muy en serio cada una de sus propuestas de trabajo sin importar cuales fueran. Los estudiantes realizaron propuestas como que las clases sean más dinámicas, que trabajemos la ortografía y la gramática, temas para preparar el examen de ingreso al nivel medio superior (COMIPEMS)²⁵, así como un concurso de conocimientos, sin embargo, una chica propuso el tema de mi interés.

— *Maestra deberíamos trabajar en la comprensión lectora. Es que creo que tenemos muchas deficiencias.*

Me sorprendió mucho escuchar que se expresara de esa forma y con un poco de angustia. Sin embargo, mi rostro se alegró y ellos lo notaron.

— *Qué bueno que comentas eso Estrella porque precisamente eso les quería contar, este año, durante este ciclo escolar vamos a participar en un proyecto para favorecer la comprensión lectora y ustedes van hacer*

²⁴ Es una de las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, donde el profesor o profesora solicita a los estudiantes, a través de una lluvia de ideas, que propongan los que les gustaría aprender a lo largo del año, con el fin de que, a lo largo de los proyectos de clase, de ser posible y viables, se vayan incorporando, o en su defecto, se atienda como un tema suelto.

²⁵ Es el examen único de selección que presentan los estudiantes poco antes de terminar la educación secundaria para ingresar al nivel medio superior (preparatoria o bachillerato) en la Ciudad de México y Estado de México.

el grupo protagonista de este proyecto. Más adelante afinaremos los detalles.

Cuando lo decía, y posteriormente cuando lo registraba en mi diario autobiográfico, me cuestionaba si había sido prudente haberme adelantado y comentarles que trabajaríamos la comprensión lectora, que, aunque propio de la asignatura, era un aspecto de la lengua que no era precisamente elegido por ellos sino por mí. Los proyectos que se hacen desde la orientación de Pedagogía por Proyectos surgen desde los intereses y gusto de los estudiantes, y el docente se ajusta a ello para trabajar con mayor énfasis ese aspecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Lo que menos quería era predisponerlos a este interés fundamentado en una necesidad en mi experiencia que como docente he detectado y que confirmé metodológicamente con un diagnóstico.

Me despedí de los estudiantes, y paladeé el gusto de darme cuenta que ellos estaban muy contentos de que yo fuera su maestra de español, y sobre todo que yo fuera su tutora. La empatía es importante dentro de la labor docente, así que ese día me fui feliz de regreso a casa porque fui aceptada por mi grupo protagonista.

- **Comprendiendo textos**

Después de reubicar las bancas en donde se sentarían, aplicando con ello una de las Condiciones facilitadoras para el aprendizaje,²⁶ en *equipos* de cuatro mesas, les propuse que hiciéramos un diario que nos permitiría conocernos poco a poco. A ellos les pareció una buena idea. Les aclaré que había de varios tipos de diarios, así para que tuvieran una idea sobre el cuál haríamos, les compartí diversos textos para diferenciar entre lo que es un diario escolar o *diario de clase*, y el diario

²⁶ El acomodo del mobiliario es otra *Condición facilitadora para el aprendizaje* que señala la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*. Las condiciones son requisitos que la o el docente tienen que propiciar para crear un ambiente lo más favorable para que niños y jóvenes aprendan lo que propongan, lo que se vea de contenidos programáticos y las competencias a las que ellos valoran apropiarse o desarrollar.

personal.²⁷ Yo tenía una doble intención, primero que logaran comprender la diferencia entre ambos con el fin de que ellos tuvieran una mejor idea de cómo escribir: el primero tiene que ver con la propuesta freinetiana respecto a que los niños ingresen a la escritura, sin presiones ni orientación alguna sobre un tema en específico. La segunda, -comenzar a adentrarnos sobre la comprensión lectora de una manera natural, por gusto y de forma significativa desde este inicio de curso.

Para que quedara clara la propuesta de *Diario de clase*, leímos el primer capítulo del libro *Corazón diario de un niño*. Lo comparamos con textos de diarios escolares de niños de otras escuelas y analizamos las diferencias. Noté que les costaba un poco diferenciar de un texto de otro, pues según manifestaban los estudiantes lo percibían casi igual. Así que observamos cuidadosamente algunos párrafos y a través de preguntas orientadoras los chicos razonaron las diferencias, después de forma conjunta, logramos concluir, aunque ambos tratan de experiencias en la escuela, que el primero es el diario de un niño en edad escolar que cuenta sus experiencias en escuela desde el punto de vista personal y el *diario de clase* representa lo que sucedió en una clase, lo que se dijo, lo que se pensó y sintió y como se realizó.

Al finalizar la actividad, indagué con los chicos como se sentían en sus nuevos lugares. Algunos dijeron que les agrada mucho sentarse con sus compañeros, otros dijeron bien y otros tantos no contestaron. Por sus respuestas pude notar que no causó gran entusiasmo.

²⁷ Celestine Freinet, maestro y pedagogo francés de inicios del siglo XX, que al vivir las guerras mundiales busca recuperar la sonrisa de los niños y desarrolla una pedagogía popular, activa y centrada en los niños. Es conocida mejor como Técnicas Freinet, toma en cuenta que los estudiantes aprendan haciendo y hagan pensando. En específico el Diario escolar persigue que narren experiencias de su vida para desarrollen su escritura con sus propios saberes, que no necesariamente sean los escolares ni con respecto a una asignatura como sería este caso. Lo importante es que como pudieran, escribieran. Busca romper en todo momento el autoritarismo del maestro.

Realicé dos cambios de lugar de unas niñas que no paraban de platicar y jugar debido a que sus compañeras cercanas se quejaron, y con base en sus propias decisiones. Les pregunté:

- *¿Cómo podíamos solucionarlo?*
- *Que nos cambie de lugar.*
- *¿Están seguras?*
- *No queremos, pero siempre vamos a platicar.*

Después de pensarlo un poco cambié de lugar a una de ellas. Se molestaron, pero se incorporaron a sus nuevos equipos y comenzaron a trabajar.

Ese mismo día nos dio tiempo de leer *Omega* y *la osa* de Guillaume Guéraud (con la finalidad de reconocer sus habilidades lectoras durante clase), antes de que yo pudiera hacer la primera pregunta Ariadna dijo:

- *Maestra esta lectura tiene muchas palabras que no conocemos.*
- *¿Qué les parece si una vez que terminamos la lectura anotamos esas palabras, ustedes en su cuaderno y yo en el pizarrón e indagamos su significado? — les comenté.*

Sin darse cuenta Ariadna había realizado una actividad de anticipación (antes de la lectura) la cual consistió en darle un vistazo ²⁸ al cuento por leer. Esto le permitió darse cuenta de qué tan grande es el texto, que contiene palabras que no conoce, etcétera.

Una vez que Ariadna nos compartó su hallazgo yo les pregunté:

- *De acuerdo al título ¿de qué imaginan qué trata este cuento?*
- *de una niña y una osa — contestó entre risas Santiago*
- *¿quién es la niña? — pregunté*
- *mmm Omega...—respondió Santiago*
- *quizás no sea una niña— respondió Alexa*
- *se me hace conocido el título y por eso creo que es una niña- afirmó con seriedad Santiago*

²⁸ El vistazo, de acuerdo con Cassany (2003) es un tipo de lectura rápida y selectiva que sirve para formarse una primera idea global del texto y su contenido.

- *yo me imagino a una niña que tiene como mascota a una osa* — comentó Araceli²⁹
- *¡Como Masha y el oso!*³⁰ — dijo Yael mientras otros se reían
- *muy bien, están imaginando de que podría tratar el cuento y lo relacionan con lo que ya conocen* — señalé

Leímos y analizamos el texto párrafo por párrafo, mientras los chicos intentaban deducir el significado de algunas palabras tomando en cuenta otras que había a su alrededor y que funcionan como *pistas en el texto*, de acuerdo con Andrés Calero.³¹ Una vez que ellos imaginaban que podía significar recurríamos al diccionario a ver qué tan acertados estábamos.

Aunque hubo poca participación consideré que esta actividad fue enriquecedora porque me dio la oportunidad de conocer algunas de las estrategias para la comprensión lectora que los chicos han venido desarrollando a lo largo de su vida en la escuela. También me permitió ver el rumbo que tomaríamos durante la intervención pedagógica pues observé que algunos estudiantes hacían anotaciones en su cuaderno mientras leíamos la lectura. La mayoría de ellos no participó, no anotaron, ni subrayaron y posteriormente cuando se hizo la tarea del dibujo respecto a la lectura algunos simplemente dibujaron a una niña y una osa sin detallar ningún otro aspecto del cuento. Entonces recordé que Isabel Solé, señala que hay tres momentos en la lectura en las que es necesario realizar actividades para tener una mejor comprensión.³²

²⁹ Andrés Calero (2011, pp 93) en su libro *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autoregulados*, propone la estrategia “hacemos predicciones” los estudiantes imaginan de que trata el texto usando sus conocimientos previos.

³⁰ Serie de televisión infantil de origen ruso que trata sobre una niña llamada Masha que convive con un oso que vive en el bosque.

³¹ El autor explica que los estudiantes que han desarrollado destrezas en la comprensión de textos son capaces de deducir el significado de las palabras desconocidas analizando las que están a su alrededor.

³² Isabel solé (2000) menciona en su libro *estrategias de lectura* tres los tres momentos de ésta: antes, durante y después.

Por su parte Calero marca que las actividades en estos tres momentos permiten conocer las destrezas cognitivas de los estudiantes al intentar comprender un texto. Al respecto pude ver las respuestas o a falta de ellas por parte de los estudiantes en cada momento de la lectura, pude observar que algunos chicos se limitan a transcribir lo que se diga o se anote en el pizarrón sin haber realizado alguna acción. Situación de la que ya me había percatado durante el Diagnóstico Específico y que en esta sesión pude corroborar y observar con los chicos más relajados.³³

Además, Calero también dice que los niños en edad escolar aprenden a utilizar estas estrategias desde sus primeros años en primaria sin embargo pueden ser aprendidas y enseñadas a cualquier edad, es decir, aunque los estudiantes de secundaria no hayan desarrollado destrezas que favorezcan la comprensión lectora pueden comenzar a aprender desde ahora.

- **Vistamos las paredes: Herramientas para el aprendizaje**

Desde el inicio del ciclo escolar, algunos chicos habían mostrado su interés por trabajar la gramática y la ortografía, así que consideré que era el momento de poner en marcha la pared de la cognición, o sea, proponerles utilizar las paredes del salón para colocar carteles o herramientas que pudieran ser útiles en cualquier clase, como orientaciones básicas de ortografía, qué son y como usar adverbios y adjetivos (como ellos mismos lo habían propuesto en el proyecto anual). También les invité a realizar un cuadro de responsabilidades, calendario de efemérides, el de cumpleaños, designamos quienes serían los representantes de grupo, quienes llevarían la lista de asistencia y quien se encargaría de recordar a quien le toca llevarse a casa el diario escolar según la lista de asistencia.

³³ El Diagnóstico específico, el cual se detalla en el capítulo II de la presente tesis, es el estudio previo que se realizó para conocer el estado de la comprensión lectora con los estudiantes con los que se realizó la intervención pedagógica.

Cada quien decidió con quien trabajar y que herramienta elaboraría:

- *¿Cómo vamos a organizar los equipos?* —pregunté.
- *Usted hágalos maestra*— dijo Ariadna mientras Alexa la apoyaba.
- *¡Noo!* - espetó Paty — *nosotros los elegiremos.*
- *Prometemos trabajar*— dijo Camila.
- *¿Por qué prefieren que yo los haga?* — me dirigí a Alexa y Ariadna y en un bajo volumen de voz Ariadna dijo:
- *Porque mis amigos a veces no trabajan y termino haciendo todo yo.*
- *Si usted elije no estarán con sus amigos y así si trabajarán* — completo Alexa.

Sin embargo, el resto del grupo mostro su desacuerdo, pues la mayoría quería trabajar con sus amigos con los que siempre trabajan:

- *Maestra le prometemos que trabajaremos y si no lo hacemos no nos vuelve a dejar escoger a nuestro equipo.*
- *Siii maestra por favor*— se oyeron varias voces de súplica.

Propuso que lo sometiéramos a votación y aunque note que había varios estudiantes que apoyaban la postura de Alexa y Ariadna ganaron quienes preferían hacer sus equipos. Pero, una estudiante quiso estar sola:

- *maestra, yo hago las tarjetas con los nombres de cada quien, pero quiero hacerlo sola*— dijo Alexa
- *¿No preferirías hacerlo en equipo? Son muchas tarjetas*— trate de disuadirla.
- *No, quiero hacerlo sola, no me siento con ganas de trabajar en equipo*
— espetó con cara de enfado.

Respeté su decisión y sólo le pedí que se pusiera de acuerdo con su compañero Ricardo para definir el tamaño de las tarjetas pues él y Eduardo harían el cartel de las responsabilidades donde colocaríamos dichas tarjetas.

- *Después de todo si trabajaré de manera cooperativa* — pensé

Cuando estuvieron listos, entre todos decidimos cual sería el lugar ideal para colocarlos dentro del salón.

- *Que sea en frente para verlos con facilidad*— dijo Paty
- *Si, porque si los ponemos atrás se nos va enchuecar la cabeza* — aseguro Santiago mientras hacia una mueca de incomodidad.
- *Los demás ¿Qué opinan?* — pregunté
- *Enfrente y del lado del escritorio, allí se verá bien*— dijo Araceli.

No hubo objeciones así que comenzamos a decidir donde iría cada cartel de acuerdo a su contenido y tamaño, acordamos que el cuadro de responsabilidades iría justo enfrente y aun lado del pizarrón en el lugar más visible del salón³⁴.

Los chicos decidieron que su salón debía estar cerrado para que nadie dañara o arrancara sus trabajos como ya había sucedido con el *acuerdo de convivencia* un par de semanas antes, así que les propuse que compráramos un candado. La respuesta de los chicos fue inmediata:

- *Ya tenemos uno* —dijo Paty.
- *Lo tiene el tutor de año pasado* — completo Yael.
- *Es nuestro, nosotros lo pagamos hay que pedírselo* — señaló Alexa.

Me pidieron autorización para ir a hablar con el maestro Mario y en menos de diez minutos regresaron con el candado para asegurar el salón.

Me sorprendió ver como un grupo de chicos acostumbrados a la instrucción se adapta tan rápido a un nuevo modo de aprender, las ideas que surgen de ellos emanen tan rápido y fluidamente como si hubiesen estado allí listas para salir a la primera oportunidad.

³⁴ En el enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos la vida cooperativa es fundamental y se crea a través de estrategias de cambio donde el docente funge como mediador, mientras los estudiantes se participan, toman decisiones sobre el proyecto, se reparten responsabilidades, proponen soluciones ante problemas y se crean condiciones para culminar con éxito el proyecto de los estudiantes y para los estudiantes.

Episodio 3. Un buen comienzo

Hoy fue el día de inicio del método por *proyectos lectura dramatizada en atril, de cuentos de terror*. A los chicos les agrado la idea sobre todo por la temática de terror, en especial porque estamos acercándonos a las fechas del día de muertos³⁵, nos dirigimos a la biblioteca y se colocaron por equipo de cuatro a cinco integrantes, posteriormente les repartí algunos libros que previamente yo ya había seleccionado de Horacio Quiroga y cuentos varios.

Les pedí que leyeran pequeños fragmentos de los cuentos que venían en los libros y que posteriormente, en equipo eligieron el cuento con el que les gustaría participar en la lectura en atril.

Poco a poco los chicos me fueron pasando las hojitas donde anotaron los integrantes de su equipo, así como el cuento de su elección, afortunadamente ninguno se repitió. Carlos se acercó a mí y me preguntó si él también tendría que leer a lo que asentí, mostró cierta angustia y le dije que no se preocupara que lo haría bien.

Es tranquilizador que a los chicos les haya agrado el proyecto (hasta ese momento) sobre todo ahora que veo que se están acostumbrando rápidamente a decidir sobre lo que haremos en clase y aunque toman muy en cuenta mi opinión también hace valer la suya. Finalmente, los chicos se hicieron responsables de reproducir los cuentos con los que participarán.

Recordamos las características del cuento latinoamericano ya que, aunque de terror, los cuentos que usaríamos para el proyecto todos son de autores latinoamericanos.

Al principio no recordaban haber leído este tipo de cuentos el ciclo pasado, les fui dando algunas pistas como la época a la que pertenecen, algunos autores y

³⁵ La tradición del Día de Muertos surge como parte del sincretismo religioso, en la época colonial. Durante la etapa prehispánica, el culto a la muerte estuvo presente en distintas culturas a lo largo y ancho de México.

movimientos literarios y entonces fue cuando Alexa y Ariadna casi al mismo tiempo dijeron:

—¡ahh sii!, cuando leímos el *almohadón de plumas*...

A partir de allí poco a poco fuimos recordando las características de estos cuentos y posteriormente agregamos las características de del sub género de terror.

El tiempo que quedó de la clase les pregunté si les parecía ponerse de acuerdo con sus equipos puesto al día siguiente harían una primera lectura en voz alta y estuvieron de acuerdo.

- **Una lectura plana**

Por alguna extraña razón me sentía algo nerviosa, pues sería la primera vez, en lo que va del ciclo escolar, que tendría la oportunidad de escuchar a cada uno de los chicos leer en voz alta y no sabía qué me iba a encontrar y menos cómo lo afrontaría.

Al entrar al salón y después del saludo Yael se acercó a mí de manera *casual* y me dijo:

— *Maestra no le hubiera dicho a Carlos que iba a leer, por eso no vino a la escuela, siempre que tiene que leer falta*³⁶

Mis angustias tomaron forma cuando fui escuchando a algunos de los estudiantes leer, pues comencé a detectar ciertas deficiencias en su lectura como que no respetan los signos de puntuación, leen muy rápido o muy lento, se tropiezan con palabras comunes y con mayor dificultad con las que no conocen, en cuanto a la entonación la observé plana y sin emoción.

³⁶ Solé señala que los aprendizajes de los estudiantes y sus aportaciones, actitudes y expectativas están relacionadas con su propio autoconcepto sobre lo que van a aprender y lo que los adultos, profesores y compañeros verbalizan acerca de sus aprendizajes.

Otra situación que detecté es que se dividieron la lectura en partes equitativas independientemente de diálogos y narradores, un mismo chico podía leer los diálogos de tres personas al mismo tiempo, de manera que cada integrante leería una sola vez. Mientras un equipo hacía su lectura en voz alta y conforme esta avanzaba los demás comenzaban a aburrirse y a desesperarse.

Pasamos a la etapa de las sugerencias de los chicos, la mayoría fueron repetitivas como:

— *lee más fuerte*

— *deberías haber leído tu cuento antes de pasar*

— lees muy rápido

— respeta los puntos...

Les sugerí repartir el texto de manera distinta, de tal manera que cada uno pudiera leer en distintas ocasiones y que los personajes pudieran interactuar a través del diálogo. Reiteré la recomendación que habían hecho sus compañeros de leer varias veces el cuento antes de pasar. Finalmente señalé que las sugerencias de todos eran para todos, incluso para los que aún no pasaban, que las considerarán.

Revisé mi planeación y contemplé que en el ejercicio de la primera lectura demoraríamos un día más de lo contemplado debido al ritmo de lectura que están presentando los estudiantes.

Así que la sesión del viernes se pospondría para el lunes, lo cual estuvo bien dado que el aula MULATA³⁷, ya estaba apartada ese día a la hora en que nos tocaba clase.

³⁷ Aula de medios, llamada MULATA porque puede ser utilizada como Museo, Laboratorio y Taller.

Me quedé pensando en Carlos y recordé su angustia en la biblioteca y también aquella vez que le tocó exponer y me dio la impresión de que no sabía leer y que se lo adjudiqué a los nervios, lo cual él mismo confirmó.

Mi tarea y pregunta del día fue ¿Cómo ayudar a Carlos?

- **La agonía de Carlos**

Se presentó Carlos, lo llamé y mientras sus compañeros se preparaban para leer, le pregunté sobre su ausencia del día anterior y me dijo que no había podido ir, lo cuestioné sobre si tenía miedo o pena de leer a lo que respondió afirmativamente y con mucha angustia me dijo:

— *Maestra no me gusta leer en voz alta, me pongo muy nervioso*

— *Está bien — contesté — vamos a apoyarte, pero no puedes simplemente no leer*

Le pregunté si tenía alguna sugerencia y contestó negativamente. Llame a su equipo para se acercarán y platicáramos sobre la situación de Carlos. Yael, Fermín y Alexis fueron de inmediato. Les pregunté cómo podrían apoyar a Carlos, ninguno contestó. Les sugerí que por esta ocasión permitieran a Carlos, hacer la presentación del cuento, leer el título y algún párrafo pequeño del cuento.

— *¿Qué opinan?, ¿Apoyamos a Carlos?* — pregunté

— *Que Alexis también se apure porque ni hace nada* — señaló Fermín mientras Alexis lo miraba feo por haberlo delatado. Carlos los miraba nervioso esperando su aprobación.

— *¿Qué opinas Yael?* - reiteré. Yael miraba al vacío, su rostro me decía que no estaba de acuerdo, no emitió palabra alguna, sin embargo, asintió.

— *Vamos a apoyar a Carlos-* me dirigí sólo a Yael, me dijo que sí y se retiraron a su lugar mientras el siguiente equipo comenzaba con su lectura.

Al día siguiente las cosas no mejoraron:

- *¡Por fin viernes!*—dijeron los chicos. Le tocaba pasar al equipo de Carlos y este no había asistido.
- *No vino Carlos, nunca viene si le toca leer*— me dijo Yael— *no le diga cuando le toca leer porque no vendrá-* sugirió.

Pude sentir y vivir la frustración del equipo de Carlos al ver que este había faltado de nuevo justo el día que les tocaba presentar su ensayo.

A la siguiente clase nos dirigimos al aula MULATA para ver los videos de donde los chicos obtendrían información para las técnicas de dramatización en la lectura.

