



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094, CENTRO CIUDAD DE MÉXICO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

**LA LECTURA RECREATIVA, COMO ESPACIO
PLACENTERO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS E
INFORMATIVOS, CON NIÑOS DE TERCERO EN LA
PRIMARIA “OMETECUHTLI”, ALCALDÍA IZTAPALAPA,
CDMX**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

OLIMPIA MARGARITA SANABRIA BECERRA

ASESORA: MTRA. CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025

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

Ciudad de México, 10 de diciembre de 2024

LIC. SANABRIA BECERRA OLIMPIA MARGARITA

P R E S E N T E

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

LA LECTURA RECREATIVA, COMO ESPACIO PLACENTERO PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS, CON NIÑOS DE TERCERO EN LA PRIMARIA "OMETECUHTLI", ALCALDÍA IZTAPALAPA, CDMX.

A propuesta de la director(a) de tesis **MTRA. CLAUDIA 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. MIREYA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
VOCAL	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**




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

TPG*fjc

DEDICATORIAS

DIOS

¡Gracias por todo!
Me sorprendes.
Te lo pedí con el corazón
y ahora se cumple.
Así...sólo así.

F. Javier Moreno M.

J. Natahel Moreno S.

Queridos esposo e hijo
La familia perfecta no existe,
pero si la que se apoya.
Mi amor para ustedes porque
este proyecto se logra con la
iniciativa mía y el apoyo tuyo y
tuyo.
¡Vamos mi gran equipo!

Familia Soto Sanabria

Mana, Toto, Niyu y Octavio
Para ustedes mi agradecimiento.
Niyu gracias por ser mi compañera
correctora de estilo.

A mis padres

Caridad y Rodolfo
Los quiero.
Sé que no existe manual
para ser padres, pero
soy gracias a ustedes
junto con la combinación
de mis decisiones.
¡Hasta el cielo otro logro!

U.P.N.

Estimada Universidad: reconocimiento
para el equipo de Directivos,
Catedráticos y Administrativos
que abonan para profesionalizar
a los inquietos docentes, que les
gusta cosechar para bien de los
estudiantes en Educación Básica.

Al amor

Y aunque pasaron años para esta
titulación.
En los caminos de la vida resolvemos
por el amor o por el temor.
Los años de temor quedaron atrás.
Ahora fue el tiempo preciso para escoger:
el AMOR.

Mtras. Claudia y Mireya Martínez Montes

Por la pasión que imprimen en sus
acompañamientos, fue de los mejores.
Incidíó hasta este logro y fue por ustedes.

Romelia y Juanita

Porque la vida nos permita seguir
con la amistad que surgió en las aulas
de la unidad 094-U.P.N.

**Lupita Correa. Vicente Paz.
Luz Hernández, Mónica del Valle (+)**

Fantásticos y admirables
mentores educativos.

Mtras. Betsi, Genoveva y Raquel

Gracias por acompañarme en la
Lectura de mi documento.

Alumnos

A mis alumnos
de educación directa o indirecta,
les agradezco
por hacer que esta docente
aprendiera, junto a ustedes,
día a día.

O. Margarita Sanabria Becerra

A esa niña con decenas de sueños y temores.
Y ahora,
realidades impresionantemente vividas.
Por la decisión a cerrar este ciclo abierto.
¡Todo está bien!
La angustia terminó.

Olimpia Margarita Sanabria Becerra

Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y
Recreación Literaria

Título:

La lectura recreativa, como espacio placentero para fortalecer la comprensión lectora
a través de textos literarios e informativos, con niños de tercero en la primaria
“Ometecuhltli”, alcaldía Iztapalapa, CDMX

RESUMEN

La presente tesis parte de una preocupación educativa fundamental: el bajo nivel de comprensión lectora en alumnos de educación primaria, particularmente en el grupo de tercer grado “A” de la escuela primaria “Ometecuhltli”, turno matutino, en la alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México. Se propone una intervención pedagógica basada en la **lectura recreativa**, entendida como una estrategia didáctica que busca generar placer en el acto de leer, fortaleciendo así las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

El trabajo se desarrolló en el marco de la **Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)** y se enmarcó en las políticas educativas nacionales e internacionales que impulsaron un enfoque por competencias, muchas veces condicionado por organismos globales como la OCDE. Se hace una crítica a la forma en que estas políticas se implementan, señalando que a menudo se privilegia la estandarización y la evaluación por resultados sobre la formación integral y crítica del alumnado. Frente a ello, la propuesta se centra en una **educación humanista**, que consideró al niño como sujeto y no como objeto de la enseñanza.

La tesis sigue una metodología cualitativa, basada en la **investigación-acción**, y toma como punto de partida un diagnóstico detallado del contexto escolar y de las habilidades lectoras del grupo intervenido. Se utilizaron diversos instrumentos como cuestionarios, entrevistas y diario de campo para identificar las fortalezas, debilidades y actitudes hacia la lectura de los estudiantes, así como la percepción de los padres y docentes. A partir de estos hallazgos, se diseñó un proyecto de intervención que

integra actividades lúdicas, narrativas, dramatizaciones y círculos de lectura, bajo un enfoque de **Pedagogía por Proyectos**, promoviendo el trabajo colaborativo y la autonomía de los estudiantes.

El marco teórico aborda aspectos clave como la comprensión lectora, los tipos de lectura, los niveles lingüísticos, la educación lingüística y los fundamentos de la lectura recreativa. Además, se destaca la importancia del **andamiaje social** y del rol del docente como mediador del aprendizaje. En este sentido, se enfatiza que leer no debe ser un castigo ni una actividad mecánica, sino una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y la imaginación.

Durante la implementación de la intervención, se observaron mejoras significativas en la disposición de los niños hacia la lectura, así como en sus habilidades para inferir, anticipar y establecer conexiones con los textos. Los resultados se analizaron tanto desde una perspectiva técnica como desde una **narrativa biográfica**, rescatando experiencias, emociones y aprendizajes vividos por los estudiantes y la propia investigadora.

Finalmente, la tesis concluye que la lectura recreativa, cuando se realiza en espacios placenteros y con sentido pedagógico, tiene un impacto positivo en la formación de lectores competentes y críticos. Se reafirma la necesidad de transformar las prácticas docentes y de repensar el lugar de la lectura en la escuela, no solo como una herramienta para aprobar exámenes, sino como un medio para **entender el mundo y a sí mismos**.

- Palabras claves

Lectura Recreativa

Educación Humanista

Investigación-acción

Pedagogía Por Proyectos

Narrativa Biográfica

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

I. UN ESCENARIO: EL MUNDIAL

A. Un vistazo a la educación.....	4
1. Lo global, influye en la educación.....	5
2. ¿Una copia: lo nacional?	10
B. El esfuerzo de integración: la RIEB.....	11
1. 2004. El cambio inicia en el preescolar	12
2. 2006 cambios, antes en Educación Secundaria.....	14
3. 2009 el cierre de la Reforma: la Primaria.....	15
C. Todo en movimiento: cambios curriculares por nivel.....	15
1. Campos de formación.....	15
2. Como se organizó la currícula.....	17
D. Modelo Educativo de 2017.....	21
1. Los ejes del Modelo Educativo.....	21
2. Los 14 principios pedagógicos en el modelo educativo 2017.....	22
3. El perfil de egreso	23
E. Nueva Escuela Mexicana. 2022.....	27
1. Campos Formativos.....	27
2. Ejes Articuladores.....	28
3. Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	28

II. INICIA LA OBRA: DIAGNOSTICAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

A. La comprensión lectora, un problema de siempre	31
1. El contexto sitúa.....	31
a. Lo concreto: la atención	32
b. Todos actores en el hecho.....	33
c. El todo, lo metodológico.....	33
d. Técnicas e instrumentos en el diagnóstico específico	34
e. Los resultados base para continuar.....	36
1) Presentación y análisis de los resultados.....	37

a) Análisis. Primer cuestionario aplicado. Para estudiantes...	38
b) Análisis. Segundo cuestionario aplicado.....	39
c) Instrumento para padres de familia.....	41
d) Entrevista con maestros y autoridades.....	43
2. Planteamiento del problema.....	43
a. Motivo de la intervención.....	44
b. Interrogantes.....	44
c. Conjeturas: los supuestos.....	44
A. Lo metodológico en la recogida de datos.....	45
1. Investigación cualitativa.....	45
2. Todo se conoce por la palabra. Enfoque biográfico narrativo.....	46
 III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LECTURA RECREATIVA	
A. Investigaciones útiles para la lectura recreativa como fortalecedora de la comprensión lectora.....	49
B. Fundamentación teórica	53
1. Pedagogía por Proyectos	54
a. Qué es Pedagogía por Proyectos	54
b. Origen de Pedagogía por Proyectos.....	54
c. Marco teórico de Pedagogía por Proyectos	55
d. Ejes didácticos convergentes.....	55
e. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje.....	56
f. Vida cooperativa.....	58
g. Estrategias de Pedagogía por Proyectos para la lectura y la escritura.....	59
h. Roles del docente y del estudiante.....	61
i. Los siete niveles lingüísticos.....	62
j. La evaluación desde Pedagogía por Proyectos.....	63
2. La importancia del estudio de la lengua.....	64
a. La educación lingüística.....	66
b. Habilidades lingüísticas.....	67
3. Comprensión lectora.....	68

a. La competencia lectora	69
b. Características de un lector.....	70
c. Microhabilidades para la comprensión lectora.....	72
d. Tipos de lectura.....	74
e. Tipos de texto	74
4. Lectura recreativa.....	75
5. Desde todos hacia uno: lo sociocultural.....	76
a. Lo sociocultural en el proyecto de intervención.....	78
b. El andamiaje social	79
6. Para qué evaluar	80

IV. LA OBRA MAESTRA: ACTORES Y MOMENTOS EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A. Elementos de la intervención	82
1. Los actores y el escenario.....	83
2. Tiempo de la obra.....	83
B. Formando el libreto.....	83
1. Cómo y qué se trabajó en la intervención.....	83
a. Propósitos.....	84
C. Competencias e indicadores	84
D. Fases en la intervención pedagógica. El trabajo colaborativo.....	86
1. Proyecto colectivo.....	86
a. Proyecto de aula.....	86
Fase I. Planificación del proyecto.....	88
Fase II. Realización de las tareas de grupo.....	89
Fase III. Culminación del proyecto.....	93
Fase IV. Evaluación terminal del proyecto.....	94
Fase V. Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto (metacognición).....	94

V. EN BÚSQUEDA DE LOS AMBIENTES LECTORES

A. Informe técnico de la propuesta de intervención	99
1. Contexto de aplicación y participantes.....	99

2. Metodología.....	100
3. Tiempos de realización.....	100
4. Enfoque pedagógico de trabajo	101
5. Organización.....	101
6. Intervención	102
7. Resultados.....	103
B. Informe biográfico-narrativo.....	111
C. La ardua edición pedagógica, camino al relato.....	112
Episodio 1. Un poco de tanto.....	112
Episodio 2. La bolsa viajera	116
Episodio 3. Adivina qué es	129
Episodio 4. ¡Puros cuentos!	139
Episodio 5. Entre gustos y no gustos.....	147
Episodio 6. ¡En orden, en orden!	153
Episodio 7. Sra. Luna, usted tuvo la culpa	158
AUTOREFLEXIÓN DE UN CAMINO PROPUESTO	161
CONCLUSIONES	162
REFERENCIAS	167
A. Bibliográficas	167
B. Conferencias	169
C. Electrónicas	169
ANEXOS	172

INTRODUCCIÓN

Reconocer el tiempo de descubrimiento del fuego como una clave de la sociedad es empezar a creer en los cambios, cambios vertiginosos que el ser humano ha vivido, otro de ellos tiene que ver con el descubrimiento de la escritura y el de la sociedad de la información.

El siglo XXI inmerso en las sociedades de la información dista mucho de tener una sociedad global de conocimiento. La moda de agrupaciones de países en conjuntos de poder, como el grupo G8: Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Alemania, Japón, Canadá, Italia y Rusia, reunidos en Birmingham, en 1998, reunión de países más poderosos e industrializados, buscaban concretar temas de una estabilidad financiera internacional. Permea la llamada globalización.

Ahora se requiere de la información y la riqueza que ha sido la clave de un mundo globalizado en donde las fronteras se pretenden desaparecer, un juego de poder en donde algunos países no corren solo espera a países que tienen que correr para poder integrarse a esos grupos y, aunque corran, jamás pertenecerán a dichos grupos. Pero en tanto se obliga a los países menos favorecidos a aplicar políticas institucionales de carácter punitivo, castigando a los menos favorecido.

La participación de México en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ha sido un espacio de mucho movimiento. En lo que concierne a la educación ha tenido que cumplir con reglas de participación que han sido caras de pagar, tal es el caso de la estandarización de evaluaciones para los niveles de primaria y secundaria.

En las pruebas estandarizadas se encasilló a mínimos de evaluación a los estudiantes en las asignaturas de Español y Matemáticas y una más, diferente en cada año. Y en especial en Español evaluar la comprensión lectora, perdió su propósito de mejora y se volcó en una comparación masiva con los resultados de otros países, incluyendo para ese entonces, la toma de palabras por minuto, dejando de lado a la comprensión lectora.

Y si se encontraba con ese precio tan caro ¿cómo hacer?, dentro de las escuelas y en las aulas, para favorecer la competencia comunicativa en los estudiantes sin perder de vista la búsqueda de formación de individuos críticos.

A lo largo del desarrollo de mi práctica profesional he puesto en marcha diversos proyectos, entre ellos uno denominado Centro de Tareas y Convivencia Familiar, un proyecto educativo, ya extinto, que estuvo en auge en el 2006, en donde en horario flexible de 15:00 a 20:00 hrs., los estudiantes de Educación Básica y sus padres de familia podían compartir un espacio educativo y cultural, en donde fui la responsable del área del Baúl de las Letras y los Cuentos, y ahí pude observar que la lectura de diversos textos era vital para que los niños ampliarán su visión del mundo, ello dio lugar a implementar diversas estrategias, aunque debo reconocer que eran actividades sueltas con un fin de comprensión lectora, entre estas actividades se encontraron el libro viajero y los círculos de lecturas con las denominadas lecturas regaladas en donde sólo se pedía la interpretación del texto en grupo.

Cursar la Maestría permitió darle cuerpo a todo ese tipo de ideas practicadas con los niños, fortaleciendo con ello, muy en especial la comprensión lectora en menores de Educación Primaria.

Ya en la intervención pedagógica se buscó hacer una aportación, a través de acercar a los niños de primaria a la lectura recreativa con el fin de generar la comprensión lectora como un acto de agrado, y medio para entender y usar diversos textos. Con ello contribuir a crear o fortalecer juicios críticos en los niños. De ahí que cobre importancia como docente el ser capaz de descubrir todo tipo de proyectos que permitan implementar planteamientos educativos entorno a la lectura recreativa en espacios placenteros, es decir, sin el tormento de leer por leer.

En esta tesis se presenta un panorama general de las competencias que rigieron al mundo y de manera más específica las que constituyeron el Perfil de Egreso de la Reforma Integral de Educación Básica, para el tiempo en el que se aplicó la intervención pedagógica, se organiza en capítulos, mismos que a

continuación se describen:

En el capítulo no. 1 se presenta el panorama internacional y nacional como punto de partida en una visión general de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2012, el Modelo educativo de 2017 y la Nueva Escuela Mexicana de 2022 con relación a la comprensión lectora; y en el capítulo no. 2 se presenta la problematización y fundamentación, en donde se dan a conocer los antecedentes temáticos, se presenta el desarrollo del diagnóstico y sus avances, se incorporan los instrumentos utilizados y sus resultados.

En tanto en el capítulo no. 3, se exponen investigaciones documentales, tanto de lo metodológico como de los aspectos teóricos. Mientras en el capítulo no. 4 se continúa con el diseño de intervención en donde se atiende la comprensión lectora, las preguntas de indagación y los supuestos que van guiando la marcha de esta tesis.

Posteriormente en el capítulo en el capítulo no. 5 se dan vuelo las teclas con el relato pedagógico, que da vida a la intervención a través de la letra con literalidad. Antes se presentan resultados del diseño de intervención.

Y con la formalidad que, toda tesis debe tener para el colofón se presentan las conclusiones como fruto de toda la puesta en marcha, pasando por un marco teórico de intervención y la redacción de una intervención pedagogía hecha relato y hecha para el resignificado de esa, la mentalidad educativa de esta propia autora.

I. UN ESCENARIO: EL MUNDIAL

Buscar al niño que pueda ser, a un niño del futuro,
sin sufrir, en donde se encuentre en lo que
puede convertirse, lograr ser o alcanzar a ser mejor.

Leont'ev, discípulo de Vygotsky en Bodrova, E. y J. L. Deborah (2004)

En este capítulo se presenta, el Panorama Internacional y Nacional dentro del cual está enmarcado el enfoque de competencias; enfoque que se fue incrustando de un ámbito laboral a uno educativo, buscando cumplir con los requisitos de la globalización; se presenta la Reforma Educativa de México del 2011, 2017 y 2022, en sus tres niveles de educación básica, además de sus cambios curriculares para enfocar la comprensión lectora en procesos en los que la lectura recreativa sea un espacio para fortalecerla, en aprendices de educación primaria; bajo un sentido recreativo que aporte significatividad al acto social de la lectura.

A. Un vistazo a la educación

Se dice que la globalización se puede identificar como un conjunto de procesos, principalmente de carácter económico, a través de las interacciones, interconexiones e interdependencias que existen entre países, así como de la intensificación, desarrollo y extensión de esas redes globales, que hace que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridos en un lugar concreto del mundo, que antes sólo repercutían localmente, lo hagan de forma mundial o global como ahora se le conoce; y aunque la globalización no es un fenómeno nuevo, se ha repetido a través de los años, se ha intensificado con reuniones de presidentes de diferentes países del mundo y empieza a dar auge la globalización contemporánea, donde estos hechos mundiales dan cambios a la forma de comunicación, de hechos educativos, sociales, económicos, pues en una cruda realidad las fronteras se desdibujan y pareciera que se empieza a hacer aquella histórica Pangea imaginaria, sólo que ahora con las tecnologías de comunicación, con grupos de países diferentes, con objetivos diferentes.

El G8¹ es uno de los sucesos parteaguas que marca el inicio de los cambios mundiales, donde una política económica neoliberal, será la movilizadora de cambios sustanciales y radicales en el mundo, así lo refiere Vargas y Torres (2010).

Se destaca la crisis del petróleo (1973), la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) (1970-1990), el impulso a las políticas neoliberales (años 80), la caída del muro de Berlín (1989) y la creación de la Organización Mundial del Comercio (1995).

En la globalización, se busca integrar mundialmente en la economía a más países, aparentemente se logra, pero se inicia más la diferencia entre la humanidad, ya que el que no pueda ser competente económicamente no está apto para esta globalización. Ferraro, R. (2002) menciona que las fronteras tienden a desdibujarse, en materia de economía, pero inicia una fuerte competencia en ámbitos como lo son las de las tecnologías de la información.

En cuanto a la educación sistematizada, no es ajena a la globalización, al ser un aspecto de carácter social impacta en los procesos institucionales y educativos de cada país y del mundo entero.

1. Lo global, influye en la educación

Es necesario en una reforma como la que vive la educación en México, reconocer los factores internacionales que influyeron en su modificación. A poco más de una década de la anterior, modificación de Planes y Programas, surge la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que contempla los tres niveles de la Educación Básica, que se planea desde el escritorio, desde lo administrativo, buscando cumplir condiciones económicas laborales; pero que el ámbito escolar con toda su complejidad queda fuera. Si bien todo proyecto educativo puede traer consigo situaciones positivas, también tiene que contemplar la inclusión participativa, crítica de todos los actores y no sólo para operativizar el proyecto, requiere de puestas más

¹ Grupo en el que se encuentran los ocho países más industrializados del mundo. Dio inicio con cinco países EN 1973. Recuperado de <http://g8mexico.itam.mx/g8.html> el 20 de dic. De 2012.

democráticas y de experiencia, tal es el caso de los maestros poco considerados con respecto a la educación por competencias que promueve la RIEB.

Esta reforma contempla un cambio global, ya que habla de una articulación entre nivel y nivel, y su enfoque educativo se basa en el enfoque por competencias. El enfoque por competencias surge de un interés económico más que educativo, (Bautista en Sacristán, 2008:104) data de los años treinta en los Estados Unidos, que incorpora la Educación Basada en Normas de Competencia, que por sus siglas se conoció como EBNC y que hacía alusión a capacitación de las necesidades de la industria; situación que con el tiempo trasciende al plano educativo.

De igual manera, Bautista refiere que en los años setenta se incorpora en algunas universidades de Estados Unidos y se denomina Performance or Competency Based Teacher Education Programs, PCBTE, programa de educación docente basado en la competencia o rendimiento, de tipo fordista, es decir de producción con toque conductista.

Posteriormente se divulgan estas producciones en España, se les da carácter situacional y su incursión educativa la plasman en la redacción en conductas observables. Este enfoque por competencias, de los sistemas educativos de los años noventa empieza a incursionar en los países europeos como Inglaterra, Australia, Escocia e Irlanda, donde con clara molestia son recibidas las modificaciones. Es en el ámbito europeo donde con miras más educativas se pretende dar un enfoque totalmente distinto al de tipo conductista y dirigido por quienes tienen cercanía y/o contribuyen con la formación del ser humano, cuya educación es la mercancía y se incursiona en el campo más de tipo docente. Solo hay que recordar que los países europeos al convertirse en una comunidad europea, en 1992 su actuar fue de tipo global, económico y productivo, por tanto, la educación no está alejada de estos conceptos.

Vargas y Torres (2010) hacen una severa crítica a lo que, en políticas educativas, se hace en México, siempre estar a la vanguardia de las copias de otros sistemas.

Documentos o investigaciones que sirven como base para entender el enfoque por competencias en el campo educativo, para la educación mundial.

El informe Fauré en 1973 es uno de los primeros documentos que sustentan el panorama internacional del enfoque por competencias., con su slogan Aprender a ser, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismos de las Naciones Unidas y donde se realiza un estudio completo de estado de la educación, así como sus progresos y estancamientos. Propuso entre otros postulados al humanismo científico como base para la educación, donde el ser humano es el centro de las acciones emprendidas para su formación, Considera que la educación no es forma de enriquecimiento, sino que, las riquezas deben ser parte de la educación mismas (habla de las riquezas intrínsecas que dan alegría al ser humano). Y para ese entonces, habla de la importancia de autoformarse, el cuidado del medio ambiente y la integración de nuevas tecnologías en la educación.

En 1996 Jacques Delors, expresidente de la comisión europea elabora el informe para la UNESCO con el nombre “La educación encierra un tesoro”, en donde se habla de reformular un sistema educativo más humanizado, solidario y democrático con aprendizaje de calidad y por supuesto que combata el rezago educativo. Este informe propone los cuatro pilares de la educación:

Aprender a aprender. Orienta la curiosidad intelectual para desarrollar la creatividad mediante el análisis de la realidad.

Aprender a hacer. Desarrolla competencias específicas para impulsar la iniciativa y el trabajo en equipo, da como resultado la mejora de tipo técnica y científica. Impulsa asumir riesgos y resolver conflictos.

Aprender a vivir juntos. Propicia una nueva identidad ciudadana para promover la convivencia con otros seres humanos.

Aprender a ser. Favorece la libertad humana para desarrollar el sentido estético-espiritual fomentando la responsabilidad y la imaginación y lograr el autoconocimiento.

Para 1990 en Jomtien, Tailandia se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para lo cual se definen artículos basados en las necesidades educativas mundialmente en especial en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, muy en especial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en donde habla de que toda persona tiene derecho a la educación.

En Jomtien se reconoce en sus postulados este derecho educativo para todos, de los cuales se destacan los siguientes:

- Oportunidades educativas para niños, jóvenes y adultos.
- Se tenga una visión ampliada que conjunte estructuras institucionales, planes de estudio, programas y recursos.
- La educación se traduzca en el desarrollo de conocimientos útiles, aptitudes y valores.
- Que el aprendizaje sea un acto de conjunción multidisciplinaria.

En 1999, Edgar Morin por encargo de la UNESCO realiza la propuesta de “Como Educar para un Futuro Sostenible”, y lo expresa en el documento de Los Siete Saberes. Expresa como principio, las dificultades o imperfecciones de una educación escolarizada, segundo, la base de globalizar los conocimientos y de allí entender estructuras parciales. Vallejo-Gómez (1999) lo referían como la forma de entender el todo a través de sus partes, de hacer de nuestro conocimiento, a los objetos en su contexto propio. En el tercero y cuarto saber, sostenía que el conocimiento es un todo y sólo la separación en disciplinas es para estudios especializados.

En el quinto saber habla del avance científico de este siglo aún existen incertidumbres por resolver, caso, de la educación. “...es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.” (Vallejo-Gómez, 1999)

En el sexto saber puntualiza que la educación para la comprensión, en la parte de la enseñanza que se encuentra ausente. Si en todos los niveles educativos se trabaja la educación para la comprensión los resultados se reflejarán en las mentalidades,

como dice Morin, y esto es una tarea para el futuro. Y como último saber, Morin alude el término antro-po-ética, y debe ser un conducto hacia la educación, así como los binomios de individuo/sociedad, individuo/especie en ambientes democratizadores donde se desarrolle la conciencia de pertenencia de la especie humana.

Aunque es un texto con base valoral, se considera que desde ahí viene perfilándose la inducción a crear seres capaces para integrarse a un mundo que será de carácter globalizador.

Posteriormente, los países que fundan la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) buscan lograr el crecimiento sostenible de la economía y del empleo logrando un mayor nivel de vida, a través de una economía estable que impacte en una economía mundial, esto con base en el comercio mundial e intercambio económico de sus miembros. México se une a este grupo el 18 de mayo de 1994. Dicha incorporación le exige compromisos, como el que da inicio en 1999, en el ámbito de la educación, con elaboración de exámenes estandarizados conocidos con el nombre de Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA). En el año 2000, se aplican estas evaluaciones de diferentes indicadores, entre los que destaca lengua, matemática y ciencia con los que evalúa los sistemas educativos, de cada uno de ellos:

En él se recogen las estadísticas básicas referidas a la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, los datos acerca de su financiación, el acceso, progresión y terminación de los estudios por el alumnado, el ambiente de aprendizaje y los resultados del rendimiento en contenidos básicos obtenidos a partir de la aplicación de pruebas únicas externas para los alumnos de quince años a todos los centros y países. (Gimeno Sacristán, J. 2008:21)

Se da inicio con una época de comparación entre sistemas educativos de los miembros de la OCDE. En esta evaluación no siempre los países que invierten más dinero en educación son los mejores, ni los que invierten menos son los peores o los que atienden menos alumnos en un grupo obtienen mayores notas. Así como tampoco son evaluaciones cuyos indicadores determinen cómo mejorar climas de trabajo, motivación o formas de trabajo de los profesores (Gimeno Sacristán, J. 2008), desafortunadamente en México, se toma como base para dar inicio a una reforma educativa en donde se integrarían conceptos como los que marca el informe DeSeCo

(Definition and Selection of Competencies) que surgen un año antes, en 1999, y en donde se incluye el concepto de competencias haciendo alusión a lo que maneja Sacristán: debe manifestarse en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas, y se les denomina competencias básicas o clave. No hay que perder de vista que, en los inicios, la competencia se vio como base de las producciones industriales; se permea posteriormente a lo educativo.

Otro aspecto que no hay que dejar de lado en este mundo globalizado y moderno se encuentra en la gama de información que ahora se maneja, tal es el caso de las tecnologías que coadyuvan a formar a las sociedades de la información, por lo que las competencias que requiere un ser humano en una sociedad con tanta información son competencias que le ayuden a alcanzar destrezas que lo hagan un miembro más de esta cambiante sociedad. Las sociedades del conocimiento son aquellas donde la información genera un conocimiento estable y útil.

2. ¿Una copia: lo nacional?

México al ser miembro de la OCDE, vive también, un abrupto cambio tanto de información como de conocimiento que lo lleva dentro de sus políticas educativas a cambios en su currícula que se manifiesta en las generaciones actuales, tanto de docentes como de alumnos. Es el pago de la membresía por ser miembro de esta organización. Ya que impacta en su organización educativa. Si entra a ser miembro en 1999, la reforma tenía que estar en poco tiempo, en 2004 en preescolar pero el pilotaje en preescolares es desde 2002.

En México, los cambios de Plan y Programas de Educación Primaria se han dado con periodos frecuentes, en 1985 se vive la organización mediante la Taxonomía de Bloom; para 1993 se da otro cambio en los planes y programas basados en propósitos y dentro del cual se daba inicio el trabajo por competencias.

Como parte de la política educativa de México se plantea desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), de los mismo años, y en las bases de la Ley General de Educación, el Artículo Tercero constitucional y en los propios Programas de cada nivel, los

propósitos clave, elevar la calidad de la educación de los estudiantes para mejorar su nivel de logro educativo, con medios actualizados para que contribuyan al desarrollo nacional (Plan de Estudios 2009, Educación Básica: 9).

En cuanto al mapa curricular se definió en un inicio en campos formativos de cada una de las asignaturas, éstos buscaban dar cumplimiento a los propósitos establecidos en el perfil de egreso de los alumnos.

Los rasgos centrales del plan y los programas de estudio de 2009, que los distinguen de sus antecedentes de 1993, radican en la continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 y se reconocen como el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela respecto a tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. (SEP, 2011)

B. El esfuerzo de integración: la RIEB

Se da el nombre de Reforma Integral de la Educación Básica y se perfila como resultado de los compromisos que se adquieren al ser miembro de la OCDE.

Esta reforma pretende brindar a los mexicanos en edad escolar básica (de 3 a 15 años) oportunidades sistemáticas para que se adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) para enfrentar los retos de una sociedad, nacional y mundial, en constante cambio y adaptación. Es cuestionable en este postulado de la RIEB su disposición para acceder a políticas internacionales, dejando de lado las propias necesidades educativas que México requiere.

Desde el 2004 con la reforma en preescolar se perfiló la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB), en el 2006 entra en vigor la Reforma de Educación Secundaria (RES), y finalmente, en el 2009 se incorpora la reforma de educación en el nivel de Primaria. Y en las líneas del Acuerdo 592, en el que se estableció la articulación de la Educación Básica, se leía lo siguiente:

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje;

reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (Acuerdo 592:5)

Para el logro de los objetivos de la RIEB se estableció el perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los Planes y Programas de los niveles de Educación Básica buscan que, en cada uno de ellos, los alumnos logren adquirir el conjunto de estándares de desempeño conformados por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, nombrado a partir de esta reforma como competencias. Perfilando a los alumnos, veladamente, a la preparación para la resolución de pruebas estandarizadas.

En los próximos párrafos se presentan los cambios para cada nivel, y como en todo programa de educación que se ha implementado en México, se observa que en la antes llamada asignatura de Español, y para esta reforma el denominado campo formativo de lenguaje y comunicación impacta en la comprensión lectora al buscar que el estudiante esté en condiciones de comunicarse con fluidez y claridad en un lenguaje oral y escrito, motivo de esta tesis. Cabe mencionar que se hace énfasis en esta RIEB ya que es el momento en que se implementa la propuesta de intervención que da pauta a esta tesis.

1. 2004. El cambio inicia en el preescolar

El nivel de Educación Preescolar en México atiende a los menores de tres años a cinco años once meses. Es el primer nivel de carácter obligatorio en el sistema educativo nacional. Las acciones de exploración, consulta y estudio para la reforma de educación preescolar dieron inicio en el año de 2002, es en octubre de 2003 cuando arranca el análisis de la propuesta del nuevo programa, a través del documento denominado “Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para la educación preescolar”

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de múltiples condiciones y factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central. En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos.

Actualmente, en la educación preescolar –como en cualquier otro nivel educativo– se observa una amplia variedad de prácticas educativas. (Programa de Educación Preescolar. 2004:7)

El PEP 2004 incluía en un solo documento, el Plan y el Programa para Educación Preescolar que se presentaba integrado para los tres años de educación preescolar. Posteriormente fue el precedente del programa de Educación Preescolar, ya que a la par en el 2004 inicia la reforma integral de la educación con el análisis y cambio de plan en el nivel de preescolar.

El programa de educación preescolar RIEB entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005. En su redacción este programa aplica la educación incluyente, busca en sus acciones el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Sus finalidades principales:

a) En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye –además– a una mejor atención de la diversidad en el aula.

b) En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en el programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales.

Existen cambios muy importantes en México, que atañen directamente al nivel

de Preescolar, uno de ellos está en el decreto del Diario Oficial del 12 de noviembre de 2002, se realiza el cambio en el artículo quinto transitorio del Artículo 3º. Constitucional, que a la letra marcaba:

La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.