Justo antes de poner los videos se me acercó Carlos y me dijo:

- *Perdón por no venir el viernes, pero mi mamá me dijo que no viniera.*
- *¿Por qué tu mamá te diría que no vinieras a la escuela?* — pregunté consternada, tomando en cuenta que el mismo viernes tuvimos junta de padres de familia.
- *Porque ella no estaba aquí...se fue al pueblo... y yo no tenía dinero*— contestó algo apenado.
- *¿Y ya regresó tu mamá?*
- *Ya está aquí.*
- *Está bien Carlos, sólo no faltes más porque te vas a atrasar, hoy vamos a ver videos de cómo dramatizar, toma asiento*— Agradeció, asintió y se fue a buscar un lugar.

Decidí no mencionar nada sobre la lectura a fin de no estresarlo. Vimos varios videos de cómo dramatizar la lectura, los chicos se divertieron con los videos de estudiantes de otras escuelas. Posteriormente les sugerí que fueran anotando todas aquellas características que observaron y que podría favorecer sus lecturas.

Carlos presentó evidente temor al leer en público, por lo que señalan sus compañeros es una situación que ha sucedido desde tiempo atrás y está

relacionada con la lectura en voz alta. De acuerdo con Solé³⁸ lo que los estudiantes aportan a cada situación está relacionado con variables de carácter emocional relacionadas con la representación que se hace de la situación de aprendizaje, así como las expectativas que tiene de sí mismos.

Calero³⁹ y Lozano⁴⁰ también señalan una relación importante entre la confianza en sus capacidades lectoras. Carlos no es el único que chico del grupo que presenta desconfianza respecto a la lectura, pero si el más evidente.

- **Una mañana fría**

Primer día de ensayos después de que reestructuraron sus cuentos, bajamos al jardín del aprendizaje a ensayar para que pudieran hacerlo con más libertad.

Hacia frío, pero los chicos venían preparados para ello, pues desde un día antes quedamos que vendrían abrigados. Dijeron que la próxima vez traerían café.

Mientras ellos ensayaban yo me acercaba a los equipos para tratar de escucharlos, observé que Alexa entraba muy bien en su papel. Algunos chicos decidieron resumir algunas partes de los cuentos. Noté que algunos chicos seguían teniendo complicaciones al leer sin embargo estaba concentrados en mejorar.

Carlos y su equipo ensayaban e interrumpían para reclamarle a Alexis que no hacía nada y Carlos miraba nervioso el papel sin embargo comenzó a leer, decidí no acercarme y observarlo de lejos. Los chicos me pidieron más tiempo para ensayar, cincuenta minutos es poco para lo que querían lograr. Accedí.

³⁸ Solé, I (2000) Estrategias de Lectura. España. Graó.

³⁹ Calero, A (2011) Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. España

⁴⁰ Lozano, L (2003) Didáctica de la lengua española, México. Libris Editores.

- **Diles que no me maten**

Había solicitado usar el auditorio para que los chicos realizaran sus presentaciones, pues ellos así lo habían decidido. El tiempo era poco y los chicos tardaron en bajar, perdimos diez minutos valiosos y yo comenzaba a estresarme porque aparte teníamos que tratar el tema del concurso de puertas para el día de muertos que había anunciado el director durante la ceremonia. Calculé que no pasarían los equipos planeados.

Comenzó a leer Dulce y le siguió Karol. Su forma de leer y entonar la lectura distaba mucho de cómo las habíamos escuchado la primera vez, y aunque conforme se desarrollaba el cuento “Diles que no me maten” fueron disminuyendo el entusiasmo, era evidente el cambio y el empeño.

El equipo en general había mejorado bastante, atendieron las sugerencias de sus compañeros y las mías. Sus compañeros felicitaron al equipo sobre todo a Dulce y a Karol y no porque Carla y Ariadna no fueran buenas, sino porque las primeras tuvieron un notorio avance.

- **La agonía de Carlos (parte II)**

La agonía de Carlos se había prolongado varios días y hoy era el último y mi duda era — *¿vendrá Carlos a la escuela?* — pensaba en ello mientras hacía el transborde infinito en Atlalilco de la línea ocho a la línea doce.

Era su turno. El equipo paso al frente, Carlos en su papel de presentador y un poco nervioso hizo la presentación de su equipo y el título del cuento. Quizás él no lo notó, pero lo hizo muy bien, no tartamudeo ni se le ahogo la garganta ni tampoco sufrió la traición de sus cuerdas bucales que lo dejaran en un incómodo silencio. La lectura la iniciaron sus compañeros fue un poco larga, pues no omitieron nada.

Al final noté a Carlos algo acongojado y enojado, me acerque a él y le pregunte porqué.

- *Me enoja ser tan tímido, me hubiera gustado participar más*— contesto muy frustrado.
- *Lo hiciste bien y con el tiempo lo harás mejor* — contesté —*¿has intentado practicar frente al espejo?*
- *sí.*
- *¿y cómo te sientes?*
- *me da pena.*
- *si te da pena contigo mismo, con más razón con un público que te observa- le comenté- te sugiero que durante una semana practiques frete al espejo, un poema, una lectura, una participación de un tema que te agrade y vayas registrando como te sientes y platicamos como has avanzado, ¿te parece?* — Carlos asintió y lo observe menos angustiado.

El equipo de Dafne presentó la ultima versión de su lectura dramatizada del cuento “La muerte tiene permiso” de Edmundo Valadés. La mejoría fue impresionante, pues atrajeron toda la atención de las y los estudiantes y lograron que estos participaran en la lectura, de tal modo que cuando se leyó:

- *“Se pone a votación la propuesta de los compañeros de San Juan de las Manzanas. Los que estén de acuerdo en que se les dé permiso para matar al presidente Municipal, que levanten la mano...”*

Al igual que en el cuento, todos los estudiantes de 3ºD alzaron la mano. Estaban tan indignados como los personajes agraviados⁴¹. No sólo habían logrado comprender el texto, sino identificarse con el. Mientras el equipo lector logró identificar la intención del texto y darlo a conocer a través de la correcta interpretación y entonación de los diálogos y narraciones.

Posterior a ello se evaluó el proyecto, notamos que todos habían participado (bueno casi todos porque Camila y Justin enfermaron y no han asistido a clases) la mayoría

⁴¹ A esta acción Calero la llama “hacer conexiones” y se refiere a la relación que existe entre el texto y lo que siente, piensa y cree el lector, además la conexión que hace con los personajes y el texto.

considero que mejoraron sus habilidades de lectura y sobre todo de entonación. Ariadna aceptó que no ha mejorado mucho porque aún lee de corrido y no comprende nada y entonces vuelve a leer y aunque intenta regularse no lo logra tan fácilmente⁴². Al final todos estuvimos de acuerdo que a muchos todavía les cuesta leer en voz alta y con entonación, también reconocimos que las mejoras fueron significativas y perfectibles.

Episodio 4. La pregunta inesperada

Desde un día antes preparé una lectura para trabajar con los estudiantes después de “por fin” haber terminado el proyecto de *lectura dramatizada en atril de cuentos de terror* que se había alargado por distintas situaciones. Sabía que mis estudiantes ya estaban listos para la pregunta abierta⁴³ sin embargo yo no me sentía capaz, así que para tomarme un respiro (como es mi costumbre después de cada proyecto) decidí llevarles una actividad de lectura de Edgar Allan Poe⁴⁴ mientras ganaba tiempo y lo consultaba con mi almohada, mi directora de tesis, mis amigos imaginarios, Calceto el perro de la vecina y quienes se me pusieran enfrente...

Camino a la Secundaria en mi múltiples transbordes por las cuatro líneas del metro⁴⁵ que tengo que tomar para llegar a esa fábrica de sueños, mis pensamientos sólo se encontraban en la dichosa pregunta abierta. Y aunque mi mente siempre me lleva a explorar infinidad de pensamientos, pues una cosa siempre me lleva a otra, esta vez, la pregunta no me dejó en paz, pues ni los bocineros⁴⁶ me distrajeran de esta misión que yo estaba buscando postergar.

⁴² Catala señala la importancia de la rapidez al leer, cuando se lee muy lento o muy rápido las y los estudiantes no logran comprender los textos porque están más preocupados por los aspectos superficiales de la lectura que del significado que tiene para el lector.

⁴³ Es la pregunta con la que se inicia un proyecto con el enfoque de Pedagogía por Proyectos: ¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes N semanas?

⁴⁴ Edgar Allan Poe, escritor y poeta, precursor de la novela policiaca y maestro de los relatos de terror y misterio. Nació en Boston en 1809 y falleció el 7 de octubre de 1849 en Washington Estados Unidos.

⁴⁵ El Metro es el sistema de transporte colectivo en forma de red de ferrocarril metropolitano que opera en la Ciudad de México y área metropolitana.

⁴⁶ Personas que venden CD'S con contenido musical dentro de los vagones del metro con grandes bocinas a muy alto volumen.

Entré al salón dispuesta a ofrecerles esta bonita lectura que podríamos comentar, pensé que les gustaría y que podríamos sacarle mucho provecho, ya los imaginaba asombrándose con lo macabro de la historia, deduciendo los significados, tratando de explicarse el porqué de los sucesos, indignados por los actos aberrantes. Pero no, las cosas no ocurrieron así, apenas entré al salón, los chicos me saludaron, cuan educados son, ansiosos y ellos, ¡si ellos! hicieron la pregunta abierta:

- *¿Maestra y ahora que vamos hacer?* —escuché una voz masculina que no supe descifrar de quien era. Caminé dos pasos más y Alexa me dijo
- *¿Ahora que vamos a hacer?* —mientras varios me miraban con ojos curiosos yo me quede paralizada unos cuantos segundos y supe que no tenía otra opción... las cosas no habían salido como las planeé (lo bueno que tengo la costumbre de hacer las cosas al revés) así que no tuve más que responder:
- *Pues dígame ustedes ¿Qué quieren que hagamos juntos?* —comenzaron a hablar todos al mismo tiempo y yo no entendía nada, alguien habló sobre un programa de radio, otros decían algo sobre los experimentos científicos, claramente oí decir a Belem que ella quería poemas y entonces fui notando que sus propuestas estaban relacionadas con los contenidos del programa, mismo que habíamos revisado al inicio del ciclo escolar y del cual hicieron un ejercicio de seleccionar aquellos que más llamaban su atención. No me sorprendió que eligieran temas del programa porque ellos se distinguen por proponer temas relacionados a la asignatura de español, como aquella vez que propusieron trabajar la comprensión lectora, la ortografía y la gramática.

Tomé un plumón y les pedí que fueran anotando sus propuestas, Ariadna sacó su libro de español observó el índice, se dirigió al pizarrón y anotó el tema que le interesaba, otros tantos hicieron los mismo. en menos de 10 minutos ya teníamos 6 propuestas en el pizarrón

Una vez con las propuestas en el pizarrón los chicos observaron y comenzaron a entusiasmarse por dos temas: programas de radio e informes de experimentos científicos. Así que les sugerí que la próxima clase quienes se inclinaban por la propuesta de programa de radio trajeran información que pudiera ayudar a convencer a los demás de que esa era la mejor propuesta, del mismo modo quienes se inclinaron por el tema de los experimentos científicos.

- **La maestra angustiada y los chicos preparados**

Después de una larga espera, pues por motivos médicos me ausenté el día anterior y no tuvimos la sesión, coloqué nuevamente la pregunta en el pizarrón y les pregunté:

— *¿Ya saben lo que vamos a hacer juntos las próximas 3 semanas?*

Esperaba que comenzaran a exponer y a defender la propuesta que más les gustó de las dos opciones que habían quedado el viernes, pero no fue así y en su lugar Paty dijo:

— *El programa de radio, ya todos estamos de acuerdo que ese haremos.*

Volteé a ver al resto del grupo y no hubo objeción, les pregunté si todos estaban de acuerdo y dijeron que si, que desde el viernes (después de mi clase) lo habían decidido así que lo anoté en el pizarrón.

— *estos chicos aprenden rápido- pensé.*

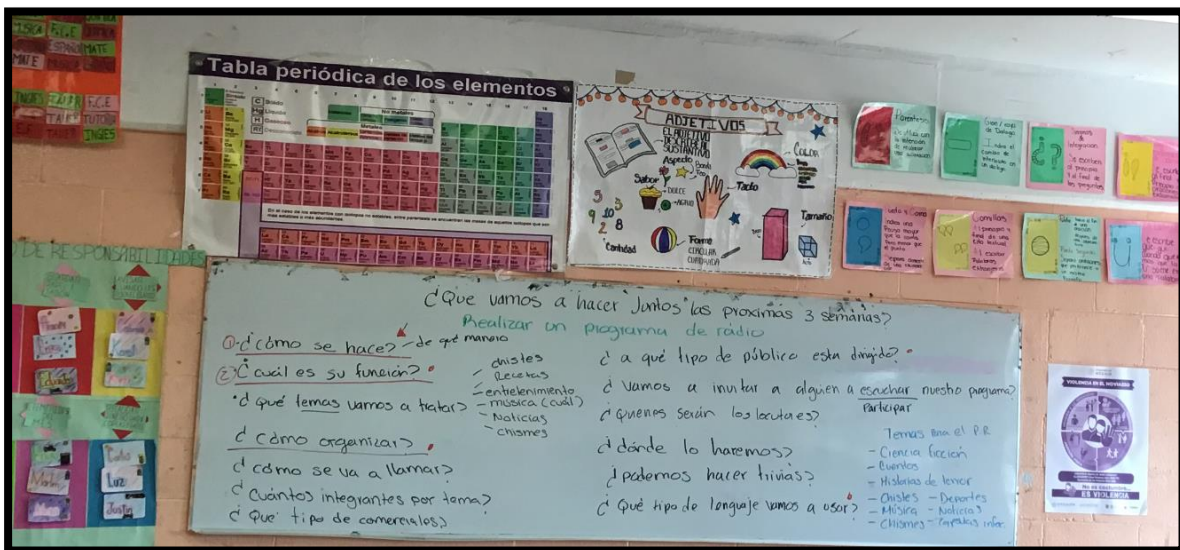
— *¿Qué necesitamos hacer primero para realizar este proyecto?* — pregunté y entonces la tormenta de ideas cayó sobre mi porque todos hablaban, pero yo no entendía nada, poco a poco se calmaron y la tormenta se convirtió en una lluvia de ideas constante.

— *¿Cómo se hace?* - dijo Romina

— *¿Cuál es su función?* - Señaló Esmeralda

- ¿Qué temas vamos a tratar en el programa? - preguntó Alexa, mientras sugería algunos como recetas, noticias y sus compañeros añadieron, chistes, entretenimiento, música y chismes.
- Necesitamos saber cómo nos vamos a organizar – dijo Yael
- ¿Qué tipo de lenguaje vamos a utilizar? - comentó Dafne

¿Cómo se va a llamar la estación de radio?, ¿Cuántos integrantes por tema?, ¿Qué tipo de comerciales vamos a poner?, ¿A qué tipo de público va dirigido?, ¿Vamos a invitar a alguien a escuchar o participar en nuestro programa de radio?, ¿Quiénes serán los locutores?, ¿Dónde lo haremos?, ¿podemos hacer trivias?... fueron otras de las preguntas que los chicos determinaron que debíamos saber antes de hacer nuestro programa de radio. Me sorprendió ver tanta participación y entusiasmo me di cuenta que estos chicos solo necesitaban, como dicen en La Paz, que les soltaran la piola⁴⁷ para echar a volar su imaginación.



Posteriormente los chicos decidieron que primero harían las propuestas de los temas a tratar, los anotaron en el pizarrón y cada quien comenzó a decir en qué tema querían participar así que comenzamos a elaborar nuestro Contrato Colectivo⁴⁸

⁴⁷ Cuerda delgada que se emplea en la pesca o en la marina.

⁴⁸ Contrato en el cual figuran todas las precisiones, además incluyen el rol del docente y del estudiante dentro del enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos.

en el que definimos los roles que cada quien tendrá dentro de este. Monse se ofreció a anotar las responsabilidades.

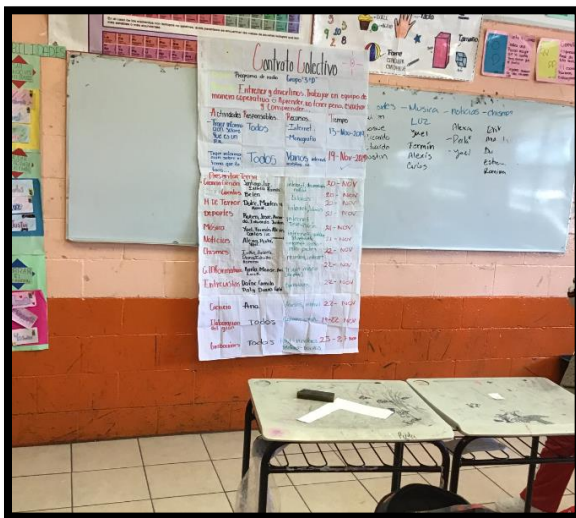
Cada quien se fue anotando en el tema de su interés, aunque algunos cambiaron de opinión y otros prefirieron trabajar los temas que sus amigos habían elegido, faltaban un par de minutos para que terminará la clase y

ya teníamos nuestra primera responsabilidad y todos debíamos de cumplirla para el día siguiente, sin embargo, no pudimos terminar de llenar el contrato colectivo.



- **Compartimos información**

Como habíamos acordado la mayoría llevaron la información sobre programas de radio y en plenaria aportaron datos generales de lo que habían encontrado, así que



decidimos que por equipos pasarían a explicar lo que habían encontrado tratando de que la información no se repitiera y anotamos en el pizarrón los temas generales. Primero pasaron Alexa y Gaby explicaron las características y función de los textos narrativos, yo me ofrecí para ir anotando las ideas principales en el pizarrón. Santiago, Rubén y Yael hablaron de las formas de hacer un

programa de radio, mientras que Estrella, Diana y Eduardo explicaron sobre tipo de lenguaje que se usa en los programas de radio; Paty, Josué y Ricardo nos contaron sobre la importancia de hacer un guion de radio previo a su transmisión y nos proporcionaron algunas características generales. Una vez que los chicos

terminaron de explicar a sus compañeros la información que habían encontrado les pregunté:

- *con la información que hoy compartimos ¿Creen que hemos respondido algunas de las preguntas que realizamos ayer?*
- *si* — respondieron varios
- *Casi todas* — dijo Paty

Procedí a leerlas en voz alta y ellos iban respondiendo si consideraban que se habían resuelto o bien si no, al final acordamos que efectivamente ya habíamos logrado clarificar la mayoría de las dudas que nos habíamos planteado una clase antes. Así que consideré el momento oportuno para hacerles la entrega de su contrato individual⁴⁹ y leímos juntos el contenido mismo, les pregunté a los chicos que puntos de los señalados en dicho contrato creían que podían resolver algunos dijeron que ninguno otros tantos dijeron que podían escribir lo que ya sabían sobre el programa de radio y lo que tenían que hacer para el proyecto y comenzaron a llenarlo.

- **Interrogamos un guion de radio**

Los chicos habían investigado y aprendido someramente sobre qué es un guion de radio y cómo se elabora, pues tenían vagos recuerdos de cuando en primaria realizaron un guion para un programa de radio. Así que para esta clase les llevé dos ejemplos de guion de radio, les pedí que antes de leerlos recordáramos juntos qué es un guion de radio, cómo es qué se realiza y cuál es el objetivo de que hagamos uno. Con algo de dificultad los chicos fueron



⁴⁹ Es un documento donde los estudiantes con la guía del docente plasman explícitamente los contenidos de aprendizaje y las competencias que van a contruir en lo individual pero también todo el grupo. Es parte de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos.

aportando las ideas que recordaban, otros manifestaron no recordar y otros afirmaron no haberlo hecho en primaria.

Ese fue el momento en que los estudiantes se encontraron con el texto, movilizaron sus conocimientos previos y, quizás sin mucha consciencia de momento, comenzaron a planificar la tarea.

Posteriormente solicité a los chicos que leyeran el guion en silencio, una vez terminada la lectura les pregunté qué tenía de particular este texto, si ya habían visto uno parecido a lo que respondieron que tenía datos y luego diálogos, que los diálogos eran como los de las obras de teatro, aunque también señalaron que no se parecía a otros textos que usan comúnmente.

Les pregunté qué habían observado sobre la estructura del guion y señalaron que contaba con un título, datos técnicos, diálogos de los locutores y sus turnos, que marcaban tiempos de música, comerciales etcétera.

- *sobre los diálogos ¿qué tiene de particular?* — pregunté
- *que informan* – contestó Fermín
- *...que empiezan saludando y presentando el tema-* señaló Ricardo
- *que también tiene un fin* — dijo Alexa
- *los datos técnicos se repiten entre diálogos* — aseveró Paty
- *también que hay tiempos para todo. Como música, comerciales, para decir algo-* señaló Belem.
- *¿Cómo podríamos visualizar la estructura del guion?, es decir cómo hacer una silueta⁵⁰ de este texto-* pregunté.
- *¿Silueta?* — pregunto Paty
- *¡sí! Como la que hicimos para los cuentos* — señaló Alexa

En ese segundo momento los estudiantes comenzaron a construir la comprensión del texto a través de externar todas aquellas ideas que venían a su mente con relación al contenido y la estructura del texto. Los conocimientos previos les

⁵⁰ La silueta es una herramienta de la estrategia didáctica de Interrogación de textos de Pedagógica por Proyectos, realizada en conjunto con los estudiantes y les permite identificar la estructura de los textos. Su función es ayudar al estudiante a comprender y/o producir textos.

ayudaron y pudieron asociar el texto con otros como el guion de teatro o el guion que hacen cuando les toca exponer. Supieron identificar algunos elementos distintivos de este como el saludo, la presentación, los datos técnicos, comprendieron que la finalidad del texto no era tanto comprender el contenido sino la utilidad que tendría para ellos en proyecto que estábamos llevando a cabo.

Monse dijo que ella lo anotaría en el pizarrón mientras sus compañeros le iban dando indicaciones para poder elaborar la silueta. Con la participación y opinión de los chicos se logró una silueta del guion, la cual les serviría como base para construir su guion del programa de radio que presentarían que cada equipo presentaría.

En un tercer momento los chicos fueron capaces de construir una herramienta que les permitiera comprender de mejor forma el contenido y propósito del texto y mientras la construían también fueron aclarando algunos conceptos que aún no quedaban del todo claros como los datos técnicos.