El Decreto de la obligatoriedad de preescolar para este entonces ya tenía cumplida la Política Educativa de tres niveles para México. Con lo anterior se cumplió con el mínimo de años de obligatoriedad de educación básica para continuar formando parte de la OCDE.

2. 2006 cambios, antes en Educación Secundaria

En 1993 se declara a la educación como un elemento principal, además de etapa de cierre en lo que se denominaba Educación Básica, se considera que era el nivel en el que se brindaba a los mexicanos, las oportunidades formales de adquisición de conocimientos, de valores que le ayudaba a seguir aprendiendo a lo largo de la vida, así como a enfrentar retos de una sociedad con cambios tan vertiginosos y algo muy trascendental a ser un ciudadano de México y del mundo. (Plan de estudios 2006)

El compromiso de impulsar una reforma de la Educación Secundaria llevó a cabo una renovación del plan y de los programas de estudio, la profesionalización docente y directiva, así como la mejora en infraestructura y equipamiento escolar.

En el nivel de secundaria el perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica. (Programa 2006:3).

El programa plantea el desarrollo de competencias como propósito educativo central, implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes), en

manifestaciones de acciones integradas.

Pero las competencias ya se establecían desde el Programa de Educación de 1993, que antecedió a la Reforma Integral de la Educación Básica. La urgencia de hacerlo en la reforma de secundaria antes que la Primaria fue el resultado de homologarse con un mundo globalizante.

3. 2009 el cierre de la Reforma: la Primaria

La integración educativa en educación primaria inicia en el 2009 y es la que cierra la Reforma Integral de Educación Básica. Se basa en el objetivo del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que busca “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Se continúa con el enfoque por competencias para el logro educativo, en los niveles de educación básica buscando la articulación y mejor eficiencia.

Características sustantivas del Plan de estudio 2009. Educación básica. Primaria:

- La atención a la diversidad
- La importancia de la interculturalidad
- Énfasis en el desarrollo de competencias.
- Definición de los aprendizajes en cada grado y asignatura.
- Los temas que se abordan en más de un grado y asignatura.

C. Todo en movimiento: cambios curriculares por nivel

Para esta propuesta de Programa Educativo en México en el año de 2011 y 2012, la puesta en marcha de este fue paulatina y se fue integrando por nivel educativo, dentro de su organización se encontraban los campos de formación, competencias para la vida, el perfil de egreso y su propio mapa curricular.

1. Campos de formación

Un campo de formación fue considerado como el espacio que organiza, regula y articula a la currícula, su cualidad fue de interacción entre ellos mismos, ya que buscan

el desarrollo del Perfil de Egreso y de Las Competencias para la Vida. Se forma de procesos graduales del aprendizaje durante la Educación Básica.

En la definición que ocupa el plan de estudios 2011 es muy clara la redacción cuando nos dice que la educación básica, en la etapa terminal busca tener una ciudadanía global, no duda en seguir enmarcando al mundo de países en grupos, de la globalización, además de hablar de códigos que permitan entender al ser universal que se adapta a una sociedad contemporánea, dinámica y de permanente cambio.

Los campos de formación para la Educación Básica fueron:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Los campos de formación buscan incidir en el desarrollo del Perfil de Egreso que marca en algunos de sus apartados, de los cuales en esta tesis se hace énfasis en los que se enmarca la importancia de una comprensión lectora:

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.

...

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Se distinguió un grupo de Competencias para la Vida que contribuirán para el logro del perfil de egreso y éstas son:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Fueron tiempos como lo marcó el Dr. Eduardo Andere², en el artículo de nueva articulación (Gómez, 2011): hacer complicado lo complejo cuando habla acerca de los cambios en educación, donde estos deberían favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de un documento lógico, sencillo, articulado y con fines claros. Y como también lo expresa, que en esta política educativa el lenguaje se ha convertido en un cúmulo de conceptos que han hecho complejo su entender.

2. Como se organizó la currícula

En los tres niveles se maneja el mapa curricular, que busca articular la educación básica. En el programa de educación preescolar se establecen temas generales como contenidos educativos, con los que se organiza la enseñanza y los conocimientos que los menores deben adquirir.

Los tres programas refieren que una competencia en un grupo de capacidades donde se incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que un individuo logra con procesos de aprendizaje, además de que es observable en conductas. Nos hablan de la importancia de retomar los conocimientos previos de los alumnos, así como de sus experiencias y capacidades adquiridas desde senos familiares y sociales.

Como se apreciaba en el mapa curricular, 2009 que más adelante aparece, en los tres Planes de Estudio se habla del desarrollo de competencias, terminología que se incluye a partir de la Reforma Integral de Educación Básica y como parte del cumplimiento de las obligaciones adquiridas, dentro de una globalización. En los tres niveles se maneja un mapa curricular con la articulación de todos los campos formativos.

Para el nivel de Preescolar se manejan los mismos campos formativos, donde Lenguaje y comunicación se divide en lenguaje y comunicación y en la lengua adicional o segunda lengua. Pensamiento matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social que se divide en Exploración y Conocimiento del Medio y en Desarrollo Físico y Salud; y el último campo formativo denominado Desarrollo Personal y para la

² Investigador egresado del ITAM

Convivencia que se divide en Desarrollo Personal y Social y en Expresión y Apreciación Artística.

Para el nivel de primaria tenemos que lenguaje y comunicación se divide en Español y Lengua Adicional, pensamiento matemático en Matemáticas; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social tiene la división de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, La Entidad donde Vivo, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, según sea el grado y por último Desarrollo personal y para la Convivencia se divide en Formación Cívica y ética, Educación Física y Educación artística.

En secundaria el mapa curricular se fortalece en tres espacios de formación de los alumnos:

- a) Formación general y contenidos comunes
- b) Asignatura Estatal
- c) Orientación y Tutoría

Se divide en veintiocho asignaturas distribuidas en los tres años de Educación Secundaria, atienden también los cuatro campos de formación.

En los tres niveles se manejan como estrategia didáctica el enfoque por competencias y la organización de aprendizajes esperados por proyectos.

A continuación, se presenta el mapa curricular que se manejó hasta finales del ciclo 2011.

Figura No.1 Mapa Curricular 2011

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA												
CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*					Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Tecnología I, II y III				
						Historia*		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II			
								Asignatura Estatal				
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**							Formación Cívica y Ética I y II	
	Expresión y apreciación artística			Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III		
				Educación Artística**						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología, ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Más adelante en la Propuesta de intervención se expone el trabajo realizado en un grupo de Primaria donde se puso de manifiesto la mediación pedagógica en un contexto específico y donde se atendió el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en la asignatura de Español y como finalidad el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de prácticas de lectura recreativa.

La Reforma Integral de Educación Básica busca una formación integral de los alumnos y alumnas, su orientación se encuentra en el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados que están en cada programa escolar; para el ciclo 2011 se incluye la referencia del cumplimiento de estándares de desempeño y con carácter nacional (pruebas de aprovechamiento para carrera magisterial, (ENLACE) e internacional (PISA), con base en lo anterior en el ciclo 2011-2012 se incluyen los

estándares curriculares que definen lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y demostrar a través de actitudes que se adquieren durante su proceso escolar. Ahora la evaluación no se realizaría por año se evalúan periodos de tres ciclos escolares, siendo el primero a evaluar en tercero de preescolar, el segundo periodo en tercero de primaria, el tercer periodo en sexto de primaria y el último en tercero de secundaria.

No deja de verse la situación de la globalización donde los estándares curriculares estarán igualados con estándares internacionales y al igual que se hacía con la tradicional evaluación anual, (ENLACE), los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje serán informados de las recomendaciones de evaluación. Desafortunadamente sólo para caer en procesos mal intencionados de evaluación, ya que el resultado se da después de un año, donde lejos de favorecer al aprendizaje de los alumnos y formas de enseñanza, el objetivo es meramente descalificador de la fuerza laboral docente.

Cabe destacar que como lo indicó el Dr. Manuel Pérez Rocha, en la conferencia ¿Evaluar a los docentes o evaluar al sistema educativo? llevada a cabo el 17 de febrero de 2011, el cambio debería ser un cambio que favorezca el proceso enseñanza-aprendizaje, en un documento, lógico, sencillo, articulado y con fines claros. Pero la política educativa se ha convertido en un cúmulo de conceptos que han hecho complejo su entender.

Dentro de las prioridades del Acuerdo por el que se establece la Educación Básica se encuentran tres dimensiones que buscaban la equidad en Educación y fueron la materia, sociocultural y pedagógica. Las prioridades en Educación básica se conciben de la siguiente manera:

Busca el desarrollo de las prácticas del lenguaje en lengua materna, en español o en inglés; el desarrollo de hábitos, valores éticos y estéticos y actitudes como base para formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades. Fortalecer aprendizajes en las sociedades del conocimiento, en especial en la era de las tecnologías de la comunicación.

Esta tesis debe superar el ver a los niños como objetos y considerarlos como sujetos, en esa parte humanística de la que Augé, M. (2009) habla en el nuevo humanismo donde se debe formar a la gente con la gente misma. Así como docente buscar los medios para que la comprensión lectora de textos impactará en el entender del lenguaje escrito. Evitando las prácticas para la lectura, como la toma de palabras por minuto, que se tergiversó confundiéndose a la comprensión lectora en los años de 2011 y 2012.

Pasaron cinco años y el gobierno en turno, a través de la Secretaría de Educación Pública, en especial para la Educación Básica se pone en marcha una nueva política educativa, en donde los planes y programas de educación se insertan en el nombrado Modelo Educativo 2017. Y posteriormente a otros cinco años más se pone en marcha la Nueva Escuela Mexicana, otra forma de organizar los programas de Educación Básica.

D. Modelo Educativo de 2017

Para el año 2017 entró en vigor el Nuevo Modelo Educativo (NME), éste reconoce a un mundo interconectado y cambiante vertiginosamente, busca a través de la educación que México sea próspero. Por lo que la educación impartida por el Estado debe ser de formación integral.

“El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional.” (Nuevo Modelo Educativo 2017 DOF: 11)

1. Los ejes del Modelo Educativo

Fueron cinco, mismos que a continuación se describen:

- **Escuela al centro.** Se planteó un sistema educativo horizontal, con autonomía, con participación de alumnos, maestros y padres de familia. Parte de un enfoque humanista y toma en cuenta los avances en los estudios del

aprendizaje.

- **Planes de Estudio.** En los que se comprendió como puntos clave la enseñanza del lenguaje, el pensamiento matemático, la formación cívica y la ética. Buscó la gestión escolar autónoma.
- **Maestros.** Se propuso la evaluación académica de los profesores, su profesionalización, que les permitiera obtener mejores salarios a partir de su desempeño. Se crea el servicio profesional docente.
- **Inclusión y equidad.** Se trató de crear condiciones para garantizar acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, con la puesta en marcha de mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad.
- **Gobernanza del sistema educativo.** Se resalta la participación de la multiplicidad de figuras educativas e involucrados en la educación, como: maestros, educandos, padres de familia, gobiernos, organizaciones no gubernamentales, legisladores y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

2. Los 14 principios pedagógicos en el modelo educativo 2017

Estos principios fueron de observancia para los docentes, por considerarlos mediadores entre saberes y los educandos.

1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes
5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje

9. Modelar el aprendizaje.
10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.
11. Promover la relación interdisciplinaria
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.
14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

Con los principios pedagógicos del Modelo Educativo se da el banderazo para la política educativa de ese ciclo escolar, pero también contenía un perfil de egreso deseable para los estudiantes egresados.

3. El perfil de egreso

El perfil de egreso de la educación obligatoria estuvo organizado en once ámbitos:

1. Lenguaje y comunicación
2. Pensamiento matemático
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social
4. Pensamiento crítico y solución de problemas
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
6. Colaboración y trabajo en equipo
7. Convivencia y ciudadanía
8. Apreciación y expresión artísticas
9. Atención al cuerpo y la salud
10. Cuidado del medio ambiente
11. Habilidades digitales

A continuación, se presenta de forma gráfica el cuadro de perfil de egreso correspondiente al Modelo Educativo del 2017, en donde se aprecian los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior.

Figura No. 2. Cuadro del perfil de egreso. Modelo Educativo 2017

ÁMBITOS	Al término de la educación preescolar	Al término de la educación primaria
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	• Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.	• Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	• Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).	• Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	• Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.	• Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiariza con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas de tiempo).
PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	• Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.	• Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y PROYECTO DE VIDA	• Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.	• Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo).
COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	• Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.	• Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia las de los demás.
CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA	• Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.	• Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo, contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS	• Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).	• Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
ATENCIÓN AL CUERPO Y LA SALUD	• Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que esta es buena para la salud.	• Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.
CUIDADO DEL MEDIOAMBIENTE	• Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).	• Reconoce la importancia del cuidado del medioambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).
HABILIDADES DIGITALES	• Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.	• Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar.

Al término de la educación secundaria	Al término de la educación media superior
• Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.	• Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
• Amplia su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.	• Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
• Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.	• Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
• Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.	• Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
• Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de <i>proyecto de vida</i> para el diseño de planes personales.	• Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, ejerce el autocontrol, tiene capacidad para afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe manejar riesgos futuros.
• Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.	• Trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable. Propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
• Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	• Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Siente amor por México. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales. Valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de derecho.
• Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza y teatro).	• Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. Comprende la contribución de estas al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.
• Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.	• Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
• Promueve el cuidado del medioambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorrar agua).	• Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y los avances científicos.
• Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.	• Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf el 01 07 24

En esta reforma educativa a cinco años distante de la anterior, el Español de antes fue nombrado Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, y para el Modelo Educativo 2017 se nombra Ámbito de Lenguaje y Comunicación, pretende que los ciudadanos en formación accedan a la información, participen en la creación de textos escritos y orales, por lo que, la comprensión lectora nunca deja de estar presente. Además, la comprensión lectora trasciende como articuladora en otros ámbitos del Modelo Educativo, ya que entender la letra escrita no tan solo forma parte del andar educativo, sino de toda la vida

A continuación, se presentan las imágenes del Plan de estudio, Modelo Educativo 2017, en donde se aprecia que el Español como era llamado en algunos programas anteriores, sigue vigente con el nombre de Lenguaje y Comunicación, y en donde siguió presente la importancia de la comprensión lectora en los estudiantes. En la figura no. 3 se observan los entonces llamados Componentes curriculares y en la figura no. 4 se encuentra el tipo de lenguas que se estudió en el campo de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación.

Figura No. 3. Componentes curriculares 2017

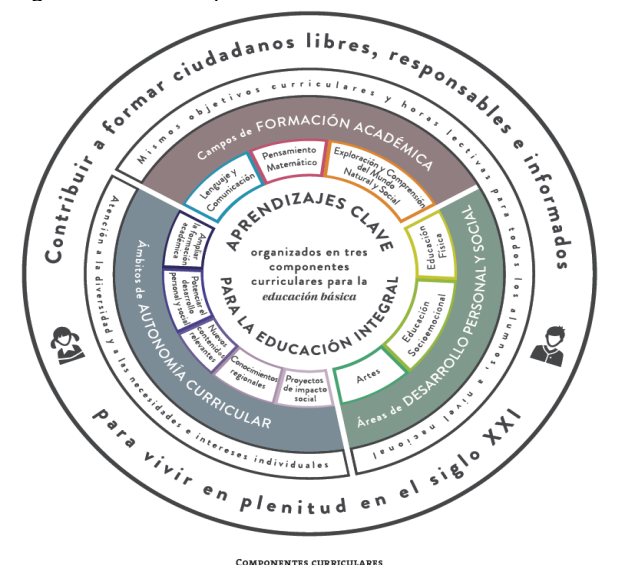
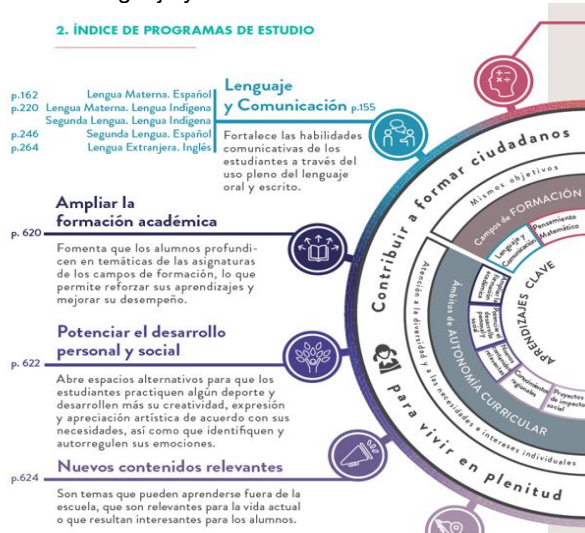


Figura No. 4. Lenguaje y Comunicación. Modelo Educativo 2017



A cinco años de presentado el Modelo Educativo 2017, surge en el 2022 La Nueva Escuela Mexicana que a continuación se presenta. Cabe mencionar que en

todas las reformas siempre ha existido y existirá la atención al Español y dentro de este permeará la comprensión lectora como medio de entender lo que se lee como diría Villoro, J. (2008), cuando lees creas imágenes en la mente, de lo que se va leyendo; situación relevante para esta tesis.

E. Nueva Escuela Mexicana. 2022

La nombrada Nueva Escuela Mexicana. Por sus siglas NEM es la política educativa implementada en el año 2022 con la base de atender la educación de los 0 a los 23 años, de educación inicial a superior, con un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de la formación del educando.

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza, las mediaciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> el 01 07 24

La organización que propone es a través de campos formativos uno de ellos es el campo de lenguajes, mismo, donde están inmersos los contenidos que apuestan por la comprensión lectora de textos variados.

1. Campos Formativos

Un Campo Formativo se definió como la pluralidad de saberes y conocimientos que permitieron acercarse a la realidad que se pretendía estudiar. De esta manera, los contenidos de los programas de estudio fueron una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establezca entre ellos y los ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio.

- Lenguajes
- Saberes y pensamiento científico
- Ética, Naturaleza Y Sociedades

- De lo humano y lo comunitario

2. Ejes Articuladores

Los siete ejes articuladores del Plan de Estudios 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria son:

- Inclusión
- Pensamiento crítico
- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida saludable
- Artes y experiencias estéticas
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura

La Nueva Escuela Mexicana por sus siglas NEM, al igual que el modelo educativo 2017 en su discurso maneja una educación humanista, con periodo de atención según los niveles atendidos.

3. Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

La NEM propone que el colectivo de cada escuela, desde su autonomía profesional proponga los contenidos y los **procesos de desarrollo de aprendizaje** (PDA), después de un análisis de lo que se requiere específicamente en cada escuela de acuerdo con su contexto.

De lo anterior la NEM propone el uso de programa analítico y sintético, donde el analítico propone el análisis de lo macro: contenidos nacionales, diversidad que tiene el país. El programa sintético, además de considerar los puntos de programa analítico nombra las fases de la educación (fase 1, Educación Inicial, fase 2 Educación Preescolar, fase 3 Primaria baja (1º y 2º. grados), fase 4 Primaria media (3º. y 4º. grados) y fase 5 primaria alta (5º y 6º. grados), fase 6 secundaria).

En el programa sintético se concreta para cada fase los contenidos abordables en los PDA que siempre mantienen relación directa con el perfil de egreso y los ejes articuladores.

Para la Fase 4 donde se encuentra el tercer grado de primaria se proponen los contenidos siguientes (se recuperan solo los relacionados a comprensión lectora); mismos que aluden a los que se aplicaron en la intervención educativa de esta tesis, es decir, la comprensión lectora siempre estará presente en cualquier cambio de programa que se lleve a cabo por la Federación.

La comprensión lectora al ser básica de lenguaje español, así como de otras disciplinas del programa de estudio siempre brillará como invitada principal para formar parte del desarrollo de los estudiantes en cualquier modalidad de educación formal e informal. Situación que se presenta en el cuadro siguiente, y que representan los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes en los que homológamente si habláramos de la Reforma Integral de la Educación (RIEB) se insertarían los temas atendidos en la propuesta de intervención con los alumnos de tercer grado, motivo de esta tesis.

Figura No. 5. PDA Procesos de Desarrollo de Aprendizaje. Fase 4 Primaria

FASE 4. En donde se encuentra 3er. Grado de Educación Primaria	
CONTENIDO	
1. Narración de sucesos del pasado y del presente.	
1.1	Identifica y comprende la función y las características principales de la narración.
CONTENIDO	
2. Descripción de personas, lugares, hechos y procesos.	
2.1	Planea, escribe, revisa y corrige textos en los que describe hechos en orden cronológico.
2.4	Reflexiona sobre el uso de la coma al enumerar cosas o elementos y la emplea.
CONTENIDO	
8. Comprensión y producción de textos instructivos para realizar actividades escolares y participar en diversos juegos."	
8.1	Identifica y reflexiona sobre la función de los textos instructivos y sus características genéricas: organización de los datos; uso de numerales para ordenar cronológicamente los pasos de un procedimiento; brevedad y secuencia de la información; y precisión en las indicaciones.
8.2	Comprende la utilidad de los recursos gráficos empleados en textos instructivos: diagramas de procesos, ilustraciones, cuadros y símbolos.
8.3	Identifica y reflexiona respecto del vocabulario empleado en los instructivos: verbos en infinitivo o en imperativo para redactar instrucciones y términos secuenciales, como primero,

después, antes de, enseguida, finalmente.

8.4 Emplea signos de puntuación, como la coma, el punto y seguido, el punto y aparte, dos puntos."

CONTENIDO

24. **Comprensión y producción de cuentos para su disfrute.**

24.1 Escucha y lee cuentos de distintos orígenes y autores.

24.2 Reconoce relaciones causa-efecto entre las partes de los cuentos.

24.4 Reconoce semejanzas y diferencias entre los cuentos y los eventos de la vida cotidiana, para darles un sentido y significado propios.

Recuperado de https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Se presenta la imagen representativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Figura No. 6. Nueva Escuela Mexicana



Después de la información de este capítulo donde se presentó la información mundial y educativa de México, en el próximo capítulo se delimitará el problema a atender para la comprensión lectora en un grupo específico de Educación Primaria.

II. INICIA LA OBRA: DIAGNOSTICAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

La *investigación-acción* es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales.
(Lewis. 1946)

En este capítulo se muestra la forma en la que se llevó a cabo la delimitación de la problemática, a través de la aplicación de un diagnóstico específico. También es el espacio para reconocer la postura metodológica que sustenta esta propuesta de intervención. El método que guió esta parte de la intervención, para fortalecer la comprensión lectora, fue sin duda el de investigación-acción y algunas de sus técnicas como son la observación participante, el diario de campo y las entrevistas en su modalidad de encuestas.

A. La comprensión lectora, un problema de siempre

Como integrante de una Maestría en Educación Básica, y con la especialidad de Lengua y Recreación Literaria el abanico de posibilidades para atender una propuesta de intervención es amplia, pero la inquietud siempre estuvo en atender la comprensión lectora, como la base para entender lo que se lee. La intervención se realiza en el nivel de Primaria y a continuación se presenta.

1. El contexto sitúa

A finales del ciclo escolar 2010-2011, se aplicó un cuestionario específico a una muestra aleatoria de niños de segundo año “A” y “B” de la escuela primaria Ometecuhtli, turno matutino, de Educación Primaria de la Región Centro, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. La escuela se encuentra en la calle de privada de San Juan No. 17 de la Colonia Ricardo Flores Magón C.P. 09820, de la Alcaldía de Iztapalapa.

La primaria Ometecuhtli está inmersa en las faldas del Cerro de la Estrella por lo que su fisonomía está en función de las bajadas o subidas de dicho cerro. Al haber

sido una colonia de “paracaidistas” generó asentamientos irregulares, donde anteriormente había chinampas.

La colonia contaba con mucha población entre ella, la infantil, por lo que los grupos de la escuela Ometecuhtli eran muy poblados en ambos turnos.

En el turno matutino existían veinte grupos de treinta y cinco a cuarenta estudiantes, en un espacio áulico de cinco por cuatro metros aproximadamente. Los salones cuentan con ventanas en ambos lados, cuando el sol es intenso, éstos se vuelven muy calurosos.

La forma de la escuela asemeja un triángulo, en donde están acomodados los tres bloques de edificios; hacia los salones del norte se debía subir; con los salones de ubicación al sur, como el de música, se debía bajar.

En cuanto al diagnóstico aplicado fue con una visión de la investigación-acción, el propósito fue incidir en el campo formativo de lengua y comunicación, de la Reforma Integral de la Educación Básica (2011), en especial al enfoque comunicativo funcional y en la promoción de las prácticas sociales del lenguaje.

La idea en la que se basan las inquietudes de investigación fue que las lecturas obligadas no ayudan a fomentar lectores. Eso permitió reconocer como abordar el tema de intervención pedagógica, con lecturas recreativas, para fortalecimiento de la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria, en espacios placenteros, con lecturas orales como modelo.

a. Lo concreto: la atención

Para delimitar, una situación propia de intervención educativa se aplicaron técnicas específicas, que llevaron a descubrir en qué parte se requería el fortalecimiento de la comprensión lectora con base en lecturas sociales recreativas.

Se diseñaron los instrumentos propios acordes para los alumnos de tercer grado de primaria que dieran resultados para lograr la delimitación de una futura intervención.

b. Todos actores en el hecho

Para el diagnóstico específico, por circunstancias fortuitas, se utilizó una muestra aleatoria de veintitrés niños, de los grupos de segundo A y B, fue esa la cantidad de menores, ya que era la recta al final del ciclo escolar 2010 -2011 y solo se encontraban presentes los menores mencionados.

La intención de aplicar a menores de segundo año se debió a que en este año consolidan la lecto-escritura, por lo cual las lecturas recreativas son una parte fundamental, en su desarrollo de la comprensión lectora. Así se determinó que, para aplicar el proyecto de intervención pedagógica, sería con los menores de un solo grupo, pero ya en su tercer grado.

Cabe destacar que, para la aplicación del proyecto se envió una hoja a los padres de familia de los menores, con la finalidad de obtener la autorización de uso de imagen y video ya que al ser un proyecto de intervención las imágenes dicen más que mil palabras, dado que en educación se debe cuidar el uso de imagen con menores y los docentes deben protegerse para el uso de las imágenes, audios y videos. (Anexo no. 1)

c. El todo, lo metodológico

La investigación-acción, del método cualitativo es el que orienta el diagnóstico específico, Latorre, A (2008:23) expresa que es una “amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” y Kemmis nombrado también por Latorre, comenta que la participación del docente en la investigación-acción se basa en la autoreflexión, en situaciones sociales: las educativas, en busca de la mejora de las practicas, la comprensión de las mismas así como también de la reflexión de las instituciones y situaciones en las que se desenvuelven estas prácticas únicas.

Las características de la investigación-acción llevan a recordar los rasgos de participativa, colaborativa, sistemática, teorización de la práctica y conlleva el registro, recopilación y análisis de acciones, reacciones y sentimientos dentro de la propia práctica docente; se busca tener cambios en el desarrollo de futuras prácticas educativas.

Para el desarrollo de este diagnóstico específico se tomaron como base las fases de Kemmis (2008):

Planificación: se diseñaron instrumentos para conocer ambientes lectores y agrados hacia la lectura. Así como situaciones concretas de comprensión lectora.

Acción: se aplicaron instrumentos a los niños, padres de familia el grupo de intervención, maestros de tercer grado y autoridades del plantel. Se dio interpretación a los resultados de los instrumentos aplicados.

Observación: los aspectos resueltos por los entrevistados permitieron tener puntualizaciones específicas, para abordar la cuestión de la mejora en la comprensión lectora.

Reflexión: de los datos obtenidos se visualiza una nueva planificación con estrategias específicas para abordar la comprensión lectora, desde la postura de generación de ambientes lectores y la mejora con las habilidades de la predicción, la anticipación y la inferencia en lecturas orales, con textos variados.

El presente diagnóstico fue una parte fundamental del proyecto de intervención pedagógica y sirvió para clarificar el problema de intervención a fortalecer, en dicho proyecto, así como los supuestos a atender.

De la metodología de investigación-acción aplicada se encuentran las técnicas de observación haciendo hincapié en lo que refiere Álvarez-Gayou (2003), cuando expresa que “la observación ha sido la piedra angular del conocimiento”, y como investigadora estar en una situación de participante como observador, en grupo focal debido a que no era la maestra titular. También se aplicó la técnica de la entrevista abierta a dos autoridades y tres maestros, para conocer los puntos de vista acerca de ambientes y comprensión lectora.

d. Técnicas e instrumentos en el diagnóstico específico

Las técnicas de la metodología al igual que sus instrumentos ocupados para este diagnóstico específico fueron la de cuestionario directo abierto, en forma de encuesta;

la observación para el registro del diario de campo y la participación directa. Mismas que a continuación se describen:

Observación directa. Esta técnica se llevó a cabo con la ayuda del instrumento del diario de campo. Las variantes que se manejaron fueron la de observar y entrevistar y la de observar y participar.

Participante como observador. Ya que en el grupo en el que se aplicó el diagnóstico específico, la investigadora sólo estuvo por periodos cortos, por lo que tomó el papel de participante como observador, pues adquirió responsabilidades como docente generadora de actividades de comprensión lectora (Álvarez-Gayou 2010), por supuesto que la intención fue llegar a ser un participante completo, durante los tiempos de la aplicación de este proyecto de intervención educativa. Se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos para la recopilación de datos durante la aplicación del diagnóstico específico:

Participación. Como una de las técnicas básicas de investigación participativa, para estar en el contexto en el que se desarrollan los hechos, justo en el tiempo real.

Diario de campo. Este instrumento de la investigación-acción fue elaborado para llevar el registro de los acontecimientos programados, del diagnóstico específico. (Anexo no. 2)

Entrevista. Esta técnica se aplicó de manera formal a maestros y autoridades para conocer las opiniones y apoyos de lo que se puede contar para la realización de un proyecto de intervención. La variante que se manejó fue la de encuestas que significa que se les proporciona el cuestionario para su resolución. (Anexo no. 3)

Cuestionarios abiertos para niños. Con cuestionarios abiertos relacionados con los gustos hacia la lectura, se conoció cómo eran sus medios: letrados o limitados en la lectura.

Cuestionario con preguntas abiertas para padres de familia. Este instrumento con una serie de preguntas fue el que sirvió para saber cómo la lectura es tomada desde el seno familiar.

Dispositivos mecánicos (video y cámara fotográfica). Fueron los instrumentos que ayudaron a tener las evidencias, además de emociones físicas de los participantes.

Autorización por escrito de padres de familia y autoridades para tomar fotos y video a los alumnos. Este instrumento presente desde el inicio de la intervención pedagógica fue de vital importancia para poder tomar evidencias de fotos y grabación del proyecto.

Interpretación de los datos: los cuestionarios fueron interpretados con ayuda de gráficas de barras, que se encuentran más adelante.

El siguiente cuadro expone las fechas del diagnóstico específico.

Figura No. 7 Fechas de aplicación del diagnóstico específico.

Instrumento	Dirigido a	Fecha
Cuestionario lúdico de integración	Estudiantes de 2°. Año A y B	Miércoles 6 de julio de 2011.
Cuestionario	Padres de familia de 3°. A	22 a 26 de agosto de 2011.
Cuestionario	Estudiantes de 3°. A	22 y 23 de agosto de 2011
Autorizaciones por escrito	Padres de familia y estudiantes de 3°. A	29 de agosto a 2 de sept. de 2011.
Entrevistas	Maestros y autoridades	24 a 31 de agosto de 2011.
Interpretación de datos		1 a 6 de septiembre de 2011.
Diario de campo	Población involucrada en el diagnóstico específico.	Durante la realización del diagnóstico específico.

Fuente. Elaboración propia

e. Los resultados base para continuar

Posteriormente, de la aplicación de los instrumentos de julio de 2011, se da la etapa de análisis y reflexión que sirvió para continuar con el grupo de 3°. “A”, con cuestionarios precisos perfilados para aplicar el proyecto de intervención, y emprender la ruta hacia la lectura recreativa para fortalecer la comprensión lectora entre los estudiantes.

1) Presentación y análisis de los resultados

A finales del ciclo escolar 2010-2011 se aplicó el cuestionario lúdico con los niños de segundo año, grupos A y B, de la escuela en cuestión, su propósito fue conocer su medio alfabetizador, el gusto por la lectura y la comprensión de la lectura. Los resultados que arrojó este instrumento se integraron en uno solo, debido a que se presentaron en total 23 estudiantes de ambos grupos. Esta fase por caso natural social se convirtió en una muestra. Las condiciones de aplicación del instrumento se enmarcaron bajo las siguientes características:

- En cada grupo se presentó la actividad.
- No se leyó ninguna pregunta en voz alta para observar sus actitudes ante el cuestionario.
- Se recogieron los instrumentos y se platicó con los menores acerca de su disposición para poder participar en actividades de lectura como círculos de lectura, grupo lector o jugar con los libros. Esa fue la terminología que se les manejó.
- Las respuestas fueron favorables, se les indicó que el próximo ciclo escolar se trabajaría con un grupo.