Estos tres momentos que vivieron los chicos durante la búsqueda de comprensión de un texto nuevo para ellos, son parte de la estrategia didáctica de *Interrogación de Textos* que experimentamos juntos por primera vez. Por mi parte tuve la oportunidad de ser mediadora entre el texto y los chicos para que estos pudieran movilizar sus herramientas intelectuales, recuperar sus conocimientos anteriores, reconstruir el sentido del texto, crear una herramienta que les permitirá conservar el aprendizaje para experiencias futuras con ese y otros textos. Ellos tuvieron una experiencia con la comprensión distinta a la que acostumbraba de solo leer y responder preguntas.

Esta estrategia didáctica es congruente con las aportaciones de Solé, pues la autora propone acciones *antes, durante y después* de la lectura mismas que nos proporciona *interrogación de textos*.

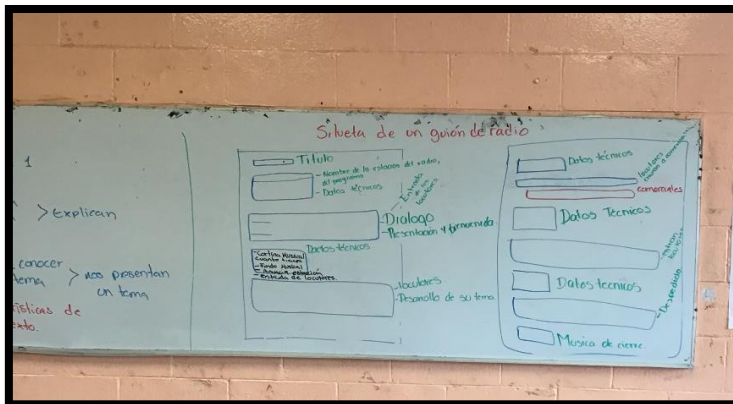
- **Organizar ideas para escribir**

La mayoría de los chicos llevaron la información de acuerdo al tema que ellos eligieron para el proyecto, les pregunté qué para poder escribir un guion de programa de radio qué tenían que hacer primero.

- *elegir un tema* — dijo Ariadna
- *Ya lo elegimos* — dijo Alexa.
- *investigar el tema, pero se supone que también ya lo hicimos-* señaló Ricardo.
- *Saber que vamos a decir*— dijo Monse.
- *¿y cómo vamos a saber qué vamos a decir?* — pregunté.

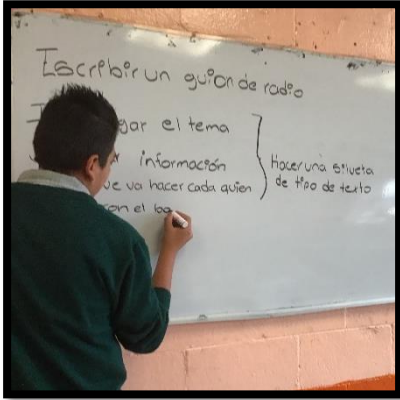
Se quedaron callados unos momentos y posteriormente señaló Paty:

- *tenemos que leer la información.*



Entonces sugerí que alguien anotará los pasos a seguir en el pizarrón de acuerdo a lo que los chicos iban señalando, Rubén dijo que él lo haría y escribió en el pizarrón las ideas de sus compañeros:

- 1.- Investigar el tema
- 2.- Jerarquizar in formación
- 3.- Definir quién dirá qué cosa
- 4.-Comenzar con el borrador



5.- Determinar los datos técnicos

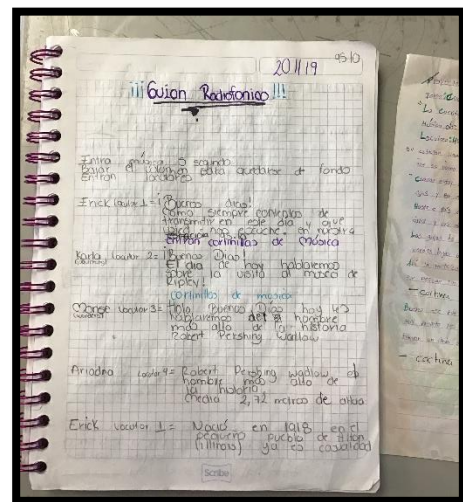
Los chicos se dispusieron a seguir esta serie de pasos para iniciar con la primera escritura de su guion de manera individual⁵¹ y posteriormente los revisaríamos para hacer las correcciones pertinentes.

Una vez que realizaron sus guiones, de manera voluntaria los compartieron con sus equipos, revisaron la estructura de acuerdo a la silueta que habíamos realizado, revisaron ortografía e hicieron observaciones al respecto.

- *¿De los guiones de cada quien vamos a elegir el mejor?* — preguntó Araceli.
- *¿Ustedes que opinan? ¿Deberíamos elegir el mejor? ¿Cómo determinar cuál es el mejor?* — pregunté a todos el grupo.
- *Yo creo que podríamos ver las cosas buenas de cada uno y hacer uno mucho mejor en equipo* — dijo Camila.
- *Uno remasterizado*- señaló Santiago entre risas.

Algunos chicos muy entusiasmados me mostraron la primera escritura de su guion, entre los entusiastas estaba el equipo de Dulce.

Revisé su guion y lo habían realizado de acuerdo a la estructura de la silueta, habían marcado datos técnicos precisos, como la música que iban a utilizar, los cuentos de terror que iban a narrar y pusieron de colores distintos los diálogos de cada participante, me sorprendió el cuidado que tuvieron para hacer este guion



⁵¹ En la estrategia de Modulo de Escritura de Pedagogía por Proyectos se realiza una primera escritura de manera individual

pues había poco que corregir, las felicité y les sugerí algunos pequeños detalles.

Después Alexa y Yael también me mostraron su guion y les pedí que sacaran su silueta y la compararan con los que habían realizado, notaron que les faltaba especificar algunos datos, también utilizaron el ejemplo que habíamos analizado para hacer sus correcciones. Hubo equipos que aún no terminaban su guion sin embargo lo mostraron para ver los avances.

Al siguiente día la mayoría de los estudiantes habían perfeccionado sus guiones, estaban muy ansiosos de que ya estuvieran listos para ponerse a ensayar para su programa de radio.

En plenaria reflexionamos sobre el proceso que habíamos realizado para la escritura del guion, que estrategias habíamos utilizado, que nos había ayudado a resolver obstáculos de la escritura:

- *No fue tan difícil* — dijo Paty — *lo más difícil fue organizar el guion con la información del tema que vamos a tratar, o sea como qué es lo más importante y cómo lo vamos a decir.*
- *Para mí lo más difícil fue la ortografía* -comentó Fermín — *si me equivoqué mucho y Yael todo el tiempo me regañaba, pero lo resolvimos con el celular-* confesó.

Los chicos también señalaron que cuando vamos a escribir un guion de radio es importante tener a la mano un diccionario para poder usar sinónimos y no repetir palabras pues se dieron cuenta que repiten una y otra vez palabras cuando escriben.

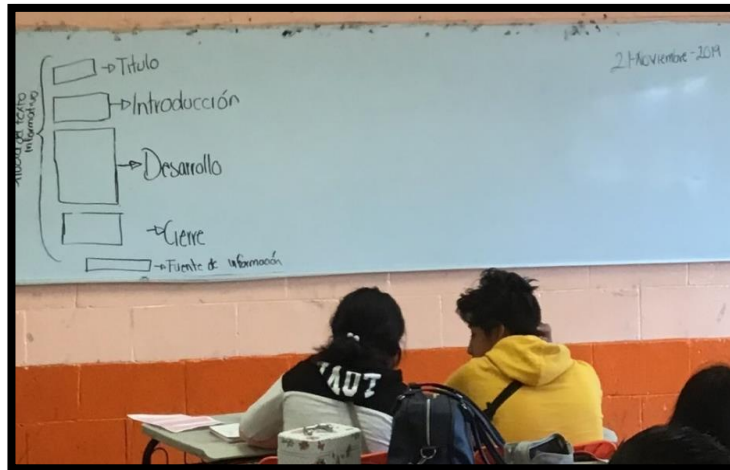
- *Escribir varias veces el guion ayudo a que saliera mejor porque la verdad estamos acostumbrados a hacerlo una vez y ya* — señaló Alexa pues fue a ella a quien más trabajo le costó producir su texto.

- **Un regalo informativo**

Para continuar con nuestro proyecto leímos un texto titulado “La radio”, comentamos sobre su contenido, lo que habían entendido y aprendido de este, los chicos determinaron que era un texto informativo y justificaron porque:

- *Contiene datos que no conocíamos.*
- *Tiene fechas precisas.*
- *Nombres de personas que contribuyeron a la creación de la radio.*
- *Tiene un lenguaje claro.*
- *Trata varios hechos sobre el mismo tema.*
- *Contiene datos interesantes.*
- *Nos permite saber otros datos sobre el tema.*
- *Habla de lugares específicos.*
- *Contiene fuentes de información.*

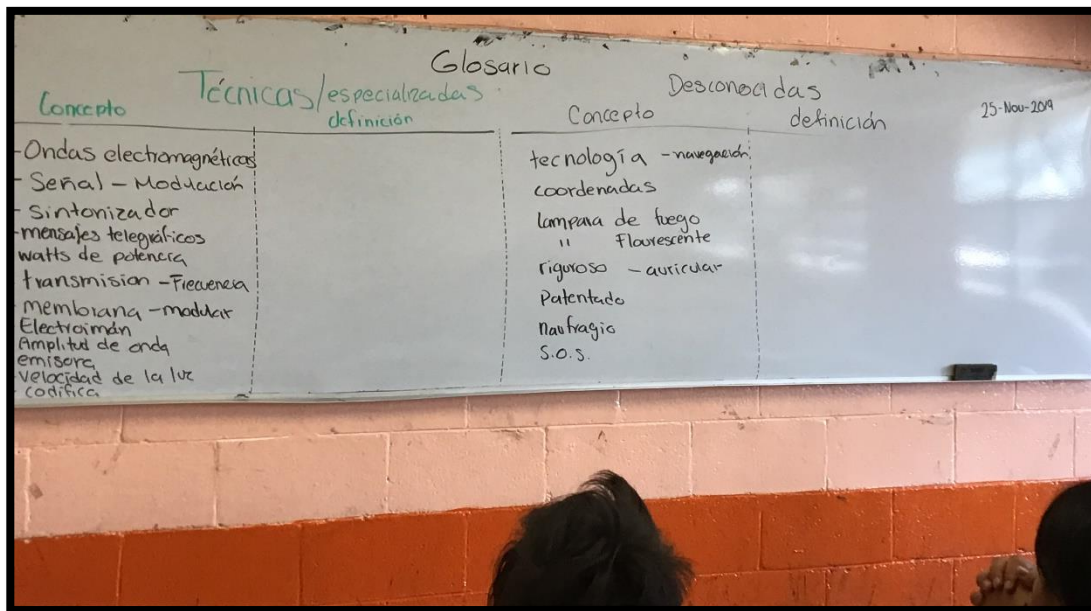
Posteriormente analizamos su estructura e hicimos una silueta del guion. Paty se ofreció a anotar en el pizarrón de acuerdo a lo que sus compañeros le decían entre todos fuimos creando la silueta del texto informativo en el pizarrón.



Les sugerí que señalarán con un color o marca textos las palabras que no conocían y Santiago preguntó - *¿vamos a hacer un glosario?* – y refiriéndome a todos les pregunté si ellos creían que un glosario podría ayudarnos a comprender mejor el texto cuya respuesta inmediata fue afirmativa.

Al finalizar el ejercicio de subrayado les platiqué que es muy común que los textos informativos tengan cierto tipo de vocabulario relacionado con el tema del que tratan, algunos lo llaman “lenguaje técnico o especializado” les pregunté si habían oído hablar de ello y dijeron que no. Les pedí que analizarán las palabras que habían subrayado y les pregunté que de esas palabras cuáles creían que era especializadas y cuáles simplemente desconocidas, nadie contestó, les explique nuevamente que ambas son seguramente desconocidas sin embargo algunas son palabras especiales de la radio y que podrían utilizar las *pistas en el texto* para descifrar cuál es cuál y un silencio que pareció infinito volvió a inundar el salón, entonces les dije que les regalaría un término especializado de la lectura: “ondas electromagnéticas”. A esto Jolibert le llama *pedagogía del regalo*, misma que es necesaria proporcionar a los estudiantes para que puedan afrontar los textos que se les presentan y es parte de la estrategia didáctica de Interrogación de textos.

Posteriormente dibuje en el pizarrón dos tablas: una para las palabras especializadas y otra para las palabras desconocidas.



Mientras desarrollaban sus tablitas de manera individual poco a poco se iban acercando a mi para mostrarme lo que habían hecho, les dije que en un momento

entre todos llenaríamos las tablas en el pizarrón y variamos si estábamos en lo correcto o no.

Una vez que terminaron entre todos llenamos las tablas en el pizarrón mientras ellos determinaban en que glosario iría cada palabra y justificaba porqué. Paty manifestó tener revueltas las palabras, pero que este ejercicio le había ayudado a determinar cuáles iban en el glosario de palabras especializadas y cual en el de palabras que simplemente no conocían, pero no parecían especializadas.

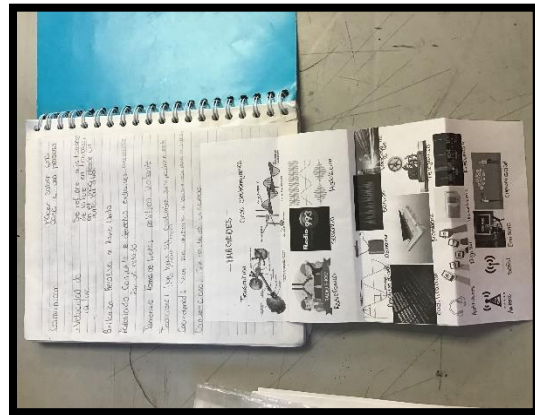
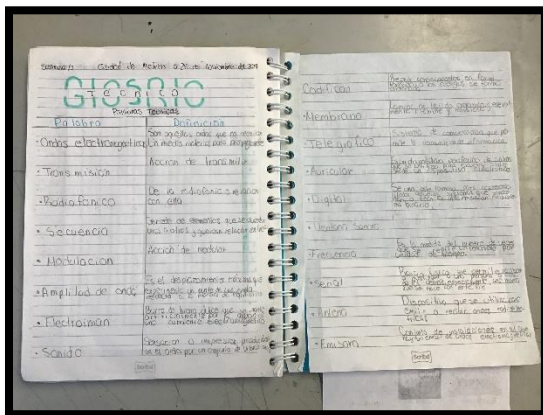
La reflexión de Santiago ayudo a sus compañeros:

- *Maestra en realidad no conocemos las palabras de ambos glosarios, pero si ponemos un poco de atención al leer nos damos cuenta cuales se refieren a tema de la radio y cuales son normales y podemos encontrar en otras lecturas e igualmente no las entenderemos si no las buscamos en el diccionario.*

Acordamos que para la siguiente clase tendríamos nuestros glosarios resueltos y compartiríamos la información para continuar con la actividad.

- **Aprendizaje en modo libertad**

Al día siguiente revisamos las palabras especializadas y desconocidas, algunos compartieron lo que habían encontrado y compartieron las imágenes, incluso se hicieron algunas imágenes en el pizarrón para tratar de explicar cómo funcionan la señal, las ondas electromagnéticas o un sintonizador.



Les sugerí que leyeran una vez más la lectura y cuando finalizaron pedí que me contaran que habían experimentado. Dijeron que habían entendido de diferente forma cómo funciona la radio, incluso pudieron imaginar con mayor detalle algunos aspectos especiales que la primera vez no habían entendido.

Les pregunté con cuál asignatura relacionaba el texto

- *Historia*- respondió Carla— *porque habla de fechas y del siglo pasado y de antes.*
- *¿Alguna otra asignatura?* — Pregunté mientras los chicos intentaban relacionar.
- *Tal vez con geografía porque habla de lugares como México e Irlanda* — respondió Fermín.
- *¿Alguna otra?* — insistí.
- *Tal vez física* — dijo Ricardo- *por eso del electroimán y las ondas electromagnéticas.*
- *Los demás ¿qué opinan?* — la mayoría estuvo de acuerdo.
- *A mi física se me hace difícil y todavía no puedo entender cómo funciona la radio*— señaló Fermín mientras algunas voces en el salón lo secundaban.
- *¿De qué otra manera podríamos entender mejor el texto?, ¿qué otro recurso podremos utilizar?* — indagué.

Alexa dijo que podríamos ver un video, pero Camila la interrumpió y dijo:

- *O podríamos invitar al maestro Mario para él nos explique* — mientras terminaba la oración la mayoría de los chicos se emocionaron mientras decían frases tales como “¡siii! ¡que venga! *¿quién lo invita? ¡Qué la maestra lo invite!*”.
- *¿Por qué creen que el maestro Mario podría ayudarnos a entender mejor la lectura de a radio?* — pregunté mientras los chicos se tranquilizaban.
- *Porque él sabe maestra, él es experto, da física* — contesto Santiago mientras extendía sus manos hacia arriba.

- *¿Todos están de acuerdo con que el maestro Mario nos diera una clase sobre cómo funciona la radio?*
- *Si maestra* — contesto Paty mientras el grupo la respaldaba y agregó:
 - *además usted nos dijo que nosotros podíamos decidir sobre el proyecto y queremos que venga y nos explique.*

Acordamos que se le haría la invitación al profesor y si aceptaba y que el determinaría la fecha y hora en que podría visitarnos.

El grupo se distingue por apreciar los conocimientos y a los maestros que los han apoyan en aprender más. El profesor Mario fue su tutor el ciclo anterior además de ser su maestro de física y de él reconocen su entusiasmo por dar clases por tal motivo les agrada la idea de invitarlo.

Por otra parte, los estudiantes por su edad y grado de estudios se han tomado muy enserio el poder de decidir sobre su proyecto de manera grupal pues en una ocasión Ariadna dijo: “estamos en modo libertad”.

Episodio 5. ¡Vamos atrasadísimos! Evaluación intermedia⁵²

Hicimos una revisión de lo que habíamos realizado, en que nos habíamos retrasado y que más nos faltaba por hacer, los chicos dijeron que íbamos atrasadísimos por dos días porque nos había tomado más tiempo del estimado desarrollar y corregir el guion de radio.

Hicimos una lista de los que ya habíamos realizado, en lo que nos habíamos retrasado y lo que nos faltaba, además se hicieron propuestas para mejorar el proyecto. Quedaba poco tiempo para que terminara la clase y los chicos me pidieron ese tiempo para ensayar pues ya pronto comenzaríamos a grabar y el primer equipo

⁵² Este momento corresponde a la fase tres del proyecto en el cual se hace una especie de corte y recapitulación de lo que se hace realizado, y los que falta por realizar.

era el de Dulce seguido por el de Eduardo y a este último se acababa de integrar Justin quien había estado enfermo.

- **Un programa de miedo**

Después de varias semanas de preparación y contratiempos por fin comenzaron las grabaciones y el equipo de Dulce, Karol, Marlene y Yoselin tenían programado iniciar con su programa de radio. Me comentaron que Marlén había faltado y que no habían traído la bocina, ni su celular.

Les señalé que era importante que cumpliéramos con lo establecido, si no nos íbamos a retrasar. Además del equipo de Dulce también estaba programado el equipo de Justin.

Aun sin bocina y sin Marlén decidieron grabar su programa de radio, acomodaron una mesa y sillas para sentarse alrededor, pusieron el iPad frente a ellas para que se pudiera captar bien la voz. Enseguida llegó la Maestra Eva Chavira de FCE porque era su invitada especial.

Comenzaron con su programa, cuya temática fue “historias de terror” iniciaron con una entrada de música tenebrosa que puso a todos los cabellos de punta, iniciaron con la “historia de la calleja” mientras mantenían música de misterio como fondo, pero la historia que más nos impactó fue la de “el niño debajo del lavadero”. Posteriormente presentaron a su invitada especial quien nos contó las historias reales de terror que han vivido algunos maestros dentro de la escuela, mientras ella contaba la historia los demás chicos me volteaban a ver y a través de señas y movimiento de los labios me preguntaban si las historias eran reales, asombrados todos, nadie se perdió los detalles de la historia, agradecieron la presencia de la maestra y despidieron el programa.



Los chicos muy emocionados aplaudieron y había un par de manos levantadas, Monse contó una historia sobre una aparición que le había contado su papá cuando ella era muy pequeña, después Ariadna participo con otra terrorífica historia local. Poco a poco y en orden (lo que no es común) compartieron sus historias de apariciones, incluso Monse nos contó que un día encontró a un par de niñas en su salón de clase y les comento que todos los demás estaban en la biblioteca, las niñas la ignoraron y

cuando quiso acercarse a ellas notó que estas no estaban tocando el suelo así que salió corriendo⁵³.

Aquellas historias que quisieron contar los chicos nos pusieron la piel chinita y más cuando sonó el timbre y notamos que en un santiamén se acabó el tiempo de la clase. Por tales motivos ya no paso el equipo de Eduardo y tampoco pudimos realizar los tonos de felicitaciones y sugerencias, así que lo dejamos para la clase siguiente.

- **Al aire**

Al llegar la biblioteca, lugar donde acordamos se realizaron las grabaciones del programa de radio, los chicos estaban ansiosos de continuar con los proyectos, para iniciar les comenté antes de continuar haríamos los tonos de felicitaciones y sugerencias, les recordé en que consistían, pues ellos ya conocían esta dinámica de trabajo pues ya la habíamos utilizado en el proyecto de historias de terror. De inmediato comenzaron a alzar la mano y a pedir que las anotara para participar.

⁵³ En este caso se presentaron textos orales y los espectadores hicieron uso de la estrategia propuesta por Calero “hacemos conexiones”, la cual puede hacerse durante o después de la lectura y consiste en hacer conexiones con el texto y con lo que el lector piensa, siente cree o ha vivido, también con los personajes y lo que se conoce sobre el texto.