Para el inicio del ciclo escolar 2011-2012 se reinició el trabajo del diagnóstico específico en el grupo de tercero A, los motivos fueron varios: cuando se analizó el primer instrumento que se aplicó a los dos grupos de segundo, los resultados fueron muy similares, pero en la pregunta de “¿para qué sirve leer?” la estudiante Montserrat, del grupo “A” contestó “que no le gustaba leer”, pareció algo muy significativo para incidir en ella y su grupo. Además de rescatar la imagen docente que no existía en estos niños, como parte básica generadora de espacios lectores.

En este grupo se aplicó el segundo cuestionario preciso, el instrumento aplicado con los niños fue el cuestionario para conocer su comprensión lectora, así como su ambiente lector, el propósito fue reconocer, además, su ambiente familiar lector y su lectura de vacaciones. Se encontró, nuevamente, con los resultados de no agrado por la lectura.

Para los padres de familia el instrumento aplicado fue el cuestionario abierto, este instrumento tuvo la finalidad de saber qué importancia tenía la lectura en la familia, sus usos y aplicaciones. Y fue enviado a casa a través de los niños. Se recogió al día siguiente. Cuando se analizaron los resultados se apreció que se conoce el fin de la lectura pero que no hay ambientes lectores en casa.

Posteriormente, se aplicó una entrevista a los maestros de tercer grado y autoridades como Director y Supervisora de Zona Escolar, para que ellos conocieran cuáles serían las intenciones del Proyecto de Intervención Educativa.

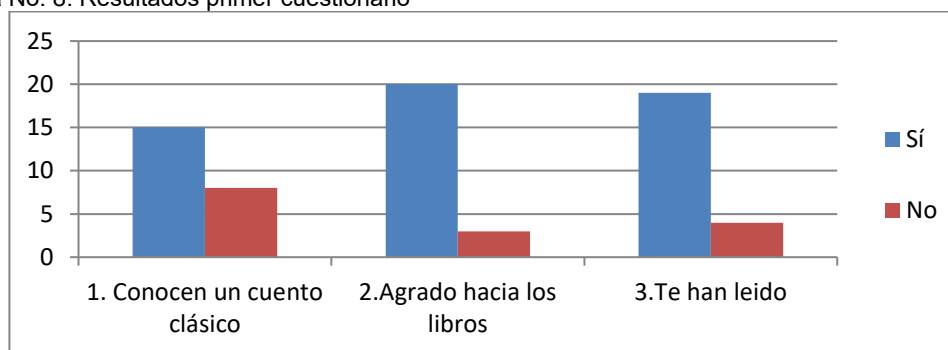
a) Análisis. Primer cuestionario aplicado. Para estudiantes

Este cuestionario de cinco preguntas ya tenía la intención de explorar con los estudiantes su agrado de lectura, el conocimiento a cuentos clásicos, el agrado de leer, sus medios y mentores lectores. (Anexo No. 4)

• Cuestionario lúdico

Después del análisis de respuestas se obtienen las siguientes gráficas donde se observa que los niños estaban familiarizados en su mayoría con el cuento clásico y que les era agradable la lectura, incluso que alguien les había leído.

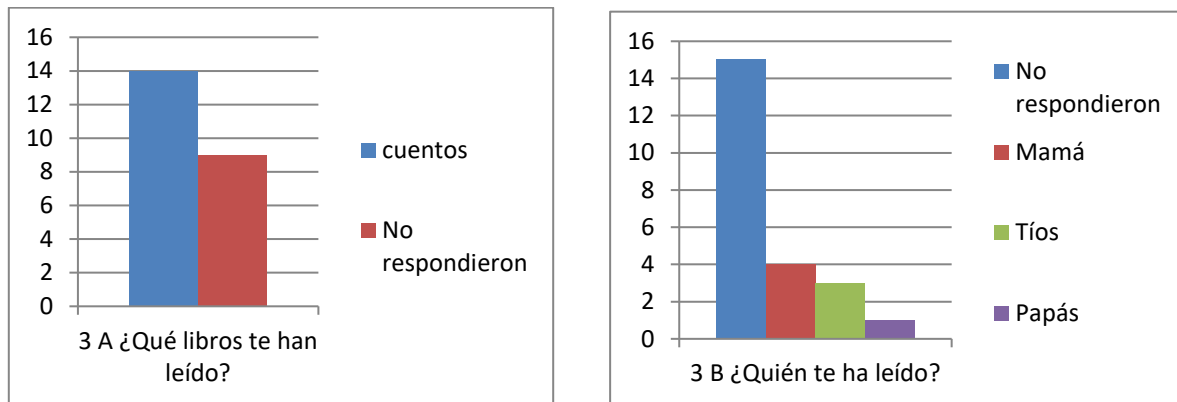
Figura No. 8. Resultados primer cuestionario



Fuente. Elaboración propia

Las gráficas de abajo muestran que a algunos niños les han leído cuentos, pero a varios no les han leído nada, situación que está ligada con la gráfica de abajo donde la mayoría respondió que nadie le ha leído. La propuesta de intervención propondrá a la docente-investigadora, en su mayoría, como lectora al grupo.

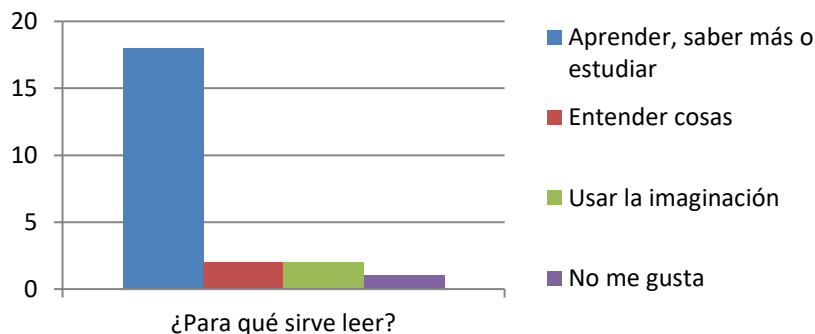
Figura No. 9 y 10. Resultados. Tipos de lectura y lectores



Fuente. Elaboración propia

En la última gráfica de este análisis se obtuvo que la mayoría de los niños le dio un sentido de aprendizaje a la lectura y una niña indicó que no le gusta leer, motivo para trabajar en el grupo a través de las actividades de lectura recreativa incidir en el gusto por el mundo de las letras y su comprensión.

Figura No. 11. Uso de la lectura



Fuente. Elaboración propia

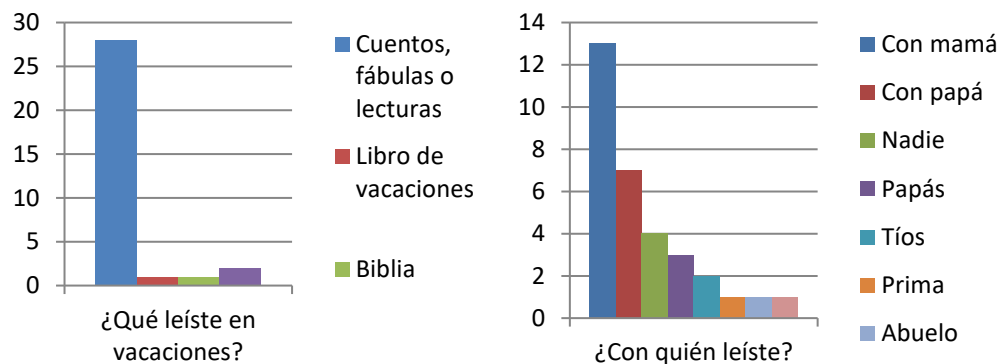
b) Análisis. Segundo cuestionario aplicado

La intención de las preguntas de este cuestionario fue conocer si la lectura era apoyada en casa, desde ambientes familiares y no sólo escolares; el agrado hacia la lectura y la disposición para participar en actividades lectoras. La última pregunta dirigida hacia la comprensión lectora (Anexo No. 5)

- **Lectura precisa**

Las siguientes gráficas muestran que la lectura de vacaciones estuvo basada en cuentos, libro de vacaciones y la biblia, los acompañantes que se encuentran en dicha lectura fueron la imagen materna, paterna, tíos, primos y nadie.

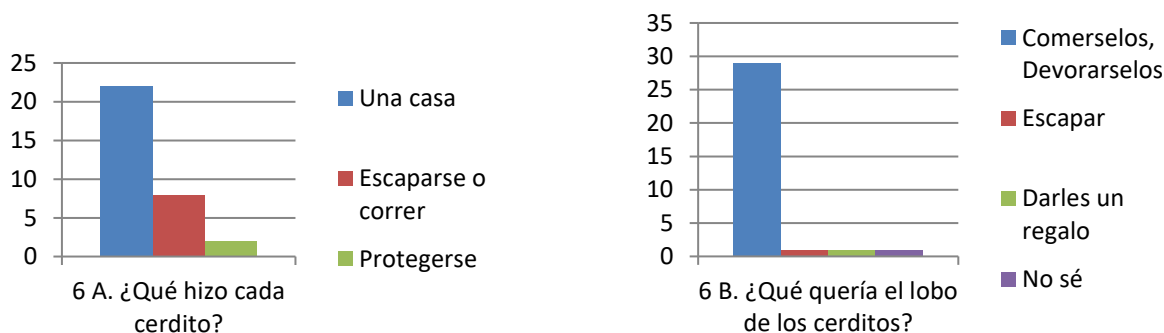
Figura No. 12 y 13. Respuesta a lectura en vacaciones de verano



Fuente. Elaboración propia

Las siguientes gráficas fueron el resultado de una pequeña lectura del cuento Los tres cerditos, se presentó con las siguientes características: no se les dio el título, leyeron un pequeño fragmento intencionado, donde no se manejó lo que el lobo quería hacer, el texto original se modificó para poder agregar cualquier final. Arrojó como resultado que la mayoría de los niños conocían el cuento, colocaron el final del mismo cuento, como repetición de un texto. La anticipación, predicción e inferencia en un texto fue ajena al uso de su creatividad o imaginación: sólo un menor manejo el final de “un regalo” que es una cosa diferente al texto original.

Figura No. 14 y 15. Ausencia en respuesta creatividad



Fuente. Elaboración propia

Para la intervención había que incidir en el uso de la anticipación, la predicción y la inferencia, con esto hacer placentera la comprensión lectora.

c) Instrumento para padres de familia

Con los padres de familia se trabajó el instrumento de cuestionario abierto, esto permitió saber el ambiente lector que existe en las casas de los menores además de apoyar para clarificar la propuesta de intervención. (Anexo no. 6)

- **Cuestionario**

El propósito radicó en conocer la importancia de la lectura en la familia, sus usos y aplicaciones como fue saber que finalidad tiene la lectura en familia, que tiempo se le brinda a esta, que tipo de lectura se hace en casa y su disposición para participar en actividades lectoras.

Los padres de familia de los estudiantes de 3º A en su mayoría ven a la lectura como un medio para aprender más, se reconocen mayormente como que de vez en cuando se lee o nunca en casa, lo que se llega a leer en casa pueden ser cuentos y los libros escolares.

Los padres de familia también expresaron poder participar en alguna actividad lectora porque les interesa la educación de sus menores y además enseñar con el ejemplo.

En esta última idea es en la que como profesora-investigadora se incidió: enseñar con el ejemplo, es por eso por lo que la intervención de esta tesis se dio en un medio ejemplificador: leer a los menores en ambientes placenteros y en las actividades encaminar a la comprensión lectora.

- **Resultados de la encuesta a padres de familia**

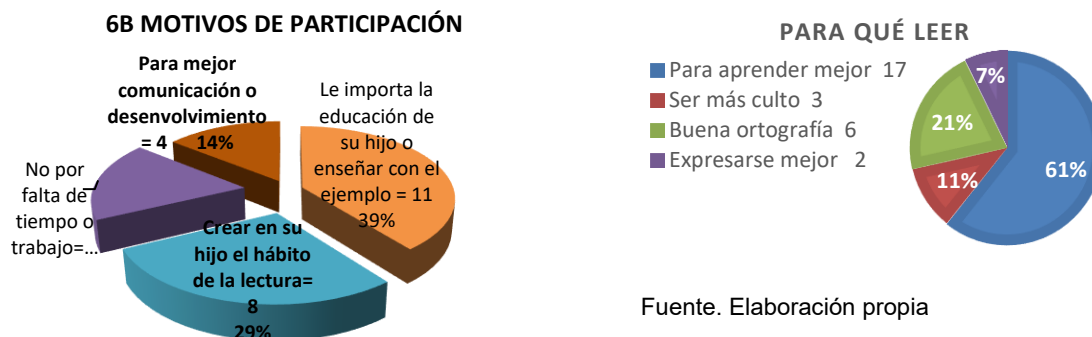
Figura No. 16 y 17. Resultados de encuesta con padres de familia



Fuente. Elaboración propia

En estas gráficas se aprecia que los padres de familia reconocen que leer ayuda a aprender pero que la figura de tutores lectores es escasa, situación que se lee entre líneas. Sigue siendo la figura docente la que debe hacer un gran papel para acercar a los estudiantes a la lectura y apostar para que en cada lectura se viva la comprensión lectura.

Figura No. 18 y 19. Resultados con padres de familia



Fuente. Elaboración propia

Estas gráficas muestran los resultados de participación como padres en la lectura, situación que sirvió para invitar a los padres o tutores de los estudiantes para una actividad planeada, misma que se ve reflejada en la organización de esta intervención, así como en el relato pedagógico.

d) Entrevista con maestros y autoridades

En líneas abajo se redacta el resultado de este instrumento, que, a decir verdad, fue parte de los trámites para establecer formalidad en la aplicación de la propuesta de intervención educativa y así poder estar con el grupo escolar, recordando que para la intervención se tuvo que solicitar permiso ya que no se contaba con la titularidad como docente del grupo de aplicación.

- **Resultados**

Los cinco maestros entrevistados coincidieron que la lectura es el medio para acercarse a la información y al conocimiento. Los maestros de grupo planearon para que en el ciclo escolar usaran los Libros del Rincón, periódicos y sus libros de texto. En cuanto a vincular a padres de familia en actividades de lectura escolarizada o recreativa estaban en total convencimiento, de que así se logra el trabajo colaborativo, buscaban que el acto de la lectura fuera en un lugar agradable con horarios estables y en ambientes de cordialidad.

Los instrumentos aplicados en el diagnóstico llevaron a determinar que existía el conocimiento de uso y funciones de la lectura tanto en docentes, padres de familia y estudiantes, que había sido un incentivo presentarme con los niños, como la maestra que no los iba a calificar, sino que jugaría con los libros, dándole sentido a la lectura recreativa; pero aun así me encontré con resultados de no agrado a la lectura, figura docente lectora no presente, padres de familia que de vez en cuando leían con sus hijos o que por falta de tiempo no participarían en las actividades de lectura.

2. Planteamiento del problema

Asistir como docente investigadora en un proyecto de investigación permea la obligación de tener un problema que, dé un área de oportunidad, para incidir en una gran oportunidad y plantear una forma educativa de transformarlo a una fortaleza.

a. Motivo de la intervención

Después de abordar el diagnóstico específico se determinó que:

Los estudiantes de tercero de la Escuela Primaria Ometecuhltli muestran falta de comprensión lectora, ésta se encuentra limitada a textos literarios, no había variedad de textos que acompañaban su formación, además de la escasa participación docente que lea a los estudiantes, en ambientes lectores, escolares y recreativos; donde se apoye a los niños en sus procesos como la anticipación, la predicción y la inferencia. A lo anterior contribuyen los ambientes familiares en el incipiente favorecimiento de la comprensión, debido a la falta continua de estímulos recreativos que acerquen a los niños a diversos textos. Por lo que, la lectura llega a ser no querida.

Dado lo anterior se proponen las siguientes interrogantes y supuestos.

b. Interrogantes

- ❖ ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en niños de tercero A de Primaria, de la escuela Ometecuhltli?
- ❖ ¿Qué estrategia hay que implementar para que los niños tengan una lectura recreativa con diferentes textos?
- ❖ ¿Qué actividades realizar para que los niños se integren a ambientes democráticos lectores?
- ❖ ¿Qué habilidades lectoras aplicar en lecturas recreativas para propiciar la comprensión de textos diversos?
- ❖ ¿Qué actividades generar para que los padres de familia contribuyan a propiciar acciones lectoras con sus hijos?

c. Conjeturas: los supuestos

- La comprensión lectora se favorece al trabajar estrategias recreativas con los niños de tercero A de la Primaria Ometecuhltli.
- Las lecturas recreativas, al ser atendidas bajo principios de la Pedagogía por Proyectos, coadyuvan a mejorar la comprensión lectora.
- La ejercitación de la predicción, la anticipación y la inferencia durante el hecho

lector favorecen la comprensión lectora.

- El trabajo en la vida cooperativa con la interpretación de textos diversos da lugar a ampliar los diferentes significados de ciertas palabras o ideas, con los niños de tercero de primaria.
- La integración de padres de familia en actividades lectoras coadyuva a la comprensión lectora de ellos y sus hijos.

Las interrogantes y los supuestos fueron la base para llevar a cabo el proyecto de intervención que se presenta en el capítulo IV y que se atendió en la narrativa del capítulo V de esta tesis.

A. Lo metodológico en la recogida de datos

A continuación, se presenta el enfoque metodológico con el cual se desarrolló el proyecto de intervención y el cual refiere los enfoques de la investigación-acción y al Enfoque Biográfico Narrativo para el relato pedagógico perteneciente al capítulo V.

1. Investigación cualitativa

Para llevar a cabo este trabajo de investigación basado en un proyecto de intervención, se guió bajo una visión metodológica cualitativa, de manera específica para el planteamiento y desarrollo del diagnóstico específico, con los elementos de la investigación-acción.

Para dar voz a los hechos de la intervención educativa, se siguió con la perspectiva cualitativa basándose en los fundamentos metodológicos del Enfoque Biográfico Narrativo donde los aprendices hablaron, se expresaron a través de las vivencias de leer entre todos, además de que expresaron sus sentimientos, atendiendo lo que Martínez, M., citado en Álvarez-Gayou (2010) dice que un método estático no es el adecuado para hacer el estudio del comportamiento humano.

La investigación cualitativa evolucionó a partir de la etnografía (Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. 1988), desde la observación participante, desde la necesidad de estudiar conductas sociales dentro de los contextos en los que se desarrollan y en el momento en el que suceden los hechos. Así sucedió en esta intervención.

Como refiere Taylor, S., nombrado por Álvarez, J. (2010), se aplicó un método inductivo, porque se buscó desarrollar conceptos a partir de datos, por lo que el diseño de investigación se flexibilizó. En esta forma de investigación los escenarios y los actores formaron parte de un todo, los instrumentos que se usaron en la investigación cualitativa siguieron el patrón básico de sensibilidad, donde no se dejó de lado que los entrevistados fueron parte de su contexto real, por lo que se separó de la investigación, las creencias, perspectivas y predisposiciones de la investigadora. Todo lo que salió de los actores de la investigación tuvo un carácter de importante, ya que se valorizó por su contexto social de autenticidad y único.

2. Todo se conoce por la palabra. Enfoque Biográfico Narrativo

La conformación de una narrativa de los hechos en la investigación debió considerar la descripción narrativa de experiencias pedagógicas plasmadas en un relato pedagógico, donde el texto describió los hechos y sus participantes (Suárez y Ochoa, 2006).

El relato toma las características de concreto, temporal se requiere de metáforas y es polifónico porque da vida a las voces de los que en el participaron.

Bruner en Bolívar et al. (2001), menciona que la narrativa convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito y sólo a través de la textualización puede uno conocer la vida.

Ricoeur en Bolívar et al. (2001), expresa que la narrativa construye la identidad del personaje al construir los hechos vividos, también aclara que la identidad de la historia hace la identidad del personaje. Refiere a dos relatos el histórico y el de ficción, aunque hay diferencias en ambos, él considera que se pueden atender por separados o en conjunto y refiere que con los primeros se pueden atender los segundos.

Es importante aclarar que el relato de esta investigación lleva a los involucrados como coautores, en donde se ve la triangulación de datos y el estilo de relato único de corte holístico.

Se continúa con la recapitulación de lo que Bolívar y colaboradores rescatan de

Bruner o Ricoeur cuando expresan que la vida como narrativa es entendida como un trabajo biográfico que puede ser narrado o leído. Es claro que la narrativa siempre estará acompañada de documentos que, en redacción, avalen los hechos. Esta metodología es de corte hermenéutico que conlleva la significatividad a través de dimensiones como la cognitiva, de acción y emocional, ya que se debe rescatar las emociones en la narración. A esta investigación se le considera de tipo natural, ya que se hace al mismo momento de los hechos y da voz a los investigados a través del texto con el fin de construir o reconstruir hechos que sirvieron para la educación, en especial, para resignificar la práctica educativa.

Por tanto, documentar las narrativas fue la mejor manera de dar voz y presencia a los que estuvieron en actos pasados, a través de formas de interpretación, acomodo y reconstrucción de hechos. En el relato se busca la bondad de la narrativa que se encuentra en el uso adecuado del lenguaje escrito.

La narrativa como método de investigación guarda las siguientes características que, dentro de un proyecto de intervención como el que se presenta fueron de manera contundente conocerlas:

1.- Fue peculiar ya que los seres humanos dieron construcción y sentido a los hechos vividos, dice Bolívar (2001) que el curso y la identidad de una persona son vividas como una narración.

2.- El conocimiento de la narrativa estuvo basado en una epistemología constructiva e interpretativa; por lo que el lenguaje fue el medio de acción y recreación.

3.- Las narrativas individuales y las culturales no se separan, formaron un binomio de acción.

4.- La temporalidad y narración se unieron para dar sentido a los hechos, como Bolívar (2001) menciona que el tiempo fue el constituyente del significado.

Los instrumentos que se emplearon en la metodología del enfoque biográfico narrativo fueron la historia oral, las entrevistas, el diario de campo y carpeta de aprendizaje y fueron las que se emplearon en el proyecto de intervención.

Y como dice Zeller en Bolívar et al., (2001), se buscó ser una científica social por medio de un trabajo artesanal produciendo una narrativa educativa.

El camino fue arduo para buscar la edición pedagógica, se contempló lo que Suárez y Ochoa (2006) marcan para el logro de ésta:

- Identificación y selección de experiencias.
- Escritura y re-escritura de versiones de los relatos. Buscando la edición pedagógica, que dio veracidad a las narraciones presentadas, dándole un re-sentido a la labor de los actores que intervinieron en el hecho educativo.

Tener un objeto de estudio a través de una problemática y un método para abordarlo implica conocer el sustento teórico que le dio cuerpo a la intervención educativa, situación que se analiza en el próximo capítulo de esta tesis.

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LECTURA RECREATIVA

"El verbo leer no tolera el imperativo.
Es una aversión que comparte con
algunos otros verbos: "amar" ... "soñar"
Daniel Pennac

Este capítulo tiene como finalidad presentar el estado del arte con cinco trabajos de tesis, relacionados con la lectura recreativa, que es el interés general de esta tesis; puntos de vista variados sirven para enriquecer las formas de atención para la intervención educativa.

Además, se presentan diversos postulados teóricos que dan cimiento a la intervención.

A. Investigaciones útiles para la lectura recreativa como fortalecedora de la comprensión lectora

Las cinco investigaciones que se presentan fueron trabajos realizados entre 1993 y 2007, en la Ciudad de México y uno en España, y dieron como resultado, propuestas para el fomento a la lectura recreativa.

La investigación realizada por Ada Margarita Mendoza y Testón en 1993 denominado "**La lectura recreativa desde una perspectiva pedagógica, una propuesta**", es un trabajo de investigación que la autora fundamenta en la teoría de Piaget y Ausubel con el aprendizaje significativo. Su supuesto de investigación radica en que "los programas educativos no garantizan que el alumno al terminar los primeros grados alcance los objetivos primordiales que apuntan hacia el dominio de la lectura y la escritura como factores vitales." (Mendoza y Testón, 1993:10)

La autora concluye que la lectura es el paso a cualquier actividad de índole académica, así como de preparación autónoma. Da una crítica a los sistemas de enseñanza tradicionales y por eso propone una serie de actividades para llevar a cabo en la lectura recreativa:

- a) Señalar la problemática actual con respecto a la enseñanza de la lectura.

- b) Fundamentar la importancia de la lectura recreativa desde un punto de vista pedagógico para fomentar el hábito de la lectura.
- c) Exponer una propuesta sistemática para fomentar el hábito de la lectura recreativa.

Dichas actividades fueron retomadas para el desarrollo de este Proyecto de Intervención.

Una segunda investigación es la que presenta Jessica Shiomara Aldana Mena en 1996, de la UNAM denominada **“Programa de capacitación al docente, en actividades de lectura recreativa que fomentan el hábito de la lectura en los alumnos”** tuvo como propósito “proponer al docente un programa de capacitación en actividades de lectura recreativa, que fomentan el hábito de la lectura en sus alumnos” (Aldana Mena, 1996:10). Para el logro del objetivo la autora se propuso cuatro objetivos particulares:

- a) La revisión de elementos de la teoría psicogenética de Jean Piaget.
- b) Destacar principales aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget para la lectura.
- c) Descripción de los elementos de la lectura recreativa como base del fomento del hábito de lectura.
- d) Diseño de un programa de capacitación para docentes, en lectura recreativa.

En la tesis que presenta la autora, es útil el manejo que le da al método activo de Jean Piaget y las relaciones con el aprendizaje formal de la lectura, así como a la lectura recreativa. Otra aportación que hace esta autora es en cuanto a los procesos de adquisición y tipos de lectura, así como de la importancia del juego en la lectura recreativa. De ello se rescató:

- a) La importancia que expone acerca de la literatura infantil en la lectura recreativa.
- b) La autora hace una síntesis de las etapas de Piaget y las relaciones con el aprendizaje formal de la lectura.
- c) Realiza una crítica de la forma de enseñar la lectura y del por qué se pierde

el interés por leer.

d) Critica como es que en educación primaria la lectura se torna en medio mecanicista-académico-rutinario.

Tercera investigación. Jesús Pérez González y Elena Gómez-Villalba Ballesteros en su libro del 2003, sistematizaron los resultados de su investigación sobre los efectos que causa la lectura recreativa, con niños de educación primaria en Granada España. En la publicación “**Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas**” parten de la aportación de Umberto Eco “el funcionamiento de cualquier texto se explica a partir del papel desempeñado por el lector en su comprensión, actualización e interpretación. Tanto como por el modo en que el propio texto prevé esta participación” (Pérez González y Gómez-Villalba, 2003: 11), sobre que las experiencias contextualizadas y personales, basadas en sus habilidades de comprensión, actualización e interpretación, así como el que sea propio para el nivel del lector.

Ofrecen sus resultados acerca de leer, entender, reflexionar, gozar y vivir todo encaminado en la transformación de los hábitos de lectura. Esta investigación arroja resultados como:

- a) Los cuentos fueron las lecturas base en esta investigación.
- b) Presumiblemente no leen en casa un alto porcentaje de niños.
- c) Es alto el porcentaje de niños que todavía prefiere hacerlo en voz alta.
- d) Lectura por placer la base del hábito de leer, para forjar la educación literaria y crear en los niños una lectura autónoma.
- e) Los autores dan sus resultados de la significación de un autor y del significado de un lector.

Considerando que se aborda la lectura recreativa, se toma en cuenta, para el desarrollo del proyecto de intervención, impregnando de importancia a la generación de lectores por acto propio.

Un cuarto trabajo, la tesis de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional que presenta María del Rocío García Olvera, en el año 2006, con el título de “**El Programa Nacional de Lectura y el desarrollo de Competencias Comunicativas**”

en el Aula” tiene elementos políticos educativos, como la clarificación de los compromisos de México como miembro de la OCDE, sus necesidades de adecuar el Sistema Educativo Nacional para incursionar como miembro de dicha organización con compromisos mundiales.

En lo referente a la lectura, su propuesta la basa en el postulado, que los docentes conozcan el Programa Nacional de Lectura y con sus actividades propuestas, mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Además, refiere que el Programa Nacional de Lectura no sólo es un programa de fomento a la lectura, sino que va de la mano con el currículum que sirve para desarrollar el fomento a la lectura, dentro de las aulas de las escuelas.

Dentro de esta tesis, en uno de los capítulos se habla de las evaluaciones estandarizadas a las que México se hizo partícipe, por ser parte de la OCDE. Y en sus conclusiones refiere que estas evaluaciones han arrojado resultados de niveles bajos en la comprensión lectora, en cuanto a alumnos de nivel básico en México.

La lectura recreativa debe ser una de las estrategias para lograr la comprensión de textos, lejos de caer en meras evaluaciones estandarizadas. No dejar lejos que la comprensión es una de las bases para interpretar un texto.

Por último, de esta tesis, la autora presenta un estudio de caso en la primaria Profr. Heriberto Enríquez (no la contextualiza), en el cual presenta la deficiencia en el conocimiento, por parte de los profesores, en los objetivos del Programa de Lectura.

De lo anterior, se rescató para esta tesis, vivir como docente lectora, dar el ejemplo al leer, no tan solo conociendo el programa en turno, sino ser mentora, en especial de lectura buscando la comprensión lectora.

En quinto lugar, el trabajo que presenta Bianca Carolina Vizcarra Galindo, en 2007 de la Universidad Pedagógica Nacional, denominado **“La lectura recreativa, como recurso para desarrollar la comprensión lectora en el tercer grado de escuela primaria”**. Esta investigación se basa en propósitos como: ¿qué mecanismos y habilidades de comprensión lectora es necesario estimular en los alumnos? ¿Qué se

debe hacer para que los niños comprendan un texto? ¿Qué estrategias didácticas y de lectura deben aplicarse para que tenga impacto en la comprensión de la lectura? (Vizcarra Galindo, 2007:14-15) y arroja como resultados que: La lectura recreativa como estrategia en la educación primaria propicia en los niños la recreación de la imaginación además de ser la base para que por placer a la lectura se comuniquen con los demás además de ampliar su conocimiento.

En uno de los apartados la autora maneja que la lectura recreativa auxilia para desarrollar habilidades básicas como la predicción, la inferencia, la anticipación y la autocorrección. Esta tesis enfoca mucho la utilidad de la lectura en la vida diaria, cuestión que fue tomada en cuenta para la intervención de la propuesta, aplicada en niños de tercer grado de primaria.

Después de hacer el recorrido por un estado de arte de la Lectura recreativa, a continuación, se presenta la fundamentación teórica que da explicación a los hechos sucedidos en la intervención educativa de esta tesis. Creer que toda la Pedagogía por Proyectos se aplicó en la intervención, sería imposible, aunque adelante se expresan todos sus postulados, se aplicaron los más idóneos por la misma naturaleza de la intervención y sus participantes.

B. Fundamentación teórica

Después de pasar de un mundo fordista donde la palabra competencia era vista como el resultado de una producción, de saber que las competencias surgen como resultado de un mundo globalizado, que pasa de bases empresariales (liberales) a educativas y que afecta tanto a la forma de presentar ahora el aprendizaje, y no la enseñanza, como antaño; es que surge la inquietud de presentar a través del enfoque por competencias, la lectura recreativa como generadora de la comprensión lectora, con creación de espacios placenteros teniendo aprendices de tercer año de Educación Primaria.

El siguiente apartado consiste en relacionar la fundamentación teórica, conceptos y teóricos, además de la propuesta pedagógica de la Pedagogía por Proyectos que sirven para sustentar la propuesta de intervención que más adelante se presenta.

1. Pedagogía por Proyectos

a. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

La Pedagogía por Proyectos es un estilo de vida educativa diferente, ya que va más allá de lo didáctico impacta en la vida personal de los actores en un aula de clases, pues busca involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje, con ayuda de la realización de proyectos únicos, conectando el aprendizaje con la vida real. Esta propuesta promueve que los docentes y los estudiantes sean activos, autónomos y responsables, en la ejecución de proyectos con propósitos claros y desafiantes.

La convivencia en el aula apuesta por una vida con democracia, ya que se da gala al consenso a diferencia de la votación o imposición. Los ambientes son democratizadores, donde se vivencian actos de toma de palabra y argumentaciones, en situaciones de respeto y colaboración.

b. Origen de Pedagogía por Proyectos

Esta propuesta pedagógica surge entre 1992 y 1997 con la puesta en marcha de un proyecto educativo en Valparaíso, Chile, sus cofundadoras Josette Jolibert y Jeannette Jacob, ambas de origen francés, tenían apenas algunos años de haberlo puesto en marcha en su país natal; dadas las necesidades propias de mejorar dentro de su sistema educativo.

En Chile junto con un equipo de profesores es que pone en marcha la estrategia didáctica y la denominan “Interrogar y Producir Textos Auténticos: Vivencias en el Aula”, de la cual exponen un libro. En el prólogo de este libro, Luis Chandia, el Secretario de Educación, en turno, de la Región de Valparaíso escribe: “La lectura-escritura es el instrumento liberador desde la inmediatez hacia la trascendencia del individuo, ya que no existe campo donde no sea necesaria.”

De aquí que la Pedagogía por Proyectos tenga clara mira en reorientar las formas de aprendizaje antes que las de enseñanza, es el niño el centro del aprendizaje, similar a nuestro país, en lo concerniente al acuerdo 592 (19 de agosto de 2011) y en especial atención al primer principio pedagógico: “Centrar la atención en los estudiantes y en

sus procesos de aprendizaje”

Cabe mencionar que Pedagogía por Proyectos también se ha trabajado en México, en especial, en las aulas de escuelas de los Estados de Oaxaca, Coahuila, estado de México y Ciudad de México.

c. Marco teórico de Pedagogía por Proyectos

Por otra parte tenemos la teoría constructivista que nutre a Pedagogía por Proyectos, misma que se considera como parte de marco teórico de esta tesis y que se encuentra en el capítulo 3, en especial, con los postulados de Vigostky, donde se habla que la actividad del sujeto da como resultado un aprendizaje para la construcción del saber, que el aprendizaje eficaz se da en situaciones con sentido, esas para las que se aprende; por supuesto la existencia de un mediador es importante, ya que es el guía, en las escuelas es el docente.

d. Ejes didácticos convergentes

De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003) Pedagogía por Proyectos se basa en cinco ejes didácticos convergentes que son:

1) El enfoque constructivista del aprendizaje

Los aprendizajes previos de los estudiantes, sus necesidades y gustos, así como la necesidad de insertarlos en logros futuros.

Los niños aprenden haciendo y descubriendo a través del contacto directo con textos.

2) El enfoque textual del lenguaje

Las situaciones reales de uso son la base de este eje. Los niños a cualquier edad se encuentran con textos funcionales, y el significado y coherencia lo aprenden del contexto mismo del texto.

3) La pedagogía por proyectos

En este eje se pone de manifiesto la organización de tareas, de tiempos, de

participantes o aprendices, los altos (valoraciones) o evaluaciones y el resultado que se pretende obtener del proyecto colectivo.

4) La metacognición

Dice Jolibert y Sraïki (2009) que aprender haciendo es necesario, pero no suficiente. Cuando se construyen aprendizajes hay que hacer esfuerzos de reflexión, para concretar las formas de acceso o dificultad al conocimiento, y esto, debe hacerse desde la mirada de cada participante para reconocer desde los espacios, trabajar y tener logros tanto individuales como colectivos. Las bases de esta metacognición serán: ¿qué aprendí? ¿Cómo lo hice? y ¿para qué es útil? Además, si se ve a profundidad son la base de estrategias de éxito, durante toda la vida, tanto escolar como personal.

5) La evaluación y autoevaluación

Forma parte de una continua actividad, no son espacios de castigo sino herramientas para reactivar el aprendizaje. Son los tiempos en los que se debe buscar la claridad en puntos centrales, y tanto el alumno como el profesor deben tener precisión dado que este espacio es de veracidad y crecimiento.

e. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

La Pedagogía por Proyectos para su inicio requiere establecer las “condiciones facilitadoras para el aprendizaje”, todo el entorno áulico y escolar que coadyuven al logro de los propósitos, hincapié en espacios de constante movimiento, donde no se vivencié una tradicional forma de sentarse, donde sólo se aprecie la nuca del compañero de adelante, sino donde todos se vean. Es decir, al interior de cada aula se vive la autenticidad de espacio: único e irrepetible.

A continuación, puntos que nutren a las condiciones facilitadoras.

1) Uso de bibliotecas

Las bibliotecas o colecciones suscitan la utilización de libros variados, considerándolos como espacios activos de búsqueda, reflexión, creación y recreación.

2) Uso de paredes

Uso de las paredes textualizadas para exhibir procedimientos del logro del entendimiento del texto. Exhibir en las paredes del aula los trabajos ya realizados por los estudiantes ayuda al aprendizaje, ya que se continúa con el uso de la vista que es uno de los sentidos por los que se concreta un aprendizaje,

3) La implementación de una Pedagogía por Proyectos

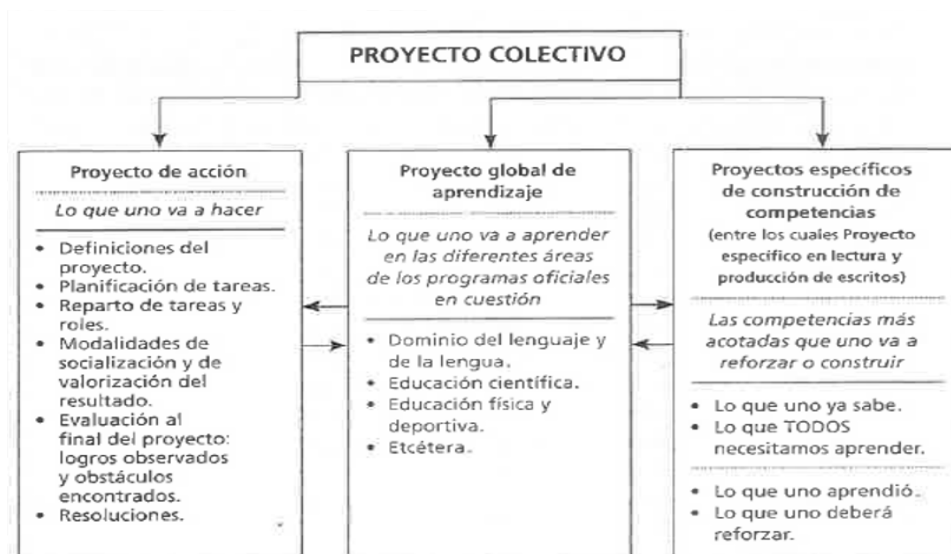
Esta estrategia pedagógica al ser una puesta para la vida tiene su propia esencia y se va desarrollando por medio de su propio vocabulario, mismo que se refleja en sus diferentes fases.

- Distintos tipos de proyectos

Se organizan proyectos anuales, semanales o cortos, según se el tiempo del proyecto se organiza en un proyecto colectivo que a la vez incluye el proyecto de acción, el proyecto, global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias (Jolibert y Sraïki, 2009).

En la figura no. 20 se observa la imagen con el Proyecto Colectivo y sus diferentes proyectos.

Figura No. 20. Proyecto Colectivo



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:32)

- Fases para la realización de un proyecto

Las fases de un proyecto grupal son cinco de acuerdo con la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Jacob (2003).

Esta es una herramienta que permite visualmente entablar relaciones en un proyecto, organizándolo así:

Figura No. 21. Fases de un Proyecto

1.- Planificación del proyecto. ➤ Objetivos. ➤ Corresponde a reparto de tareas y roles. Se elabora el contrato colectivo.
2.- Realización de las tareas en grupo. ➤ Se elaboran los contratos personales. ➤ Altos en el camino para hacer balances.
3.- Culminación del proyecto.
4.- Evaluación terminal del proyecto. ➤ Etapa de valoración del grado del logro de los objetivos del proyecto.
5.- Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto. ➤ Comportamientos sociales. ➤ Competencias lingüísticas.

Fuente. Jolibert y Jacob (2003)

f. Vida cooperativa

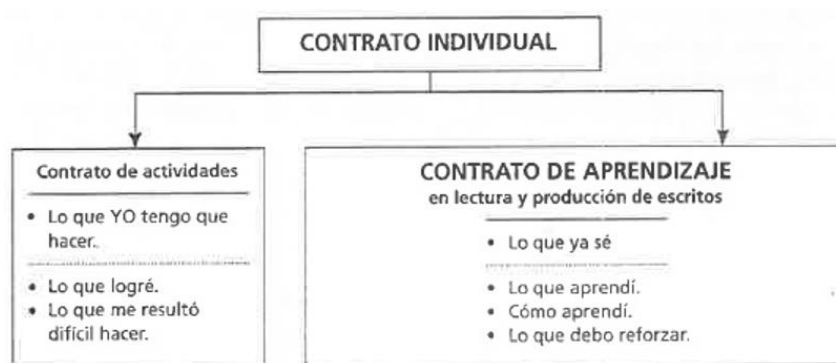
La vida cooperativa inicia en pedagogía por proyectos con el acomodo de bancas, evitar esas situaciones tradicionales de sentar a los niños sentaditos y calladitos. En esta pedagogía por proyectos la comunicación oral adquiere una relevante y fundamental situación las argumentaciones se van dando uno a uno, en cada momento los alumnos proponen, discuten, relacionan antes de poner en marcha las acciones, se valora cuáles son las mejores opciones.

En su día a día Pedagogía por Proyectos abona a la vida cooperativa con vivencias diarias de solicitar la palabra, tomar iniciativas, la atenta escucha, ser escuchados; los niños van entendiendo que no es necesario gritar, que su persona y las demás serán consideradas, colectivamente se trabaja para la mejora y realización de proyectos.

El cambio de rol de docente y alumno ahora se alterna, la comunicación de todos somos importantes. Todos los puntos de vista pueden ser utilizados, todos pueden ser analizados, a la par se va viviendo en una atmósfera afectiva pero una dimensión con respeto donde el poder está compartido, hay negociaciones, que se quedan plasmadas en los contratos tanto individuales como colectivos.

En la figura siguiente se observa el ejemplo de contrato individual.

Figura No. 22. Contrato individual



Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:34)

Las reglas, los hábitos y los valores permean toda actividad, se va fortaleciendo la seguridad de los estudiantes al poder expresar sentimientos opiniones y sugerencias, esto a la vez acrecienta la situación de pertenencia a un grupo, la vida cooperativa se va dando totalmente en la democracia y en la autoregulación y autodisciplina.

g. Estrategias de Pedagogía por proyectos para la lectura y escritura

Leer o escribir en Pedagogía por Proyectos en vivir en textos, existen dos binomios de acción que se implementan activamente: lectura-comprensión y producción-comunicación, al interior de la realización de proyectos colectivos.

El texto se analiza para lograr entender su propósito. De un texto se analiza el todo para lograr establecer relaciones entre sus partes, para ello a través de una sistematización metacognitiva y metalingüística con el uso de los niveles lingüísticos.

La interrogación de un texto lleva un doble uso, es decir, un texto primero se

comprende y colectivamente se analiza su estructura, que a la vez es útil para crear textos auténticos.

1) Interrogación de textos

La interrogación de textos es una actividad básica en la Pedagogía por Proyectos, ya que es una estrategia didáctica que se emplea para acercarse a todo tipo de textos y lograr con ésta, la comprensión y uso de éstos. Por lo tanto, permite apropiarse de las estructuras lingüísticas de los textos, donde los niños en forma colaborativa, junto con el docente, interrogan los textos; dice Jolibert y Sraïki (2009) que le sacan sus secretos de fabricación, su objetivo es comprender la función de los textos.

Proponen que la forma de interrogar los textos es a partir de un modelo estratégico que está conformado por tres apartados, y son:

- La preparación para el encuentro con el texto

En donde se vivencia el desafío y sentido de la actividad, a través de conocimientos procedimentales relacionados con los conocimientos lingüísticos.

- Construcción de la comprensión del texto

Este espacio es de lectura del texto, Jolibert y Sraïki (2009) sugieren que debe ser en forma silenciosa. Para después hacer la elaboración de significados en base a negociaciones sociales, para lograr vivir confrontaciones colectivas y dar sentido total a un texto.

2) Módulo de aprendizaje de escritura

“El módulo de aprendizaje de escritura como una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desembocan la producción de un texto completo determinado en el marco de un proyecto real.” (Josette y Jolibert, 2009:124)

Para este módulo se pone en práctica el uso los siete niveles lingüísticos que colaboran a comprenden el lenguaje escrito y sus funciones. Estos niveles se

encuentran nombrados en el apartado i.

h. Roles del docente y del estudiante

En Pedagogía por Proyectos las funciones de maestros y alumnos se viven en espacios de colaboración, según la fase del proyecto, el docente puede estimular, recordar, ayudar, orientar, definir en colaboración con los niños, verificar, alentar, supervisar, elaborar o dirigir actividades. El alumno por su parte toma roles de argumentar, hacer propuestas, definir actividades, participar, elaborar, reunir, preparar, ayudar, escuchar, reflexionar, evaluar y proponer acciones para el proyecto.

Durante el desarrollo del proyecto de intervención fueron muy importante los roles del alumno y del docente, ya que son piezas claves motivacionales para el desarrollo y buen fin de las acciones emprendidas. La figura no. 23 presentan los roles que se busca propiciar en cada etapa del proyecto.

Figura No. 23. Roles del docente y alumnos desde Pedagogía por Proyectos

Fase	Actividades	Docente	Alumno
I	Planificación del proyecto	✓ Estimula propuestas. ✓ Estimula argumentaciones. ✓ Ayuda a tomar decisiones. ✓ Orienta para toma de decisiones. ✓ Define función de un secretario. ✓ Orienta en el uso de contratos.	✓ Propone. ✓ Da opiniones ✓ Consensa por medio de argumentaciones. ✓ Participa en la toma de decisiones. ✓ Se ofrece para hacer las tareas.
II	Realización de las tareas en grupo	✓ Promueve o ayuda a conseguir. ✓ Apoya la organización del trabajo del grupo. ✓ Organiza actividades metalingüísticas necesarias. ✓ Apoya la resolución de conflictos. ✓ Verifica plazos y cumplimientos de tareas. ✓ Entrega apoyo afectivo para sostener esfuerzos. ✓ Ayuda a resolver problemas.	✓ Propone material necesario. ✓ Organiza el trabajo en grupo. ✓ Lee y produce los textos. ✓ Cumple los tiempos organizados. ✓ Apoya a otros compañeros. ✓ Busca soluciones a problemas. ✓ Elabora su contrato individual.
III	Culminación del proyecto	✓ Entrega un respaldo afectivo para dar seguridad. ✓ Apoya eficientemente para compensar las lagunas, de último momento en sus conocimientos. ✓ Supervisa la organización de las puestas en común. ✓ Cautela la excelencia en las presentaciones.	✓ Prepara las condiciones y arreglo del espacio y materiales. ✓ Presenta a los demás el producto o productos de su trabajo. ✓ Escucha y acoge el trabajo de los demás.
IV	Evaluación terminal del proyecto	✓ Identificando los índices de logro. ✓ Clasificando los argumentos. ✓ Suscitando la reflexión sobre lo que habría que mejorar. ✓ Hace notar resoluciones en vista de próximos proyectos.	✓ Reflexiona y opina. Escucha y considera la opinión de los demás. ✓ Propone mejoramientos para próximos proyectos.
V	Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto (metacognición)	✓ Hace identificar los aprendizajes. ✓ Ayuda a sistematizarlos. ✓ Estimula la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido.	✓ Hace una reflexión metacognitiva individualmente y con sus compañeros.

Fuente: Jolibert y Jacob (2003:252)

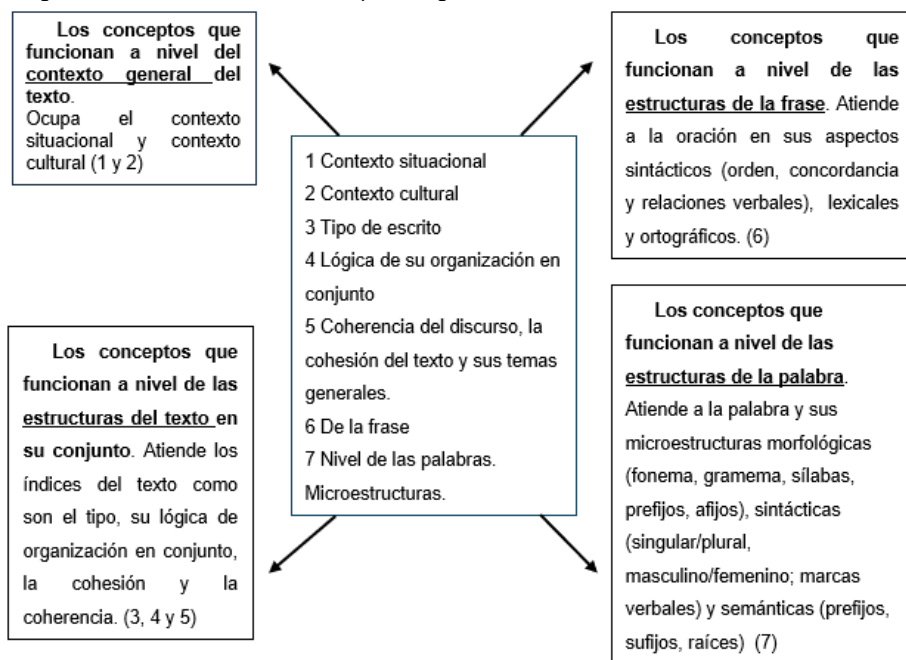
i. Los siete niveles lingüísticos

En este espacio se integran los siete niveles de conceptos lingüísticos que hacen alusión a la forma de acercarse a la interrogación de un texto:

- 1) Contexto situacional
- 2) Contexto cultural
- 3) Tipo de escrito
- 4) Lógica de su organización en conjunto
- 5) Coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales.
- 6) De la frase
- 7) Nivel de las palabras. Microestructuras.

Cabe aclarar que Jolibert y Sraïki (2009) terminan reagrupándolos en cuatro niveles lingüísticos para evitar que solo fuera una lista por seguir, y que en la puesta educativa resultarán más prácticos de atender, y son los que se muestran en la figura siguiente.

Figura No. 24. Niveles de conceptos lingüísticos



Fuente. Elaboración propia

j. La evaluación desde Pedagogía por Proyectos

La forma de aprender es muy importante, por tanto, la evaluación es una etapa de adquisición de saberes y competencias, cada alumno debe de ser evaluado desde el mismo, con procesos metacognitivos y metalingüísticos, siempre el docente como mediador, por tanto, el aprender se da en interrelaciones sociales reconociendo lo que cada sujeto logra o le falta por lograr.

- Tiene como base la vivencia de actividades constantes de reflexión sobre lo conocido y sobre lo aprendido, así como la sistematización para su conocimiento.
- Promueve la evaluación sumativa y formativa.
- Sistematización metacognitiva y metalingüística. También denominado: “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de entender lo que leemos?”

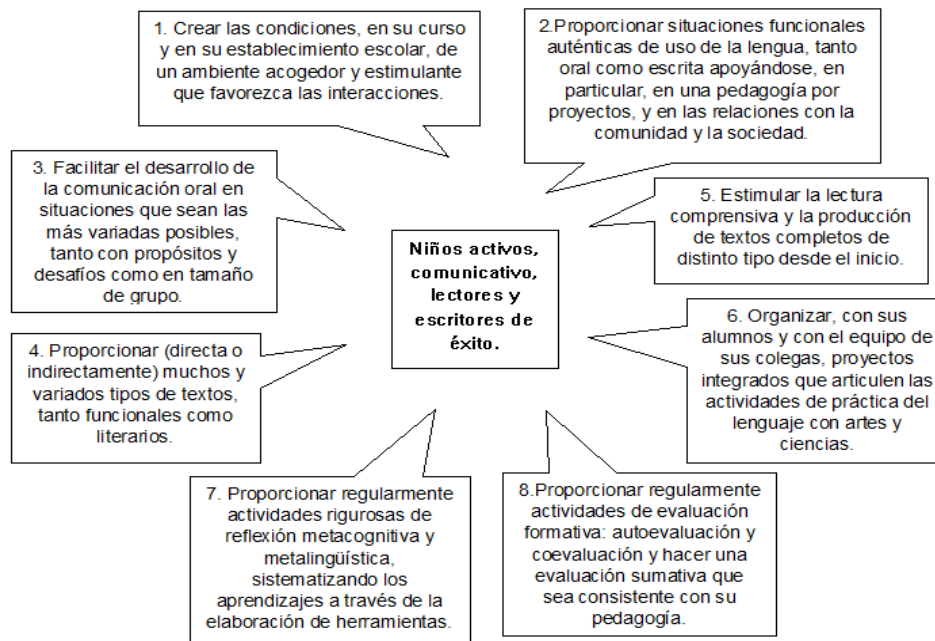
En esta etapa también se usa la reflexión para detectar obstáculos que frenaron la comprensión del texto en cuestión.

El modelo estratégico de interrogación de textos busca en forma colectiva su proceder. No obstante, no está negada de las formas individuales, en parejas o en equipos. Se busca que, a través de analogía con los semejantes, uso de inferencias y movilización de estrategias, se logre comprender un texto. Se utilizan los horizontes de acción: lo que debo hacer y cómo voy a hacerlo; y los horizontes de expectativa: lo que voy a aprender y cómo voy a aprenderlo. Encierra la magia de una pregunta:

- “¿Qué nos ha ayudado a comprender o producir el texto hoy?”

La figura no. 25 presenta la concepción constructivista, comunicativa y textual de Pedagogía por Proyectos.

Figura no. 25. Rol del docente en un enfoque constructivista, comunicativo y textual de la lectura y la producción de textos



Fuente: Jolibert y Jacob (2003:217)

A continuación, los siguientes apartados atenderán los conceptos destacables de la lengua, que sirvieron para el desarrollo del proyecto de intervención.

2. La importancia del estudio de la lengua

Todas las culturas gozan de una lengua que les permite comunicarse, que les permite organizar sus pensamientos y transmitirlos. La lengua es el instrumento de la comunicación humana: la lengua oral es la base de la vida entre los seres humanos, la lengua escrita es la que conserva y preserva las ideas.

Todos los seres humanos aprendemos a hablar de manera natural dentro de un contexto hogareño, con un lenguaje natural y sin fragmentaciones, en pocos años y dentro de una enseñanza informal. Cuando se dan los años escolares, los niños se encuentran en un medio, en el que la enseñanza del lenguaje se cierra a una enseñanza de fragmentos, olvidando esa importante utilidad que tiene el lenguaje para uso funcional e intencional para satisfacer necesidades de comunicación.

El lenguaje debe ser utilizado y aprendido en situaciones reales y naturales. Por

lo tanto, así como en el hogar, debe tener usos en situaciones totales, no absurdas, más bien interesantes que consideren al niño, al que aprende. El lenguaje, en la escuela, se aprende mejor cuando las situaciones tienen una utilidad o fin social.

Es muy importante considerar, como docentes que los niños traen un cúmulo de saberes previos que forman parte del resultado de quienes son, de donde viven, de cómo hablan sus familiares y amigos, por lo tanto, se debe tener en cuenta que cada niño tiene sus antecedentes y experiencias únicas de lenguaje. El enseñar a los niños a leer y escribir, en un medio escolar, hace que éstos, desarrollen sentimientos de pertenencia y dominio sobre su propia lengua, así se logra que los menores tengan poder sobre sus actos. La escuela debe presentar a los estudiantes un programa que sea total, es decir que el desarrollo del pensamiento y el lenguaje tenga utilidad de forma personal y social.

Es el lenguaje el que permite compartir nuestras experiencias y además continuar aprendiendo de nuestros semejantes, también es con el que expresamos nuestros sentimientos, emociones e inquietudes.

Dentro de un grupo social el lenguaje tiene los elementos que lo hacen exclusivo de dicho grupo son los símbolos, su sistema y su contexto de uso lo que da riqueza a dicho grupo. El sistema del lenguaje es la propia gramática, la que encierra las reglas de uso de un lenguaje específico. Por símbolos se entiende que son las grafías del lenguaje escrito. Pero también existe lenguaje con símbolos propios y especiales, como el morse o el de sordomudos. Es por eso por lo que es muy importante el lenguaje, ya que va cambiando y se adapta a las necesidades de los seres humanos, cada generación ha tendido su propio lenguaje según sus necesidades de comunicación. También han existido modismos en cada generación o época, además de los propios por profesión o grupos de gente.

La relevancia del lenguaje en los seres humanos se debe a varias situaciones, la primera es que es la parte fundamental de la comunicación, la segunda es que ofrece la oportunidad de desarrollarnos como seres funcionales. Desde la infancia, el lenguaje permite la relación con los demás, a través de vocalizaciones, posteriormente,

con repeticiones y memorizaciones que serán la base de las relaciones objeto-efecto.

Con el tiempo el lenguaje es la clave del pensamiento y el aprendizaje. Se considera que el desarrollo del lenguaje pasa por tres etapas: la de **percepción** cuando el niño atiende situaciones especiales de experiencia, por ejemplo, en un beso se usan los labios (sentido del tacto); **idea**, se dice que es cuando el niño reflexiona la experiencia, ejemplo, lanza un beso, ésto, pasa a formar parte de su **conocimiento**.

Los niños con medios familiares estimulantes, en el lenguaje, tienen mayor probabilidad de adaptarse a medios escolarizados. Es proporcional al capital cultural con el que se cuente en el seno familiar. (Morduchowicz, 2010)

a. La educación lingüística

Lomas, C. (1999), refiere que la educación lingüística y literaria debe ser la parte educativa en la que los alumnos mejoren sus capacidades expresivas y comprensivas. Deben favorecer la competencia lingüística haciendo uso de lenguaje, contribuyendo a las destrezas lingüísticas básicas de escuchar, hablar, leer, entender y escribir.

El estudio formal del lenguaje en la escuela debe orientarse al favorecimiento de la competencia comunicativa, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolla, sus actores e influencias. Para dicho favorecimiento tenemos como apoyo teórico las subcompetencias que Canale y Hymes, nombrados por Lomas, C. (1999) que hacen a la competencia comunicativa y son:

a) Competencia **lingüística** como capacidad innata para hablar una lengua a la vez de hacer reconocimiento y uso de su gramática. (Oír, hablar, escribir y leer)

b) Competencia **sociolingüística** se relaciona a la capacidad de adecuación al contexto social y a la capacidad de comunicación.

c) Competencia **discursiva o textual** se refiere a la capacidad de producción de textos con cohesión y coherencia. En esta subcompetencia se integra los textos relacionados a la literatura.

d) Competencia **estratégica** hace llamado a una negociación de significado, con el uso de los propios recursos de la lengua, evita malos intercambios

de comunicación.

En la propuesta de intervención educativa, que exigió la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria se debía enfatizar el aspecto teórico con posturas que llevaran a ese uso vivencial de los textos; que enriquecieran la práctica docente, desarrollando competencias en el educando e incidieran en la competencia comunicativa.

b. Habilidades lingüísticas

Según el papel que toma el ser humano en el proceso de comunicación, emisor o receptor, más el tipo de mensaje, oral o escrito es que se pueden distinguir las cuatro habilidades lingüísticas de hablar, escribir, escuchar y leer. Para la forma oral, en la comunicación, el medio son las ondas sonoras y en la forma escrita el código son las letras.

Si el emisor manda un mensaje puede hacerlo hablando, con un mensaje mímico o escrito. El receptor puede recibir de esas formas el mensaje escuchando, viendo o leyendo. Para mandar o recibir un mensaje requerimos de cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer; el ser humano debe dominarlas para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones comunicativas de su vida.

En la figura no. 26 se presenta la clasificación de las habilidades lingüísticas, según el código y la forma de usos en el proceso de comunicación:

Figura No. 26. Habilidades Lingüísticas

		<i>Papel en el proceso de comunicación</i>	
		<i>RECEPTIVO (o comprensión)</i>	<i>PRODUCTIVO (o expresión)</i>
<i>Según el código</i>	<i>ORAL</i>	<i>Escuchar</i>	<i>Hablar</i>
	<i>ESCRITO</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>

Fuente. Cassany, D. Luna, M y Sanz, G. (2007:88)

Para el proceso de comunicación las cuatro habilidades se conjuntan como varias herramientas para lograr dicho proceso. La separación sólo se hace para su estudio, pero en la práctica real las cuatro habilidades se unen para lograr una mejor comunicación.

“No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas...también recibe otros nombres: destrezas, capacidades comunicativas, o también macrohabilidades.” (Cassany, D., 2007: 88). Las habilidades de orden inferior o específicas reciben el nombre de microhabilidades. Cuando hablamos de microhabilidades debemos considerar las especificaciones de una macrohabilidad, como es el caso de la comprensión lectora que tiene como microhabilidades:

- La comprensión global del texto
- La comprensión de detalles
- La capacidad de inferir significados de palabras

3. Comprensión lectora

Para entender la frase de comprensión lectora debemos partir primero por entender que es leer (Petit, M. 2001). Leer forma parte de interpretar el lenguaje escrito y oral, es la acción de descifrar el código, en donde a través de una construcción activa del ser humano se construyen significados del mismo texto. Leer con atención lleva a la comprensión lectora, que a la vez es un proceso y un producto. Es un proceso desde que se regula por el propio lector, ya que se produce una interacción de sus saberes previos y de la propia información. Y es producto, cuando el lector, en la memoria crea una representación estructurada de las ideas, así como de su importancia en un orden de hechos.

La comprensión lectora es dinámica ya que el lector interpreta el texto y a su vez el texto enriquece al lector, cuando interpreta lo que leyó.

El lenguaje goza de tres funciones que son la *utilitaria* o la de uso común, también denominada comunicativa, se dice que es la que se desarrolla desde el

nacimiento con el uso común entre seres humanos, se reorienta en el aprendizaje sistemático escolar. La segunda función es la *estética y lúdica*, que es la función precisa para interpretar diferentes tipos de textos como los literarios, y la tercera función que es la *cognitiva*, la propia de la decodificación y entendimiento de un texto. Petit, M. (2001)

En el proyecto de intervención se buscó fortalecer la comprensión lectora considerando los siguientes componentes: la competencia lectora, las características de un lector, así como las habilidades y microhabilidades que se ponen en juego al interpretar un texto, para vivenciar la lectura recreativa con las técnicas lectoras, atendiendo diferentes textos los cuales formaron parte de la complicitad del ambiente lector escolar.

a. La competencia lectora

La comprensión lectora es un tema que no es novedoso más sin embargo es la parte fundamental de hacer una lectura, si entendemos, comprendemos, podemos hacer gala de la capacidad de síntesis y de argumentación entre otras habilidades; pero lo más importante es considerar que el entender textos, ayuda a comprender el mundo en el que vivimos.

Emilia Ferreiro (2002) hace una estupenda diferenciación entre analfabetismo e iletrismo. Entender por analfabetismo a las personas que no logran leer y escribir, una o ambas habilidades. Pero iletrismo "...nombre de una nueva realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura".

Cada época ha denotado matices especiales en la comprensión lectora, dentro de grupos alfabetizados: si era entender y repetir; comprender instrucciones y resolver; atender reglas y aplicar; pero la realidad, ahora, en las escuelas es otra, hay que darle el resignificado de comprender y evitar el iletrismo. Hay que hacer que el libro encuentre un lector intérprete y se transforme en patrimonio cultural en una comunidad de lectores intérpretes como lo sugiere Emilia Ferreiro (2002).

Crear lectores, resulta una tarea de constante labor y creatividad. La lectura obligada es aquella que el producto está condicionado, muchas de las veces, al sistema escolarizado donde un número representa una calificación o un número mínimo de palabras por minuto. La lectura recreativa es aquella que no espera a cambio un numeral, me atrevería a decir, que es más placentera y se hace por voluntad propia. La lectura recreativa debería estar en los seres humanos desde su gestación, para lograr en los años de estudio una lectura escolarizada con comprensión.

“El leer correctamente es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de un texto. Es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización. El aprender a leer solo se consigue leyendo. No hay otra vía.” (Tiscareno, Lasso, 2010:6)

El proceso de lectura en su máxima expresión es más que saber descifrar el código de las letras, requiere de la compenetración del lector para poder comprender lo que presenta toda la lectura. Pareciera fácil poder realizar el proceso de lecto-escritura, para gente que ya tiene muchos años acercándose a fuentes escritas y, aun así, cada vez que se lee pareciera que se sabe menos, en el mejor de los casos, cuando leer es un acto consciente de apertura a nuevos conocimientos.

Para el Currículum 2011 la competencia lectora retomó un valor preponderante debido a su importancia que tiene para entender, comprender y atender el conocimiento que mantiene dentro de un grupo social, bajo sus características culturales, educativas y políticas.

b. Características de un lector

Para Daniel Cassany (2009) un lector es el que percibe un texto de manera especial, fisiológicamente son gentes que mueve más los ojos en relación con el texto. El lector es aquel que lee en silencio y oraliza cuando es necesario. Es un ser humano que lee con rapidez y precisión, tiene la capacidad de fijar su atención en unidades superiores como frases o palabras.