Una vez especificado las reglas para la dinámica comenzamos con el tono de felicitaciones para el equipo de Dulce. Los estudiantes comenzaron en orden a felicitar a sus compañeras, cuando tocó el turno de Ariadna dijo algo que me emocionó y evidentemente al equipo también:

- *Yo las felicito porque hicieron un gran trabajo, se organizaron bien, han mejorado mucho pues no habían hecho algo así ni en primero ni en segundo, desde el proyecto de lectura en atril se nota la mejora.*

Alexa no se quedo atrás y comento:

- *Yo las felicito, nunca habían trabajado tan bien como ahora, no exponían, ni hablaban bien público.*



Paty además de felicitarlas señaló que desde el proyecto de “lectura en atril de cuentos de terror” se les hicieron varias sugerencias y que se notaba que lo han tomado en cuenta y sigan tomando en cuenta las sugerencias que les hagamos...

Fermín dijo:

- *yo las felicito porque nunca habían hecho un trabajo tan bien y por qué le hicieron la entrevista a la maestra de formación cívica y ética.*

Me sentí feliz y satisfecha con los comentarios de los estudiantes para sus compañeras, no creí que tan pronto se pudieran notar cambios en la actitud de las estudiantes ante una nueva forma de trabajo y las actividades. Ellas se veían felices, aunque trataban de disimular se veía el orgullo en su rostro.

Después vinieron las sugerencias, la mayoría coincidió en que deben procurar hablar más fuerte, y tratar de mejorar la entonación de la lectura, también les sugirieron tener un plan B por si algo fallaba como el celular que se los tuvieron que prestar.

Aceptaron las sugerencias y dijeron que aceptaban que les habían olvidado los materiales. Sin embargo, decidieron hacer su programa. Todos aplaudimos al final y creo que fue un buen comienzo para las grabaciones, aunque nos retrasamos, no estamos estresados y preferimos disfrutar. Ya no pudimos tener el resto de la clase porque la maestra Paty necesitaba tratar con ellos una situación de COMIPEMS.

- **Una audiencia exigente**

El primer programa de esta sesión se llamó *invasión futbolera*, Justin se destacó por ser un gran comentarista y entrar muy bien en su rol y casi no tuvo que leer su guion, al finalizar muchos lo felicitaron mientras que a sus compañeros de equipo les sugirieron que debían poner más entusiasmo al programa de radio, aunque señalaron que lo hicieron bien.

El programa de *aprendamos juntos* fue realizado por Ana Belén, quien decidió hacerlo sola, fue un programa de apenas unos minutos, sin embargo, tomó en cuenta todos los aspectos que habíamos platicado al definir qué características debía tener el programa de radio. Sus compañeros la felicitaron, pero le señalaron que debía trabajar en equipo.

Elaborar un guion de radio pareciera una tarea muy simple, sin embargo, los chicos debieron reescribirlo varias veces, además de que al momento de transmitir su programa debieron demostrar no solo haber entendido la estructura de este, sino conjuntarlo con otras habilidades como, además de comprender bien su tema, el uso de habilidades digitales, la entonación al expresarse de manera oral.

Los siguientes programas de radio que pudimos disfrutar fueron *las chicas y el chico súper poderoso* además del programa *un poco de todo*.

Los primeros hablaron sobre el hombre más grande del mundo según el museo de Replay, el equipo se destacó por el tema que eligieron, la música, la organización, pero sobre todo por la participación de su compañero Erick, quien es nuevo en el grupo y no se había animado a participar de manera notoria. Muchos lo felicitaron y le dieron ánimos para seguir participando en los proyectos de español.

El siguiente programa lo realizaron Alexa y Yael, tuvieron algunas dificultades, sin embargo, salieron avante. Durante el tono de felicitaciones y sugerencias pude notar que el resto del grupo fue bastante crítico con ellos, siempre de manera respetuosa y objetiva.

- *Pusieron demasiada música-* señaló Diana – *los protagonistas son ustedes-* remató
- *El nombre de su programa no es congruente con el contenido, se llama un poco de todo y no hablaron más que de una o dos cosas distintas-* les dijo Paty.
- *Les sugiero que a la próxima lo planeen mejor pues su programa fue aburrido porque hubo demasiada música y poca información, además de que hablaron en un tono muy bajo-* indicó Monse.

Fue un equipo que más que sugerencias recibió, críticas por parte de sus compañeros y eso me hizo notar que los adolescentes se están soltando más para hacer felicitaciones, críticas y sugerencias, no solo por lo que les dijeron a sus compañeros, sino porque los chicos que fueron criticados son bastante apreciados en el salón y sus compañeros esperaban más de ellos sobre todo porque, como ya lo habían manifestado, los equipos que les antecedieron prepararon buenos programas de radio y eso si no lo esperaban.

- **Ciencia ficción y poemas**

Mapaches futuristas y cuentos y poemas fueron los programas que se grabaron en esta sesión. El primero trata sobre ciencia ficción y lo desarrollaron entre Luz y Estrella, para ella es el segundo programa que graba. Algo que caracterizó al programa es que llevaron sus propios comerciales hechos por Santiago quién anuncio sobre un súper mercado conocido en el país y el segundo sobre un puesto de tamales propiedad de la familia de Yael, lo cual pareció divertirles a todos.

Ana Belén quien también grabó por segunda vez leyó un bello poema con música de fondo y al final dejó un vals completo, situación que a los demás chicos les gustó. Rubén y Justin dijeron que les habían traído hermosos recuerdos, mientras Fermín y Santiago bailaban cual quinceañera su vals.

La información del primer equipo fue breve y concisa, hicieron una clasificación de libros de ciencia ficción que se volvieron películas, hablaron un poco sobre el subgénero y cómo se origina lo que me permitió observar el gran interés que varios tienen sobre el tema.

Frecuencia cero, fue el programa realizado por Paty, Dafne, Gaby y Camila y el tema que ellas abordaron fue el de las ondas electromagnéticas, dato que había quedado pendiente de explicar y que justo al día siguiente el Maestro Mario nos explicaría en una clase especial.

Mientras tanto este grupo de chicas decidió por su cuenta tratar de clarificar el significado del concepto que tanto les había causado confusión desde la lectura de “la radio”, así que decidieron adelantarse y entrevistar al



profesor Mario para que les explicará qué son y cómo funcionan las ondas electromagnéticas. La entrevista fue pregrabada, lo que no le gusto a la audiencia, sin embargo, la consideraron muy original.

Por su parte el equipo de *chusma chusma* realizaron un programa acerca de chismes, los chismes que nos proporcionaron eran, en su mayoría, de los artistas favoritos de los chicos de secundaria.

- **La física a tu alcance**

La cita era en el audiovisual de la escuela, el profesor Mario (por alguna razón un poco nervioso) preparo su material, instalo su cañón y computadora. Cuando los chicos entraron ya todo estaba listo. Su ex tutor y profesor de Física los estaba esperando y al verlo los chicos lo saludaban.

- *Buenos días chicos — saludé —¿Recuerdan que hace unos días habíamos invitado al maestro Mario para que nos explicara un poco más sobre el funcionamiento de la radio? — pregunté.*
- *¡Si!* — respondieron algunos.

Hice la presentación de la actividad y el profesor de Física comenzó a hacer unas aclaraciones sobre los antecedentes de la radio que viene en el texto que leímos, dijo que, si bien Marconi patentó la radio, no lo hubiera logrado sin los trabajos previos de Tesla, personaje que los chicos recordaban de las clases de física del año pasado, antes de poder explicar cómo funciona la radio activo los conocimientos previos de los chicos explicándoles algunos términos como *watts*, *hertz* y *joules* que permitían el funcionamiento de la radio y que los chicos recordaban haberlos trabajado en física. Al señalar esto último, la cara de Eduardo mostró sorpresa y se quedó con la boca abierta unos segundos.

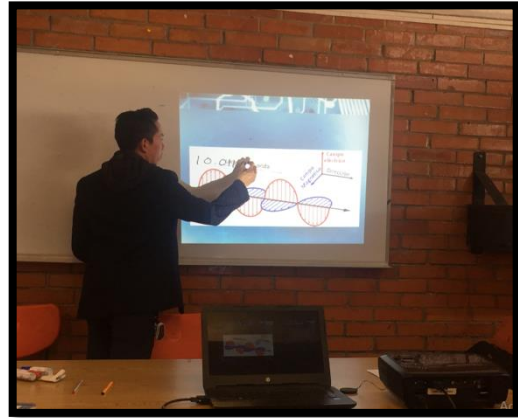
Finalmente, el profesor procedió a explicar cómo funcionan las ondas electromagnéticas en la radio; a través de un esquema en el proyector y algunos dibujos en el pizarrón, posteriormente les preguntó si comprendieron mejor el funcionamiento de la radio, algunos contestaron que sí y dijo:

- *¿Quién cree que ya lo puede explicar? — Paty alzó la mano y explico el esquema que el profesor había dejado en la pantalla, después Ariadna alzó la mano y muy a su manera explicó lo que había entendido:*
- *Es como cuando juegas a la pelota y se la van pasando de uno a otro, así la voz al modulador, del modulador a la antena, de la antena viajan*

en el aire y llegan a la radio, funcionan con electricidad y magnetismo, por eso la radio tiene un electro imán.

— *¡Exacto!* - respondió el profesor Mario- *y cada onda tiene una frecuencia y esa frecuencia un número, cuando queremos encontrar la frecuencia que nos interesa lo hacemos a través de un sintonizador y captamos la señal, es decir la onda electromagnética que nos va a transmitir lo que queremos oír.*

Más chicos participaron explicando lo que habían entendido sobre ondas electromagnéticas, posteriormente lo explicaron por escrito e hicieron su propio esquema de cómo funciona.



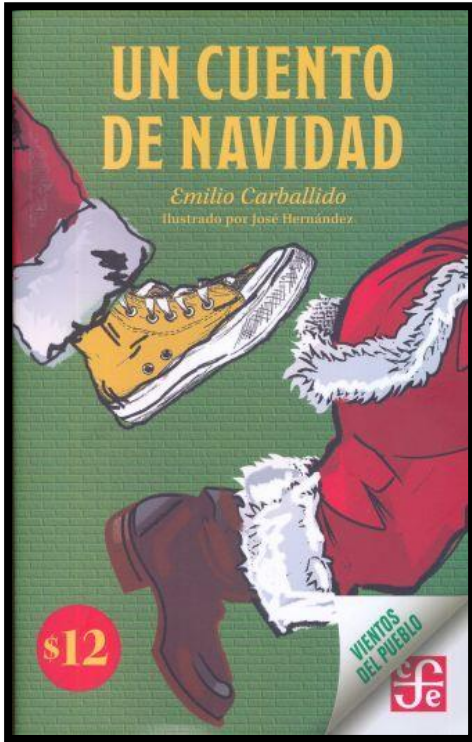
Habían terminado con lo que habíamos planeado, sin embargo, aún nos faltaba la evaluación y la socialización las cuales quedaron pendientes al regreso de vacaciones de diciembre. Sin embargo, después acordamos que juntaríamos la socialización con el siguiente proyecto.

Episodio 6. De la lectura al teatro

Apenas iba entrando al salón y ni siquiera había saludado a los chicos cuando Alexa me dijo:

— *Maestra, no hemos leído* — mientras algunos de sus compañeros replicaron la queja.

Supuse que se refería a *“El cuento de navidad”* que habíamos acordado leer antes de salir de vacaciones y que no nos dio tiempo.



Tomando en cuenta que habíamos terminado de grabar y evaluar el programa de radio y que solo nos faltaba socializarlo con los padres de familia, de lo cual aún no teníamos fecha, decidí hacerles la pregunta abierta, solo que en esta ocasión con una variante: la lectura.

— *¿Qué quieren que leamos juntos?* — pregunté

— *El cuento de navidad* — contestó Paty

— *¿Los demás que opinan?* — pregunté mientras miraba al grupo.

Ariadna dijo que leyéramos *cuento de navidad* porque si no ya no lo íbamos a leer:

— *¿No les interesa leer otro librito de los que tenemos?* - indagué, pues al principio del ciclo escolar compramos cuatro pequeños libritos para leer durante el curso, uno de ellos fue *El cuento de Navidad* de Emilio Carballido.

Y entonces escuché voces por todos lados y me convencí que todos querían leer *el cuento de navidad* así que les dije que lo haríamos a partir de día siguiente por lo que cada quien tendría que llevar su libro y su carpeta de lecturas⁵⁴ (que aún no habíamos estrenado).

Elaboramos el contrato colectivo. Por tratarse de un proyecto donde a los chicos sólo les interesa la lectura del cuento se determinó una semana aproximadamente para llevarse a cabo. Los chicos querían que fuera una lectura dramatizada como

⁵⁴ La Carpeta de lecturas es una estrategia de Calero (2011) de autorregulación y comprensión lectora que consiste en compilar diversos trabajos resultados de actividades de lectura durante un periodo prolongado, para que al final el estudiante elija sus mejores trabajos y los presente ante el profesor y sus compañeros. Permite estimar las fortalezas del niño y valorar sus avances.

ya la habían hecho antes, durante el proyecto de *cuentos de terror*, así que ellos mismos eligieron quién leería el guion de cada personaje y por lo tanto los responsables de darle lectura al texto cuando este se leyera en voz alta.

Realizamos el contrato individual de actividades y aprendizajes de los estudiantes y antes de comenzar a leer *el cuento de navidad*, pregunté a los chicos si acostumbraban a hacer algo con el texto antes de comenzar a leer y pude notar por sus rostros y ausentes respuestas que probablemente no.

Así que procedí a proporcionarles la estrategia número uno de *antes de la lectura* (propuesta de Calero) *Reflexionó sobre cómo visualizó o imagino*⁵⁵. Sin haber leído el cuento, observando la portada y el título del librito, los chicos imaginaron y visualizaron de qué podrá tratar el texto, además de qué tipo de texto sería, que finalidad tendría y a qué tipo de lectores iría dirigido.

Una vez que resolvieron la estrategia, analizamos en plenaria las reflexiones de los estudiantes, por ejemplo, Alexa, Paty, Esmeralda y otros aseguraron siempre imaginar a los personajes de las historias que leen, mientras que Fermín dijo que a veces lo hace y otras no, dependiendo que tan interesante esté la lectura.

Ricardo, Eduardo y Estrella señalaron imaginar que la historia trata de un cuento *típico* de Navidad, mientras Santiago y Paty dijeron que por el dibujo de la portada el cual parece estar un Santa Claus con tenis *converse* dándole una patada a otro Santa, mejor vestido, creen que el cuento trata sobre dos Santa Claus que se pelean.

- ¿Por qué se imaginan que pelean? — pregunté
- por los juguetes— respondió Fermin
- porque uno es un impostor— respondió Belén

⁵⁵ El autor propone esta estrategia con diferentes componetes, cada componete permite utilizar la estrategia en momentos diferentes de la lectura, en este caso se utilizó el componete “visualizo o imagino para predecir”

— ¡Ay no sé porqué se pelean los adultos maestra! es difícil de entender
— expresó Santiago

Una vez que realizamos el análisis del título, la portada y la contraportada los chicos anotaron en el cuaderno sus predicciones y nos dispusimos a leer en silencio y de manera individual la lectura. Una vez que terminaron de leer y antes que yo pudiera decir algo los chicos empezaron decir que querían representar el cuento como obra de teatro, así que el proyecto dio un gran giro por lo que modificamos tanto el contrato colectivo como el individual y acordamos que definiríamos los detalles la clase siguiente.

Recapitulamos la clase anterior con el fin de recordar tanto el cuento como las reflexiones de la clase. Una vez que todos estábamos en sintonía hicimos un ejercicio el cual corresponde a la estrategia de Interrogación de Textos. Donde los chicos, en plenaria analizaron la lectura y determinaron quiénes eran los personajes principales, secundarios y circunstanciales, a decir verdad, tuvieron dificultades para determinarlos, sin embargo, con ayuda de todos los clasificaron de la siguiente forma:

Principales:

Santa Claus 1

Santa Claus 2

Secundarios:

Fotógrafo 1

Fotógrafo 2

Circunstanciales:

Papás, mamás, niñas y niños y el policía.

Además, dentro de esta estrategia para la comprensión lectora también identificaron el lugar y época en que se desarrolla la historia, así como los eventos más importantes del cuento. Finalmente realizaron la silueta del cuento la cual anexaron a su carpeta de lecturas.

- **Reflexiono sobre lo que leo**

Al siguiente día continuamos con el análisis de *El cuento de navidad*, cabe mencionar que el tiempo que tenemos de clase es insuficiente para poder trabajar las diversas estrategias que favorecen la comprensión en los estudiantes.

Hoy trabajamos una estrategia de Calero: *reflexiono en voz alta cuando leo*, la cual permite que los chicos analicen, situaciones, sentimientos, personajes, consecuencias, soluciones etc.

Hicimos una segunda lectura del cuento, esta vez en voz alta para podernos detener en ciertas partes del texto y reflexionar sobre lo que leíamos: reflexionar sobre palabras, frases o situaciones⁵⁶.

- *Hay una palabra que no entiendo* — señaló Rubén.
- *¿Cuál?* — pregunté.
- *Re-to-ba-da...* — leyó silábicamente
- *¿Alguien sabe su significado?* — pregunté al grupo, pero nadie contesto
—*reflexionemos en voz alta que podrá significar*— sugerí
- *Podría ser que se porta mal* —dijo Monse
- *Que es rebelde* — señaló Carla.
- *Suena a que no es algo bueno porque hace llorar al Niño Dios* — señalo Paty mientras sacaba risas a sus compañeros.
- *Según Google significa que es respondón, pero también puede ser obstinado o desobediente* — dijo Dafne mientras miraba su teléfono celular.

Todos quedamos satisfechos y continuamos con la lectura y las reflexiones en voz alta sobre la época y lugar donde se desarrolla la historia, el porqué la obra no puede ser interpretada por niños sí hay niños en las escenas entre otros aspectos.

⁵⁶ Esta es una fase de estrategia durante la lectura propuesta por Calero “reflexiono en voz alta” en esta se busca que en plenaria en compañía del docente se puedan clarificar ideas, palabras contexto etcétera para confirmar si se esta comprendiendo lo que se ha leído hasta el momento.

- **Entrevista a los dos Santas**

Previendo que íbamos a realizar la estrategia de Cairney⁵⁷ sobre *entrevista a los personajes* creí conveniente que antes de esa realizáramos la de fichas de personajes del mismo autor, pues dicha estrategia permite centrar la atención en las personalidades de los personajes, lo que a su vez permite comprender mejor los textos narrativos. Así que propuse a los chicos hacer una ficha de identificación de los personajes donde pusieran su nombre, edad, domicilio (datos que ya viene en el libro) sin embargo también sugerí que había datos que no conocíamos y que podíamos imaginar como la profesión, estado civil, nivel de estudios, pasatiempos etcétera de los dos Santa Claus y los fotógrafos de cada uno.

Cada estudiante hizo lo suyo con los personajes, nos divertimos mucho escuchando las posibles vidas de los personajes, pues algunos dijeron que el Santa número uno era abogado y tenía un doctorado, mientras que el Santa número dos apenas había terminado la secundaria, que el primero era casado y tenía hijos y el segundo aún vivía con su mamá pese a que ya tenía cuarenta años, otros decían que este vivía con su gato y que no tenía novia. Ya no nos dio tiempo de hacer las preguntas de la entrevista para los Santas.

Para la siguiente estrategia entre todos decidimos que sería Rubén quien entraría en el personaje del Santa Claus número uno, mientras Carla personificaría al número dos. El resto del grupo realizamos tres preguntas para los personajes y entre todos decidimos que sería a modo de conferencia de prensa.

Algunas de las preguntas que realizaron los estudiantes al Santa Claus número uno fue

¿Dónde vive?, ¿Por qué decidió ser Santa?, ¿se gana bien siendo Santa?, ¿Qué es lo que más le gusta de su profesión? ¿Qué haría si no fuera Santa?

⁵⁷ Cairney (2018) enseñanza de la comprensión lectora, España:Morata.



Las preguntas planteadas al Santa Claus número dos fueron: *¿Le gustan los niños? ¿si no le gustan los niños por qué es Santa?, ¿Ya había estado en la cárcel?, ¿Por qué no lava su traje?, ¿Por qué no se dedica a otra cosa?, ¿Es usted alcohólico?*

Esta estrategia promueve la reflexión sobre las cualidades de los personajes mientras permite re-visitar el texto para aclarar lo que se sabe de los personajes.

- **Llamado a ensayo**

Las últimas clases las hemos dedicado a ensayar la obra, lo que más ha costado trabajo es la organización y aunque los chicos están comprometidos con el trabajo aún hay muchos detalles.

Cada quien tiene su rol y responsabilidad además del personaje que van a interpretar. Los chicos hacen sugerencias y apoyan a sus compañeros, también han hecho críticas y han tenido desacuerdos que han sabido solventar. Sin embargo, es Carlos quien otra vez se niega a participar dentro de la obra porque no tolera hablar en público.

Se decidió que él será el presentador de la obra y además apoyará con la música y la cámara para grabar la obra. Todos estuvieron de acuerdo, aunque Carlos aún no estaba muy convencido.

Hoy ensayamos y como mañana será el gran día para presentar la obra, la cual filmaremos y después socializaremos con los padres de familia, recapitulamos todo lo que hemos planeado y quien traerá los diversos materiales como adornos, cajas

de regalo y como deben venir disfrazados de acuerdo a su personaje, acordamos evitar hacer ruido durante la presentación y evitar atravesarse durante la obra de teatro.

- **¡Rómpete una pierna!**

Caminaba por el patio de la secundaria en dirección al 3°D para indicarles que era momento de montar en escenario, pues más tarde haríamos la presentación *de El cuento de Navidad*, cuando escuché un grito que venía de otro salón decía “¡rómpete una pierna!”.

Los chicos llevaron su material, y disfraces, apoyaron para decorar el audiovisual, algunos solo esperaron sentados mientras otros se disfrazaron; las chicas que personificaban niñas se peinaron de dos coletas y llevaron ropa algo infantil, mientras que las mamás llevan tacones, minifaldas, sacos y vestidos. Rubén quien hizo al primer Santa Claus dijo que había hecho, junto con su mamá, el traje durante la noche. Era de fieltro muy bonito con barba y gorro.