Algunas de las microhabilidades que un buen lector pone en manifiesto cuando

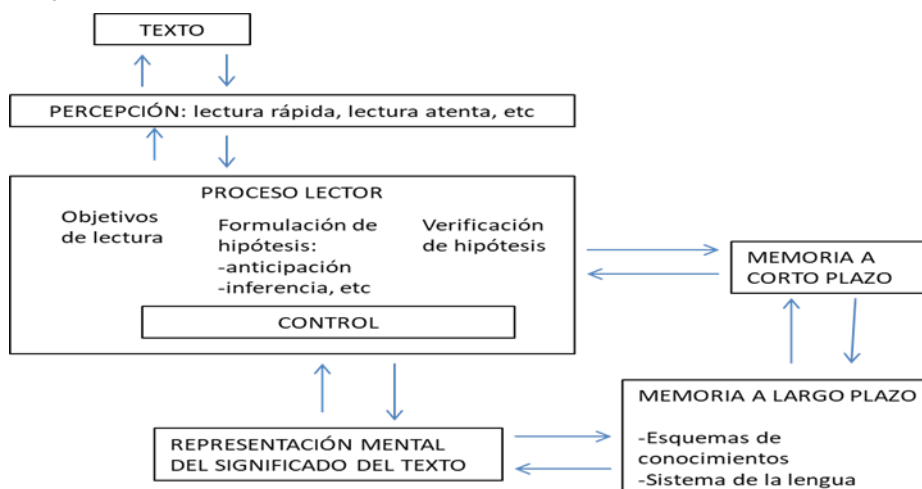
lee son el vistazo, la anticipación y la lectura entre líneas. El buen lector comprende un texto con más profundidad con agrado hacia esta comprensión. Tiene la capacidad de sintetizar la información de la lectura y la habilidad de seleccionar la información de la lectura según su relevancia.

A continuación, se presenta un modelo interactivo de comprensión lectora, este esquema muestra que la comprensión de un texto se logra a partir de la relación del lector con el texto y con sus saberes previos. Toda comprensión lectora da inicio desde que el lector selecciona lo que va a leer y cuando conjunta con sus saberes previos se pone de manifiesto la microhabilidad de anticipar o formular hipótesis acerca del texto. Otro aspecto de la comprensión lectora es aquel relacionado con los objetivos de lectura, dando pauta a la situación comunicativa: que busquemos, para que lo busquemos y cuánto tiempo disponemos para buscar.

La comprensión lectora utiliza las habilidades de lectura rápida y lectura atenta, que permiten fijarnos en las primeras letras y relacionarlas con el texto. Con las primeras percepciones, ante el texto, se formulan hipótesis de significado, que es en sí, la esencia de la comprensión lectora y se realiza durante toda la lectura. Esta formulación de hipótesis conlleva microhabilidades como la anticipación, la predicción y la inferencia.

La memoria a corto plazo permite recordar algún dato por unos segundos y poderla procesar, ayuda a realizar relaciones de texto. Cuando las ideas que se graban en la memoria de corto plazo se relacionan con otras y forman parte de una información que podemos construir con significado, se dice que hemos usado la memoria a largo plazo, ideas que se presentan en la figura no. 27, modelo de comprensión lectora.

Figura no. 27. Modelo de comprensión lectora



Fuente: Modelo Interactivo. Cassany, D. Luna, M y Sanz, G. (2007:203)

Se aprecia en este modelo, que la comprensión de un texto se alcanza cuando se hace la combinación entre lo que sabe el lector (saberes previos) y lo que está leyendo, Cassany (2007) lo llama hipótesis de significado. Estas hipótesis son las que dan la esencia a la comprensión lectora. Es un proceso constante e instantáneo que va dando camino a toda la lectura y forma parte de la memoria a corto plazo. En la memoria de corto plazo vamos recordando lo leído anteriormente, lo inmediato, y lo vamos asociando a lo antes conocido o leído, este proceso es continuo, ayuda a recordar y relacionar la esencia de un texto, que a su vez formará después la memoria a largo plazo.

En la memoria a largo plazo tenemos experiencias grabadas con las que iniciamos la lectura de un texto, además contamos, en esta misma memoria con el sistema de la lengua en el que se ha nacido.

c. Microhabilidades para la comprensión lectora.

Las microhabilidades lectoras son capacidades específicas que coadyuvan en la mejora de la comprensión lectora existen desde las más instrumentales hasta las comprensivas y reflexivas. Entre éstas están la percepción, la memoria, la anticipación, la lectura rápida y atenta, la inferencia, las ideas principales, la estructura y forma, leer entre líneas y la autoevaluación. Cassany (2007:87)

Percepción. Alude al comportamiento del ojo. Se busca que la lectura sea cada vez más práctica y ágil, a través del uso de habilidades perceptivo- motoras.

Memoria. En esta habilidad hablamos de la memoria a corto plazo.

Anticipación. Esta microhabilidad hace referencia a todo lo previo de la lectura, al gusto para acercarse a un texto, a los conocimientos previos y a las expectativas que tenemos acerca de una lectura. Existen dos aspectos claves en esta microhabilidad y son la predicción y la observación:

- La predicción alude a la capacidad de suponer lo que ocurrirá.
- La observación poner atención en los aspectos no verbales de la lectura como la carátula, el tipo de letra, el título, esquemas fotos entre otros.

Lectura rápida y lectura atenta. La lectura rápida es la capacidad de dar un hojead general a la lectura y la lectura atenta es la habilidad de encontrar información específica, como nombres, fechas, frases, entre otros.

Inferencia. Es la habilidad de superar lagunas de significado, (Cassany 2007), pudiendo ser de tipografía de partes del texto o de significado de palabras.

Ideas principales. Cuando se extrae información concreta del texto e incluso de orden se hace gala de la habilidad de obtener las ideas principales.

Estructura y forma. En este aspecto se habla de aspectos formales del texto como su estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, entre otros.

Leer entre líneas. Es la capacidad de poder descifrar detalles no explícitos en el texto, se hace gala del uso de la inferencia, acerca de la información del autor, como por ejemplo posturas ideológicas.

Autoevaluación. Se refiere al control que realiza el lector, en su proceso de comprensión, desde que inicia hasta que termina, o no, un texto, y encierra todas las microhabilidades ya expuestas.

d. Tipos de lectura

Para lograr en este proyecto vivir la lectura recreativa se requirió hacer este acto con variedad en su presentación. Como Cassany (2007) hace referencia a los tres tipos de lectura que se pueden favorecer en voz alta y que son útiles para el desarrollo de lecturas dentro del aula y para proyectos de intervención como el que presenta esta tesis:

Lectura dramatizada, en esta lectura todos tienen el escrito, quien va leyendo va dando entonación, volumen, el ritmo, pausas. Este tipo de lecturas apta para guiones de teatro, recitación de versos, poemas o lecturas.

Lectura comunicativa, en este tipo el lector tiene el escrito y la audiencia escucha la lectura. Da importancia al texto y a la comunicación. Existen diferentes modalidades en esta lectura, como que un solo lector lea la lectura, que se role el texto y todos lean, para lograr el éxito en este tipo de lectura se debe mantener una motivación permanente para contar con la atención de los oyentes.

Lectura evaluativa, esta modalidad es una práctica de evaluación personal, busca que cada lector vaya superando la entonación, dicción, volumen y ritmo en el momento de la lectura.

e. Tipos de texto

No existe una precisa tipología de textos, son muchos los criterios que se han tomado para llevar a cabo una clasificación de textos entre los que se considera la función del lenguaje, los recursos estilísticos, la prosa base, la intención del emisor, entre otros. Siempre se busca una clasificación sencilla y coherente que permita operar los textos de forma práctica. En la figura no. 28 se presenta la forma más común de clasificación de los textos y sus variantes.

Figura no. 28. Tipología de textos

Tipo	Variantes
Textos literarios	- Cuento - Novela - Obra de teatro - Poema
Textos instruccionales	- Receta - Instructivo
Textos epistolares	- Carta - Solicitud
Textos humorísticos	- Historietas - Adivinanzas
Textos publicitarios	- Aviso - Folleto - Afiche

Fuente: Kaulman, A. y Rodríguez, M. (1993:93)

Las variantes resaltadas fueron los textos que se trabajaron en el proyecto de intervención, en base a las prácticas sociales del lenguaje y para la contribución al desarrollo de competencias establecidas en el Acuerdo 592, la Articulación de la Educación Básica, vigente en el tiempo de dicha intervención.

4. Lectura recreativa

Este apartado inicia con la reflexión de lo que Aidan Chambers (2010:130), plasma en *El ambiente de la lectura*, referente al adulto facilitador: “tengo la esperanza de que, creando un ambiente de lectura...podamos ayudar a los niños a descubrir... ese espíritu de libertad e imaginación”. Leer, en ambientes recreativos forma parte del reto de un facilitador que oriente y guíe la actividad de lectura, la modele, para que los aprendices sean los que por placer encuentren en el acto de leer, primeramente, la comprensión de un texto, que los lleve a encontrar en la lectura la forma de conocer mundos nuevos y de vivir experiencias placenteras, que lo logren con ayuda de un mediador.

El adulto facilitador u orientador será el que busque los puentes de andamiaje para alcanzar la comprensión de textos, en situaciones activas y dinámicas que hagan ver a la lectura como algo cotidiano, sin obligación, prácticamente como un regalo, esperando encontrar cosas maravillosas.

Chambers (2010) habla del placer lector con dos términos que son la *disposición*

y la *circunstancia*, para la disposición están las actitudes emocionales y mentales de los seres humanos, que entran en acción cuando se realiza algo, aquí están englobadas situaciones como la hora del día, el clima, relación con otros participantes y nuestro estado de ánimo, el gusto por hacer algo que agrada.

Para la circunstancia se valora el entorno físico del momento de la realización de una actividad.

Realizar un acto de lectura oral o silenciosa requiere de condiciones favorables en donde se pongan entrelazadas, la disposición y la circunstancia para lograr tener éxito, en lecturas placenteras que formen parte de la lectura recreativa, y sean la base de la comprensión lectora.

La realización de lectura recreativa debe buscar que los escenarios, es decir las circunstancias, sean variados, para influir en un ambiente lector agradable, grato; siendo a la vez el motor de búsqueda de disposiciones positivas del lector, y así lograr una mayor concentración en el arte de leer. Esta acción expuesta, en la lectura, se logra con la orientación de un ser más capacitado que otro, así Durkheim (2013), define a la educación como la acción donde una generación adulta influye en una generación joven, orientándola para alcanzar objetivos en un carácter totalmente social. Como se puntualiza con la teoría sociocultural de Lev Vigotsky.

5. Desde todos hacia uno: lo sociocultural

Para Vigotsky la adquisición de un concepto es de naturaleza social. Él decía que el sistema de signos como el lenguaje, los sistemas de conteo, símbolos algebraicos recurso de memoria son productos de una evolución sociocultural y se dominan por el proceso de internalización, de afuera hacia adentro. Para alcanzar este dominio primero se dan actos manifiestos visibles y externos, un grupo social influye en el ser humano para aprender y lo hace a través de herramientas, entendiendo a la herramienta como “algo que ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de una acción” (Bodrova, 2004:17).

Vigotsky afirmaba que, así como las herramientas físicas sirven para facilitar el

trabajo, también el ser humano creaba herramientas de la mente útiles para poner atención, recordar o pensar. Cuando se crea una herramienta humana estamos en vísperas de superarla y poder crear otra, poco a poco vamos creando diferentes herramientas. Cuando hablamos de herramientas en el aprendizaje, debemos entender que hacer uso de ellas facilita los caminos para la adquisición de conocimiento, entre más herramientas tenga el ser humano más fácil podrá ser el proceso de aprendizaje. Es por eso por lo que, al aplicar la lectura recreativa en los niños de tercer grado, se pretende auxiliar en crear herramientas que les ayuden a comprender lo que el lenguaje escrito atesora.

En su teoría sociocultural o histórico-cultural refiere a una primera premisa, que la construcción cognitiva del ser humano se debe a la interacción con los objetos, por lo que manipulación física e interacción social van de la mano para lograr satisfactoriamente el desarrollo del niño, que se logra en la interacción con los objetos, además de que versa a la mediación social que realiza, esta mediación en educación la realiza un educador y socialmente un tutor, es decir el que enseña también toma el papel de aprendiz. Una segunda premisa es el contexto social entendido como el entorno social que directa o indirectamente influye en el niño y tiene tres niveles:

- El *interactivo inmediato* que refiere a los individuos que conviven con el niño, momento preciso.
- El *estructural*, este contexto habla de los grupos sociales a los que pertenece como la familia, la escuela, un grupo religioso, entre otros.
- El *cultural o social* está formado por elementos de la sociedad en general entre los que están el lenguaje, sistema numérico, tecnología entre otros. (Bodrova 2004:9)

Una tercera premisa refiere la relación que guarda el aprendizaje y el desarrollo, aunque son procesos distintos, guardan una estrecha relación es lo que Vygotsky afirmaba que el pensamiento del niño va tomando estructura en forma gradual y poco a poco se hace más consciente, más firme para poder enfrentar nuevos retos de aprendizaje. Como docentes se debe tomar en cuenta esta premisa y hacer adecuaciones de aprendizaje para los menores. La propuesta de intervención pedagógica que presenta esta tesis toma un papel de un recurso para incidir en el

aprendizaje y desarrollo de los niños de tercer año, más aún con el uso del lenguaje se acceda a la lectura recreativa buscando ser un medio para el fomento a la lectura y el logro en la comprensión lectora, y a la vez un instrumento mediador.

Una última premisa es la que guarda el lenguaje en el desarrollo y es una de las más significativas que se presenta en esta tesis, ya que como dice Vygotsky el lenguaje es una herramienta y además es universal, todas las culturas tienen un lenguaje que les permite comunicarse con sus semejantes en cultura: “el lenguaje puede utilizarse con el fin de crear estrategias para dominar muchas funciones mentales tales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas” (Bodrova, 2004:33). El lenguaje juega una doble función en la teoría sociocultural: es una herramienta cultural, cuando los seres humanos de una cultura lo crean, lo usan y lo comparten; y la función de herramienta de la mente desde la naturaleza que sirve para pensar.

a. Lo sociocultural en el proyecto de intervención

Las funciones mentales inferiores o naturales son las acciones básicas con las que nacemos como son la *sensación, la atención, la memoria asociativa o espontánea y la inteligencia sensomotora*, éstas son la base para alcanzar las funciones mentales superiores, todo dependerá del grado de maduración del infante. Las funciones mentales superiores exclusivas de los seres humanos se les reconoce como, procesos cognitivos adquiridos, en medios favorables a la enseñanza aprendizaje es decir en medios culturales. Para su interiorización requieren de instrumentos. Estas funciones son la *percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico*. Son deliberadas y controladas, se usan a propósito.

Si hablamos de estrategias de desarrollo y aprendizaje, desde la teoría de Vygotsky tendremos que hablar de las Zonas de Desarrollo Próximo, que son el continuo o constante de conductas que son cercanas a desarrollarse. Para que surja, este desarrollo debe tener un acompañamiento de asistencia que por medio de herramientas propias ayudan a que una ZDP logre lo que se denomina su grado superior. Cuando hablamos de una asistencia estamos haciendo alusión a lo que se

denomina **mediación** que es la compañía guiada que da un ser humano a otro, esta mediación se da a través de herramientas verbales, visuales o físicas, y las herramientas culturales pasan a ser individuales.

b. El andamiaje social

Las tutorías son los andamiajes sociales para incidir en las mejoras de la zona de aprendizaje próxima.

Realizar una actividad propia en un contexto propio toma la característica de situada (Díaz Barriga, 2005) y su proceso de acción toma la característica de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2003) ya que todo ser humano, en cualquier actividad, siempre es principiante y necesitamos la adecuación de los más expertos; situación, que los docentes vivimos en el salón de clase, tomamos el papel de expertos, que orientamos a los novatos o menores en formación; la participación activa en acciones planeadas en un contexto o grupo propio donde se vive el sentido de pertenencia.

¿Por qué es útil para el proyecto de intervención? Un proyecto de intervención debe considerar una actividad precisa que toma el carácter de situado, conjunta producción que ayudan a favorecer competencias y que tendrá un carácter sociocultural. En el proyecto el uso de la predicción, anticipación e inferencia, en lecturas recreativas para el fomento de la comprensión lectora tuvo como una de las finalidades, acceder a través de actividades de lecturas orales con actividades en círculos de lectura (lectura dramatizada, Cassany, 2007), cuenta cuentos (lectura dramatizada, Cassany, 2007), lectura el atril (lectura comunicativa, Cassany, 2007) entre otras, acciones emprendidas que fueron actividades en una comunidad de práctica auténtica, buscando la colaboración de todo el alumnado del grupo de aplicación, fomentando en ellos la pertenencia a su grupo lector y siempre caminando por un aprendizaje reflexivo, a través de la construcción de significados, en un acto de negociación social.

La mediación siempre estuvo implícita en cualquier hecho lector, donde se orientó con modelajes o monitores. Con la puesta en marcha de las actividades

planeadas, los tutores, (siendo yo uno de ellos), con más experiencia en la lectura, colaboramos para invitar, a través de acciones previstas, a otros menores a realizar lecturas orales y socialmente incidir en la comprensión lectora.

6. Para qué evaluar

La evaluación que “está al centro del proceso mismo del aprendizaje, como herramienta fundamental para favorecer la construcción de aprendizajes” (Jolibert y Jacob, 2003:233) es el proceso donde se hace el balance de las competencias construidas y por construir y para saber en dónde se requiere mayor atención o refuerzo. Requiere de procesos metacognitivos, en donde la reflexión crítica, constructiva y bien intencionada colabora para el reconocimiento de logros y áreas de oportunidad por atender.

La diferencia entre control y evaluación es abismal, los controles son unilaterales, sin juicios de valor, vacíos y hasta truculentos, sin embargo, la evaluación hace respeto a todo el proceso, los cambios del evaluado y del evaluador.

Díaz–Barriga (2005), habla de los contextos reales en donde la evaluación la nombra como auténtica, ya que busca la relación entre los actos procedimentales y conceptuales. Busca el análisis, reflexión y reconocimiento de cada hecho.

Lo fundamental en la evaluación es considerar la mejora de aprendizajes y procesos, de reconocer las capacidades al hacer, es decir, de las competencias donde los mismos aprendices son los encargados de manifestar sus avances y del cómo pueden seguir progresando.

Jolibert (2009), refiere a la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La formativa alude a espacios establecidos en una clase, ya sea en un contrato, de un proyecto o al término de este; la sumativa refiere a las participaciones de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, da valor a periodos más amplios, y su traducción puede ser a un concepto o una nota.

En las fases del proyecto de Pedagogía por Proyectos, la evaluación está inmersa desde el principio al elaborar un contrato colectivo e individual, se inicia la

reflexión de lo que se debe construir. En la fase denominada de balance o alto en el camino, se ubica el seguimiento, se continúa haciendo uso de esa reflexión. Y en las últimas etapas se evalúa lo previsto en el logro de competencias, es la etapa de argumentación de los logros individuales y colectivos. Se dan las argumentaciones escritas y verbales así se incide en el proceso educativo de los integrantes.

Basado en lo antes dicho, este marco teórico sustenta que el acto de la lectura recreativa en espacios placenteros (ambientes especiales), con apoyo continuo de habilidades lectoras en la predicción, la anticipación y la inferencia, permeado con la Pedagogía por Proyectos coadyuvan a la comprensión lectora, mimetizando el acto activo entre lector y formación de lectores; y el relato de carácter pedagógico presente en el último capítulo, de esta tesis, hablará de ello.

IV. LA OBRA MAESTRA: ACTORES Y MOMENTOS EN EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

“El libro se completa cuando encuentra un lector intérprete
se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra
una comunidad de lectores intérpretes”
Emilia Ferreiro (2002)

En este espacio se presenta el diseño de la intervención cuya base fue el planteamiento del problema, los supuestos de atención, la integración del soporte teórico para atender la comprensión lectora con apoyo de la lectura recreativa. Para dicho diseño se tomó como base didáctica la propuesta de Pedagogía por Proyectos. Se consideró en la práctica educativa la flexibilización en los tiempos de la aplicación, ésto, como algo certero que los docentes viven cotidianamente, los incidentes críticos (Bolívar at. el. 2001).

A. Elementos de la intervención

El reto, en esta intervención, fue incidir en la mejora de la comprensión lectora con los estudiantes involucrados en ella. Se buscó que se vivieran lectores, capaces de dar sentido a la interpretación de textos. Además, resignificar mi práctica docente en cuanto a la atención de un grupo, integración de los estudiantes y mediación de situaciones de aprendizaje.

En el diagnóstico específico se reconoce al ambiente escolar y familiar poco favorecedores para ser ambientes estimuladores para la lectura. En él se constata que poco resalta la imagen docente lectora, que genere el gusto hacia la lectura y su comprensión, asimismo, tampoco otros ambientes, que coadyuvaran a la misma acción. La intervención pedagógica se encamina a proporcionar actividades de lectura recreativa con diversos textos en la que se busca incidir en la comprensión lectora. Se atiende el desarrollo de la competencia lectora por medio de textos literarios e informativos con textos instruccionales y humorísticos.

1. Los actores y el escenario

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo con 35 menores de 3°. “A”, 22 niñas y 13 niños, entre 8 y 9 años, estudiantes en la primaria “Ometecuhtli”, turno matutino, ubicada en la privada de San Juan no. 17, en la colonia Ricardo Flores Magón, de la Alcaldía Iztapalapa; precisamente en el lado sur del plantel, es donde se encuentra el salón ocho que acogió a los protagonistas de la intervención pedagógica, que da pie a esta tesis.

2. Tiempos de la obra

El tiempo de desarrollo de la intervención pedagógica comprendió tres etapas, una previa, también con animación a la lectura y aplicación de una ficha de comprensión lectora (Anexo no. 7); la etapa de diagnóstico específico y la etapa propia de la intervención del 20 de marzo a 1 de junio de 2012, con una a dos sesiones por semana, de acuerdo con la planeación, con una duración por sesión de hora y treinta minutos aproximadamente, haciendo un total de doce sesiones de trabajo de la intervención.

B. Formando el libreto

En esta obra maestra de intervención educativa hubo que preparar a detalle qué y cómo realizar la puesta en escena con el desarrollo de la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

1. Cómo y qué se trabajó en la intervención

La intervención pedagógica, creación de espacios placenteros para leer tuvo el propósito de lograr la comprensión lectora por medio de textos literarios, instruccionales y humorísticos, seleccionados junto con los niños de grupo, organizados en un proyecto didáctico, lo que fortaleció las prácticas sociales del lenguaje en ambientes de lectura recreativa, haciendo énfasis en habilidades de lectura como la anticipación, la predicción y la inferencia. El desarrollo de las lecturas fue a través de la modalidad de círculos de lecturas (en su mayoría), en equipos y lectura de atril (lectura comunicativa, Cassany 2007). Se trabajó con la lectura en voz alta, base para lograr una comprensión lectora colegiada, vivenciada en prácticas de

colaboración, estimulando la formación de lectores.

Esta intervención se basó en principios de la propuesta formativa y didáctica Pedagogía por Proyectos. Los propósitos por lograr fueron los siguientes:

a. Propósitos

- Organizar actividades de lectura recreativa, con textos literarios, instruccionales y humorísticos, a través de la Pedagogía por Proyectos, para lograr una mejor comprensión lectora, poniendo énfasis en las habilidades lectoras de predicción, anticipación e inferencia con niños de tercero de Primaria.
- Que los estudiantes en lectura grupal interroguen los textos en un ambiente cooperativo y den significado al lenguaje oral y escrito.
- Integrar la labor docente en actividades educativas como mediadora. Así como docente-lectora estimulando formar lectores.
- Llevar a cabo acciones de lectura recreativa, que favorezcan la comprensión lectora, con padres de familia e hijos.

C. Competencias e indicadores

La propuesta de intervención se desarrolló con el Plan y Programas de 2011 en donde en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, la finalidad se centró en el “desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa con el uso y estudio formales del lenguaje”³. En la asignatura de Español, que pertenece al campo de formación de Lenguaje y Comunicación, donde proponía que los alumnos debieran ser capaces de utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez y con él interactuar en diferentes contextos sociales y culturales.

Para Morduchowicz (2010:24) uno de los retos de la escuela es integrar la pluralidad de escrituras y culturas. Situación que se enriquece en cada acto sustancial dentro de una propuesta específica de intervención como ésta que se presenta.

Dentro de otro de los componentes curriculares rectores de ese entonces se

³ Plan de Estudios. Educación Básica. 2011

encontró a las “Competencias para la Vida” que hablaban de la integración a la cultura escrita movilizand o todos los saberes: culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad, haciendo uso de una comunicación eficaz.

Con lo anterior, la intervención que se realizó con alumnos de tercer grado enfatizó su uso en “Utilizar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales”⁴. Situaciones que favorecieron la puesta en marcha de actividades que impulsaron los aprendizajes esperados, correspondientes a bloques del programa de tercer año de primaria. Estas acciones se llevaron a cabo con principios de la Pedagogía por Proyectos, con las cinco fases que proponen Jolibert y Jacob (2009), y que más adelante se tratan.

Las competencias que se favorecieron en este proyecto de intervención, sus indicadores y tipos de textos fueron

Figura No. 29 Competencias del proyecto de lectura

Nombre del proyecto: “Los cuatro proyectos” ⁵	
Propósito: que en este espacio de trabajo se viva la lectura en forma recreativa, buscando la mejora en la comprensión lectora.	
Competencia	Indicadores
Logra comprender textos diversos, a través de lecturas orales, en prácticas colaborativas.	~Comprende el contenido de textos diversos en forma colaborativa. ~Participa en prácticas de lectura oral. ~Comunica sus ideas y escucha a sus compañeros con atención.
Vive la lectura recreativa en diferentes situaciones comunicativas y con la puesta en marcha de variadas prácticas del lenguaje.	~Participa activamente en círculos de lectura. (Lectura dramatizada. Cassany, 2007) ~Aplica y distingue la forma de uso de un atril (Lectura comunicativa. Cassany, 2007). ~Vive la lectura coral y da sentido a textos escritos. (Lectura dramatizada. Cassany, 2007).
Se asume como lector oral en lecturas que realiza solo, con docente o con adultos.	~Reconoce libros y antologías de lectura. ~Usa con respeto y cuidado los libros ~Respet a turnos al hablar. ~Convive con diferentes actores en la lectura recreativa.

Fuente. Elaboración propia

⁴ Acuerdo 592. Articulación para la Educación Básica. DOF Pág. 21

⁵ Nombre que dieron los niños del grupo, el 22 de marzo de 2012.

D. Fases en la Intervención Pedagógica. El trabajo colaborativo

En este proyecto de intervención se desarrollaron actividades con principios de Pedagogía por Proyectos guiado con las fases propuestas por Jolibert y Jacob (2003) que a continuación se mencionan.

1. Proyecto colectivo

El proyecto colectivo se presenta como esquema (Figura no. 30), organización del proyecto de intervención y como herramienta de ayuda para la docente investigadora. Cabe aclarar que con los menores se elaboraron el contrato colectivo y el contrato individual que fueron guiando la organización de los temas lectores escogidos por los estudiantes: adivinanzas, cuentos, recetarios e instructivos.

Una parte importante de Pedagogía por Proyectos para la implementación de un proyecto es la generación de ambientes especiales para el trabajo, donde se concibe el espacio como parte importante del aprendizaje, denominadas como *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*. Estas fueron las primeras situaciones que se vivenciaron en el aula, a través de argumentaciones y acuerdos.

Para las condiciones facilitadoras para el aprendizaje se determinó la forma de colocación de las bancas y el lugar de la pared textualizada, como parte de la metacognición.

a. Proyecto de aula

¡Continuamos!... en lo subsecuente se explican las acciones llevadas a cabo en cada fase del proyecto de aula (Josette y Jolibert 2003:250), así como los instrumentos utilizados en la intervención, con la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos.

Figura No. 30. Un Proyecto colectivo

Nombre del proyecto: " Los cuatro proyectos"			
PROYECTO DE ACCIÓN Lo que vamos a hacer. Elaboración del contrato colectivo	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas.	PROYECTO ESPECÍFICO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN ORALIDAD, LECTURA Y PRODUCCIÓN DE ESCRITOS.	
Propósito: Fortalecer la comprensión lectora, a través de lecturas orales en espacios placenteros. Población beneficiada: 35 niños del grupo 3°. A Prim. Ometecuhltli. Padres de familia de los niños de 3°. A Calendario: del 20 de marzo al 1 de junio	DOMINIO DEL LENGUAJE Y DE LA LENGUA Lengua oral Diferentes estructuras de textos funcionales como los instructivos y recetarios La estructura en textos ficcionales como los cuentos y las adivinanzas. Uso de los sinónimos. Aplicación de las comparaciones en adivinanzas. La importancia del orden en los instructivos y recetarios. Uso de los signos de puntuación como la coma y los puntos. lecturas Lecturas varias de la Antología de tercer grado de primaria. Libros de adivinanzas. Cinco libros de cuentos infantiles. Cinco libros de papiroflexia. Lecturas para padres: Señora luna y la peor señora del mundo. Producción de textos escritura de recetas. Escritura de instructivos. Análisis de cuentos.	ORALIDAD	
		Lo que vamos a aprender	A proponer acciones diversas para plasmarlas en los contratos colectivos e individuales. A contar lo que entendí de una lectura.
		Lo que hemos aprendido de los demás	A respetar turnos A escuchar las opiniones de otros compañeros A escuchar las opiniones de otros compañeros
		Lo que debemos reforzar	A pedir la palabra
		LECTURA	
		Lo que vamos a aprender	Fortalecer la atenta escucha.
		Lo que ya sabemos	Atender los signos de puntuación.
Evaluación del docente. Evaluación del proyecto: La evaluación se llevó a cabo al termino del proyecto, con los niños, se utilizó la reflexión metacognitiva y metalingüística con listas de cotejo, rúbricas y cuestionarios. De los logros de los niños: esta evaluación se realizó con apoyo de listas de cotejo y con las observaciones de la docente plasmadas durante el relato del capítulo V. Interpretación de resultados.	VIVIR JUNTOS Trabajo cooperativo. Vivencias de trabajo constructivo animando a una constante comunicación con variedad de textos literarios, instruccionales y humorísticos. Creación de ambientes democráticos donde la decisión se comparte entre todos los integrantes.	TAREAS 20 de marzo aplicación de instrumento de comprensión lectora 22 de marzo Redefinición de condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Redefinición de forma de trabajo en el aula. Selección de temas con la pregunta ¿Qué temas de lectura quieren que leamos juntos? Selección del nombre del proyecto. Primer contrato colectivo. 28 y 29 de marzo trabajo de lectura con adivinanzas. Segundo contrato colectivo y contrato individual. 18,19 y 26 de abril. Recapitulación del contrato colectivo. Trabajo con cuentos infantiles 2 de mayo metacognición y metalingüística de los temas de adivinanzas y cuentos. Formulación del contrato colectivo con nuevo secretario para los temas de recetas e instructivos. 3 de mayo desarrollo del tema de recetarios. Trabajos de investigación. Rúbrica "Mi lista de reflexión". 18 de mayo trabajo y cierre de recetarios. 23 y 24 de mayo trabajo con el último tema del proyecto. Instrumento cuadro de "registro individual". 1 de junio trabajo de lectura grupal con padres de familia y estudiantes. "Rúbrica final". 6 de junio. Lista de cotejo "Checo mi participación"	

Fase I. Planificación del proyecto

El 22 de marzo dimos acto a la fase I. En esta fase los niños conocieron los temas propuestos de acuerdo con el Programa de tercer grado, Acuerdo 592. Además, se escucharon sus propuestas y se analizó la viabilidad de integración, impulsando la vivencia de decisiones en consenso. Desde esta fase vivenciamos la función de un secretario que se elegía en el grupo.

En esta fase se hizo uso de la pregunta generadora desde la Pedagogía por Proyectos:

✓ ¿Qué temas de lectura quieren que leamos juntos?

Posteriormente de la elección de los temas lectores a desarrollar en el proyecto se elaboran los contratos colectivos, que organizan tareas, calendario y recursos. Una situación que resultó de gran novedad al tener que nombrar a un secretario.

En la intervención educativa se elaboraron contratos colectivos en el grupo como parte de una mejor organización de los temas lectores. Sirvió mucho esta práctica ya que los estudiantes seguían viviendo el acto de argumentar, escoger secretario o secretaria y ser partícipes de la organización de lo ya mencionado: las tareas, el calendario y los recursos. (Figura no. 31)

Se aprecian ejemplos de los contratos que fueron elaborados en conjunto, estudiantes y docente, durante la intervención. (Anexo no. 8)

Figura No. 31. Contrato colectivo

Proyecto:			
Vamos a dar inicio			
Tareas (<i>Para los niños se tuvo que cambiar por actividades ya que la palabra tarea lo relacionaban con actividad para casa</i>)	Fechas	Lo que necesitamos	Quién colabora

Fuente. Elaboración propia

Fase II. Realización de las tareas de grupo

Esta fase dio inicio el 28 y 29 de marzo. Los contenidos de aprendizaje en los temas lectores para la intervención estuvieron definidos en cada contrato colectivo que se elaboró con los estudiantes, ya que se fueron haciendo los altos necesarios para acordar las fechas de atención y puntos importantes de los temas lectores de las adivinanzas, los cuentos, las recetas y los instructivos. De antemano basado queriendo alcanzar el desarrollo, en un espacio formador de lectores con lecturas recreativas.

Casi a la par de la elaboración de los contratos colectivos se elaboraron contratos individuales. Esta herramienta que presenta Pedagogía por Proyectos es una herramienta para el estudiante, para que se realice un proceso individual de compromiso con él mismo y como parte integrante de un grupo social, en este caso: el educativo; con este instrumento se vivió la autoevaluación como acto de aprendizaje.

Los contratos individuales formaron parte de la autoevaluación, donde los niños se analizaban a sí mismos, con cuestiones como *Lo que tengo que hacer*; reconocían fortalezas *Lo que ya sé*, pero también áreas de oportunidad al responder *¿Qué debo reforzar?*, y así, tiempo a tiempo ser mejores en lectura; como lectores y como integrantes del grupo. En esta intervención educativa, no se buscó la presión de una calificación numérica, sino vivir el gusto por leer, y lo imperante por comprender lo leído.

Se utilizó el formato de contrato individual que se muestra en la siguiente figura.

Figura No. 32. Contrato Individual

Proyecto:	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en la lectura
Lo que tengo que hacer ¿Qué logré? ¿Qué me resultó difícil de hacer?	Lo que ya sé
	Lo que voy a aprender
	¿Qué aprendí?
	¿Qué debo reforzar?

Fuente. Elaboración propia

Y como recurso de apoyo para la intervención educativa se utilizaron las siguientes cinco herramientas para la docente-investigadora, memorias ayuda como son nombradas por Jolibert y Sraïki (2003), que beneficiaron la puesta en marcha de la lectura recreativa con el grupo, a través de la atención de las prácticas sociales del lenguaje, derivado de la elección de los cuatro temas lectores con los estudiantes y de la lectura realizada con padres de familia.

Figura No. 33. Herramienta docente-investigadora

Práctica social del lenguaje. Bloque V	Aprendizajes esperados	Materiales	Fecha
Compartir adivinanzas	+Identifica función y características de las adivinanzas. +Reconoce el ritmo, la entonación y la modulación de voz al leer adivinanzas. +Usa recursos discursivos para escribir adivinanzas. (comparaciones)	Adivinanceros Antología "Leamos mejor cada día" 3°. Primaria.	28 y 29 de marzo de 2012
Secuencia didáctica.⁶ "...él puede interpretar los lineamientos de los documentos curriculares, apegándose a ellos más o menos según su propio criterio. ...la de un sujeto atento a ver qué surge en su grupo, para hacer de ello un proyecto de trabajo. En un principio parecería una imagen idílica: lo que el grupo quiere es lo que se hace. Pero hay que matizar: nunca sucede que el maestro pueda tomar en cuenta todo lo que surge en el grupo, siempre está haciendo cierta selección (por alguna o varias razones, conscientes o inconscientes), siempre da prioridad a alguna intervención y deja de lado muchas otras." (Nemirovsky, 1999:120) -Reconoce las acciones del contrato colectivo. -Elabora el contrato individual. -Interroga el texto para reconocer silueta y ritmo. -Entona adivinanzas en forma grupal. -Evaluación metalingüística del texto: ¿Para qué nos sirve, ¿En dónde se usan las adivinanzas?, ¿cómo están construidas? Y reconocimiento de tipos de rimas. -Evalúa las actividades. -Realiza la metacognición con ayuda del contrato colectivo e individual.			

Fuente. Elaboración propia

⁶ Nemirovsky, M. (1999).

Figura No. 34. Herramienta docente-investigadora

Práctica social del lenguaje. Bloque IV	Aprendizajes esperados	Materiales	Fecha
Describir escenarios y personajes de cuentos.	+Identifica las características de personajes, y escenarios, y establece su importancia en el cuento. +Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones.	Libros de cuentos clásicos. Papel bond. Marcadores. Tarjetas de trabajo.	18, 19 y 26 de abril de 2012
Secuencia didáctica - Determina una reelaboración del contrato colectivo porque faltaba integrar este tema. - Conoce la bolsa viajera y la de sorpresas. - Todos los presentes determinan que libros y como se van a leer las historias - Propone que libro ¿vamos a conocer juntos en este proyecto específico? - Consensa el libro o la lectura para leer. - Elabora el contrato de trabajo - Realiza las actividades propuestas. - Evalúa el contrato colectivo e individual. - Realiza la metalingüística de un cuento. - Utiliza la pared textualizada para socializar los aprendizajes. - Realiza la metacognición de lo aprendido.			

Fuente. Elaboración propia

Figura No. 35. Herramienta docente-investigadora

Práctica social del lenguaje. Bloque V	Aprendizajes esperados	Materiales	Fecha
Escribir un recetario variado	+Identifica las características y la función de los recetarios. (silueta) +Emplea verbos en infinitivo e imperativo para dar las indicaciones de manera semejante a la convencional.	Remedios caseros y recetas varias. Papel bond. Hojas blancas. Marcadores. Libro: leamos mejor cada día. Antología de tercer grado. Lectura 51,53 y 153.	3 y 18 de mayo de 2012
Secuencia didáctica. - ¿para qué nos sirve una receta y como está compuesta? - Consensa para dar su opinión. - Elabora el contrato. - realiza las actividades propuestas. - Rúbrica "Mi lista de reflexión". 3 de mayo. - Realiza la metacognición de su aprendizaje			

Fuente. Elaboración propia

Figura No. 36. Herramienta docente-investigadora

Práctica social del lenguaje. Bloque IV	Aprendizajes esperados	Materiales	Fecha
Describir un proceso de fabricación o manufactura.	+Describe un proceso cuidando la secuencia de la información. +Recupera información relevante mediante notas y la emplea al redactar un texto. +Conoce la función y las características de los diagramas.	Instructivos. Papel bond. Plumones Hojas de reúso	23 y 24 de mayo de 2012
Secuencia didáctica - Reconoce instructivos que se le presenten. - Valora la cuestión ¿cómo y de qué haremos un instructivo? - Consensa con su grupo acerca de las opiniones emitidas. - Elabora el contrato para realizar este proyecto. - Realiza las actividades propuestas. -Evalúa las acciones de los contratos. -Responde el 24 de mayo, cuadro de registro individual.			

Fuente. Elaboración propia

Figura No. 37. Herramienta docente-investigadora

Práctica social del lenguaje.	Aprendizajes esperados	Materiales	Fecha
Comprender lecturas con alumnos y padres de familia.	+Rescata ideas principales de un texto. +Crea (inferencia) finales a una historia. +Aprecia la lectura ficcional. +Lee en grupo. +Fortalece lazos afectivos, con sus semejantes, a través de lecturas colaborativas. +atiende la diferencia de textos narrativos y literarios.	Antología de lecturas de tercer año. Copias de lectura. Atril. Hojas de colores. Plumones.	1 de junio de 2012
Secuencia didáctica - Conoce las lecturas a trabajar en esta jornada. - Reconoce la función de un atril. - Lee en grupo e infiere diferentes finales. - Comparte al grupo sus textos. - Lee en parejas una lectura literaria “señora luna” - Expresa sus sentimientos. - Redacta retos de lectura con sus hijos. - Comparte con el grupo sus textos. - Responde la rúbrica final.			

Fuente. Elaboración propia

Fase III. Culminación del proyecto

Se puso en marcha el balance intermedio ¿en qué punto estamos? ¿Qué es lo que ha sido realizado? ¿Qué nos queda por hacer?

Con ayuda del contrato colectivo se dio análisis de lo que ya se había atendido y se utilizó otro contrato colectivo que sirvió para definir metas faltantes por atender. (Anexo no. 8)

Además, el 3 de mayo se aplicó una rúbrica que fue útil para hacer un balance a aproximadamente a la mitad de la intervención. El instrumento se formó por cuatro rubros, lo respondieron 29 niños. Se aprecia que esta situación de las inasistencias fue una constante en este grupo de aplicación, pero nunca fue motivo para claudicar.

Instrumento: Rúbrica. A medio tiempo

Figura No. 38 Rúbrica. Mi lista de reflexión.

Mi lista de reflexión			
	Si lo logré	Poco lo logré	No lo logré
Participé ordenadamente en clase			
Respeté los turnos al hablar			
Entendí el tema de las lecturas			
<i>cumplí con el material de trabajo</i>			

Fuente. Elaboración propia

Posteriormente, el 24 de mayo se utilizó un cuadro de registro individual para realizar la autoevaluación del proyecto. Para esta fase se utilizó el cuadro que se presenta en la siguiente figura.

Figura No. 39. Cuadro de registro individual

Proyecto:	Fecha:
En este proyecto ¿qué aprendí?	
¿Cómo lo aprendí?	
¿En qué debo poner más atención o reforzar?	
Mi recordatorio.	

Fuente. Elaboración propia

Fase IV. Evaluación terminal del proyecto

Para atender esta etapa se aplicó el instrumento **checo mi participación**. Aquí se vivenció la etapa de los logros y dificultades encontradas con una lista de cotejo donde los estudiantes autoevaluaron su participación durante el proyecto.

Cabe mencionar que por mis prisas este instrumento debió aplicarse a finales de mayo, se aplicó el 6 de junio en una vista extra con los estudiantes de 3 o. A.

Figura No. 40. Lista de cotejo

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo			
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros			
Respeté las participaciones de mis compañeros			
Participé en la elaboración del contrato individual			
Cumplí con mis tareas del contrato			
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		

Fuente. Elaboración propia

Este instrumento y la rúbrica que se presenta en la fase V, ambos, sirvieron para realizar la evaluación en el proyecto.

Se presentan algunos ejemplos resueltos de las listas de cotejo, en el capítulo V.

Fase V. Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto (metacognición)

En esta etapa se evidenciaron los logros de cada alumno, a través de la metacognición, como proceso de reflexión individual de los aprendizajes construidos en sus formas de acción: de que se aprendió, base conceptual, como se aprendió, base procedimental y cuál fue la disposición para lograrlo que es la base actitudinal. Esta es una etapa que está inherente durante todo el proceso del proyecto.

Sin embargo, para el cierre de la intervención se propuso una rúbrica final que se resolvió por lo estudiantes, al concluir la lectura con padres de familia.

Instrumento: Rúbrica Final

La siguiente imagen que se presenta corresponde a la última rubrica aplicada a los

pequeños estudiantes (Figura no. 41). El 1 de junio de 2012. El formato consta de diez cuestiones en donde están considerados los temas lectores que conformaron la intervención, así como también los cuatro niveles lingüísticos de Jolibert y Sraïki 2009). Lo resolvieron 26 estudiantes que fue la asistencia de ese día.

Figura No. 41. Rúbrica final.

NOMBRE _____ GRUPO: _____

FECHA: _____

Instrucciones: con una palomita elige una opción, en cada pregunta.

	Lo hago bien	Me falta poco para lograrlo	No lo logré
Utilizo correctamente los libros.			
Utilizo textos escritos.			
Localizo un párrafo en un texto.			
Digo ideas de un texto y las comprendo.			
Reconozco información en las lecturas: de qué se habla, de quién se habla, dónde tiene lugar, cuándo y con qué fin.			
Reconozco las diferencias de textos escritos: recetario, adivinanzas, instructivo y cuento.			
Puedo obtener información de los textos que trabajamos.			
Puedo organizar datos cronológicamente.			
Reconozco que los textos tienen diferente tamaño (silueta)			
Reconozco la función de los verbos imperativos.			

¡Gracias por tu participación!

Fuente. Elaboración propia

En el capítulo V se presentan algunos ejemplos de las rúbricas resueltas por los estudiantes.

Y durante la intervención educativa, al concluir las actividades de interrogación de los temas lectores registré los comportamientos que presentaron los estudiantes. Estos cuadros fueron significativos para atender respuestas para la fase IV y V, Jolibert y Jacob (2003). Muy significativos para el relato de esta tesis.

La figura no. 42, muestra un ejemplo de cuadro recapitulativo de docente, nombre asignado por Jolibert y Jacob (2003:191). En el capítulo V, en el apartado de **resultados** se encuentran los cuatro cuadros de los temas lectores atendidos en la intervención educativa.

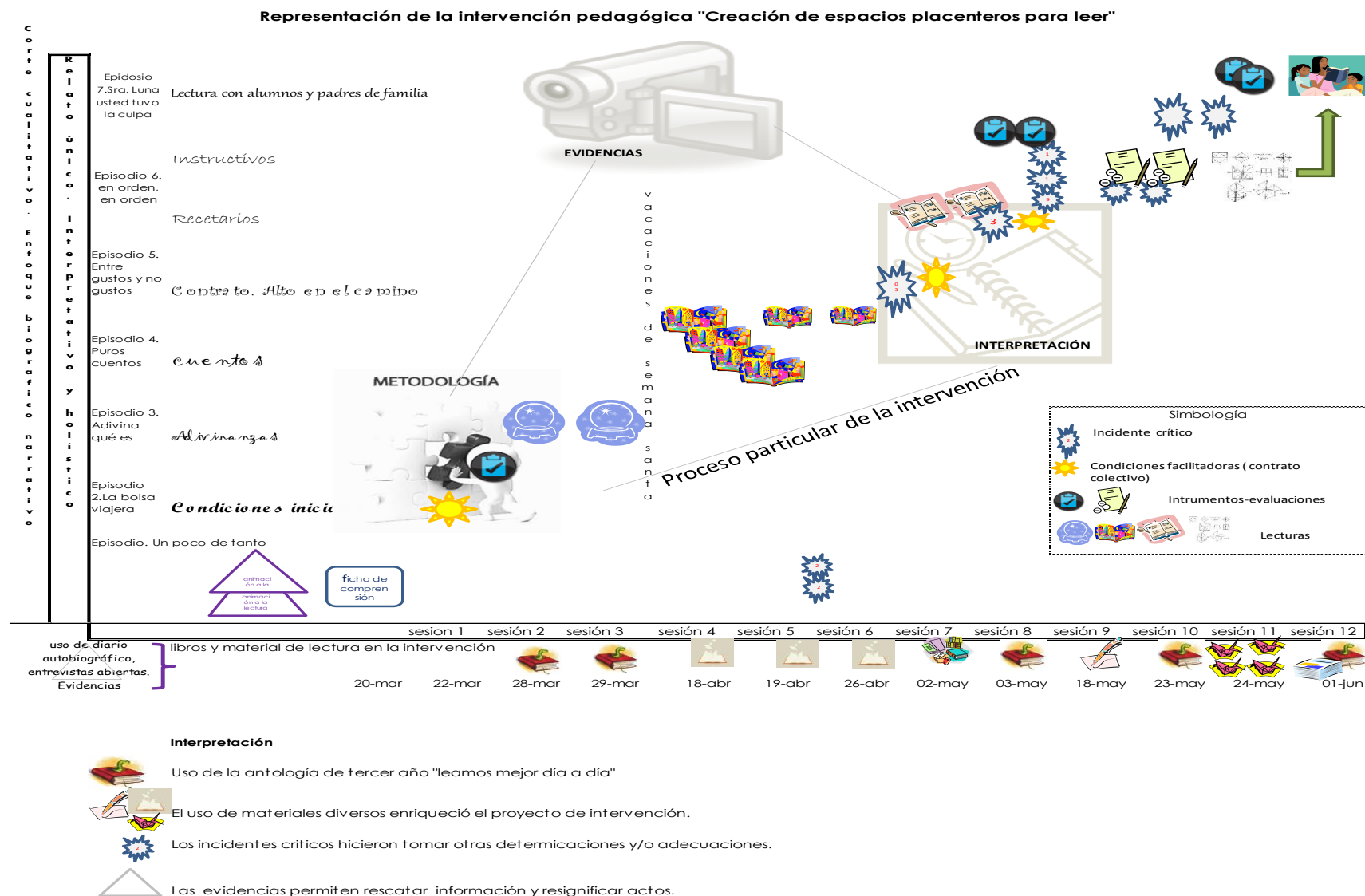
Figura No. 42. Cuadro recapitulativo

Herramienta para evaluar las competencias de proyecto de intervención												
Competencia: Reconoce recursos discursivos (juego de palabras) como propiedades específicas del lenguaje.												
Indicadores	Lee con entonación las consignas de las adivinanzas			Reconoce características o descripciones para encontrar respuestas de las adivinanzas			Crea hipótesis de respuestas			Conoce la particularidad de la silueta de una adivinanza		
Estudiante	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda
1 Ma. Fernanda A.												
2 Rodrigo Almeida												
3 Lessly Y. Barbosa												
4 Ma. Fernanda B.												
5 M. Gabriela Cárdenas												
6 Monserrat Carrasco												
7 Jared Castillo												
8 César A. Delgado												
9 Valeria G. Esparza												
10 Aylin G. Flores												
11 Mariana García												
12 Rodolfo G. Garza												
13 Kenia Godínez												
14 Aranza X. Godoy												
15 Bryan I. Gómez												
16 Lili D. Granados												
17 J. Santiago Hernández												
18 Jazmin S. Hernández												
19 Katia A. Hipólito												
20 Miguel A. Islas												
21 Ma. Fernanda J.												
22 Daniela Martínez												
23 Oscar E. Muciño												
24 Jorge I. Munguía												
25 Dailly Nava												
26 Erick Pérez												
27 Alejandra Rodríguez												
28 Karla V. Ruiz												
29 Yathana I. Salinas												
30 Alberto G. Serrano												
31 J. David Vázquez												
32 Kella Y. Vázquez												
33 Sofía Velasco												
34 Andrea I. López												
35 Giovanni Patrón												
Elaboración propia												

Y como colofón de este capítulo se presenta la figura No. 43, en la que se plasma el diseño de toda la intervención pedagógica. Se aprecian los incidentes críticos, considerados desde el Enfoque Biográfico Narrativo, que fueron la base de adecuación de esta intervención educativa.

De la propuesta de Pedagogía por Proyectos se visualizan las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, los contratos colectivos, los temas lectores atendidos, desde la imponente pregunta generadora y la evaluación.

Figura No. 43. La intervención educativa



Fuente. Elaboración propia.

El diseño de esta intervención orientó en todo momento el desarrollo de las actividades, que como docente investigadora se tenía que realizar. Su utilidad fue invaluable, incluso, para analizar la construcción de la narración cronológica rumbo al relato pedagógico que se presenta en el siguiente capítulo.

V. EN BÚSQUEDA DE LOS AMBIENTES LECTORES

“El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber. Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer.”

Matthews (1996) referido por Barkley et al. (2007)

El presente capítulo tiene como prioridad presentar el relato pedagógico del proyecto de intervención, da información de la forma en la que el problema se atendió en el seno educativo, en el grupo específico que se diagnosticó. El informe técnico proporciona un panorama general del inicio y su desarrollo, así como del uso del Enfoque Biográfico Narrativo para perfilar al relato.

A. Informe Técnico de la propuesta de intervención

El siguiente recuento de actos fueron las partes claves para la obra maestra de la intervención pedagógica que dio base para esta tesis.

1. Contexto de aplicación y participantes

Como ya se ha reiterado, la aplicación se llevó a cabo en la Primaria Ometecuiltli, del turno matutino, perteneciente a la Región Centro de Iztapalapa. Ésta se encuentra ubicada en la calle de privada de San Juan no. 17, en la colonia Ricardo Flores Magón, C.P. 09820.

La escuela se encuentra dentro de una colonia popular de clase media, que se fue asentando irregularmente entre las milpas; al estar en las faldas del Cerro de la Estrella tiene la forma similar a la orografía del espacio, muy especial entre subidas y bajadas, sin trazos precisos de urbanización.

Es una colonia con mucha población, se distingue por la cantidad de educandos que existían en ambos turnos de la escuela de aplicación.

El grupo en el que intervine fue el 3er. año “A” con treinta y cinco estudiantes de entre nueve y diez años, veintidós niñas y trece niños.

2. Metodología

El paradigma cualitativo fue el método en que se basó esta intervención educativa, con el enfoque de investigación-acción dentro de la propia realización, con hechos situados para llevar a cabo la reflexión como investigadora-docente. Y para la recogida de datos el enfoque biográfico narrativo y así el logro de un relato pedagógico.

La intervención se desarrolló en tres fases:

Primera fase, de diagnóstico. A finales del ciclo 2011-2012. Con cuestionarios estructurados abiertos. Y principios del ciclo escolar 2012-2013.

Segunda fase, de Intervención. Con el uso de las herramientas del diario de campo, videgrabaciones, fotografías y carpeta de evidencias. Sesiones con animación a la lectura: lectura y tertulia de lo entendido y previo al arranque de la intervención con la aplicación de una ficha de comprensión lectora, de Alliende para ubicar el nivel de cada uno de los menores del grupo de aplicación.

Posteriormente ya, la intervención pedagógica para atender temas lectores y la puesta en marcha de la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

Tercera fase, del relato pedagógico. Al término de la aplicación se pasa al análisis de los videos, fotografías y resultados de técnicas de lectura, para valorar el impacto en el problema planteado y la observación de los supuestos para la presentación de esta tesis.

3. Tiempos de realización

Los tiempos utilizados en el proyecto de intervención educativa fueron:

Figura No. 44. Tiempos del proyecto de intervención

Primera. Diagnóstico	Segunda. Intervención	Tercera. Relato
4 sesiones de Julio 2011 a agosto 2011.	Previo: tres sesiones de animación a la lectura. Actividad libre. *20 de marzo de 2012. Ficha de comprensión lectora. *22 de marzo a 1 de junio. Intervención con elementos de la estrategia Pedagogía por proyectos. 6 de junio. Lista de cotejo "Checo mi participación".	Junio de 2012 a Enero de 2013

Fuente. Elaboración propia

4. Enfoque pedagógico de trabajo

Del diagnóstico aplicado se fue perfilando el proyecto de intervención, que ayudó a observar los procesos de adquisición de conocimiento en los niños, en lo concerniente a la comprensión lectora. En la intervención educativa va de la mano hacer que la catedra docente tenga tintes con nuevas metodologías, como lo es la aplicación de Pedagogía por Proyectos, que durante la maestría se conoció, ya que como docente de cerca de veinticinco años de servicio (en ese entonces) nunca la había escuchado nombrar.

Después de aplicar el diagnóstico en mi grupo de intervención, y por los resultados obtenidos constaté que los estudiantes interpretan textos de acuerdo con cuentos conocidos y que requieren conocer otros tipos de lecturas. Por lo que la propuesta de intervención de esta tesis tiene como propósito el fortalecimiento de la comprensión lectora con la diversidad de textos, logrando así, presumiblemente, incidir en la lectura recreativa.

Durante la puesta en escena de la intervención se pone en práctica los postulados de Pedagogía por Proyectos como lo es la naturalidad en la vivencia de ambientes democratizadores, la corresponsabilidad del poder y la apuesta por favorecer en los niños los pensamientos críticos, situación que, hasta el momento, en la Nueva Escuela Mexicana se atiende.

5. Organización

Durante la intervención se utilizaron algunos principios de Pedagogía por Proyectos, esta propuesta invita a considerar la aplicación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, como lo denominan sus autoras. Esta etapa consiste en preparar los espacios tanto físicos como de actuación de los individuos involucrados en proyectos educativos.

Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje generan en su aplicación el uso de normas de orden que permean durante toda la aplicación, así como el acomodo de mobiliario en formas diversas, se trata de evitar las formaciones rígidas de hace años.

El desarrollo del contrato colectivo, el contrato individual, la interrogación de textos y la pared textualizada incidieron en el desarrollo de la interrogación de lectura que, en ambientes recreativos democratizadores favorecen la comprensión lectora.

6. Intervención

La intervención educativa llevada a cabo en el marco de la maestría tuvo un proyecto que se organizó con los niños, en tres fases de diferentes contratos colectivos, uno para el tema de adivinanzas, otro para cuentos; y el último para los temas de recetario e instructivo. El nombre designado por todos fue el de “los cuatro proyectos”.

Reconsiderando la importancia de los ambientes lectores estimulantes, el proyecto cerró con una sesión de lectura con padres de familia. Atendiendo con lo anterior, el problema y el supuesto de atención, que se enmarcó con la importancia de la participación de padres de familia en actividades sociales de lectura (Anexos no. 9). Se aprecian las actividades y fechas en el cuadro siguiente.

Figura No. 45. Fechas de intervención

Los cuatro proyectos				
<i>Instrumento grupal</i>	<i>Instrumento individual</i>	<i>Tema</i>	<i>Fecha</i>	<i>Lugar</i>
Primer contrato colectivo	Contrato individual	Adivinanzas	28 y 29 de marzo 2012	Salón 8, Primaria Ometecuiltli, turno matutino. Región Centro Iztapalapa.
Segundo contrato colectivo		Cuentos Evaluación de primer contrato colectivo	18,19 y 26 de abril 2012	
		Metacognición y metalingüística de los dos temas. Y formulación de nuevo contrato colectivo, con nuevo secretario.	2 de mayo de 2012	
Tercer contrato colectivo	3 de mayo. Rúbrica. Mi lista de reflexión	Recetarios	3 y 18 de mayo 2012	
	24 de mayo. Cuadro. Registro individual	Instructivos	23 y 24 de mayo 2012	
	1 junio. Rúbrica final	Lectura grupal con padres de familia y alumnos.	1 de junio 2012	
	6 junio. Lista de cotejo. Checo mi participación.	Metacognición y metalingüística del proyecto	1 y 6 junio 2012	

Fuente. Elaboración propia

Esta organización dio lugar a una serie de reflexiones que sirvieron como base para perfilar el relato pedagógico integrado por siete episodios y que se detallan en el Informe Biográfico-Narrativo.

7. Resultados

En este apartado se da cuenta de lo que se obtuvo al aplicar la intervención educativa, se muestran instrumentos de evaluación resueltos por algunos de los estudiantes del grupo 3° A.

- **3 de mayo**

El 3 de mayo los estudiantes resolvieron **Mi lista de reflexión** fue una rúbrica y contó con cuatro rubros y sus resultados fueron:

Participé ordenadamente en clase: 23 niños si lo logran, 4 poco lo logran, 1 no lo logra y 1 anulado.

Respeté los turnos al hablar: 20 si lo logran y 9 poco lo lograron.

Entendí el tema de las lecturas: 25 si lo lograron, 3 poco lo lograron y 1 no lo logró.

En la última cuestión ***cumplí con el material de trabajo*** 15 si lo lograron, 11 poco lo lograron y 3 no lo lograron.

A continuación, algunos ejemplos de los resultados de esta rúbrica. Se aprecia a Mariana y Sofía expresando que lograron los cometidos solicitados. Ellas dos formaban parte de los estudiantes que demostraban mucho interés por las actividades lectoras de esta intervención educativa.

Sofía demostró mayor reflexión al dar la respuesta del cumplimiento del material. Cabe mencionar que ella era una de las menores más interesadas en llevar libros relacionados con los temas lectores que trabajamos en el proyecto de intervención.

Tanto Sofía como Mariana además de cumplir con sus cometidos demostraron ser unas excelentes tutoras cuando les tocó orientar a algún compañero de clase en lo referente a la comprensión de los textos. Practicando el Aprendizaje Periférico Legítimo. (Lave y Wenger, 2003)

Figura No. 46. Rúbricas de excelentes mentoras

NOMBRE: Mariana García Parra GRUPO: 3^a A

Mi lista de reflexión			
	Si lo logré	Poco lo logré	No lo logré
Participé ordenadamente en clase	✓		
Respeté los turnos al hablar.	✓		
Entendí el tema de las lecturas	✓		
Cumplí con el material de trabajo.	✓		

NOMBRE: Sofía Velasco Cedillo GRUPO: 3^a A

Mi lista de reflexión			
	Si lo logré	Poco lo logré	No lo logré
Participé ordenadamente en clase	✓		
Respeté los turnos al hablar.	✓		
Entendí el tema de las lecturas	✓		
Cumplí con el material de trabajo.		✓	

Fuente. Elaboración propia

La siguiente imagen muestra los resultados de Lessly en esta evaluación. La menor es una niña que le gustaba escuchar con atención, sus participaciones fueron muy reservadas. Ella se integraba en cualquier equipo o situación de trabajo.

Figura No. 47. Rúbrica

NOMBRE: Lessly Yajira Barbosa Rivero GRUPO: 3^a A

Mi lista de reflexión			
	Si lo logré	Poco lo logré	No lo logré
Participé ordenadamente en clase	✓		
Respeté los turnos al hablar.	✓		
Entendí el tema de las lecturas		✓	
Cumplí con el material de trabajo.			✓

Fuente: Elaboración propia

En la última imagen César reflexiona que tiene problemas para entender el tema de las lecturas, aunque este menor estaba dispuesto a platicar lo que había entendido de las lecturas. Efectivamente en donde reflexiona el respeto a los turnos, él, siempre era atropellado en sus participaciones. En el relato, César es de los que más aparece, debido a esta situación de su personalidad. Esta situación se fue trabajando durante el desarrollo del proyecto en la parte valoral del respeto y la tolerancia; se trabajó con todos los niños, como el relato también lo confirma.

Figura No. 48. Rúbrica de media intervención

NOMBRE: César Alonso Delgado Guterres GRUPO: 3^a A

Mi lista de reflexión			
	Si lo logré	Poco lo logré	No lo logré
Participé ordenadamente en clase			✓
Respeté los turnos al hablar.		✓	
Entendí el tema de las lecturas			✓
Cumplí con el material de trabajo.	✓		

Fuente. Elaboración propia

- **1 de junio. Rúbrica Final**

La siguiente imagen que se presenta corresponde a la última rubrica aplicada a los pequeños estudiantes. El formato consta de diez cuestiones en donde están considerados los temas lectores que conformaron la intervención, así como también los cuatro niveles lingüísticos de Jolibert y Sraïki (2009). Lo resolvieron 26 niños que fue la asistencia de ese día.

En este último instrumento se reconoce que los niños usan correctamente los libros, definen su función de uso. Y en cuanto a la lectura saben reconocer párrafos en un texto y comprender las ideas de estos.

En lo que se refiere a los temas lectores del proyecto las respuestas están divididas entre hacerlo bien y falta algo para entenderlos, los estudiantes reconocen que los temas lectores fueron comprendidos.

En lo referente a la organización de datos cronológicamente a la mayoría de los niños les fue fácil atenderlo.

Pero en el reconocimiento de silueta en un escrito, la mitad de los estudiantes la reconoce y a la otra mitad le falta. Por lo que este fue un tema que faltó reforzar durante la intervención pedagógica. Quiero compartir que este punto lo afiancé con los usuarios del Centro de Tareas no. 1, cuando me incorporé a mi aula de trabajo.

Figura no. 49. Evaluación con rúbrica final

	Lo hacen bien	Les falta poco para lograrlo	No lo logran	Anulado
Utilizan correctamente los libros.	19	5	1	1
Utilizan textos escritos.	11	13	1	1
Localizan un párrafo en un texto.	14	8	1	3
Dicen ideas de un texto y las comprendo.	18	8	0	0
Reconocen información en las lecturas: de qué se habla, de quién se habla, dónde tiene lugar, cuándo, con qué fin.	14	10	1	1
Reconocen las diferencias de textos escritos: recetario, adivinanza, instructivo y cuento.	14	12	0	0
Pueden obtener información de los textos que trabajamos.	19	5	1	1
Pueden organizar datos cronológicamente.	10	13	2	1
Reconocen que los textos tienen diferente tamaño (silueta).	12	12	2	0
Reconocen la función de los verbos imperativos.	12	11	2	1

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes imágenes se muestran tres ejemplos de diferentes niños del grupo de intervención. El primero reporta una autovaloración alta pertenece a Valeria una menor atenta y dispuesta a participar; el segundo representa un resultado medio, corresponde a Bryan y además hace una reflexión del agrado de la lectura con su papá. El último instrumento mostrado corresponde a Yathana su reflexión acerca de la falta de su mamá en el acto organizado para leer con los padres de familia connota su sinceridad. Esta situación lleva a confirmar la importancia de los agentes lectores en el modelaje del acto de leer y comprender los textos.