A la cuarta hora iniciamos con la representación y grabación en vivo y sin cortes, todos en sus lugares más emocionados que nerviosos pues no tenían público ya que ellos así lo decidieron semanas atrás:

- *¿Quién va a venir a ver la representación del cuento?* — les pregunté
- *pues nadie maestra, nosotros solitos* — respondió Paty
- *¿y qué caso tiene representar un cuento, una obra que nadie va a ver?*
- *pero la vamos a ver nosotros maestra, yo no quiero que nadie más venga-* señaló Rubén, mientras sus compañeros apoyaban la idea.

Los chicos seguían renuentes, como en los proyectos anteriores, a tener espectadores, más que ellos mismos. No era una idea de unos cuantos, era todo el grupo y debía haber una razón por lo que indagué con sus maestros del año pasado

quienes describieron como un grupo dividido (pero yo percibía lo contrario) así que me dirigí directamente con quien fuera su tutor el ciclo escolar pasado, el maestro Mario, él me comentó que en efecto el grupo estaba dividido en dos o tres grupos que siempre se llevaban la contra unos con otros sin embargo él creía que estaban madurando al anteponer sus estudios a los problemas.

Recordé vagamente que al inicio del ciclo escolar al presentarme con ellos como su tutora y maestra de español se mostraron entusiasmados y también recuerdo que les dije que: “aquí todos vamos a trabajar y a aprender, nos vamos a ayudar unos a otros, nos podemos dar consejos, todos somos favoritos de todos...”

Pensé en no presionarlos, pues de acuerdo a las referencias que tenía de ellos habían cambiado su actitud como grupo estaban trabajando de manera cooperativa, lo que al parecer no habían logrado antes, además Jolibert señala en el enfoque de Pedagogía por Proyectos que son los niños quienes tienen el poder de decidir sobre sus proyectos mientras el docente funge



como un guía. Bajo esa tesitura pensé que en el futuro tendría la oportunidad sugerir nuevamente tener invitados, sobre todo después de la socialización del *programa se radio* y la representación del *cuento de navidad*. Lo importante ahora era sacar adelante este proyecto de teatro.

La obra apenas duró poco más de diez minutos, todos participaron y aunque hubo pequeños ratos de silencio todo fluyó satisfactoriamente. Al final nos tomamos la foto grupal y tres chicos se quedaron a desmontar y guardar todo el material.

Los jóvenes estaban muy entusiasmados por ver el video, por verse así mismos actuando, así que acordamos que debido a que el aula Mulata estaba ocupada lo haríamos el próximo lunes.

Mientras tanto aprovechamos para evaluar la representación de *El cuento de Navidad* de Emilio Carballido. Comenzamos por evaluar la responsabilidad y compromiso de cada uno de los chicos y vimos todas aquellas partes positivas que logramos cómo cumplir con los materiales, aprenderse el guion, traer su disfraz, apoyar con ideas para mejorar el proyecto, apoyar a los compañeros que sienten algo de desconfianza etcétera.



Monse, con algo de pesar, aceptó que había olvidado los materiales que ella misma había propuesto traer, así también Erick quien no preparó con tiempo su disfraz y tuvo que improvisar, Erik, Dulce y Aracely también aceptaron no haber cumplido con los materiales, mientras Yael lamentó no haber ensayado lo suficiente la parte que le tocaba.

- *¿A qué conclusión podemos llegar después de estas observaciones? - me dirigí al grupo*
- *Que somos irresponsables-* señaló Fermín, mientras yo miraba a todo el grupo esperando más respuestas.
- *Como grupo nos falta responsabilidad, ahora fue lo de la representación, pero otras veces hemos olvidado la carpeta de lecturas, o las investigaciones* — comentó Dafne
- *¿Qué podemos hacer para solucionar este problema?* — pregunté
- *pónganos un castigo* — señaló Justin

Era evidente que, si bien los chicos habían estado trabajando en los proyectos, también se habían relajado un poco en cuanto a la responsabilidad de cumplir con ciertas actividades que por pequeñas que fueran podrían hacer la diferencia en el resultado del proyecto. También sentí culpa, pues en los últimos meses me he ausentado de la escuela por situaciones médicas que tengo que atender y algunas de estas veces han sido en el horario de su clase.

Los chicos propusieron para valorar su compromiso y responsabilidad con un sistema de puntaje: juntar diez puntos o estrellas verdes equivaldría a un punto extra en la evaluación final; un punto rojo o estrellas roja, es decir un incumplimiento, elimina un punto verde. Pensé en que esto era un sistema de premio castigo y que probablemente no funcionaría, pero al ver como entre todos *armaban la propuesta* acepté el trato. Con los días fui notando que, además que, si estaban cumpliendo con lo pactado, se divertían mucho obteniendo sus estrellas verdes (ver anexo).



- **Retroalimentación**

Para continuar con la evolución del proyecto acudimos al aula Mulata a ver el video de la obra de teatro. Los chicos estaban muy emocionados por verse en el video. Les sugerí que disfrutaran el video, pero al mismo tiempo observaran aquellos aciertos y fallas que desde esta perspectiva detectarían.

Al principio todo era risas y murmullos como si estuvieran viendo una película muy divertida, sin embargo, al finalizar el video y comenzar con el análisis los chicos comenzaron a comentar algunas situaciones que podrían mejorar.

— *Si alguien ajeno al grupo viera este video ¿podría entender claramente de qué trato la obra?* — pregunté.

Los chicos respondieron negativamente y al cuestionarles porqué comenzaron a decir que no se oían las voces de algunos de sus compañeros, que hicieron demasiado ruido mientras se desarrollaba la obra, que algunos no se aprendieron los diálogos y que a otros les costó trabajo dramatizar y sólo hablaron de manera muy plana su diálogo. También opinaron que les había quedado mejor en los ensayos, que a pesar de que no había público por alguna razón se pusieron nerviosos.

Les propuse que hiciéramos una reflexión por escrito acerca de las cosas positivas, fallas y propuestas de mejora que podríamos obtener de este proyecto. Acordamos que la próxima clase lo comentaríamos entre todos.

Considero que esta reflexión en plenaria aportó testimonios relevantes sobre la importancia y seriedad que debe tener un proyecto aún y cuando lo consideremos entretenido. Por lo que las reflexiones de este proyectos ayudaran al grupo a mejorar los proyectos futuros.

- **Nos preparamos para recibir a los padres de familia**

Como no habíamos podido realizar la socialización del programa de radio, pues lo habíamos contemplado para la primera junta de padres de familia, sin embargo, por disposiciones de la dirección de la escuela no fue posible reunirnos con los padres de familia, así que decidimos que convocaríamos una junta aparte y

aprovecharíamos para socializar los dos últimos proyectos que hasta el momento habíamos realizado.

Para planear como presentaríamos la socialización los chicos decidieron que fuera a través de diapositivas con fotos y explicaciones de lo que habíamos realizado. Así que nos dispusimos a ir al aula Mulata y entre todos determinamos el tipo de presentación que haríamos para presentar al día siguiente a los padres de familia.

Comenzamos por poner lo más importante que los chicos consideraban que se había hecho durante el programa de radio, desde el inicio hasta el final del proyecto y finalmente decidieron compartir un programa de radio, por consenso se decidió que el programa de radio que realizaron Dulce, Karol y Yoselin *Historias de Terror* debía ser el que se presentara a los padres de familia.

Continuamos con la preparación de la presentación del proyecto de *El cuento de navidad* la cual básicamente tuvo la misma estructura que el anterior: nombre del proyecto, ¿por qué elegimos este tema?, ¿Qué hicimos primero? Contrato individual de actividades y aprendizajes, fotografías y muestra del trabajo realizado.

- *y ahora ¿Quién va a pasar a explicar?* — pregunté. Hubo un momento de silencio y poco a poco los chicos comenzaron a ofrecerse:
- *yo hago la presentación* — dijo Alexa
- *Yo explico las fotos junto con Marlene* — señaló Gaby. Esmeralda y Eduardo quisieron explicar el contrato individual y poco a poco se fueron sumando.

Concluimos justo a tiempo ya sólo faltaba esperar un día para recibir a los padres de familia.

- **Socialización con los padres de familia**

Llegué a la escuela un tanto nerviosa, pues me invadía el miedo de que no fueran a asistir los padres de familia, pues no es usual que se les cite por situaciones de conducta o bajo aprovechamiento académico o firma de boleta.

Llegó la hora acordada: diez de la mañana y recibo la llamada del subdirector de Gestión para avisarme que hay un grupo de padres de familia esperándome. Le pedí que por favor los enviara al aula Mulata, donde llevaríamos nuestra reunión. Los mire de lejos y vi que eran pocos sin embargo ya no me preocupe, junto con el grupo nos dirigimos al aula asignada para llevar a cabo la reunión y comencé agradeciendo a los padres de familia su presencia y posteriormente los chicos hicieron su presentación inusualmente cayados y atentos, un poco nerviosos lograron llevar a cabo lo que por ya bastante tiempo habíamos tenido que postergar, mientras los chicos exponían poco a poco fueron llegando más padres de familia quienes silenciosamente se acomodaban en las sillas vacías que les señalaban un par de chicas que sin planearlo se convirtieron en las edecanes del evento.

Uno de los padres de familia sugirió que los chicos realizar más proyectos como este, mientras que otro señaló que deberían asistir más papás a este tipo de eventos pues los chicos necesitan ese estímulo para seguir mejorando poco a poco.

Al final todo salió bien, los papás se fueron contentos y los chicos satisfechos de por fin haber socializado el proyecto del programa de radio, que teníamos pendiente, así como el más reciente que ellos titularon como “el cuento de navidad del 3°D”.

Episodio 7. El regreso de los viernes de lectura ahora “Club de lectores”.

Era el momento de iniciar un nuevo proyecto, y aunque no había pensado mucho en ello debido a que era semana de entregar evaluaciones y por alguna razón que desconozco habían faltado muchos chicos a la escuela.

La noticia mundial de un nuevo virus altamente contagioso, pero mínimamente letal tenía a los chicos descontrolados, pues se habían reportado los primeros casos en México. Entre bromas y preocupación los chicos hablaban del Covid-19.

Hacía meses que habíamos comprado nuestros libritos para el *club de lectores* y solo habíamos leído uno así que decidí hacer la sugerencia sobre *qué leer juntos los siguientes días*, sin embargo, un grupo de chicas del salón ya tenían otra idea. Monserrat, Carla, Ariadna, Yoselin y Dulce me pidieron que saliera del salón porque tenían algo importante que decirme.

- *Maestra — inició Dulce — ayer fuimos Yoselin y yo a casa de Karol — y mientras la esperábamos en el patio oímos una explosión.*
- *No nos dejaron ir a ver qué pasaba — continuó Yoselin — pero a los pocos minutos bajo Karol con la cara quemada.*
- *Le explotó la olla exprés — en la cara afirmó Monse -y ahora está en el hospital, esta grave maestra.*

La noticia me heló la sangre e hice un gran esfuerzo por contener las lágrimas. Después de hacerles algunas preguntas sobre karol, su accidente y su familia las chicas propusieron su plan:

- *Queremos ayudar a Karol a través de una colecta, su familia es muy pobre — dijo Ariadna*
- *¿Quieren hacer una colecta de dinero y dársela a su papá? — confirmé*

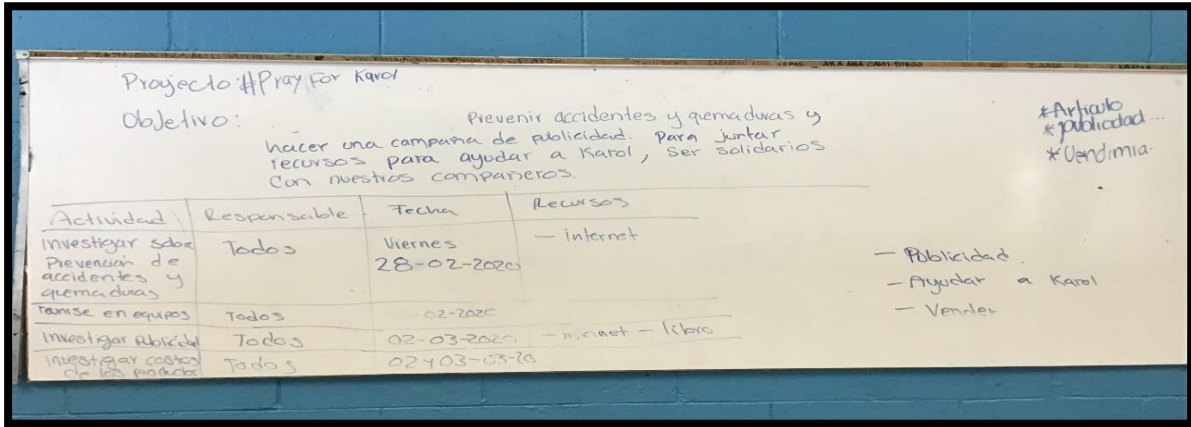
- *Exacto, en toda la escuela* — especificó Monse.
- *¿A quién tendríamos que pedir autorización?* - pregunté.
- *Al director-* contestaron en coro.
- *Yo les sugiero que lo platiemos con el grupo y realicemos esta colecta a través de un proyecto, así será más fácil que el director lo autorice* — señalé.
- *Si maestra, justo eso queremos, que todo el grupo se involucre* — afirmó Ariadna.



Pasamos al salón y las chicas se encargaron de platicarles la triste situación de Karol y comentarles sobre sus intenciones de ayudar a la familia de esta. El grupo se mostró conmovido y empático

y juntos comenzaron a armar el proyecto: hablaron de hacer una colecta, una vendimia, carteles publicitarios, artículos acerca de prevenir accidentes y finalmente el título de su proyecto fue “Ayudemos a Karol”.

Al siguiente día armaron su contrato colectivo, se dividieron en equipos y acordamos que por cada equipo haríamos un cartel sobre la prevención de accidentes en casa. Y justamente esa fue la primera tarea investigar sobre cómo prevenir accidentes.



Mientras los días pasaban y continuábamos con el proyecto las noticias sobre la pandemia versaban sobre el aumento de contagiados en México, se nos solicitaba tomar precauciones y a los chicos se les comenzó a pedir que no asistieran a la escuela si tenían gripa.

Posteriormente interrogamos un cartel para conocer sus características y elementos que lo componen, mientras analizábamos el cartel sugerí a los chicos que hiciéramos una silueta del mismo.

— ¡Ash no!, otra vez una silueta — dijo Paty.

Mientras unos pocos defendían la idea de la silueta y otros apoyaban a Paty comprendí que la idea de hacer una silueta estaba desgastada para ellos y en vez de acercarlos a los textos muy probablemente los alejaría, así decidí que era tiempo de idear nuevas herramientas para los chicos, pues considerando su edad y nivel en que se encuentran, sus ganas de hacer las cosas cada vez menos repetitivas es una motivación para ellos.

Les compartí algunos ejemplos de carteles que teníamos en la biblioteca y por equipos podríamos analizarlos y compararlos para determinar que características se repetían más: tipografía, imágenes, títulos, datos importantes etcétera. En plenaria conversamos sobre los elementos de un cartel y mientras Rubén anotaba

en el pizarrón aquellos elementos y características del cartel sus compañeros lo iban guiando.

Estábamos en la transición de la primera a la segunda escritura de nuestros carteles cuando recibimos la noticia de que se aplicaría la fase uno de la contingencia por la pandemia del Covid-19, desde ese día el ausentismo aumento. La dinámica del proyecto que habíamos estado trabajando perdió su ímpetu, algunos chicos se mostraban aliviados de *adelantar sus vacaciones*, mientras que otros preferirían seguir yendo a la escuela pues en su casa no hay mucho que hacer.

Algunos estudiantes aprovecharon los últimos días para elaborar su cartel, dos equipos realizaron un día de boteo para recaudar dinero para el tratamiento de Karol. Sin embargo, cada día que pasaba el panorama era más triste, pues había menos estudiantes en la escuela.

Los chicos, Alexa y Rubén me pidieron que comenzáramos a leer el libro de “Un mundo Feliz” mientras seguíamos con el desarrollo del proyecto como lo hacíamos en primer grado en los “viernes de lectura”.

— *¡sí! maestra* — dijo Araceli que estaba cerca

— *Me muero por leer ese libro* — dijo Justin —*mi mamá me dijo que esta muy bonito.*

— *Esta bien, ¿que les parece que ahora que nos vamos de cuarentena lo comienzan a leer en casa elaborando algunas estrategias de lectura como las que hemos hecho aquí?*

— *Me parece bien, pero yo prefiero leerlo aquí* — respondió Alexa

— *¿los demás que opinan?* — pregunté al grupo

— *¡Aquí maestra!*

— *Para que usted nos ayude-* comento Justin

— *En mi casa ni lo voy a leer-* dijo Gloria

Les pedí que me dieran ese día para después juntos organizarnos e implementar el regreso de los “viernes de lectura” (lo que yo planeaba que fuera “Club de lectores”) y a petición de ellos leeríamos “Un mundo feliz”.

Episodio 8. La pandemia que trunco los sueños.

Ya teníamos varios carteles listos, basados en sus investigaciones, para ser colocados en partes estratégicas de la escuela. Los chicos estaban muy contentos porque sabían que este proyecto podía ayudar a mucha gente a prevenir accidentes en casa. Por otro lado, ellos también estaban entusiasmados por comenzar a leer juntos el próximo viernes, sin embargo, esta semana nos enteramos que ya era un hecho, las escuelas se cerrarían ante la contingencia covid 19 a fin de evitar mas contagios. Las vacaciones se adelantaban así que decidí cambiar el viernes de lectura por jueves en esta ocasión toda vez que para el viernes 20 de marzo ya debía haber niños en las escuelas de la Ciudad de México.

Conforme transcurría la semana poco a poco dejaron de asistir estudiantes y deje de ver caritas entusiastas mientras una atmosfera de incertidumbre inundaba la escuela.

El jueves, con los pocos estudiantes que asistieron, leímos el primer capitulo del “Un mundo feliz”. Me despedí de mis estudiantes y quedamos de vernos cuarenta días después para evaluar y socializar nuestro proyecto.

Fue triste dejar la escuela y despedirme de los estudiantes con quienes habíamos construido un vínculo, fue triste dejar sus ganas de ayudar a la mitad, duele saber que las cosas no volverán a ser como antes y duele más cerrar este episodio con un sueño inconcluso de aprender diferente. Sin embargo, el consuelo que me llevo en el corazón es que la semilla de una educación democrática quedó sembrada y sólo rogué porque esa temporada hubiera suficiente agua y tierra nutrida en cada estudiante para que germinara su plantita del saber, aunque yo no lo pudiera ver.

B. Informe general de la intervención pedagógica

Este informe explica de manera sucinta el camino recorrido de la investigación e intervención pedagógica, desde el escenario, participantes, los primeros hallazgos, diseño de la intervención hasta la evaluación de la misma. Así también da cuenta de los aportes teóricos que sustentan y enriquecen este trabajo, pero principalmente, formaliza y analiza todo lo sucedido durante la intervención que se narra en el Informe Biográfico Narrativo, es decir los resultados de este. Finalmente se abordan las reflexiones finales y las particularidades de esta Intervención Pedagógica que finalizó de forma inesperada.

1. Metodología de la investigación

A través de la investigación de corte cualitativo y de investigación acción, se realizó el Diagnóstico Específico, mismo que permitió identificar la problemática de comprensión lectora que presentan los estudiantes.

La muestra se eligió dentro del grupo a intervenir cuyo tipo de muestreo fue *No probabilístico* de tipo *intencional* (McMillan & Schumacher, 2007), toda vez que este tipo de muestreo permite al investigador seleccionar elementos particulares estar inscritos en el grupo 3ºD turno matutino, tener 14 años cumplidos y asistir regularmente a clases durante la semana de inducción.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación participante cuyo instrumento que la acompaña fue el diario de campo, además cuestionarios: socioeconómicos (dirigido a los padres de familia), visión de los maestros e intereses de los estudiantes, además también se utilizó la Estrategia Epistemológica

de Acercamiento al Objeto de Estudio, cuyo análisis se encuentra en el capítulo II del presente documento.

2. Contexto Específico

El escenario de la Intervención Pedagógica fue la Secundaria 206 “Roberto Koch” ubicada en la Alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México, específicamente en la zona de Culhuacán.

La secundaria 206 cuenta con 15 grupos, cinco por grado, de 32 estudiantes por grupo, en promedio, con una población total de alrededor de 445 adolescentes. Esta escuela se encuentra en la zona de Culhuacán de Iztapalapa que colinda con la alcaldía de Coyoacán. Una parte importante de la población de la zona se dedican al comercio en los mercados de alrededor y puestos ambulantes, así también son empleados de las fabricas cercanas a la colonia. Se considera un barrio con población vulnerable toda vez que varias familias son migrantes de estados como Puebla, Guerrero y Oaxaca por lo que es común escucharlos hablar lenguas como náhuatl, mixe, mazateco entre otras.

3. Caracterización de los participantes

El 3^aD fue el grupo en el que se realizó la intervención Pedagógica, integrado por 30 estudiantes, once hombres y 19 mujeres. la investigación e intervención se realizó durante la asignatura de español y tutoría. Lo cual permitió tener por lo menos cincuenta minutos diarios para realizar las observaciones, aplicar instrumentos y realizar las actividades de la propuesta de la intervención.

En las primeras observaciones sobre el grupo al inicio del ciclo escolar, se encontró un grupo dividido y con poca disponibilidad para el trabajo cooperativo, así también con escasas estrategias para favorecer la comprensión lectora. Pues los resultados del Diagnóstico Específico arrojaron que las y los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión lectora sin embargo si tenían entusiasmo por aprender. Uno de los retos a los que se enfrentaron las y los adolescentes es a la resolución de exámenes o cuestionarios aplicados por otros docentes en las diversas asignaturas en los cuales obtenían bajo rendimiento académico.

En el momento de la intervención y de adentrarlos al mundo de la vida cooperativa, pese que tenían antecedentes de ser un grupo dividido, respondieron muy bien y poco a poco la cohesión se dio de manera casi natural.

Por lo que respecta a las familias de las y los estudiantes, además de estar ausentes parte del día debido al trabajo, estas no contaban con los recursos para apoyarlos a mejorar la comprensión y las actividades de lectura en casa se limitaban a la lectura en voz alta durante veinte minutos en promedio. Por lo que las mayores oportunidades de las y los chicos de mejorar la comprensión lectora estuvieron en la escuela.