Figura no. 50. Rúbrica final de Valeria, Bryan y Yathana.

Lectura con los papás

NOMBRE: Valeria Guadalupe E.S. GRUPO 3ºA

FECHA: 15/12

Instrucciones: Con una palmita elige una opción, en cada pregunta.

	Lo hago bien	Me falta poco para lograrlo	No lo logré
Utilizo correctamente los libros.	☒		
Utilizo textos escritos.	☒		
Localizo un párrafo en un texto.	☒		
Digo ideas de un texto y las comprendo.	☒		
Reconozco información en las lecturas: de qué se habla, de quien se habla, donde tiene lugar, cuando, con qué fin.	☒		
Reconozco las diferencias de textos escritos: recetario, adivinanza, instructivo y cuento.	☒		
Puedo obtener información de los textos que trabajamos.	☒		
Puedo organizar datos cronológicamente.	☒		
Reconozco que los textos tienen diferente tamaño (silueta).	☒		
Reconozco la función de los verbos imperativos.	☒		

Me gustó leer con los papás y me gustó mucho por que trabajamos con ellos

© (Gracias por tu participación)

Leer con mi mamá

NOMBRE: Bryan Ivan Gomez B. GRUPO 3ºA

FECHA: 15/12

Instrucciones: Con una palmita elige una opción, en cada pregunta.

	Lo hago bien	Me falta poco para lograrlo	No lo logré
Utilizo correctamente los libros.	☒		
Utilizo textos escritos.	☒		
Localizo un párrafo en un texto.	☒		
Digo ideas de un texto y las comprendo.	☒		
Reconozco información en las lecturas: de qué se habla, de quien se habla, donde tiene lugar, cuando, con qué fin.	☒		
Reconozco las diferencias de textos escritos: recetario, adivinanza, instructivo y cuento.	☒		
Puedo obtener información de los textos que trabajamos.	☒		
Puedo organizar datos cronológicamente.	☒		
Reconozco que los textos tienen diferente tamaño (silueta).	☒		
Reconozco la función de los verbos imperativos.	☒		

Si me gusta porque hace mucho que no leo con mi mamá

© (Gracias por tu participación)

hoy fue la lectura con los papás

NOMBRE: Yathana Freda Salazar GRUPO 3ºA

FECHA: 15 de junio

Instrucciones: Con una palmita elige una opción, en cada pregunta.

	Lo hago bien	Me falta poco para lograrlo	No lo logré
Utilizo correctamente los libros.	☒		
Utilizo textos escritos.	☒		
Localizo un párrafo en un texto.	☒		
Digo ideas de un texto y las comprendo.	☒		
Reconozco información en las lecturas: de qué se habla, de quien se habla, donde tiene lugar, cuando, con qué fin.	☒		
Reconozco las diferencias de textos escritos: recetario, adivinanza, instructivo y cuento.	☒		
Puedo obtener información de los textos que trabajamos.	☒		
Puedo organizar datos cronológicamente.	☒		
Reconozco que los textos tienen diferente tamaño (silueta).	☒		
Reconozco la función de los verbos imperativos.	☒		

No me gusta porque no vino mi mamá

© (Gracias por tu participación)

Fuente. Elaboración propia.

- **6 de junio**

La lista de cotejo estuvo conformada por cinco preguntas. En ella participaron 29 niños, los que asistieron el día de la aplicación.

De la primera pregunta referente a la *participación en la elaboración del contrato colectivo*, 27 menores contestaron que sí participaron y 2 respondieron que no.

La segunda cuestión *escuchó con atención las participaciones de mis compañeros* tuvo el mismo comportamiento que la primera cuestión. Los niños respondieron que su participación fue activa.

La tercera pregunta *respeté la participación de mis compañeros*, aquí 25 respondieron que sí y 4 que no. Misma situación que se verá reflejada en el relato cuando en varias de las ocasiones expreso que había que intervenir en la regulación de las participaciones.

La penúltima cuestión hacía alusión a la *participación en el contrato individual* en donde 23 responden que *sí* y 6 responden que *no*.

La última interrogante *cumplí con mis tareas del contrato* es la más baja en la respuesta negativa, en comparación con las cuatro anteriores; 20 niños reflexionan que *sí* y 9 que *no*. No dejaba de influir la situación de espacialidad que existía entre una y otra sesión.

Se presentan algunos ejemplos de las listas de cotejo que los menores respondieron en su etapa de reflexión.

Se aprecia que Ma. Fernanda, Mariana y Sofia respondieron más cercanamente a cumplir con lo solicitado. En el desarrollo de proyecto de intervención fueron de las niñas más participativas. En el relato se pudo comprobar esta situación de participación.

Figura No. 51. Listas de cotejo resultas por estudiantes

NOMBRE: Maria Fernanda J. V. GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo		✓	
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros		✓	
Respeté las participaciones de mis compañeros		✓	
Participé en la elaboración del contrato individual		✓	
Cumplí con mis tareas del contrato		✓	
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		
<u>Leer y no trabarme</u>	<u>Leíendo mucho</u>		

NOMBRE: Marcela Barrios Parra GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo		✓	
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros		✓	
Respeté las participaciones de mis compañeros		✓	
Participé en la elaboración del contrato individual		✓	
Cumplí con mis tareas del contrato		✓	
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		
<u>mi letra</u>	<u>asíndola tranqui la y con mas tiempo</u>		

NOMBRE: Sofia Valera Cedeño GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo		✓	
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros		✓	
Respeté las participaciones de mis compañeros		✓	
Participé en la elaboración del contrato individual		✓	
Cumplí con mis tareas del contrato		✓	✓
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		
<u>cumple con mis tareas y mi lectura</u>	<u>haciéndola y leyendo más</u>		

Fuente. Elaboración propia

En la siguiente imagen se muestran los instrumentos resueltos de Alberto y Keila quienes se distinguieron por su mesurada participación.

Figura No. 52. Lista de cotejo

NOMBRE: Alberto Serrano Girones GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo		✓	
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros		✓	
Respeté las participaciones de mis compañeros		✓	
Participé en la elaboración del contrato individual			✓
Cumplí con mis tareas del contrato			✓
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		
<u>a partir de ahora</u>	<u>poner más atención</u>		

NOMBRE: Keila Yáñez Vazquez Vivas GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo		✓	
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros			✓
Respeté las participaciones de mis compañeros		✓	
Participé en la elaboración del contrato individual		✓	
Cumplí con mis tareas del contrato			✓
¿Qué puedo mejorar?	¿Cómo lo puedo mejorar?		
<u>mi atención</u>	<u>de ser posible con mis compañeros</u>		

Fuente. Elaboración propia

En la última imagen de las listas de cotejo se muestra la de César que en esta evaluación resulta en el espacio de mayores oportunidades de atención. Aunque en su participación en la comprensión de textos fue uno de los estudiantes que más daba

su punto de vista y explicaba lo que había interpretado de las lecturas. Situación que se aprecia en el relato pedagógico.

Figura No. 53. Lista de cotejo del alumno César

NOMBRE: César Alfonso Delgado Gutiérrez GRUPO: 3-A

Checo mi participación		Si	No
Participé en la elaboración del contrato colectivo			✓
Escuché con atención las participaciones de mis compañeros			✓
Respeté las participaciones de mis compañeros		///	✓
Participé en la elaboración del contrato individual			✓
Cumplí con mis tareas del contrato			✓
¿Qué puedo mejorar?		¿Cómo lo puedo mejorar?	
mi letra		escribiendo bien	

Fuente. Elaboración propia

Para finalizar los resultados se presentan los registros realizados al terminar cada tema lector, cuadros recapitulativos.

- Herramienta docente. Cuadro recapitulativo**

Figura No. 54. Cuadro recapitulativo adivinanzas

Herramienta para evaluar las competencias de proyecto de intervención												
Competencia: Reconoce recursos discursivos (juego de palabras) como propiedades específicas del lenguaje.												
Indicadores	Lee con entonación las consignas de las adivinanzas			Reconoce características o descripciones para encontrar respuestas de las adivinanzas			Crea hipótesis de respuestas			Conoce la particularidad de la silueta de una adivinanza		
	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda
Ma. Fernanda A.	x			x			x			x		
Rodrigo Almeida		x			x				x		x	
Lesally Y. Barbosa	x			x				x		x		
Ma. Fernanda B.	x				x		x					
M. Gabriela Cárdenas	x			x			x			x		
Monserrat Carrasco	x				x		x			x		
Jared Castillo			x			x		x			x	
César A. Delgado	x			x			x			x		
Valeria G. Esparza	x			x			x			x		
Aylin G. Flores	x				x			x		x		
Mariana García	x			x			x			x		
Rodolfo G. Garza	x			x			x			x		
Kenia Godínez	x				x		x			x		
Aranza X. Godoy	x			x			x			x		
Bryan I. Gómez	x			x			x			x		
Lili D. Granados	x				x			x		x		
J. Santiago Hernández	x			x			x			x		
Jazmín S. Hernández	x			x			x			x		
Katia A. Hipólito	x				x		x			x		
Miguel A. Islas	x				x			x			x	
Ma. Fernanda J.	x						x			x		
Daniela Martínez	x			x			x			x		
Oscar E. Mucillo		x			x		x			x		
Jorge I. Munguía			x			x		x			x	
Daily Nava		x			x		x			x		
Erick Pérez	x				x		x			x		
Alejandra Rodríguez	x				x			x		x		
Karla V. Ruiz	x				x			x		x		
Yathana I. Salinas			x		x			x			x	
Alberto G. Serrano	x			x			x			x		
J. David Vázquez	x			x				x		x		
Kela Y. Vázquez	x				x		x			x		
Sofía Velasco	x			x			x			x		
Andrea I. López	x				x		x			x		
Giovanni Patrón	x			x			x			x		

Elaboración propia

Figura No. 55. Cuadro recapitulativo

Competencia: Lee y escucha textos con inicio, desarrollo y desenlace.												
Indicadores	Predice el contenido de un cuento, a través de las imágenes de portadas de libros y de los títulos.			Anticipa información al atender la escucha de un cuento.			Reconoce los elementos de un cuento: contexto, personajes y trama.			Comenta el contenido de un texto en su inicio, desarrollo y desenlace.		
	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda
Ma. Fernanda A.	X			X			X			X		
Rodrigo Almeida	X			X			X			X		
Lesaly Y. Barbosa		X			X			X		X		
Ma. Fernanda B.	X			X			X			X		
M. Gabriela Cárdenas	X			X			X			X		
Montserrat Carrasco		X		X			X				X	
Jared Castillo		X			X			X			X	
César A. Delgado	X			X			X			X		
Valeria G. Esparza	X			X			X			X		
Aylin G. Flores		X		X			X			X		
Mariana García	X			X			X			X		
Rodrigo G. Garza	X			X			X			X		
Kenia Godínez	X			X			X			X		
Aranza X. Godoy	X			X			X			X		
Bryan I. Gómez	X			X			X			X		
Lili D. Granados		X			X		X			X		
J. Santiago Hernández	X			X			X			X		
Jazmin S. Hernández	X			X			X			X		
Katia A. Hipólito	X			X			X			X		
Miguel A. Islas		X			X		X			X		
Ma. Fernanda J.	X			X			X			X		
Daniela Martínez	X			X			X			X		
Oscar E. Mucillo	X			X			X			X		
Jorge I. Munguía		X			X			X			X	
Daily Nava	X			X			X			X		
Erick Pérez	X			X			X			X		
Alejandra Rodríguez	X			X			X			X		
Karla V. Ruiz	X			X			X			X		
Yathana I. Salinas		X			X		X			X		
Alberto G. Serrano	X			X			X			X		
J. David Vázquez	X			X			X			X		
Kela V. Vázquez	X			X			X			X		
Sofía Velasco	X			X			X			X		
Andrea I. López	X			X			X			X		
Giovanni Patrón	X			X			X			X		

Elaboración propia

Figura No. 56. Cuadro recapitulativo recetario

Competencia: Identifica las características y función de textos específicos, como los recetarios.												
Indicadores	Reconoce el uso de una receta.			Reconoce la silueta de una receta.			Construye recetas con originalidad.			Escucha con atención la lectura en su círculo grupal.		
	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda
Ma. Fernanda A.	X			X			X			X		
Rodrigo Almeida	X			X			X			X		
Lesaly Y. Barbosa	X			X			X			X		
Ma. Fernanda B.	X			X			X			X		
M. Gabriela Cárdenas	X			X			X			X		
Montserrat Carrasco	X			X			X			X		
Jared Castillo	X			X			X				X	
César A. Delgado	X			X			X			X		
Valeria G. Esparza	X			X			X			X		
Aylin G. Flores	X			X			X			X		
Mariana García	X			X			X			X		
Rodrigo G. Garza	X			X			X			X		
Kenia Godínez	X			X			X			X		
Aranza X. Godoy	X			X			X			X		
Kela V. Gómez	X			X			X				X	
Lili D. Granados	X			X			X			X		
J. Santiago Hernández	X			X			X			X		
Jazmin S. Hernández	X			X			X			X		
Katia A. Hipólito	X			X			X			X		
Miguel A. Islas	X			X			X			X		
Ma. Fernanda J.	X			X			X			X		
Daniela Martínez	X			X			X			X		
Oscar E. Mucillo	X			X			X			X		
Jorge I. Munguía	X			X			X			X		
Daily Nava	X			X			X			X		
Erick Pérez	X			X			X			X		
Alejandra Rodríguez	X			X			X			X		
Karla V. Ruiz	X			X			X			X		
Yathana I. Salinas	X			X			X			X		
Alberto G. Serrano	X			X			X			X		
J. David Vázquez	X			X			X			X		
Kela V. Vázquez	X			X			X			X		
Sofía Velasco	X			X			X			X		
Andrea I. López	X			X			X			X		
Giovanni Patrón	X			X			X				X	

Elaboración propia

Figura No. 57. Cuadro recapitulativo instructivo

Competencia: Describe un proceso cuidando la secuencia de la información leída.									
Indicadores	Escucha atentamente la lectura de textos que requieren reconocer la importancia de una cronología.			Determina la silueta de un instructivo.			Escribe instructivos con sus características propias.		
	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda	Lo logra	En proceso	Requiere ayuda
Ma. Fernanda A.	X			X			X		
Rodrigo Almeida	X			X			X		
Lesely Y. Barbosa	X			X			X		
Ma. Fernanda B.	X			X			X		
M. Gabriela Cárdenas	X			X			X		
Monserat Carrasco	X			X			X		
Jared Castillo		X		X				X	
César A. Delgado		X		X			X		
Valeria G. Espinosa	X			X			X		
Aylin G. Flores	X			X			X		
Mariana García	X			X			X		
Rodolfo G. Garza	X			X			X		
Kenia Godínez	X			X			X		
Aranza X. Godoy	X			X			X		
Bryan I. Gómez		X		X			X		
Lili D. Granados	X			X			X		
J. Santiago Hernández	X			X			X		
Jazmín S. Hernández	X			X			X		
Katia A. Hipólito	X			X			X		
Miguel A. Islas	X			X			X		
Ma. Fernanda J.	X			X			X		
Daniela Martínez	X			X			X		
Oscar E. Mucillo	X			X			X		
Jorge I. Munguía	X			X			X		
Daily Nava	X			X			X		
Erick Pérez	X			X			X		
Alejandra Rodríguez	X			X			X		
Karla V. Ruiz	X			X			X		
Yadhira I. Salinas	X			X			X		
Alberto G. Serrano	X			X			X		
J. David Vázquez	X			X			X		
Karla Y. Vázquez	X			X			X		
Sofía Velasco	X			X			X		
Andrea I. López	X			X			X		
Giovanni Patrón		X		X			X		
Elaboración propia									

B. Informe Biográfico-Narrativo

El presente informe constituido del cómo parte de mi vida se dirige a ser docente, a mi profesionalización, a mi labor y en especial a la puesta de una intervención educativa cierra con episodios que datan los logros y desafíos que se realizaron con los pequeños de un grupo escolar, son sus voces que por medio de la lengua escrita dan fe de preservar la memoria de los hechos.

El relato pedagógico consta de los siguientes episodios:

Primer episodio. Un poco de tanto. Recordando la ausencia de ambientes lectores y la importancia de mis mentores en lectura.

Segundo episodio: La bolsa viajera. 22 de marzo de 2012

Tercer episodio: Adivina qué es. 28 y 29 de marzo de 2012

Cuarto episodio: ¡Puros cuentos! 18, 19 y 26 de abril de 2012

Quinto episodio: Entre gustos y no gustos. 3 y 18 de mayo de 2012

Sexto episodio: ¡En orden, en orden! 23 y 24 de mayo de 2012

Séptimo episodio: Sra. Luna, usted tuvo la culpa (lectura con padres de familia)
1 de junio de 2012

C. La ardua edición pedagógica, camino al relato

“Atravesar la ansiedad de la hoja en blanco”
Profra. Lili Ochoa de la Fuente

Episodio 1 Un poco de tanto

Mi interés por cursar una maestría ha hecho que me ponga a reflexionar por cual mundo me quiero internar en la investigación y que me aporte para desarrollar mejor la función que actualmente cubro en mi ámbito de trabajo que es la de ser Apoyo Técnico Pedagógico. Eso me lleva a hacer remembranzas sobre mi vida lectora.

Cuando recuerdo a mis grandes maestros llega a mi mente el primero de ellos o, mejor dicho, la primera de ellas: *mi madre*, cuando su voz me indicaba: bolita bien redondita y palito bien derecho. Así se fueron dando mis primeros acercamientos al mágico acto de leer y escribir. De la escuela levemente recuerdo un método onomatopéyico y a lo lejos la voz de la maestra Raquel diciendo: m con a ma, m con e me. Reconocer el código y no la comprensión de lo leído era la condición para acreditar el año escolar.

El nivel de preescolar no se cruzó en mi camino, fui directa a la primaria, donde poco recuerdo de un ambiente lector favorable, donde se hayan preparado las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, como lo expresan Jolibert y Jacob en Interrogación de textos: vivencias en el aula. Tampoco hay eco en mi mente de maestros que estimularan la lectura, ni recuerdo a algún maestro que leyera en voz alta; viene a mi mente el tiempo de leer por todos los compañeros del salón, como ese hilo de media que después de comenzar a destejarse uno, le sigue el otro y el otro y el otro. El añorado punto y seguido o el punto y aparte era la clave para el cambio de lector, ¡era un alivio!

De mi casa recuerdo los comics del Pato Lucas, Memín Pingüín y un libro de inglés que me gustaba mucho hojear, y jugar a que leía, construía la historia en voz alta, siguiendo las imágenes, aunque todavía no sabía decodificar. Me gustaba observar a mi padre leer todos los días el periódico La Prensa o el Opciones, situación que conservó por mucho tiempo, solo que con otros periódicos.

Pareciera que al cruzar por la secundaria la lectura y su comprensión se difuminarían, cual barco fantasma en altamar; lo más cercano para mí fueron los libros de texto, un mundo cerrado que no aportó para el agrado de la lectura. Qué razón tiene Argüelles⁷, cuando dice que el placer por la lectura nace de nuestro acercamiento a ella, sin tener que entregar cuentas con interrogatorios o cuestionarios. Es el placer y no el castigo.

Fue hasta el ingreso a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en donde viví con más intensidad el acto de leer, por cierto que no me fue fácil, al no contar con un hábito para el mismo; desde el primer año se retomaron lecturas variadas, pero fue hasta el tercer año que tuve la oportunidad de contar con una magnífica mentora, la maestra Blanca Margarita Chávez Campos que fue una excelente mediadora entre el gusto de leer y el acercamiento a temas variados de cuentos y poesía, esta última de la cual fuimos partícipes de varias presentaciones para toda la comunidad normalista, en el inolvidable auditorio Lauro Aguirre. El acercamiento a lecturas como Fahrenheit 451, de Ray Bradbury dejó en mí huella, en mi recuerdo lector, como cicatriz que no se desvanece.

Pasa el tiempo y en mi vida profesional, como ráfaga de viento se me presenta el libro de Código Da Vinci, en una polémica social muy fuerte, incluso con su censura religiosa; pero a mí me atrapó en el arte de leer por gusto, entenderlo y transmitirlo a otras personas.

Más adelante en la participación del proyecto de Centro de Tareas y Convivencia Familiar No. 1, de Iztapalapa me di a la tarea de acercar los libros y sus lecturas a los

⁷ Argüelles, Juan Domingo (2012). *La lectura. Elogio del libro y alabanza del placer de leer*. México: Fondo Editorial del Estado de México

aprendices, situación que me permite hacerlo ya que fui la responsable del área del Aprendiendo juntos: el Baúl de las Letras y los Cuentos en donde se encontraban las colecciones de los Libros del Rincón.

Una de las situaciones que manejaba en el área del Baúl de las letras y los Cuentos fue la de círculos de lectura con diferentes estrategias, motivo que me hizo merecedora de tomar el curso de *A leer México de IBBY*, en donde también postulan la lectura a través de los círculos de lectura y con la estrategia de lecturas regaladas.

El libro viajero que tenía como finalidad contar una lectura a los asistentes de las restantes cuatro áreas del Centro de Tareas y Convivencia Familiar no. 1, donde con la participación de niños, jóvenes y padres de familia íbamos salón por salón, platicando de lo que trataba el libro, previamente la lectura hecha en el Baúl de las Letras. Ésta, tan sólo fue una de las prácticas lectoras que resultaron excelentes para la esencia del proyecto de dicho Centro de Tareas.

En este espacio laboral resignifico la importancia de la comprensión lectora en espacios recreativos, con ese toque lúdico y en donde se fortalece la competencia lectora en forma individual y colectiva.

Durante mi estancia en el Centro de Tareas y Convivencia Familiar no. 1 me enteré de la convocatoria para la Maestría en Educación Básica e inicié los ansiados trámites.

- **¡A la Maestría!**

Viernes 29 de octubre de 2010, como a las seis de la tarde era el día ideal para concluir una semana de trabajo y vivir un puente, al estilo Guadalupe-Reyes, como se dice aquí en México, preparar el brincolín para la “calaverita” de los niños de la colonia donde vivo y por supuesto, el tradicional ponche. Pero no fue así, resultó ser el inicio de una hazaña bastante intensa, pero muy interesante para mi formación profesional. Fue el tiempo para preparar el anteproyecto de lectura recreativa con énfasis en comprensión lectora.

Recuerdo que ese viernes, todo inicia con la hoja que se atora en la impresora,

del área que atendía en el Centro de Tareas y Convivencia familiar, me acercó a este equipo y escucho cerca de mí a la autora de dicha hoja: “-Mago imprimo mi anteproyecto-”, ésta sería la frase detonadora para conocer que existía en fresco la convocatoria para el estudio de posgrado: ¡una maestría!, la que hacía tiempo venía persiguiendo. Era el momento ideal para conocer o reconocer esta nueva forma de aprendizaje: que si los proyectos, que si las competencias, que si las destrezas, que si las habilidades, que si lo procedimental, que si lo actitudinal y tanto, pero tanto vocabulario diferente.

La oportunidad tocaba a mi puerta, y como se recibe a aquello que se añora o se conoce tan bien como lo que se anhela, pues ¡a comenzar trámites!; como lo expresa Larrosa 2003, en *Experiencia y Pasión*: la motivación era mucha y en mi caso el tiempo corto. Me di a la tarea de rescatar los pedimentos y llegar el tres de noviembre, último día de recepción de documentos con lo solicitado y entregar en la línea de meta, para ese mismo día inscribirme a examen del Centro de Evaluación Nacional para la Educación Superior, que estaba planeado, no más ni menos que para el sábado inmediato: el seis de noviembre.

Luego del examen esperé el último trámite, la entrevista, que fue el dieciocho de noviembre. Después de ir paso a paso, solo era esperar el resultado: “para finales de noviembre, principios de diciembre” había sido la respuesta del tiempo estimado para resultados. Llegó diciembre y con él las añoradas fiestas navideñas y aún sin resultados, sería hasta enero, parecía como cuando era niña que con ansias esperaba el misterioso y bien recibido regalo de reyes, y así fue, el cinco de enero a vísperas del día de Reyes⁸ y después de consultar muchas veces la página de resultados, por fin la palabra que me inyectaría de gusto y esa grata sensación de alegría: ¡aceptada!

Después del *aceptada*, el *sí*, *protesto* es uno de los motores, que me mantiene viva en esta aventura de la maestría, cuando los ánimos se bajan a “empty”⁹ es lo que en mi sentido de humor me inyecta de ganas para no desfallecer. Las expectativas con las que me refugié en esta forma de estudio fueron con base a las que ya tenía en mis

⁸ Tradición que se celebra en México, donde los niños reciben regalos, previa carta de solicitud de juguetes.

⁹ Palabra en inglés que se encuentra en los tableros de gasolina, significado sin nada: vacío.

representaciones mentales, de una licenciatura que había cursado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, y que me habían acogido en una situación convencida de ser estudiante-maestra de educación primaria y de no descuidar mi actualización.

La Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional en su Plan de estudios fue una de las instituciones que apoya a los docentes, en la actualización que se requiere. Términos como globalización, competencias, proyectos, campos formativos entre muchos otros, forman parte del vocabulario docente cotidiano, de entonces. Se requería estar a la vanguardia de capacitación para poder afrontar los retos que deparaba la puesta en marcha de prácticas docentes, totalmente diferentes a cuando egresé de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros o de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se requería tener herramientas para resignificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la profesionalización docente, vivirlo desde la puesta en marcha de una intervención educativa abre el mundo a la investigación docente.

Estudiar la especialización de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la ya comentada Maestría en Educación Básica me hizo vivenciar el acto educativo como un proceso permanente de observación participante, donde pude apreciar como los niños van viviendo cambios en sus formas de aprendizaje.

La experiencia del estudio como docente da buenos sabores de boca, como fue haber integrado el equipo de solo seis participantes seleccionados para presentar nuestras intervenciones pedagógicas, en el Primer Congreso Internacional de Intervención Educativa llevado a cabo en Guadalajara, Jalisco los días 28 a 30 de noviembre de 2012. (Anexo no. 10)

Episodio 2

La bolsa viajera

¡Llueve a cántaros!, una expresión muy mexicana, de la cual esta expresión hace gala en verano en México. Escribir en tardes tan lluviosas debe ser buen augurio de abundancia, ojalá, que también de abundancia intelectual, que me lleve como agua de

río a expresar la experiencia que vivimos con principios de la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos.

Era el inicio del ciclo escolar 2011-2012, ¿los chicos? Estudiantes del tercer año grupo A, quienes serían los personajes de esta gran obra. ¿Dónde? En la escuela Primaria Ometecuhltli, turno matutino de la Región Centro en la Alcaldía Iztapalapa, la escuela que albergaba la Zona Escolar de Educación Primaria, de ese entonces, en la que, fui Apoyo Técnico Pedagógico.

El trabajo de acercamiento que hicimos juntos, antes de aplicar el proyecto de intervención, estuvo constituido por lecturas de animación, para dar inicio con la comprensión lectora y el acercamiento con este grupo. Realizamos dos lecturas, en dos meses aproximadamente; y actividades diversas para dar vida a la tan esperada comprensión lectora, situación que me hizo ganarme el título de “*la maestra de lectura*”, nombre que me hizo sentir distinguida y coparticipe de sus aventuras lectoras.

Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje formaron parte de nuestro cotidiano, el mobiliario lo acomodaban los niños de forma diferente, de cómo trabajaban con su maestra titular, el hábito de hacer las bancas a la pared y dejar en medio del salón, todo el espacio libre, así para que la lectura tuviera esa fluidez que requiere en su comprensión: buscando hacer al acto de leer más creativo, que condenatorio.

En la planeación, estaba todo listo, pero en la vida real no fue posible llevar a cabo esta aplicación, los incidentes críticos como lo maneja Bolívar et. al¹⁰, desde el enfoque biográfico narrativo, no se hicieron esperar y no fue posible arrancar con esta modalidad educativa. Pero, como lo dice el dicho mexicano “no hay tiempo que no se cumpla, ni deuda que no se pague,”, así que el día 20 de marzo de 2012 dimos inicio con la aplicación de una ficha de comprensión lectora para reconocer áreas de oportunidades y fortalezas, en los menores del tercero A. La ficha tuvo resultados

¹⁰ Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla

variados de nivel independiente e instruccional estuvieron la mayoría de los estudiantes, y del nivel de frustración se encontraba la minoría del grupo, tal parecía que las actividades previas colaboraron para fortalecer la comprensión lectora; sólo hacía falta seguir atendiendo mis supuestos y propósitos que emanaron del diagnóstico específico, que se realizó con estos menores en el mes de agosto de 2011. Entre los que destacaban: lograr vivir en ambientes lectores estimulantes-recreativos, con textos diversos en situaciones educativas y educativas-familiares.

- **¡Comenzamos!**

Era el jueves 22 de marzo de dos mil doce, ¿la hora?, ¡casi no la recuerdo! pero en la planeación con la maestra de grupo habíamos acordado que serían las ocho con treinta minutos, para realizar las actividades de lectura; minutos más minutos menos. Era un día diferente a los demás, en la bolsa viajera había material diverso, colectivo e individual, hoy comenzaba el acto lector, dentro de la intervención educativa, nada común, a otros días en la lectura.

El día, ¡créanlo!, no sería igual a lo vivido con anterioridad, con estos niños del grupo de aplicación. Las bancas ya estaban dispuestas, como otros días de actividad, ¿cómo? En toda la orilla, nos veíamos todos de frente.

En mi imaginario, creé una escena de una reunión en la bolsa viajera, con todos los letreros que llevaba, ellos, platicando entre sí y dispuestos a salir, como si dijeran:

Los seis letreros: - ¿ya nos tocará? - A su lado el contrato colectivo¹¹: - recuerden, dijo el contrato colectivo, que yo también quiero hacer gala de mi presencia, ¡es mi primer día de actuación! - (este contrato sería la guía de los compromisos, asumiendo el papel de un proyecto colectivo para esta intervención educativa, única)

Junto a éste, los contratos individuales¹², no menos impacientes por salir. Pero más en el fondo, se encontraba el letrero del título, muy paciente, pues se encontraba en blanco, esperando bien sabido, que él sería uno de los últimos en salir. ¡Habría que

¹¹ Ver Figura No. 31. Contrato colectivo

¹² Ver Figura No. 32. Contrato individual

escribirlo! Él sabía que tendría que abrirse paso entre los carteles.

- ¡No sean impacientes!, todo en su tiempo, escuchemos a los niños opinar, ellos darán la pauta para que cada uno, a la vez, salga, no antes ni después-.

Pero lo anterior sucedía en mi cabeza, en el salón todo se disponía como otros días. Ahora se darían las actividades con principios de la Pedagogía por Proyectos.

- **Confesión**

No quiero avanzar más en este relato sin hacer una confesión docente, una confesión que lejos de resultar desagradable fue de pinta picaresca, ya que lo vivimos los niños y yo, y nos dio cimiento para escuchar las participaciones, en el ambiente democrático.

¿Cuál fue mi mayor problema en el grupo de lectura? He de sincerarme y decir que me fue muy complejo aprenderme los nombres de los treinta y cinco alumnos. Esta lucha la vivían los niños, muy frecuentemente, cuando trataba de hacer relaciones de nombres, y ¿cuál? Siempre decía un nombre por otro. Este día de inicio de la aplicación, no fue la excepción. Tanto que opté por llevar tarjetas como gafetes, para que la aplicación tuviera un tinte más fluido, sin tropiezos y no sufrir por saber si era Jared, Juan David o Giovani, o ¿cuál de las tres Fernandas? O Kenia, Keila o Katia o Aylin o Aranza. ¡Uff! Lectores. Mejor... continuemos.

- **¿Qué habíamos hecho antes?**

Por mi cabeza pasaban mil cosas a la vez: -espero que no se impacienten- -que haya consenso¹³-, -que los incentive para que puedan argumentar-, -que logremos armar el contrato colectivo- y no sé qué más. Me preocupaba, como receta gourmet, que alguno de los ingredientes no lo pusiera en el tiempo y lugar correcto, ¿por qué? Este era el primer día que experimentaba, con Pedagogía por Proyectos. A la vez, me alentaba lo que Josette Jolibert, expresó el 30 de noviembre de 2011, cuando nos visitó en la unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional:

¹³ El consenso según Josette Jolibert se refiere a un acuerdo o entendimiento común entre individuos o grupos que han discutido y reflexionado sobre un tema o problema específico. Es un enfoque valioso en la educación que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, el aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones informadas.