4. Problema, Propósitos y Competencias

De la investigación se determinó que los estudiantes de tercer grado de la secundaria 206 “Roberto Koch” muestran interés por los textos literarios sin embargo presentan dificultades en la comprensión de estos y de los textos informativos, tienen escaso vocabulario y poco o nulo uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; confunden ideas principales con datos circunstanciales; no muestran interés en los ejercicios de lectura, responden los cuestionarios sólo por cumplir. Algunos muestran confianza para participar en la lectura en voz alta, pero

cuando se enfrentan a resolver actividades sobre textos informativos manifiestan inseguridad, además los textos que les comparten en la escuela están alejados de su realidad e intereses lo que no favorece la comprensión lectora en los adolescentes. Por su parte los docentes atienden el fortalecimiento a la comprensión lectora sólo con estrategias de extracción de información, pero no han tenido mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes. La familia reconoce la importancia de la comprensión lectora no obstante desconocen los medios para apoyar a los estudiantes.

Del análisis de la situación problema y en la búsqueda de dar solución a dicha problemática se planteó la pregunta general: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Secundaria 206 “Roberto Koch”? cuyo supuesto teórico establecido fue: la comprensión lectora se fortalece a través de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas como estrategias de comprensión, realizando actividades que vinculan el texto informativo con la ciencia ficción y el desarrollo de estrategias lectoras mediante un “club de lectores” bajo los principios de Pedagogía por Proyectos con los estudiantes de tercer grado de la Secundaria 206 “Roberto Koch”.

Del cual se estableció el siguiente propósito general: apliquen estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a partir del “Club de lectores”.

5. Sustento teórico

El sustento teórico que respalda la Intervención Pedagógica tiene como base la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, la cual busca la mejora significativa de la calidad y equidad del aprendizaje en la lectura y escritura (Jolibert, 2015), asimismo busca romper con el modelo de enseñanza tradicional, los roles

del docente y del estudiante y además dicho enfoque a su vez esta soportado por las teorías *constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje* mismas que son consideradas como la columna vertebral del desarrollo académico e intelectual de los estudiantes; *la educabilidad cognitiva* es otro de los soportes del enfoque didáctico en mención, mismo que permite las posibilidades de desarrollo de todos los estudiantes, es decir todos los niños tiene la posibilidad su situación actual de aprendizaje pese a las circunstancias que lo rodean; otro aspecto que da soporte a la Pedagogía por Proyectos es la *concepción cognitivista de la reflexión metacognitiva* permite la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje lo que se traduce en el involucramiento de su propia evolución formativa como la evaluación, autoevaluación, coevaluación y hetero evolución.

Además del enfoque de Pedagogía por Proyectos para el diseño de la intervención se retomaron los aportes de Calero (2011 y 2017) con la propuesta de estrategias metacognitivas para crear lectores autorregulados; Cairney (2018) con el recorrido histórico del siglo XX que deja ver la evolución de las posturas teóricas del tratamiento de la comprensión lectora, además de estrategias novedosas para la mejora de la comprensión; Solé (2013) con la importancia de las estrategias de lectura en sus tres momentos: antes, durante y después de la lectura; Cassany (2003) quien hace énfasis en los tipos de lectura y lectores y la relación de estos con la comprensión lectora y Lozano (2003) quien habla de la importancia de la motivación de las y los estudiantes para mejorar la comprensión de textos.

6. La intervención pedagógica

Derivado de los resultados del Diagnóstico Especifico se realizó el diseño de la intervención el cual tiene como base el enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos y que se desarrolla en seis fases (por cada proyecto que se realice), cada fase permite el desarrollo de habilidades para el trabajo tanto cooperativo como

individual. Para dar cuenta del desarrollo de dichas fases se retomaron los aportes del enfoque de investigación Biográfico Narrativo y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, a través de la *observación participante* registrada en el Diario Autobiográfico del docente, así como el diario de clase a cargo de los estudiantes, grabaciones de audio y video, fotografías, trabajos de los estudiantes, listas estimativas etcétera.

la Intervención Pedagógica comienza propiamente con la implementación de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*, todas esas acciones que comienzan a crear un atmosfera de *vida cooperativa* entre los estudiantes con la *pared textual izada* compuesta de herramientas que ayudan a los estudiantes tanto en la comprensión como en la producción de textos, así también el *calendario de cumpleaños*, además de las actividades y responsabilidades de las y los chicos como lo es el *diario de clase* o *el pase de lista*. Todas estas actividades favorecieron la convivencia, la vida democrática y la cohesión en el grupo.

Posteriormente se diseñó un proyecto con el enfoque de Método por Proyectos propuesta de Kilpatrick con lectura *dramatizada de cuentos de terror*, por equipos elegidos por ellos mismos en el que los estudiantes se enfrentaron a sus miedos y dificultades de la lectura en voz alta del cual salieron avante utilizando las primeras estrategias de lectura.

Como segundo proyecto fue el *programa de radio* este fue el primer proyecto con el enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos elegido y organizado por los niños con la guía y acompañamiento de la docente. En este punto las y los estudiantes ya mostraban mas confianza y fue fácil para ellos responder a la pregunta abierta que este enfoque posibilita: *¿Qué quieren que hagamos juntos...?* a estas alturas de la intervención los chicos ya estaban cada vez mas familiarizados con la estrategia de *interrogación de textos* por lo que las herramientas elaboradas a partir de los textos

analizados cada vez eran más: glosarios, dibujos, cuadros comparativos, lista de dudas etcétera.

En el tercer proyecto, también en el enfoque de Pedagogía por Proyectos, la pregunta se realizó por mero protocolo, pues los estudiantes ya tenían una idea de los que querían y eso era leer. Eligieron “el cuento de Navidad” de Emilio Carballido” y después de leerlo decidieron representarlo en obra de teatro.

En este punto las y los estudiantes ya eran más conscientes de la importancia de las estrategias de antes, durante y después de la lectura, así como el uso de la estrategia de *interrogación de textos* en la búsqueda de comprender mejor los textos. Así que fue el momento propicio para introducir más estrategias para la comprensión como *reflexiono en voz alta*, *ficha de personajes* y *entrevista a un personaje*. En la figura 34 se muestran los textos leídos durante la intervención y en los cuales poco a poco se fueron introduciendo estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora.

Figura 34. Introducción paulatina de estrategias

TEMPORALIDAD	TEXTO	ESTRATEGIAS
Una clase	Omega y la osa	-Imagino lo que leo, busco palabras en el diccionario
Proyecto de 3 semanas	Textos varios de terror	-Lectura en voz alta, dramatizo la lectura, reflexiono en voz alta
Tres clases	La radio	-hago glosario, esquemas y dibujos
Dos clases	<i>Guion de radio</i>	-Interrogación de textos: siluetas, reflexiono en voz alta
Durante el proyecto	<i>El cuento de Navidad</i>	-Entrevista a un personaje, -ficha de identidad de los protagonistas
Durante el proyecto	<i>El cartel</i>	-Silueta, le hago preguntas al cartel, reflexiono en voz alta
Dos semanas	<i>Un mundo Feliz (2 capítulos)</i>	-imagino lo que leo, recapitulo para entender, busco pistas en el texto, busco palabras en el diccionario, dibujo lo que entiendo, imagino el siguiente capítulo.

El último proyecto con el enfoque de Pedagogía por Proyectos fue “Ayudemos a Karol” el cual fue una propuesta de las y los estudiantes del 3ºD en solidaridad con su compañera Karol, quien sufrió un accidente de quemaduras en el rostro y a los chicos se les ocurrió hacer carteles para prevenir accidentes en casa, además de

hacer boteos para recolectar dinero para la familia de su compañera ya que son personas de escasos recursos económicos. Este proyecto no pudo concluirse en su totalidad toda vez que por la contingencia internacional por Covid-19 todas las escuelas de la Ciudad de México y otros estados fueron cerradas para evitar contagios.

7. Resultados

El primer proyecto realizado por las y los estudiantes se desarrollo en el enfoque de método por proyectos de la propuesta Kilpatric titulado *lectura dramatizada en atril de cuentos de terror*. Algunas de las lecturas desarrolladas en este proyecto fueron “Diles que no me maten” de Juan Rulfo y “Cuentos de amor de locura y muerte” de Horacio Quiroga. Desde el principio de este proyecto las y los estudiantes comenzaron a conocer y a familiarizarse con distintas estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora como la anticipación, la reflexión en voz alta y la recapitulación, por mencionar algunas.

a. Proyecto 1

Para evaluar los avances en este primer proyecto se diseñó la siguiente rúbrica de valor numérico la cual permite visualizar las primeras reacciones respecto al acercamiento a las estrategias de *antes, durante y después* de la lectura. Los adolescentes pudieron constatar por ellos mismos la importancia de la entonación para comprender un texto, especialmente si alguien más lo lee, es decir un texto oral.

En la figura 35 se observa como en este primer proyecto sus principales dificultades consisten en identificar características de un tipo de texto y usar las estrategias de lectura, y al ser sus primeras experiencias les tomo tiempo automatizarlas.

Uno de los factores que favoreció su primer contacto con las estrategias de lectura fue el entusiasmo e interés de los estudiantes del 3ºD, el cual ayudó a que estos se apropiaran rápidamente de esta nueva forma de ver la lectura.

Figura 35. Rúbrica de valor numérico.

Competencia: Identifica la función, características e importancia del cuento terror, mientras aplica una o más estrategias para su comprensión.

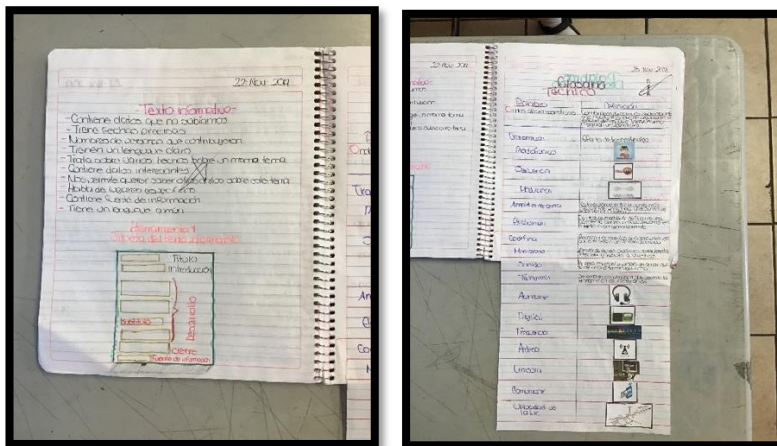
		SIEMPRE:3	CASI SIEMPRE :2	POCAS VECES :1	NUNCA:0
Indicadores Estudiantes		Identifica las características del cuento de terror.	Aplica estrategias, en, por lo menos, uno de los tres momentos de la lectura (antes, durante, después)-	Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido a la lectura y mejorar su comprensión.	Total
	Diana Aguilar	3	3	3	9
Yael Alva	3	3	3	9	
Eduardo Butista	3	3	3	9	
Ariadna Castilla	3	3	3	9	
Karol De Rosa	2	1	3	6	
Erika Ximena	3	3	3	9	
Ricardo García	3	3	3	9	
Patricia Arely	3	3	3	9	
Ana Belen	2	2	3	7	
Santiago Gutierrez	3	3	3	9	
Justin Emanuel	3	2	3	8	
Yoselin Hernandez	2	2	3	7	
Fermin Harnández	3	3	3	9	
Hurtado Erick	1	0	3	4	
Luz Elena	3	2	3	8	
Dulce María	2	2	3	7	
Carlos López	1	0	3	4	
Araceli Martinez	3	1	3	7	
Gabriela Martínez	3	3	3	9	
Gloria Martínez	2	2	3	7	
Marlene Medina	2	2	3	7	
Dafne Morales	3	3	3	9	
Carla Pérez	2	2	3	7	
Romina Pérez	3	3	3	9	
Josue Reyes	3	3	3	9	
Camila Rico	2	3	3	8	
Alexis Rivera	1	1	3	5	
Estrella Salvador	3	3	3	9	
Alexa Sanchez	3	3	3	9	

b. proyecto 2

El segundo proyecto “Programas de Radio” en el que los estudiantes realizaron fue bajo el enfoque de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert y en el cual tuvieron la oportunidad de *interrogar textos* informativos, en este se observaron las primeras reacciones de los estudiantes al encontrarse con un texto informativo: *La radio*, las actitudes y conocimientos que tenían al respecto, así como las herramientas que pudieron crear para comprender mejor este y otros textos.

Esta estrategia cobró fortaleza pues la Interrogación *de textos*, con la cual se inicia reconociendo el tipo de texto, su función, la silueta, etcétera. Conforme se avanzaba con la construcción de herramientas en los distintos textos, las y los adolescentes de manera autónoma creaban sus propias herramientas para comprender mejor, incluso las compartían ideas con sus compañeros.

Figura 36. Herramientas construidas por los estudiantes



En la figura 36 se muestra la elaboración de herramientas por parte de las y los estudiantes a partir de *Interrogación de textos*. Además, en este punto de la intervención las y los chicos ya estaban incorporando más estrategias cognitivas y metacognitivas en los tres momentos de la lectura y es la rúbrica *analítica* (figura

37) el instrumento utilizado para explorar el uso de dichas estrategias que los estudiantes usaron.

Figura 37. Rúbrica de escala de valoración, instrumento para valorar el uso de estrategias metacognitivas en el texto informativo “La radio”.

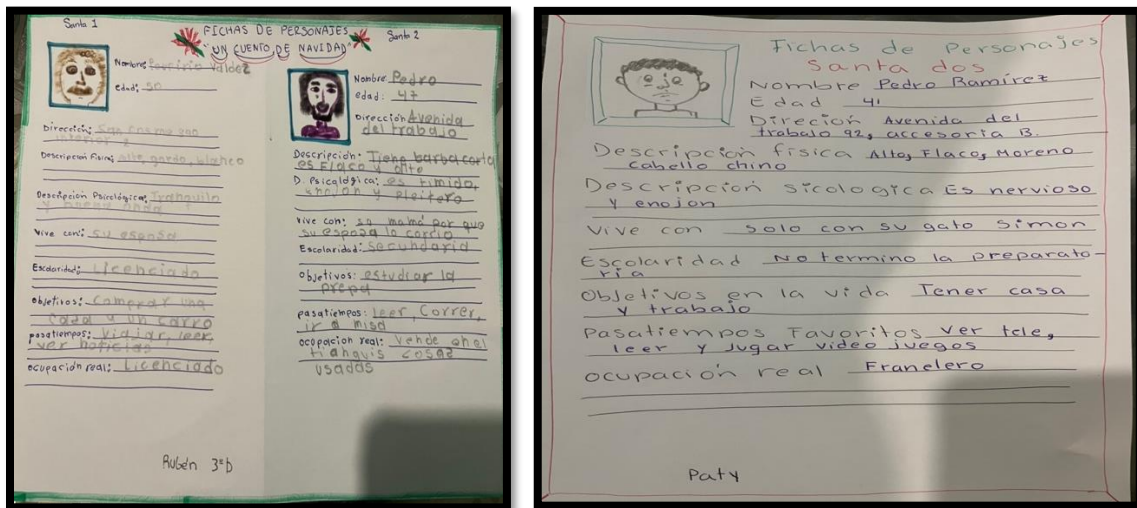
Competencia: Aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender los textos informativos en distintos ámbitos de la vida cotidiana, por medio del trabajo tanto individual como cooperativo e intercambio de ideas entre pares.					
Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Observaciones.
Antes	Se plantea preguntas antes de comenzar a leer; elabora predicciones acerca del contenido del texto a partir del título y/o imágenes y genera un propósito para la lectura.	Elabora predicciones acerca del contenido del texto a partir del título y/o imágenes y genera un propósito para la lectura.	Aporta conocimientos previos para predecir.	Pasa por alto el título del texto y su significado para continuar con la lectura.	
Durante	Identifica las palabras clave en el texto, las subraya y/o indaga; incorpora sus conocimientos previos al significado del texto que lee y contrasta sus predicciones con el contenido de la lectura mientras lee.	Visualiza o imagina el contenido del texto (con dibujos o descripciones) y elabora inferencias. Aporta datos contextuales sobre el texto.	Subraya las palabras clave en el texto; visualiza o imagina el contenido del texto	Identifica las palabras que desconoce, pero no indaga su significado.	
Después	Se apoya de las palabras clave del texto para construir las ideas principales; descubre y dispone de la información relevante del texto en organizadores gráficos/síntesis/resúmenes, etcétera y comparte su resumen o síntesis en voz alta y con sus propias palabras con sus compañeros. Aporta y comparte de manera voluntaria y constante sus avances en la lectura de los textos informativos.	Incorpora sus conocimientos previos en el resumen o síntesis y elimina los contenidos no importantes. Participa de manera voluntaria y constante en casi todas las actividades de lectura en grupo.	Dispone de la información relevante del texto para elaborar organizadores gráficos/síntesis/resúmenes, etcétera. Participa en algunas de las actividades grupales relacionadas con la comprensión de lectura de textos informativos	Subraya demasiada/poca información en el texto, no siempre la más importante. Pocas veces participa y comparte sus productos durante las actividades relacionadas con la lectura.	

Estudiantes	INDICADORES DE LOGRO											
	Destacado			Satisfactorio			Suficiente			insuficiente		
	A	D	DP	A	D	DP	A	D	DP	A	D	DS
Diana Esmeralda				X		X		X				
Yael				X	X	X						
Eduardo				X		X		X				
Ariadna Lizeth	X	X	X									
Karol Yoselin						X		X			X	
Ericka Ximena				X		X		X				
Ricardo García				X	X	X						
Rubén García				X	X	X						
Patricia Arely	X	X	X									
Ana Belen							X	X	X			
Santiago G	X	X	X									
Justin Emanuel				X		X		X				
Yoselin Hrdez							X	X	X			
Fermin Hrdez										X	X	X
Erick Hurtado										X	X	X
Luz Elena							X		X		X	
Dulce María									X	X	X	
Carlos Lopéz										X	X	X
Aracely Martínez				X	X	X						
Gabriela Martínez				X	X	X						
Gloria Martínez							X	X	X			
Marlene Medina							X	X	X			
Dafne Morales	X	X	X									
Carla Yoana				X	X	X						
Romina Perez					X		X		X			
Camila Rico				X	X	X						
Alexis Rivera										X	X	X
Estrella Salvador				X	X	X						
Alexa Sanchez	X	X	X									

En el vaciado de la información de la rúbrica analítica se puede observar que son pocos los estudiantes que logran incorporar las estrategias en sus tres momentos en el logro *destacado*, así mismo se aprecia que gran parte del grupo 3ºD se encuentra entre lo *satisfactorio* y *suficiente* lo cual se interpreta que dichos estudiantes se encuentran en proceso de apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas que poco a poco han ido aprendiendo.

c. proyecto 3

Para el tercer proyecto las y los estudiantes decidieron trabajar con la lectura “un cuento de Navidad” de Emilio Carballido con la finalidad de montar la obra de teatro, para ello se utilizaron diversas estrategias de lectura que les permitieran a las y los estudiantes adentrarse a la época y a los personajes. Una de las estrategias fue la ficha del personaje de Cairney (2018) la cual permite centrar la atención de los estudiantes en la personalidad de los personajes, se toman los datos que proporciona el texto sobre el personaje y los que faltan imaginarlos con relación a los que ya se tienen y a la personalidad del personaje; a esto el autor le llama *ampliación de la verdad*.



Otra estrategia para centrarse en los personajes utilizada en este proyecto fue la *entrevista a personajes* (Cairney, 2018) la cual permite a los lectores adentrarse en los personajes y en la lectura en general. Esta estrategia también promueve la reflexión sobre las características de los personajes y su entorno.

Para evaluar ambas estrategias se diseñó una *lista de cotejo* que permitiera observar los logros de las y los estudiantes al aplicar dichas estrategias metacognitivas y lo que pueden hacer con ellas más allá de la lectura.

Figura 38. Lista de cotejo

Competencia:	Propone ampliaciones de la verdad en la historia a partir de los hechos reales del texto y de la personalidad de los personajes.			
	INDICADORES DE LOGRO			
	Identifica la personalidad de los personajes y toma elementos reales del texto para hacer sus productos, al mismo tiempo que realiza predicciones.		Reflexiona sobre las características y cualidades de los personajes y utiliza esta información para realizar inferencias.	
Estudiantes:	SI	NO	SI	NO
Diana Esmeralda Aguilar	X		X	
Yael Alva	X		X	
Eduardo Bautista	X		X	
Ariadna Lizet Castilla	X		X	
Karol Yoselin De la Rosa		X	X	
Ericka Ximena García	X		X	
Ricardo García	X		X	
Rubén García	X		X	
Patricia Arely	X		X	
Ana Belén	X		X	
Santiago Gutiérrez	X		X	
Justin Emanuel	X		X	
Yoselin Hernández	X		X	
Fermin Hernández	X			X
Erick Hurtado	X			X
Luz Elena Jacinto	X			
Dulce María Lara	X			X
Carlos López		X	X	
Aracely Martínez	X		X	
Gabriela Martínez	X		X	
Gloria Martínez	X		X	
Marlene Medina	X		X	
Dafne Morales	X		X	
Carla Yoana Pérez	X		X	
Romina Pérez	X		X	
Camila Rico	X		X	
Alexis Rivera		X		X
Estrella Salvador	X		X	
Alexa Sánchez	X		X	

En la figura 38 se muestra como una gran cantidad de estudiantes del 3ºD logró realizar *ampliaciones de la verdad e inferencias* a partir de la información que les

proporcionó la lectura y de centrarse en los personajes y sus características, lo cual también resultó benéfico para el desarrollo de la obra de teatro.

d. Actitud ante la lectura y sus estrategias

Otro de los instrumentos aplicado es el señalado en la figura 39, es la *escala de apreciación* que muestra la actitud del estudiante ante las actividades de lectura. Dicho instrumento fue aplicado durante las sesiones de lectura del segundo proyecto: *El cuento de Navidad del 3ºD*.

- En el primer indicador se puede observar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades de comprensión lectora. Ocho de los estudiantes participan ocasionalmente en las actividades de lectura, mientras que el 16 siempre participa de manera voluntaria, sin embargo, se observó que cinco de ellos no participa en dichas actividades.
- El segundo indicador del instrumento permite observar si el estudiante es capaz de reconocer sus aciertos y debilidades en las actividades de comprensión lectora y del cual se desprende que tres miembros del grupo no son capaces de reconocerlos o se muestran indiferentes ante ello, mientras que 14 de los adolescentes a veces lo hace, mientras que el resto del grupo lo hace siempre, esto refleja el desarrollo del pensamiento metacognitivo de las y los estudiantes que constantemente buscan la manera de mejorar sus estrategias para la comprensión lectora.

Este instrumento también muestra que los estudiantes de 3ºD, en términos generales, fueron desarrollando poco a poco habilidades lectoras que les permitirán ganar confianza en sus capacidades a fin de favorecer su proceso lector.

Figura 39. Escala de apreciación.

Competencia: Desarrolla habilidades lectoras, para incrementar su confianza en sus capacidades, implementando estrategias metacognitivas durante las actividades de lectura.							
Estudiantes	Participa voluntariamente en las actividades de comprensión lectora			Reconoce sus aciertos y debilidades y se plantea cómo mejorar.			Total
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	
Diana Esmeralda		1			1		2
Yael	2				1		2
Eduardo		1			1		2
Ariadna Lizeth	2			2			4
Karol Yoselin		1			1		2
Ericka Ximena			0			0	0
Ricardo García	2				1		2
Rubén García	2			2			4
Patricia Arely	2			2			4
Ana Belen	2			2			4
Santiago G	2			2			4
Justin Emanuel	2			2			4
Yoselin Hrdez		1			1		2
Fermin Hrdez		1			1		2
Erick Hurtado			0		1		1
Luz Elena	2				1		2
Dulce María		1			1		1
Carlos Lopéz			0		1		1
Aracely Martínez			0		1		1
Gabriela Martínez	2				1		1
Gloria Martínez		1				0	1
Marlene Medina		1			1		2
Dafne Morales	2			2			4
Carla Yoana	2			2			3
Romina Perez	2			2			3
Camila Rico	2			2			3
Alexis Rivera			0			0	0
Estrella Salvador	2			2			4
Alexa Sanchez	2			2			4

e. Frecuencia en el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas

Para medir la frecuencia de empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas *antes, durante y después* de la lectura se diseñó un instrumento de seis indicadores de los cuales se dividen en tres categorías:

El primer y segundo indicador se refieren al uso de estrategias cognitivas antes del comienzo con la lectura, mientras se preparan para el encuentro con el texto.

- El primero nos deja observar que veinte de los estudiantes *siempre* o *casi siempre* imaginan de que trata el texto que están por leer a partir del título, mientras que el resto rara vez o nunca genera alguna idea que pudiera darle algún indicio sobre la lectura.

Aquí se muestra el uso de estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes al encontrarse con un texto, lo que promueve el uso de herramientas mentales, así como el pensamiento reflexivo que están desarrollando. Aunque en este momento de la intervención el uso de estrategia todavía no es automatizado, es decir se promueven con la guía del docente, ya comienzan a concientizar, en su mayoría las acciones previas a la lectura.

- En el segundo indicador se revela que 16 de los estudiantes rara vez o nunca establecen un propósito sobre el texto que están por leer, mientras que los 14 restantes siempre o casi siempre lo hacen.

Este indicador da muestra que los estudiantes, en su mayoría, que aún no desarrollan un comportamiento reflexivo de planificación del texto que están por leer, estas decisiones implican que el estudiante está desarrollando o no destrezas metacognitivas. Al respecto Calero (2017) señala que este tipo de estrategias son de índole metacognitiva ya que permite al lector planificar, controlar y regular la comprensión progresivamente y en el caso del 3ºD, es un aspecto que falta desarrollar.

Los indicadores 3 y 4 indagan sobre las estrategias utilizadas durante la lectura.

- De acuerdo con las respuestas de los estudiantes en el indicador número 3 se muestra que nueve adolescentes nunca o casi nunca deducen el significado de las palabras que no entienden en un texto y si lo hacen 21 de ellos utilizando estrategias metacognitivas como “pistas en el texto” lo que permite tener una mejor comprensión de los textos.

Aquí se observa que la mayoría de los estudiantes son capaces de realizar inferencias relacionadas con el significado de las palabras que desconocen a partir de pistas ya sean en la misma palabra o en el texto.

- El indicador número 4, muestra que ocho de los estudiantes nunca o casi nunca aporta nuevos datos y/o significados al texto mientras que el 22 si lo hacen.

Aportar datos nuevos, del bagaje cultural del propio estudiante, es otra manera de hacer inferencias para comprender mejor un texto, los datos pueden surgir desde la experiencia propia hasta la relación con otros textos, justificaciones etcétera.

Los indicadores 5 y 6 se refieren al tipo de estrategias cognitivas a utilizar después de haber leído el texto.

- El indicador 5 revela que nueve estudiantes no sintetizan la información del texto para entenderlo mejor, mientras que el resto si emplea la síntesis como una herramienta que les ayuda a comprender mejor la lectura.

Los estudiantes son capaces de crear sus propias herramientas para entender mejor la lectura, en el caso del indicador, crear síntesis o resúmenes es un medio de apoyo para los lectores. También es demuestra el desarrollo de su capacidad metalingüística y metacognitiva.

- Finalmente, el indicador número 6 muestra que 21 estudiantes han desarrollado la habilidad de realizar cuestionamientos después de la lectura para entender mejor el texto, mientras que 9 de ellos aun no lo han logrado.

Figura 40. Rúbrica de escala de valoración numérica.

Indicadores		Competencia: emplean estrategias cognitivas <i>antes</i> , <i>durante</i> y <i>después</i> de la lectura para comprender textos informativos, participando activamente y con éxito en las actividades de lectura.																													
		Valores																													
Estudiantes		Siempre							Casi siempre							Rara vez							Nunca								
		3							2							1							0								
		Puntaje por estudiante																													
		Diana Aguilar	Estrella S	Yael Alva	Eduardo B	Ariadna C	Alexa	Karol De la	Erika García	Ricardo	Rubén García	Paty	Ana Gonzalez	Santi	Justin Hdz	Yoselin Hndz	Fermin Hndz	Erick Hurtado	Luz Elena	Dulce Lara	Carlos López	Araceli	Gaby	Gloria	Marlene	Dafne	Carla Perez	Romina Perez	Josue Perez	Camila Rico	Alexis Rivera
A n t e s	1-Expresa ideas previas, a partir del título del texto por leer.	3	3	2	2	3	3	1	0	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	1	0	0	1	2	1	3	2	2	2	2	1
	2-Establece sus propósitos sobre el texto antes de la lectura.	2	3	1	1	3	2	1	1	1	2	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	2	2	2	1
D u r a n t e	3-Deduca el significado de algunas palabras a partir de pistas en la lectura.	2	3	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	2	1	2	1	3	3	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	
	4-Aporta nuevos datos y significados al texto	3	3	3	3	3	3	1	1	2	2	3	2	3	3	1	2	1	3	3	0	1	2	1	2	3	2	2	2	2	0
D e s p u é s	5-Sintetiza la información del texto para compartir en clase.	3	3	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	3	2	1	2	1	3	3	0	1	2	1	1	3	2	2	3	0	
	6-Genera preguntas a partir de la información de un texto para comprenderlo.	3	2	3	3	2	2	1	0	3	3	3	2	3	2	1	2	1	3	3	0	1	2	0	1	2	3	3	3	0	
	TOTAL	13	17	11	10	17	16	6	3	10	13	18	15	18	14	6	11	7	12	6	2	5	6	6	8	17	9	11	12	3	

En un panorama general de los resultados de la aplicación de este instrumento se observa que la mayoría de los estudiantes aplican estrategias cognitivas antes, durante y después de la lectura, lo que no hacían antes de la Intervención Pedagógica, Sin embargo, en este punto casi un tercio del grupo no logró automatizar el uso total de estrategias cognitivas y metacognitivas en sus tres momentos, pero se encuentran en el proceso de lograrlo.

En el instrumento se marca con el número 3 a las y los chicos que han construido satisfactoriamente el empleo de las estrategias de lectura, con el número 2 y 1 aquellos estudiantes que continúan en el proceso de apropiarse de las estrategias y con cero a los que no lo lograron. Las y los estudiantes avanzaron a ritmos diferentes según el momento de la lectura, por lo que es de señalar que, aunque hay chicos no construyeron un nivel de logro en un momento de la lectura comenzaron a notar avances en estrategias de otros momentos.

Otro instrumento aplicado en la Intervención Pedagógica es la escala de apreciación (ver figura 40), la cual permite conocer la visión que tiene los estudiantes sobre sus propios avances en la lectura, así como en los trabajos que se derivan de esta.

- El primer indicador muestra que el 80% de los estudiantes estima sus propios avances en la comprensión lectora, es decir que se da cuenta de su mejora, mientras que el 20% restante no lo hace, ya sea porque no es capaz de hacer la valoración o porque no los ha tenido.
- El segundo indicador se muestra vacío debido a que para que este pueda evaluar es necesario que los estudiantes trabajen la *carpeta de lecturas* con diferentes textos en un periodo más o menos prolongado, situación que no se realizó debido a circunstancias de contingencia que se mencionan en el apartado A, episodio 6.

8. Reflexiones

La problemática hallada al principio del desarrollo de la investigación e intervención del presente estudio ha permitido constatar que la falta de estrategias cognitivas y metacognitivas no permiten la mejora en los procesos de comprensión lectora de las y los estudiantes. Sin embargo, tener a la mano o a la vista un sinnúmero de estrategias para mejorar la lectura no es suficiente, pues se requiere el acompañamiento de las y los profesores en el aprendizaje de dichas estrategias en sus diferentes momentos hasta lograr automatizar las conductas autorreguladas en cuanto a comprensión lectora se refiere, es decir, las y los estudiantes al aprender sobre las acciones y actividades a realizar al presentárseles un texto a comprender harán uso de diversas estrategias muchas veces ya, sin la intervención del docente.

El enfoque utilizado en esta intervención de Pedagogía por Proyectos permitió trabajar las estrategias metacognitivas para favorecer la lectura a través de distintos proyectos activos en los cuales las y los chicos estuvieron en contacto con diferentes tipos de textos con los que experimentaron diversidad de actividades en sus tres momentos: antes, durante y después de la lectura las cuales al inicio eran explicadas por la docente a cargo y con el paso del tiempo las y los chicos se apropiaron de estos conocimientos al punto de ser ellos y ellas quienes dirigían y decidían algunas actividades de lectura.

Otro dato importante es enfatizar que las y los estudiantes tiene mayor éxito al usar estrategias para la lectura si se les permite participar en su elección, no sólo específicamente en elegir el texto a leer, sino también en los temas a desarrollar a través de la elección de los proyectos con base de Pedagogía por Proyectos. Lo que aporta y abona al campo de la investigación en este tópico, pues se hace evidente que la motivación del estudiante y su autoconcepto respecto a la comprensión lectora y la participación activa que tenga en el aula y con sus

compañeros influye altamente en la mejora de la comprensión lectora y su actitud para seguir aprendiendo.

Cada estudiante avanza a un ritmo diferente en el conocimiento, uso y automatización de las estrategias metacognitivas en sus diferentes momentos. Evidentemente hubo chicos y chicas que apenas comenzaban a despegar el vuelo cuando abruptamente se interrumpió la intervención debido a la contingencia mundial por Covid-19.

La estrategia de *interrogación de textos*, resulta muy benéfica para abordar los distintos tipos de textos, es novedosa y atractiva para los estudiantes, principalmente para que estos le den un sentido a la lectura. Propicia ambientes de participación en comunidad, elaboración de herramientas que favorecen la comprensión y el interés por los textos.

Esta última estrategia bajo el enfoque de Pedagogía por Proyectos más las estrategias metacognitivas para la lectura de diferentes autores promovieron el interés de los estudiantes por participar, opinar, aportar ideas, deducir, imaginar nuevos escenarios, historias alternativas etcétera. Lo que se traduce en la apropiación de las estrategias como herramienta de cambio en la forma de ver y comprender los textos.

Finalmente considero que la Intervención Pedagógica bajo el enfoque de Pedagogía por Proyectos propiciando la *vida cooperativa* entre los estudiantes permitió que la implementación de las diversas estrategias metacognitivas fuera exitosa, especialmente al ir de la mano con la *interrogación de textos*, misma que permite abordar las lecturas de una forma más amplia e interesante para los adolescentes

pues con ella se crean ambientes que permiten la hipótesis, la discusión, la representación etcétera. Lo que también incremento la motivación para leer.

CONCLUSIONES

En la educación básica en México, uno de los temas más controvertidos es la comprensión lectora de los estudiantes, para ello nuestro país se ha sumado a diferentes programas que han buscado medir los niveles de comprensión lectora, (véase Capítulo I) mejorarla y enseñarla en las escuelas con un enfoque neoliberal. Sin embargo, en la presente Investigación e Intervención Pedagógica se muestra como este aspecto tan controvertido y complejo de la lengua puede ser tratado desde otros enfoques realmente efectivos como lo es la PpP con la enseñanza del uso de estrategias metacognitivas para la lectura. A continuación, se presentan las conclusiones del proceso de Investigación e Intervención Pedagógica con los estudiantes de 3ºD de la Secundaria 206 “Roberto Koch”:

- Las y los estudiantes que no han desarrollado habilidades que favorezcan la comprensión de lectura se enfrentan, además, a problemas de acceso al conocimiento, se muestran desmotivados y pierden el interés en aprender o participar en las actividades de lectura.
- El acercamiento a los textos a través de actividades de lectura que les permitan imaginar, opinar, asociar, conocer, plasmar etcétera, permite que los estudiantes reconozcan el sentido de “para qué” se va a leer determinado texto, así también permiten tener una participación activa en la lectura.
- El acercamiento a los textos a través de actividades que permiten imaginar, opinar, socializar, conocer, plasmar ideas, etcétera, promueve en los estudiantes el reconocimiento sobre la utilidad de las mismas en su propio proceso de mejora de comprensión de lectura, así también permiten tener una participación activa y consciente de dichas actividades y su objetivo.
- Preparar a las y los estudiantes para la metacognición es un proceso previo y cuidadoso. El acercamiento a las estrategias meta cognitivas para mejorar

la comprensión lectora requiere de actividades previas que preparen a los estudiantes. Dichas actividades despiertan la curiosidad de las y los jóvenes y dan a notar al estudiante que la lectura va más allá del simple hecho mecánico de leer y resolver una serie de preguntas abiertas o cerradas.

- La docencia debe olvidarse de la falsa idea de que leer sólo implica extraer información literal y específica sobre un determinado tema, por el contrario, explorar las diversas alternativas que brinda el leer como el vínculo con la experiencia del lector, así como dotar de sentido la lectura y su interpretación. Por tal motivo leer para extraer información no permite implementar estrategias *antes, durante y después* de la lectura, como si lo hacen el uso de estrategias como la de *interrogación de textos*, del enfoque didáctico de Pedagogía por Proyectos. En este sentido hay que darle su tiempo a las y los estudiantes y confiar en el proceso de apropiación de un nuevo modo de ver la comprensión lectora.
- Una vez que las y los estudiantes se han habituado, familiarizado y apropiado de las estrategias cognitivas como distinguir el género textual, hacer pausas en la lectura para comprender, y las meta cognitivas tales como planificar la lectura, reflexionar en voz alta, o reflexionar sobre su propio proceso lector para mejorar la lectura, estas son automatizadas y es cuando los lectores se autorregulan de tal manera que aprenden a identificar sus propias dificultades de lectura cuando se enfrentan a textos más complejos y saben como resolver sus problemas lectores.
- Los textos obligatorios alejan al estudiante del interés por comprenderlos, por lo que permitir que las y los estudiantes se involucren en la elección de los textos es parte de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

- El enfoque didáctico de PpP con la estrategia de interrogación *de textos* permite a los estudiantes ampliar la gama de tipos de textos, funciones, formatos, extensión etc. Esta estrategia además permitió a los estudiantes de 3ºD, aprender a crear sus propias herramientas de apoyo para mejorar la comprensión, siluetas, esquemas, glosarios, lo cual también contribuyó a que las y los chicos aprendieran a gestionar sus actividades de lectura, incrementar su vocabulario, reflexionar sobre lo que se lee y mejorar su disposición para el aprendizaje.
- Es importante escuchar a las y los estudiantes. A través de las diversas modalidades de lectura junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas los estudiantes ganan confianza y comienzan a manifestar su necesidad de expresarse y discutir sobre la lectura, como dar su punto de vista desde su experiencia, a compartir con la clase y debatir las distintas visiones sobre el tema.
- Las reflexiones en voz alta (estrategia metacognitiva de Calero (2018), favorecen la comprensión de quienes escuchan y hablan. Contribuyen a conocer y comprender a otros desde la experiencia de quien lee y opina, es una forma de aprender a entender el mundo que los rodea.
- Las y los estudiantes comenzaron el ciclo escolar con entusiasmo de mejorar su comprensión lectora, pero con escasos (en algunos casos) y nulos (en otros) conocimientos sobre estrategias cognitivas y metacognitivas. Al momento en que se interrumpen las clases abruptamente las y los estudiantes mostraban bastos avances en el conocimiento y uso de dichas estrategias de manera automatizada en gran parte del grupo en los diferentes momentos de la lectura.

- Conocer y vivir la PpP a lo largo de los dos años que tomó esta investigación e intervención fortaleció mis deseos de contribuir a la mejora de los procesos de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica, así también vivir el enfoque es ponerse en los zapatos de las y los estudiantes y comprender mejor sus reacciones ante esta nueva gama de estímulos. El grupo a mi cargo desde el inicio de la intervención mostró bastos deseos de mejorar su lectura, lo cual facilitó la experiencia y la aceptación de nuevas formas de tratar los problemas de lectura que el grupo presentaba. Por lo que la actitud tanto del docente como de los estudiantes marca la diferencia entre el éxito o no de la intervención.
- Los planes y programas de estudio pertenecientes a los periodos neoliberales han tratado los problemas de lectura sin tomar en cuenta las características de la población pluricultural de México, además han determinado competencias únicas para todos estudiantes de educación básica que estudia en contextos, sociales, culturales, geográficos y económicos totalmente distintos, lo que no permite tomar en cuenta sus necesidades e intereses por lo que dichas estrategias no son exitosas para resolver los problemas de lectura en educación básica.
- Los textos sugeridos en los libros de texto son generalmente ajenos a las necesidades, contexto e intereses de los estudiantes, por lo que suele complicarse la tarea de comprensión al no haber una conexión entre lo que el estudiante sabe o quiere saber y la información que se les presenta por lo que las y los estudiantes se desmotivan, pierden curiosidad o interés y fracasan en la tarea de la comprensión lectora.
- El Club de lectores, si bien no se llevo a cabo del modo que estaba planeado (en la última parte de la intervención, debido a la contingencia mundial por

Covid-19) si se realizaron, a petición de los estudiantes, los *viernes de lectura*, el cual tuvo la intención de ser el preámbulo al Club de lectura, además durante cada uno de los proyectos realizados con el 3ºD, los estudiantes aprendieron diversas estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura las cuales, como se muestra en el apartado de *resultados* las y los adolescentes mejoraron significativamente su comprensión de lectura con el uso frecuente de las mismas.

- La experiencia de estudiar la Maestría en Educación Básica me permitió transformar mi práctica educativa al lado de las y los compañeros que compartieron conmigo este espacio y de la mano de las y los maestros quienes fueron nuestros mentores que fortalecieron la convicción emancipar la labor docente de una visión institucional a una verdadera educación democrática, social e incluyente que de verdad se ocupa de las necesidades e intereses de nuestros estudiantes.
- Trabajar desde el enfoque de PpP de la mano de mis estudiantes me permitió conocer sus formas de aprender, intereses, inquietudes e ideas, diferentes formas de ver la lectura, aprenderla y disfrutar el proceso. Así como reivindicar el lugar y papel que tiene el estudiante en su propio aprendizaje y la labor docente desde este enfoque didáctico.
- Así también entendí el falso razonamiento que existe en el Sistema Educativo Nacional y su relación con la comprensión lectora, pues también debuté como docente-investigadora lo que me permitió investigar y conocer el Contexto Problematizador de la lectura a nivel mundial y como estos intervienen en la política de México y por ende en la educación y las formas de tratar la comprensión lectora en las escuelas de Educación Básica.

REFERENCIAS

Bibliográficas:

Alvarado, I. (2017) *La formación del club de lectores a través de ensayos para el logro de la comprensión lectora*. Universidad Pedagógica nacional unidad 98 ciudad de México.

Alvares- Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación Cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Bolívar, A & Domingo, J. (2011). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.

Cairney, T. (2018) *Enseñanza de la comprensión lectora*. España. Morata.

Calero, A (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Estrategias para lograr lectores competentes. España. Wolters Kluwer.

Calero, A (2017) *Comprensión lectora*. Estrategias que desarrollan lectores Autorregulados. España.

Cárdenas-Guevara (2013) *Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales*. Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.

Cassany, D.(2002) *Enseñar lengua*. España. Grao

Catalá, G, Catalá, M, & Molina, E. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. España. Graó.

Chomsky, N & Dieterich, H. (1995) *La sociedad global, educación, mercado y democracia*. Chile:Arcis-Lom.

Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. España. Morata.

Estrada, Y. (2016) *Comprensión lectora en alumnos de 3°E de la Escuela Secundaria Técnica No. 34 de Tanhuato Michoacán*. México. UPN 162.

Gaskins, I & Elliot, T. (2005). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Argentina: Paidós.

Gimeno, J. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.

- Gimeno, J. (2013) *En busca del sentido de la Educación*. España: Morata.
- Hernández, R. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2002) *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México.
- Jolibert, J. e Israïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. México: JC Sáenz.
- Jurado, F. Lomas, C, Tusón, A. (2017) *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México. Castellanos Editores.
- Kauffman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. España. Grao.
- Lomas, C. (2014) *La educación Lingüística, entre el deseo y la realidad*. México: Octaedro.
- Lozano, L (2003) *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. México. Libris editores.
- Madero-Suárez, I.P. (2011) *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Malagón, G. y Jara, E, (2012). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México. Trillas.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2001) *Investigación educativa*. Mexico.Pearson.
- Peregrina, L & Cirianni, G (2004) *Rumbo a la lectura*. México. IBBY México.

Porlán, R & Martín, J (2004) *El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada editora.

SEP. (2017) *Aprendizajes clave, Nuevo Modelo Educativo*. México

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP. (2006). *Plan de estudios de Educación Básica*. Secundaria. México.

SEP. (2009). *Plan de estudios de Educación Básica*. Primaria. México

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral*. Lengua Materna. Español. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.

SEP. (2019) *La Nueva Escuela Mexicana*. Principios y orientaciones pedagógicas. México.

SEP (2023) *La Nueva Escuela Mexicana*. Orientaciones para padres y comunidad en general. México.

Solé, I (1991) *¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?* Cuadernos de pedagogía.

Solé, I (2013) *Estrategias de lectura*. México. Grao.

Hemerográficas

Pulido, O (2017) Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. Educación y Ciudad No33 junio - diciembre de 2017 ISSN 0123-0425 - Web-Online 2357-6286 - pp. 13-28

Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: Desafíos para la formación docente.

Velasco, M (2009) Preescolar obligatorio. Educación UACM. 5 (16), p 5.

Velázquez, A; Torres, S & Barona, C (2013) La formación docente en la reforma de educación secundaria 2006. *XII Congreso Nacional de investigación educativa*, p 9.

Electrónicas

OCDE (2006). Recuperado de: Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>. Consultado el 15 de noviembre de 2019.9

OCDE (s.). *El programa PISA de la ODCE, ¿qué es y para qué sirve?* Recuperado de: “ <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> el 21 de noviembre de 2018.

ENLACE y EXCALE (2017) recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article?id=1528:reitera-el-inee-la-decision-de-evaluar-las-pruebas-enlace-y-excale>. Consultado el 15 de octubre de 2019.

Feuerstein, R. (2012) Aprendizaje mediado. Recuperado de: <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html>. Consultado 20 de agosto,2019..

INEE (2018) <https://www.inee.edu.mx/index.php/58-acerca-del-inee/mision/5-mision-y-vision>: Consultado el 2 de octubre de 2018.

Márquez, A. (2017) A 15 años de PISA: resultados y polémicas. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003. Consultado el 13 de enero de 2019.

Modelo educativo por competencias UPN, recuperado de <https://youtu.be/3gDWXwAuCso>. Consultado el 21 de noviembre de 2018.

PISA. (S.F). Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

PISA. (2015). Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/>

SEP. (2011). Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf). Consultado el 14 de marzo de 2019.

Planea (2018) recuperado de <http://www.planea.sep.gob.mx/>. Consultado el 13 de febrero de 2019.

PLANEA (2015) Recuperado de: <https://www.milenio.com/politica/presentan-planea-la-prueba-que-sustituye-a-enlace>

Moreno. (2013). Política educativa UPN. Recuperado de: https://youtu.be/55qod_PsBKQ. Consultado el 5 de diciembre de 2018.

SEP (2015) Prueba Enlace recuperado de: [http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura de la prueba/](http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/). Consultado el 13 de noviembre de 2018.

UNESCO. (2013) recuperado de: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/piaac-importancia-las-competencias-y-evaluarlas>. Consultado el 21 de junio de 2019.




OECD. (2017). Prueba PIAAC. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/ESP_PIAAC%20Junio.pdf. Consultado el 21 de mayo de 2019.

INEE (2017) Prueba PIRS. Recuperado de: <http://blog.intef.es/inee/2017/12/14/pirls-2016-comprension-lectora-y-contexto-social-economico-y-cultural/> Consultado el 13 de agosto de 2020.

INNE (2017) Pruebas Estandarizadas internacionales. Recuperado de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa>. Consultado el 24 de marzo de 2019.

ANEXOS

Anexo 1. Estudio socioeconómico.

 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA		ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 206 "ROBERTO KOCH" T.M. C.C.T. 09DESO206Z CICLO ESCOLAR 2018 – 2019	
---	---	---	---

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Sr (a) padre/madre de familia, se invita a contestar el siguiente estudio. Los datos que proporcione son confidenciales. Agradecemos su colaboración.

Indicaciones: anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una (x), para señalar la respuesta conveniente.

I.-DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre: _____
Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: Masculino () Femenino () Edad: _____
Nombre de la madre: _____
Nombre del padre: _____

II.-DATOS FAMILIARES

1. Marque con una (X) las personas con las que vive el estudiante:
Papá () Mamá () Abuelo () Abuela () Hermanos () Otros: _____

2. ¿Tiene hermanos o hermanas?: sí () no () ¿cuántos? _____

3.- Nivel de estudios de los papás:

Mamá	Papá
Sin estudios ()	Sin estudios ()
Primaria ()	Primaria ()
Secundaria ()	Secundaria ()
Preparatoria ()	Preparatoria ()
Formación técnica ()	Formación técnica ()
Licenciatura ()	Licenciatura ()
Posgrado ()	Posgrado ()

4. ¿En qué trabajan los padres del menor?

Mamá	Papá
Trabaja por su cuenta ()	Trabaja por su cuenta ()
Obrera ()	Obrero ()
Empleada ()	Empleado ()
Hogar ()	No trabaja por el momento ()

5. ¿En dónde trabaja?

Oficina de gobierno () Empresa () Fábrica () Casa () Otro: _____

III.- PASATIEMPO DEL ESTUDIANTE.

1.- ¿Cuántas horas al día ve televisión? de 1 a 2 () de 3 a 4 () 5 o más ()

2.-¿Con quién ve televisión? Solo () Acompañado ()

3.-¿Qué tipo de programas prefiere? _____

4.-¿Usa videojuegos? _____ ¿Cuáles? _____

5.- ¿Cuánto tiempo les dedica a los videojuegos? _____

6.-¿Cuánto tiempo pasa en el celular, Tablet y/o computadora? _____

7.-¿Qué actividades realiza el fin de semana? visitas a: familiares () cine () parque de diversiones () museos () parques () mercado () en casa ()

otros _____

8.- ¿Quién apoya en casa al estudiante con sus tareas? _____ ¿Cuánto tiempo le dedica? _____

9.- ¿Dedica tiempo a la lectura? SI ___ NO ___ ¿Cuánto? _____

IV.-VIVIENDA

1.-Su vivienda es:

Propia () Rentada () Prestada () Familiar ()

2.-Tipo de vivienda:

Casa Sola () Casa compartida () Departamento () Vecindad () Campamento () Albergue ()
Accesoría ()

3.- Su vivienda cuenta con:

Sala () comedor () cocina () baño privado () baño compartido () estudio ()

Número de dormitorios: _____

4.- Mobiliario y aparatos electrodomésticos con los que cuenta:

Televisión () Estéreo () Consola de Videojuegos () DVD() Estufa () Horno de Microondas ()

Lavadora () Refrigerador () Computadora () Librero () Escritorio ()

5.-¿Dónde realiza el estudiante su tarea?

Su cuarto () Mesa del comedor () Sala () Estudio ()

5. ¿En dónde trabaja?

Oficina de gobierno () Empresa () Fábrica () Casa () Otro: _____

III.- PASATIEMPO DEL ESTUDIANTE.

1.- ¿Cuántas horas al día ve televisión? de 1 a 2 () de 3 a 4 () 5 o más ()

2.-¿Con quién ve televisión? Solo () Acompañado ()

3.-¿Qué tipo de programas prefiere? _____

4.-¿Usa videojuegos? _____ ¿Cuáles? _____

5.- ¿Cuánto tiempo les dedica a los videojuegos? _____

6.-¿Cuánto tiempo pasa en el celular, Tablet y/o computadora? _____

7.-¿Qué actividades realiza el fin de semana? visitas a: familiares () cine () parque de diversiones ()
museos () parques () mercado () en casa ()

otros _____

8.- ¿Quién apoya en casa al estudiante con sus tareas? _____ ¿Cuánto tiempo le dedica?

9.- ¿Dedica tiempo a la lectura? SI ___ NO ___ ¿Cuánto? _____

IV.-VIVIENDA

1.-Su vivienda es:

Propia () Rentada () Prestada () Familiar ()

2.-Tipo de vivienda:

Casa Sola () Casa compartida () Departamento () Vecindad () Campamento () Albergue ()
Accesorio ()

3.- Su vivienda cuenta con:

Sala () comedor () cocina () baño privado () baño compartido () estudio ()

Número de dormitorios: _____

4.- Mobiliario y aparatos electrodomésticos con los que cuenta:

Televisión () Estéreo () Consola de Videojuegos () DVD() Estufa () Horno de Microondas ()

Lavadora () Refrigerador () Computadora () Librero () Escritorio ()

5.-¿Dónde realiza el estudiante su tarea?

Su cuarto () Mesa del comedor () Sala () Estudio ()

V- RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR

1.- Actividades familiares recurrentes (puede marcar más de una):

Practicar deporte () Ir al cine () Visitas familiares () Realizar quehaceres del hogar () Taller de creación () Actividades al aire libre () Ver televisión, Netflix o similar () Hacer tareas escolares () Videojuegos () Salir a jugar con amigos () Juegos de mesa en familia () Salir de la ciudad () Otras actividades (especificar) _____

2.-¿La familia dedica tiempo a leer? si () no () ¿cuánto tiempo? _____

3.- Un porcentaje del ingreso familiar es usado exclusivamente para (puede marcar más de una):

Visitar museos () Cine () Parques de diversiones () Comprar libros () Teatro () Videojuegos () Comprar equipo deportivo () Viajar () No existe un ingreso para esto () otro _____

VI.- ACERVO BIBLIOGRÁFICO EN CASA




1.-Además de los libros de texto indique con una X el material bibliográfico con que cuenta en casa:

Enciclopedias () literatura juvenil () diccionarios () revistas científicas () revistas deportivas () revistas de entretenimiento () revistas de política () literatura clásica () libros de poesía () libros especializados () especifique _____ otros () especifique _____

2.-Considera que la comprensión lectora es importante para el desarrollo del estudiante?

SI ___ NO___ ¿Por qué? _____

Anexo 2. Cuestionario a estudiantes.

		<p>ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 206 "ROBERTO KOCH" CICLO ESCOLAR 2018 – 2019 T.M.</p>	
---	---	---	---

Estimado estudiante: solicitamos tu valiosa colaboración para contestar el siguiente cuestionario.

Alumno: _____ **edad** _____

Grado: _____ **grupo:** _____ **fecha:** _____

I.- Lee atentamente las preguntas y escribe lo que se te solicita.

1.- ¿Para ti que es la comprensión de lectura? _____

2.-¿Cuándo consideras que comprendiste un texto? _____

3.- ¿Consideras que la comprensión de lectura es importante en tu vida? _____

4.-¿Cuáles son tus pasatiempos? _____

5.- ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre? _____

6.- ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? _____

7.- ¿Por qué? _____

II.- Coloca una X en la casilla que indique el tipo de textos que prefieres leer:

Tipo de texto	Lo leo con frecuencia	Lo he leído algunas veces	Nunca lo he leído	Nunca he leído, pero me gustaría.	No sé lo que es.
Libros o historias de ciencia ficción y/o aventuras.					
Libros o historias de fantasía					
Libros o historias de amor.					
Cuentos					
Poesía					
Cómics					
Libros o revistas científicas					

III.- Contesta las siguientes preguntas de opción múltiple. Cada pregunta tiene debajo cuatro posibles respuestas. En cada pregunta, pon una X al lado de cada una de las respuestas que tú consideres que son las más adecuadas.

Cuando lees...

1.- *¿Qué haces cuando encuentras una palabra en un texto y no sabes su significado?*

- a. Me fijo en las palabras cercanas a ella para descubrir su significado.
- b. Utilizo libros de consulta, como diccionarios, o pregunto a quién lo sepa.
- c. Temporalmente la ignoro, y espero hasta que aclare su significado.
- d. Leerla en voz alta.

2.- *¿Si leyeras un texto de Ciencias o de Formación Cívica y Ética, ¿qué harías para recordar la información importante de lo que has leído?*

- a. Saltarte aquellas partes que no entiendes.
- b. Hacerte preguntas a ti mismo, sobre las ideas más importantes.
- c. Darte cuenta de que hay datos que necesitas recordar y otros que no.
- d. Relacionarla con lo que ya sabes.

3.- *Antes de empezar a leer ¿Qué haces para leer mejor?*

- a. No es necesario hacer nada en especial, simplemente empezara a leer hasta completar la lectura.
- b. Pensar acerca de lo que ya sabes sobre el tema del libro.
- c.-Pensar acerca de por qué leo ese texto.
- d. Asegurarte de que terminarás la lectura cuanto antes.

4.- *Cuando te encuentras con partes del texto que son confusas ¿Qué haces?*

- a. Seguir leyendo hasta entender el texto.
- b. Seguir leyendo y, si no se comprende, volver atrás.
- c. Saltarse completamente esas partes del texto. No suelen ser importantes.
- d. Comprobar si las ideas que ofrece el texto están relacionadas con otras.

VI.- Lee atentamente cada pregunta y colorea la respuesta que corresponda a la forma en que lees tú.

1.- "Yo comprendo muy bien lo que leo"



totalmente
de acuerdo



de acuerdo



en desacuerdo



totalmente en
desacuerdo

2.- "Las lecturas que mis profesoras y profesores me dan son muy interesantes"



totalmente
de acuerdo



de acuerdo



en desacuerdo



totalmente
en
desacuerdo

3.- "Cuando se trata de leer en voz alta en clase yo siempre participo"



totalmente
de acuerdo



de acuerdo



en desacuerdo



totalmente
en
desacuerdo

4.- "yo sé contestar a las preguntas de los libros que tenemos que leer en clase"



totalmente
de acuerdo



de acuerdo






en desacuerdo



totalmente
en
desacuerdo

Anexo 3. Cuestionario a profesores.

 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	 ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 206 "ROBERTO KOCH" CICLO ESCOLAR 2018 – 2019	
---	---	---

Estimado compañero(a), el presente cuestionario tiene como propósito indagar sobre las dificultades de la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de la secundaria 206 "Roberto Koch", agradezco su cooperación.

Nombre: _____ Asignatura _____ Grado (s) _____
No. de grupos que atiende _____

1.- ¿Qué es la comprensión de lectura?

2.- ¿Considera importante desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes?
SI ____ NO ____ ¿por qué?

3.- ¿Cuánto tiempo dedica a fortalecer la comprensión de lectura en sus clases?

4.- ¿Cómo la fortalece?

5.- ¿Qué tipo de textos se leen con frecuencia en su clase?

6.- ¿Ha identificado dificultades de comprensión de lectura en sus estudiantes? SI ____ NO ____ ¿Cuáles?

7.- Señale una cantidad aproximada de estudiantes con dificultades en la comprensión en un grupo (en el que considere una mayor población con dificultades):
a) Todos b) más de la mitad c) la mitad d) menos de la mitad e) ninguno

8.- ¿Ha implementado alguna actividad o estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en sus alumnos?

9. ¿En qué consiste?

10.- ¿Con qué frecuencia la implementa?
a) Una vez a la semana
b) Una vez al mes
c) 2 o 3 en un semestre
d) 2 o 3 veces al año
e) Otro _____

10.- ¿Cuál de las actividades que ha aplicado ha sido satisfactoria?

Estimado estudiante se solicita tu colaboración para contestar las siguientes preguntas.

Nombre: _____ grado ____ grupo _____

Instrucciones: a continuación, se te presentará un texto, lee y responde lo que se te solicita.

¿Estrellas fugaces o Basura Espacial?

por David Sierra | Jun 30, 2019 | Astrofísica, Ciencias Espaciales, El Universo | 6 Comentarios

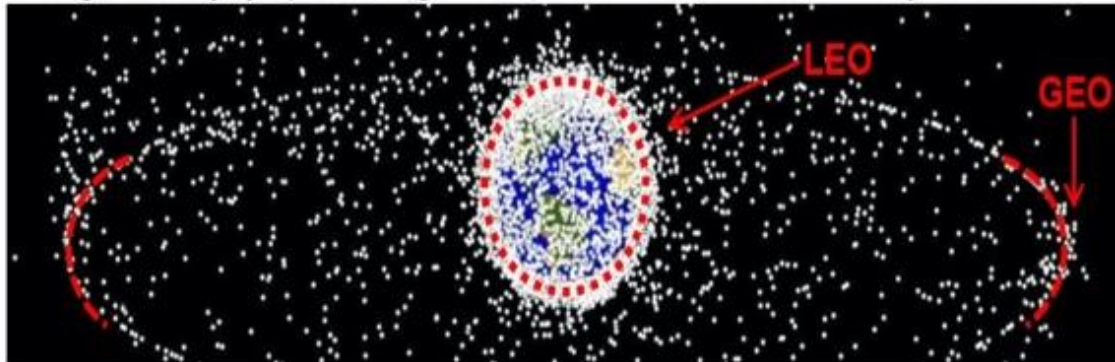
- 1.- Leyendo el título ¿De qué crees que se va a tratar la lectura? _____
- 2.- ¿Alguna vez has leído o escuchado algo parecido? _____
- 3.- ¿De qué trataba? _____
- 4.- ¿Te parece interesante? _____ ¿Por qué? _____

¿Alguna vez te has preguntado qué ocurre con los satélites lanzados al espacio una vez finaliza su misión? ¿Qué ocurre cuando un satélite en órbita queda inutilizado? ¿Quizá estemos acumulando decenas de miles de objetos orbitando alrededor de la Tierra? La respuesta es sí y el problema se conoce como *Basura Espacial* o *Space Debris*.

La raíz del problema de la basura espacial

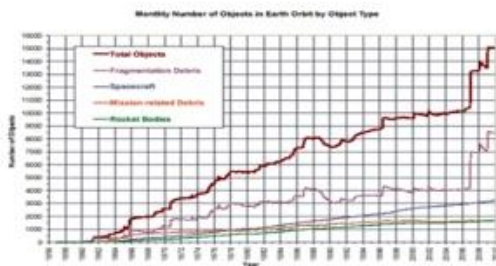
La basura espacial no solo es creada por satélites inoperativos, sino que también es producto de colisiones (entre satélites o con asteroides) o incluso de explosiones del propio vehículo.

Actualmente están catalogados más de 500.000 objetos orbitando la Tierra, principalmente concentrados en órbitas LEO (*Low Earth Orbit*) y GEO (*Geostationary Earth Orbit*), como se puede ver en la figura de abajo, ya que estas regiones son las de más alto interés científico y comercial.



Representación gráfica de la basura espacial (puntos blancos) situada en las órbitas LEO y GEO.

El problema reside en que el número de objetos orbitando la Tierra que re-entran en la atmósfera cada año es insignificante con respecto al número de objetos catalogados. Si observamos las gráficas, el máximo número de objetos que han re-entrado a la atmósfera por año se dio en 1989 con algo más de 1000 objetos frente a 8000 catalogados en ese año.



Número de objetos catalogados por año desde el 1956 hasta el 2010.

Número de objetos catalogados por año que re-entran en la atmósfera desde el 1956 hasta el 2010.

Todo comenzó en los años 90 con el inicio de la carrera espacial. Desde entonces, el número de satélites puestos en órbitas terrestres ha aumentado exponencialmente, lo que sumado a una pobre organización en lo relativo a la conservación del entorno espacial en órbitas *LEO* y *GEO*, ha desencadenado la situación actual impactando negativamente en las misiones espaciales de hoy.

Impacto sobre las misiones espaciales

Las consecuencias de la acumulación de basura espacial derivan principalmente del coste que esta supone para los operadores, y abarca más de lo que pensamos.

Costes económicos

- **Thrusting:** Coste resultante de que los motores tengan que proporcionar un empuje extra para evitar una colisión.
- **Retraso o aborto de la misión:** Impacto económico si las operaciones de la misión tienen que ser suspendidas o abortadas por problemas de basura espacial.
- **Aseguramiento:** Aumento del coste del seguro del satélite para una determinada misión debido a basura espacial.
- **Mitigación:** Costes debidos a implementar acciones de mitigación por el hecho de producir basura espacial al final de la vida del satélite, como la descarga de la energía a bordo de los vehículos tras finalizar su vida útil (descarga de baterías, vaciado de tanques de combustible, etc).
- **Rastreo de la basura espacial:** Coste de rastrear la basura espacial y evitar colisiones.
- **Análisis de riesgo:** Coste en tiempo y esfuerzo de analizar una posible amenaza de colisión y tomar así la decisión más adecuada durante la misión.

Costes políticos

- **Riesgo de de-orbitar:** Considera el riesgo de que la basura espacial que es de-orbitada no se desintegre durante la re-entrada en la atmósfera y alcance la Tierra, causando daños tanto ambientales como daños en zonas pobladas.
- **Pérdida de reputación:** Impacto político y profesional si el satélite del operador daña a otro satélite.

Costes ambientales

Tiene en cuenta el hecho de la alta densidad de basura espacial existente.

Como puedes observar hay todo un mundo detrás de la basura espacial y sus impactos son verdaderamente grandes. Numerosos proyectos están en marcha para combatir el problema como el *Clean Space* de la ESA (*European Space Agency*), pero aún queda mucho por recorrer.

¿Qué pensarás ahora cada vez que mires al cielo o veas una estrella fugaz?

5.- ¿Con que asignatura podrías relacionar esta lectura? _____
 ¿Por qué? _____

6.- ¿Te ha gustado la lectura? _____ ¿Por qué? _____

7.- Explica con tus propias palabras la problemática que plantea la lectura: _____

8.- Inventa otro título para esta lectura: _____

9.- Escribe una posible solución para el problema planteado en la lectura: _____

10- Haz un breve resumen de la lectura: _____

11. Lee y completa el siguiente cuadro:

Causa ¿Qué ocurre?	Efecto ¿Por qué ocurre?
<i>La raíz del problema de la basura espacial</i>	<i>La raíz del problema de la basura espacial</i>
<i>Impacto sobre las misiones espaciales</i>	<i>Impacto sobre las misiones espaciales</i>

12. En el siguiente espacio de la hoja realiza un **mapa conceptual** con la información del texto.