“- Esta es solo una forma de organizar los contenidos de un programa. Y se puede hacer uso de los aspectos propuestos por Pedagogía por Proyectos o de los necesarios en cada practica educativa (exactamente, no se ofrece como una receta de cocina)-, buscar con los niños la vivencia de aprendizaje democrático, donde ellos se sientan partícipes y comprometidos desde la organización-”. ¡Me animaba!

Para ir con los niños en la gala de la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos y buscar el consenso, una de mis metas fue que, si quería escuchar de los niños sus argumentos, sería crear “ambientes de la palabra”, espacios en donde expresaran sus puntos de vista. Así, entonces di rienda suelta a preguntas como ¿qué hemos hecho antes?

Recordamos acciones muy interesantes como leer, trabajar en equipo, dibujar y jugar.

- ¡Cómo la del león! - Dijo Bryan

-Dibujar- Dijo Montserrat

- ¿Oigan y alguien se acuerda que sucedió en la lectura del león? -, no dudé en preguntarles, la comprensión lectora se asomaba.

- ¡Siii! - Contesta Juan David, con su amigable sonrisa.

A ver Juan David. Dinos. Le dije yo.

Juan David: -es que el león no sabía escribir, y le pidió ayuda a animales de la selva para que le ayudaran a escribir una carta de amor. Y pasó muchas aventuras, hasta que lo descubrió la leona y ella le enseñó a escribir. -

Llegó un momento en que todos hablaban al mismo tiempo, estaban muy eufóricos. Fue el momento para aclararles que externarán todas sus opiniones, levantando mano para pedir la palabra.

- ¿Ustedes han trabajado por proyectos? - Les pregunté - ¿Saben qué es un proyecto o qué se imagina que es? -

No se hizo esperar Sofía una de las niñas con su siempre dispuesta participación

- Es algo que se propone- dijo.

- Es algo que inventan- Dijo César.

- ¿Quién lo inventa? - Les pregunté.

- ¡Nosotros! - Dijeron todos.

- ¡Muy bien!, todos seremos responsables de nuestro proyecto. - Les contesté.

- **¿La elección, votación o consenso?**

¡Por fin, listos! Todos a salir. Me acerqué a la bolsa viajera y tomé los letreros.

-Fíjense que traje unos letreros, que tienen unos temas de lectura- les comenté. Tomé los seis letreros y los presenté al grupo: biografía, noticias de la comunidad, recetario, adivinanzas, instructivo y cuentos. Temas que formaban parte del Programa de estudio de tercer grado de la asignatura de Español.

Fue el momento para atender una parte muy importante en los ambientes democratizadores, donde el poder de elección fue una clave para formar en los menores, pensamientos críticos sustentados.

Y ahí lancé la pregunta generadora:

¿Cuáles quieren que trabajemos juntos, en nuestras lecturas?

Volvieron a leer, y a querer opinar todos al mismo tiempo. Ya habíamos aclarado la importancia de levantar la mano para pedir turno, pero este momento, no fue la excepción.

-Les parece que los leamos en orden- Les pregunte.

- ¡Sí! - contestaron en coro.

Los leímos en forma coral, uno por uno.

-Entonces digan ¿cuál trabajamos primero y por qué? -

- ¡Adivinanzas! - Dijeron los niños, a una sola voz.

-Bueno digan ¿por qué? Convéncanos.

- ¡Porque es más gracioso! - Dijo Juan David

- ¡Porque es divertido! - dijo Bryan, en el fondo del salón.

Busqué la reflexión de todos, pidiendo si estaban de acuerdo o que externaran su punto de vista. Y así fue, las adivinanzas quedaron como el primer tema para el grupo.

Continuamos en el orden de los temas. Sofía expresó que deseaba el tema de noticias de la comunidad. Juan David dijo que cuentos porque con ellos podíamos leer y aprender.

Pregunté al grupo que tema trabajaríamos, después de escuchar las participaciones de sus compañeros

- ¡Cuentos! - se oyó al unísono.

Aquí hubo un espacio, en donde tuvimos que vivir la autorregulación de la conducta, ya que debido a que mi acompañante la cámara, estaba filmando, y varios de los niños se cruzaban en la filmación, es decir, creo que ¡querían robar cámara! Esto nos permitió reflexionar en grupo, acerca de los comportamientos y establecer otras reglas de comportamiento.

Gabriela, dijo: -considero que es falta de educación que alguien se cruza cuando un maestro está hablando. -

Kenya expresó: - ¡hay que castigarlos! - Fue el momento para invitar a todos a demostrar un buen comportamiento, para poder continuar y evitar la palabra castigo. Aunque del todo no fue fácil, durante este día.

Continuamos con la elección de orden de los temas y mi sorpresa, cada vez iba en aumento, ya que los niños del grupo escogieron cuatro: adivinanzas, cuentos, recetarios e instructivos.

- ¿Y los otros dos temas de lectura no los vamos a trabajar? - Pregunté.

- ¡No! - se oyeron muchas voces. - ¿Por qué? - les pregunté.

-Porque biografía ya tenemos- dijo Giovanni, señalando la pared donde había unas biografías colocadas.

- ¿Y noticias de la comunidad? -, insistí.

-No son divertidas-, dijo Monserrat.

- ¿Están de acuerdo los demás? - les pregunté.

- ¡Siii! - respondieron en coro. Por lo tanto, biografía y noticias de la comunidad regresaron a la bolsa viajera.

Les platiqué que teníamos que dar un nombre a nuestro proyecto. El tiempo ya había avanzado bastante, en la elección de temas; miré al reloj y constaté que en la argumentación habíamos ocupado un buen espacio. Tuve la necesidad de proponerles trabajar en equipos. Nos organizamos en cuatro equipos, nos dispusimos a platicar al interior de cada uno. Cada equipo nombró a un secretario, quien sería el encargado de escribir su propuesta de nombre. Acordamos un tiempo para ponerse de acuerdo y pasara el secretario a escribir su propuesta.

Muchos de los niños se pararon, no sólo el secretario, en algunos equipos varios de sus integrantes. Lo que dispuse como parte de su formación, ya que la forma de trabajo de argumentación y conciliación no formaba parte de su haber. Ellos seguían acostumbrados a recibir órdenes de control y actuación. Y esta era una forma nueva de compartir el poder.

Dejamos un espacio prudente para poder preguntar: - ¿quién dijimos que debería

pasar? -

Los niños respondieron: -el secretario-, -el que debe escribir el nombre. -

Las propuestas de nombre sirvieron para seguir favoreciendo condiciones favorables para el trabajo futuro: convivir con el poder compartido entre los integrantes, desde ahora en la organización, y hasta la comprensión de textos.

Esta sesión tenía como propósito que viviéramos un ambiente con base a la libertad de expresión, que los ayudara a forjar juicios lógicos y a expresarlos. El nombre del proyecto fue un medio para lograr este fin.

Entonces sugerí que leyeran en silencio las propuestas de nombre que habían anotado en el pizarrón.

¿Cómo íbamos a escoger el nombre del proyecto? Si cada equipo quería ser el ganador, la forma de consensar era algo novedoso para ellos. Para solucionarlo, les pedí que nos sentáramos alrededor del salón para poder leer los cuatro nombres propuestos. Entonces se vivió una votación abierta, donde prevaleció el respeto al voto.

¿Las opciones de nombres? Respetando lo que cada equipo había propuesto:

- Las cosas que voy a ver
- El proyecto imaginario
- Los cuatro proyectos
- Las cosas de los niños

Di un marcador a cada uno de los niños, que se encontraba en el extremo de círculo, les pedí que pasaran a votar, y después le dieran el marcador a su compañero de lado. Uno a uno de los niños pasó a señalar su elección. Incluso, yo, como participante también di mi voto, situación muy especial, ya que no voté por el de mayoría, sino por el que me agradaba, y cuando voté:

- ¡Aaaaahh! - de muchos de los niños participantes.

- ¿Por qué aaaaahh? - les pregunté.

-Porque no es el que va ganado- dijo Jared.

-Yo también tengo la libertad de elegir-, -me agrada ese nombre- -pero efectivamente, ya escogimos por votación abierta cual será el nombre del proyecto de trabajo y ganó: -los cuatro proyectos. -

- **Lo que estamos de acuerdo y firmamos**

Muy inquieto en la bolsa, para hacer su entrada triunfal, aguardó el contrato colectivo.

-lo que estamos de acuerdo y firmamos - fue una de las respuestas dadas por Sofía, cuando pregunté qué creían que era un contrato.

-Cuando te comprometes a algo-, contestó Mariana.

- ¿y colectivo? -, pregunté

-Que se hace en la escuela-, dijo Giovanni muy emocionado.

-Que se hace en el grupo-, contesto César con voz fuerte.

-Entonces el contrato colectivo será de escuela o de nuestro grupo. - Pregunté.

-De nuestro grupo-, se oyó a una voz.

Tomé la lámina de contrato colectivo y la pegué en la pared. Les pedí que la observaran y que ahora entre todos la prepararíamos, como parte de nuestros compromisos.

-Este día me propongo como la secretaria- -iré anotando-, les dije.

Recordamos el nombre del proyecto y como yo era la secretaria ese día, le escribí el nombre en el contrato colectivo. Fuimos llenando cada uno de los espacios: tareas, fechas, qué necesitamos y quién colabora.

- ¿Tareas es lo que vamos a hacer para la casa? - preguntó la encantadora

Mariana.

No, es lo que vamos a hacer para cumplir nuestro contrato. Les comenté

Cabe aclarar que este día tuve que dar una resignificación a la palabra “tarear” por “actividades” para evitar confusión. Y lo cambié en el propio contrato.

-Entonces ¿qué vamos a hacer de actividades? -

-contar adivinanzas-, expresó contenta Fernanda Aguilar.

-Contar cuentos-, dijo Juan David.

-Leer-, manifestó Jorge Santiago con voz fuerte y decidida.

-Pensar, leer-, expresó Fernanda.

-Colorear- (les gusta mucho, por cierto), dijo Keila.

En este momento recordé lo que lo que Miriam Nemirovsky, habla acerca del papel del docente y la secuencia didáctica, cuando refiere que los niños siempre hablan de sus intereses y es difícil que incidan en conocimientos más profundos al abordar propuestas.

Dejé a los niños en su libertad de expresión y pensé en tener la secuencia didáctica donde profundizaré los que se requiera para interrogar el texto y lograr la comprensión lectora.

Ahora reconozco que era una buena oportunidad para armar el proyecto colectivo, con los niños, incluso con los cuatro temas elegidos para las lecturas. Sólo se retomó el contrato colectivo.

Las participaciones seguían en su máximo esplendor, y el reloj avanzaba, en realidad ¡me hostigabas reloj!

- ¿Les parece que organicemos en un contrato a las adivinanzas y cuentos?

(textos literarios) y cuando regresemos de Semana Santa,¹⁴ hacemos nuestro otro contrato con recetas e instructivos-, les platiqué.

- ¡Siii! - se escuchó en coro todo el grupo.

Y bien - ¿Qué necesitamos para leer adivinanzas? -

- ¡Libros-, expresaron los niños!

-Yo tengo libros de adivinanzas-, dijo Sofía.

- ¡Yo! -, expresó Aranza con una sonrisa.

- ¡Yo también! -, dijo Yathana con sus tímidos ojos.

-y yo- con la inconfundible chispa de Giovanni.

- ¿Y qué vamos a hacer? -, insistí en esta reflexión.

-Traerlos, maestra-, se oyeron varias voces.

-Bueno por favor platican a sus papás lo que hicimos en esta clase y les explican que necesitamos material para nuestras lecturas, y que propusieron traer el material.
-Pero eso sí, si algún papá no desea enviar el material, no hay problema, me avisan mañana y lo solucionamos-.

- ¿Cuál es el otro tema? -, pregunté.

- ¡Los cuentos! -, se oyó a una sola voz muy fuerte.

- ¿Cuándo lo vamos a leer? -

-El miércoles 28 de marzo-, dijo Giovanni con su inconfundible voz.

-Muy bien si se acordaron de las fechas de trabajo-. Les contesté, y lo anoté.

- ¿Que necesitamos? -, leí el siguiente apartado del contrato colectivo.

¹⁴ Nombre que se le da al período vacacional de quince días, entre los meses de marzo a abril y que comprende la celebración cristiana del vía crucis.

- ¡Libros! -, se oyó en todo el salón.

-Yo tengo-, grito Fernanda Aguilar.

-y yo maestra-, expresó Alberto.

-También yo tengo-, manifestó Gabriela.

- ¿Quiénes vamos a participar? -, seguí en mi papel de secretaria.

-La biblioteca-, dijo Bryan.

- ¡Todooooosss! -, contestaron todos los niños del grupo.

Todo lo fui escribiendo en nuestro contrato colectivo. -Muy bien vamos a seguir con esta clase- y avanzando el día les dije: -ahora vamos a conocer otro documento. - Y se entregó uno a cada estudiante.

-Por favor lean lo que dice aquí (Sale, por fin, de la bolsa viajera el contrato individual)¹⁵_-

- ¡Contrato individual! - en coro. Murmullo de todas las vocecitas que leían los subtítulos, de los espacios que conforman el contrato individual. - ¿Lo llenamos con lápiz? - - ¿Usamos color rojo? - Se oían voces en diferentes lugares del salón.

-Esperen, ahora vamos a conocer que es el contrato individual y para que nos va a servir. -, les expresé.

Mariana comentó -y ¿qué ponemos en actividades? -, - ¿lo de las actividades que escribimos en el contrato colectivo? - De manera grupal volvimos a reflexionar, que efectivamente, serían las tareas o actividades las que cumpliríamos en nuestro contrato colectivo. Sólo que, en algunas ocasiones, alguien tendría que realizar actividades diferentes.

- ¿y en lugar de qué logré? -, Preguntó Juan David

- ¿Ya podemos llenar ese espacio? -, les pregunté, para que los menores

¹⁵ Ver Figura No. 32. Contrato Individual

continuaran con las reflexiones.

- ¡Noooooo! - contestaron todos.

- ¿Y por qué? -, les pregunté.

-Porque todavía no lo hacemos-, contestó la siempre observadora de Mariana.

- ¿Y de lo que ya sé? -, preguntó Jorge Santiago.

-De adivinanzas, que son divertidas-, dijo Bryan.

Leamos nuestros contratos individuales, incluyendo a los niños que traerían material de lectura y las actividades a realizar. Y tuve la oportunidad de explicarles que además de lo que ya sabían de los temas escogidos, íbamos a aprender nuevas cosas.

- ¡Ya lo verán! -, les dije.

- ¿y hoy no vamos a leer-, dijo Jorge Santiago. Él se refería a las acciones de lectura que ya hacíamos con antelación, le contesté que ese día no lo haríamos, ya que como les había dicho, el día sería diferente. Y hoy, nos organizaríamos como lo vivimos para nuestros siguientes temas de lecturas.

Y ese día después de dar inicio con la organización didáctica, me dispuse a retirarme con mi inseparable bolsa viajera, el tiempo se había agotado.

Episodio 3

Adivina qué es

Llevando a mi lado, a mi fiel compañera, la bolsa viajera verde metálico con sus asas plateadas, y a paso seguro bajé los tres pequeños escalones de la zona escolar, los dos escalones para llegar a la rampa de emergencia, subirla y dar vuelta a mi izquierda para llegar al salón 8 donde se encontraba el tercero “A” de la Primaria Ometecuhtli, entré y después de los siempre amigables saludos continuamos con el trabajo de hoy.

¡Ruido, ruido y más ruido!, fue lo que se escuchó al mover las bancas para

acomodar el mobiliario y replegarlo a la pared. Así decidieron acomodarlo, después que pregunté ¿esta es la forma en que trabajaremos hoy?

-Mejor alrededor-, dijo Jared. ¡Alrededor, alrededor! Muchas voces a la vez.

Ya sentados alrededor del salón, recordamos qué teníamos anotado en el contrato colectivo, leímos nuestros compromisos en el contrato y dimos inicio con la aventura de este día.

La bolsa viajera, mi fiel amiga aventurera, hoy traía una bolsa más, mediana de color azul que tenía una sorpresa.

- ¿De qué color piensan que es el objeto que está adentro de la bolsa? -, les pregunté para iniciar la diversión.

¡Morado, rojo, blanco, azul! Eran tantas las voces al mismo tiempo, cual zumbido en panal, estas abejitas no dejaban de hablar y hablar. Este momento sirvió para recordar lo que habíamos incluido en el contrato individual, y sin más ni más Oscar dijo:

-Levantar la mano para participar-.

- ¿Están de acuerdo? - Les pregunté.

Y como acto de magia, un buen silencio y mucha atención. - ¡Qué bien! -, pensé.

Les pedí cerraran los ojos y el tacto fue el medio para hacer emocionante el momento y descubrir lo que había en la bolsa azul.

- ¡Es un libro! -, dijo Daniela. - ¡Si! un libro-, dijo Fernanda Boiso cuando tocó la bolsa.

Y en el acto y haciendo un poco de picaresca trampa, entreabriendo sus ojos, y todos... viendo la bolsa...Y.... y saqué el libro.

- ¡La antología! -, - ¡rojo ganó! -, se oyó entre varias vocecillas. -Ganamos todos- les dije, porque hacemos actividades para bien de todos, y en este momento todos ya

tenían sus ojos bien abiertos.

- ¿Para qué nos sirve? -, pregunté para entrar en la reflexión, y formalizar anticipaciones propias en la lectura.

-Para leer, para aprender-, entre varias voces. Y en ese momento: ¿Hoy qué nos toca leer? dijo muy entusiasta el intrépido de Alberto.

¡Adivinanzas!!!!!!! Se oyó al unísono.

-Bueno, entonces ¡Vamos!, vamos todos por su antología¹⁶ que nos acompaña este año -les dije.-

En este espacio pudimos reconocer que no todos traían su antología, fue un buen momento para compartir libros con otros compañeros.

Ya organizados, les cuestioné: en un libro ¿dónde podemos encontrar el contenido de este?

Brayan: -En el índice. -

César: -si en el índice. -

-Bien, muy bien. - Todos vamos a buscar si hay adivinanzas en nuestro libro.

-En la 34, dice oro 1-, se oyó la voz de Fernanda Aguilar.

-En la 100 también hay-, aclaró Juan David con su sonrisa que siempre lo caracteriza.

-No, en la página 25 es la primera parte-, asienta, nuevamente el incansable Brayan.

Seguían analizando el libro, y...

-No maestra falta, también hay en la 164, adivinanzas de México. - Nos dijo Sofía.

¹⁶ Leamos mejor día a día. Antología de tercer año de primaria. México, Secretaría de Educación Pública. 2012 única edición.

- ¿Entonces cuantos bloques hay? - Pregunté.

-¡¡Cuatro!!-, gritaron en coro.

- ¿Por favor digan cuáles son? -, les pedí

-Oro 1, oro 2, oro 3 y las de México-, se oyó al unísono.

- ¡Qué bien! parecen detectives, las encontraron rápido. -Ahora tenemos la necesidad de organizar como vamos a trabajar-, les comenté.

- ¡En parejas! ¡En equipos! - se oía voces sin algún orden.

Sofía tan propia como siempre, levanta la mano. -En parejas creo que es mejor, porque leemos más adivinanzas. -

- ¡Nooo!, en equipos-, dijo Miguel.

Y en este momento: la chispa de Giovanni -en parejas de tres. - Y pues no se hizo esperar la risa ja, ja, ja, ja, ja fue un momento grato en el salón.

- ¿Se puede en parejas de tres? - Haciendo la pregunta en general, pues a mí también me salió la sonrisa, con esa natural y picaresca participación.

- ¡Nooooo! - Contestaron los niños del grupo.

Aclaramos que son tríos los grupos de tres y de dos son parejas. Y continué, después de esta valoración. -Entonces ¿cómo trabajamos? -

-En equipos-, repitió César.

Mariana expresó que hacer equipos de los cuatro temas de las adivinanzas.

- ¿Están de acuerdo? -, pregunté en forma general.

- ¡Siii! -, se oyeron las voces de los niños, unas más fuertes que otras, por supuesto.

-Y ¿cómo organizamos los equipos? -, volví a preguntar.

-Usted haga los equipos, es mejor- dijo Gabi, con sus participaciones siempre tan respetuosas.

- ¿Están de acuerdo? -, pregunté

Y otra vez: - ¡iiii! -

Mi aportación fue decirles que nos organizaríamos con el título de cada bloque de adivinanzas:

Y empezamos a organizarnos. –Repita, uno por uno y sabrá su equipo- oro 1, oro 2, oro 3, México, oro 1, oro 2, oro 3, México. Así, nos organizamos.

-Ahora, reúnanse con los integrantes de su equipo-, - ¡todos a moverse! - les insistí.

Estos detectives estaban muy acelerados hoy, fue un momento para mover su gran energía, que siempre los distingue.

Ya en equipos les pregunté: - ¿Qué haremos para conocer nuestras adivinanzas y darlas a conocer a los compañeros? -

-Leer las adivinanzas entre todos y luego leemos unas al grupo-, dijo el dinámico de Jared.

-Me parece bien-, le asentí.

Pero en ese momento otra participación, Sofía levanta la mano cual derecho tenía.

-Maestra en el contrato colectivo estaba que traeríamos los libros de adivinanzas para leer. -

Era muy cierto, así estaba en el contrato, por lo que tuvimos que respetar el orden y comenzamos con la interrogación de algunas adivinanzas con ayuda de los libros que habían traído.

Interrogamos qué sabían de las adivinanzas.

-Es como una pregunta-, contestó Jared.

-Y tienes que adivinar de que hablan- dijo con sus expresivos ojos, Juan David.

-Si me permiten voy a ir leyendo algunas para ver si es cierto lo que dicen los compañeros o si nos falta algo más. ¡Atentos! Les dije observando sus rostros interesados.

“Si sopla el aire a la cara se viene,
sí sopla el aire el que es calvo no lo tiene”

- ¿Qué es? -, les pregunté.

¡El pelo!, ¡el árbol!, ¡el cabello! Todos diciendo sus aportaciones.

-Es el... ¡¡cabello!!!- Afirmé.

- ¿Quién lee otra? -, volví a preguntar.

Aranza levanta la mano y lee una adivinanza.

“Cuatro señoritas van a Francia

Ruedan y ruedan y nunca se alcanzan”

¡Un carro!, ¡una llanta! decían algunos compañeros.

-Y la respuesta es.... ¡¡¡las ruedas!!!-, les dije.

- ¿Quién sigue leyendo? - seguí insistiendo.

- ¡Yooo! -, dijo Katia. Me sentía muy gustosa esta y otras ocasiones de saber que leen en voz alta, cual naturalidad como comer.

“Cuando nací era tan raro que muchos me rechazaron

Pero cuando crecí mi belleza dejo a todos asombrado”

- ¿Qué es? - les pregunté.

¡La belleza!, ¡el cisne!, expresaron los niños.

-Y es... (Casi con redoble de tambores)-: - ¡el cisne! -, les confirmé.

-Se están fijando como son las adivinanzas-, - ¿son cortas o largas? -

-Pequeñas-, respondieron en grupo. Y me pareció buena su relación para comentarles de la silueta de los escritos.

-Algunas traen su respuesta en el texto-, dijo Brayan.

- ¿Cómo cuál? - le pregunté para que explicara al grupo.

-Como una del plátano, que está dentro de la adivinanza-

-Muy bien-, - ¿qué más tienen, las adivinanzas? - insistí.

No supieron qué más decir, por lo que les dije que siguiéramos trabajando con los libros y descubriéramos que más tienen.

-Ahora debemos seguir con las adivinanzas de los libros, - ¿cómo nos organizamos? - Les dije.

-Hay que leerlas y platicarlas-, expresó Gabi.

-Y presentar una por equipo-, agregó César.

-Qué cada equipo lea el oro que le corresponde y que presente adivinanzas-, comentó Brayan.

Después hubo un consenso grupal en que se acordó leer dentro de cada equipo sus adivinanzas y preparar cuatro, para presentarlas en pequeñas hojas y leerlas para el grupo.

- ¿Maestra puede ser de los otros libros que trajimos? -, preguntó la hermosa Gabi.

-Si en equipos lo deciden, pueden hacerlo-, lo dije en voz alta para que todos lo oyeran.

El trabajo se desarrolló en equipos, todos hablaban al interior de estos, pues se organizaban. (murmullos, murmullos, murmullos)

Al hacer recorrido a los equipos había dudas.

- ¿Las adivinanzas las escribimos con lápiz? -, lo dijo Fernanda Aguilar

Mi respuesta fue -y tú ¿qué opinas? y ¿tu equipo que opina? - La intervención estaría llena de estos momentos para generar reflexión y no solo indicación.

Fue el momento para sugerirles que la letra fuera grande ya que tendríamos el espacio de una de las paredes (pared textualizada) para exponer nuestros textos, a los integrantes del salón.

Cada equipo tuvo dos lectores que se escogieron al interior de estos, y ellos se organizaron para decidir quiénes.

Pasado el tiempo de trabajo, les pregunté - ¿Quién empieza? -

El equipo de oro 1, decidió comenzar a trabajar. Inicio el intrépido de Brayan, leyendo adivinanzas que su equipo escogió, este fue un momento de llamado al respeto de la lectura de su compañero. Ya que Brayan no tenía una lectura fluida pero su confianza lo ayudó para pasar y hacer bien su trabajo. Aplicando una lectura tubular, bien concentrado.

Sofía y Miguel continuaron leyendo. Había mucha organización por parte de ellos.

Acabaron de leer los equipos y continuamos con la interrogación que habíamos dejado pendiente.

- ¿Cómo es una adivinanza? -, lance la pregunta.

-Divertida- dijo Juan David

Creo que la pregunta no fue la correcta, así que volví a replantearla con dos cuestiones ¿qué descubrimos con las adivinanzas? y ¿de qué tamaño es una adivinanza? Para puntualizar la silueta de la lectura.

-Qué se compara con algo-, dijo César.

-Qué tenemos que encontrar una respuesta-, agregó Gabi.

-Y su tamaño es pequeño- dijo Juan David.

-A ver ¿cómo pequeño? -, expresé con cara de duda.

-Si, que es corta- dijo Mariana. Tiempo de seguir observando siluetas.

Volvimos a observar las adivinanzas de la página 100 de la antología y leímos una.

“Una especie de balón

Recubierto de cabello

Al cuerpo quiere un montón

Y lo tienes sobre el cuello” (azebac al)

- ¿Son cortas? - volví a interrogarles.

-Siiiiii- contestaron todos.

-Y ¿qué observan al final de cada renglón? -, les puse este puentecillo para pensar.

Todos empezaron a decir sus respuestas, pero al mismo tiempo. Así que era el momento de volver a moderar, y nos moderamos.

- ¡Que son iguales! -, dijo Jared con su chispa motorizada.

-No, que al final se parecen-, agregó Daily.

Les pedí que pasaran al pizarrón, Brayan, Kenia y Gabi a escribir pares de palabras que tuvieran esas terminaciones iguales. Después las observamos.

-Y alguien sabe ¿cómo se llaman estas terminaciones?, continuaba el interrogatorio.

Casi un silencio. Y no hubo respuesta.

- ¿Quieren que les regale cómo se llama? -, les dije. Esta palabra les pareció como esos presentes de fiesta, gratis y divertidos al abrir.

- ¡Siii! -, se oyó en el salón.

Les contesté que era la rima. Así que continuamos con la interrogación de las adivinanzas.

-Y si les digo cortina ¿con qué rima? - dije.

- ¡Con cantina! - apresurado dijo Brayan.

-También con niña- añadió Mariana.

- ¡Alto, alto! - pensé, buen momento para un análisis grupal de cantina y niña. Algo que nos llevó a conocer los dos tipos de rimas. Entre juego y juego descubrir que las adivinanzas son cortas (silueta), que se comparan y que pueden tener diferente rima tuvo un toque muy lúdico.

- ¿Cómo son cantina y niña en la rima? -, les pregunté.

-Casi parecidas-, dijo Alberto.

¿Y cómo se llama este tipo de rima? Otro silencio total llenó el salón.

-Regálenos la respuesta- dijo Oscar.

- ¡Siiiiii! - A una sola voz. Entre regalo y regalo, descubrieron la rima asonante. Explicué que la otra rima era la consonante o exacta en el final y las observamos en las adivinanzas que interrogamos.

Realizamos algunos ejercicios para ejercitar los dos tipos de rima, y verdaderamente entre la buena disposición de todos y la circunstancia (2010. Chambers, A.) nos favoreció desarrollar este tema de rimas y adivinanzas. Además de interrogar un texto con ayuda de los cuatro niveles lingüísticos de Jolibert y Sraïki (2009)

Concluimos la sesión con nuestros contratos individuales para analizar los aprendizajes, reflexionar como los habíamos adquirido y escribirlo.

El tiempo de esta hazaña terminó cuando me retiré del salón con mi inseparable bolsa viajera.

Episodio 4

¡Puros cuentos!

¡Oh las maravillosas vacaciones! Dejan a todos relajados y con nuevos bríos. Regresamos a la aplicación de la intervención, después de un periodo de receso de semana santa.

Era cotidiano bajar los tres escalones y subir las rampas para el edificio sur, este era el camino el día de la aplicación; junto a mí, la inseparable bolsa viajera la acompañante que no fallaba.

Este fue un día para percatarme que el salón para treintaicinco niños no era el ideal. Las condiciones del mobiliario en repliegue lo hacían menos cómodo, el calor era abrazador.

Las condiciones climáticas tan adversas no nos impidieron continuar con nuestras actividades de lectura. Si bien levantábamos las cortinas y abríamos la ventana, sin importarnos que el traspatio estuviera lleno de cascajo y en lo alto se apreciara una vista de barda derrumbada de la casa del vecino colindante.

De la inseparable bolsa viajera saqué el contrato colectivo, con los rubros de trabajo: actividades, responsable, materiales y fecha. Este contrato tomó la característica de un híbrido entre un proyecto de acción y de aprendizaje.

-A ver chicos ahora tenemos el compromiso de leer cuentos, pero ¿qué vamos a estudiar de los cuentos? - dije después de un calurosísimo saludo.

Recordar los temas de nuestro proyecto: - ¡los cuentos! -, - ¡las adivinanzas! -, - ¡los instructivos y las recetas! - En todo el salón se oía, sin ningún orden.

-Jared, por favor pon atención-, (aparecer en el video era una de sus inquietudes)

Ahora toca...y me quedé en sólo esa frase, cuando se oyó: -¡¡¡¡¡cuentos!!!!- A coro.

- ¿Qué vamos a conocer de los cuentos? - Y yo lista para hacer las anotaciones pertinentes en nuestro contrato colectivo.

-La historia- dijo Giovanni.

Daily contestó: -Las imágenes-

- ¿Y en los cuentos y en las imágenes a quiénes encontramos? -, les cuestioné.

-A los personajes-, dijo Juan David con voz fuerte.

Sofía tan propia como es ella, con su mano levantada esperando con paciencia su turno, la señalé para que participará y dijo -hay diferentes personajes-.

- ¿Cómo cuáles? - les pregunté.

- ¡Principales! -, se oyeron muchas voces.

- ¿Sólo hay principales? -, les pregunté.

- ¡Nooooo! - Voces de varios niños.

- ¿Cómo se llama a otro tipo de personajes? -, les insistí. Silencio casi total en el salón.

-Bueno, ¿les regalo el nombre? -, les comenté y al unísono se oyó: Siii.

-son secundarios porque aparecen en menos ocasiones que los principales o primarios-. Oigan y todos los cuentos ¿se desarrollan en el mismo lugar?

Siii. Se oyeron varias voces.

-No-, dijo el tímido y siempre atento Oscar. (creo que solo porque estaba sentado cerca del pizarrón) -Que gusto que participe-, pensé. Y lo alenté a seguir participando.

¿Y cómo le llamamos a esa parte del cuento donde se lleva a cabo la historia? Y como se andaban distraendo que les pido los siempre y salvadores aplausos de atención. —por favor dos aplausos.

-Dos aplausos los niños-, trash, trash, -dos aplausos las niñas- trash, trash, -dos aplausos todos-. Un buen ejercicio de atención, listo como siempre.

-Rodrigo tú sabes cómo se llama- y me dirigí a él.

-Paisaje- contestó.

-Bien, ¿que otro nombre recibe? - Insistí.

-Escenario – expresó Sofí.

-Bien- les dije, y les puntalicé, se le denomina escenario o ambiente. Y lo escribí en el contrato colectivo, que seguíamos armando.

- lo que acabamos de anotar en el contrato colectivo es lo que vamos a estudiar de los cuentos-. - ¿faltaría algo más? - -Lean y piensen- les dije.

-¡¡noo!!-, en todo el salón.

Acabamos de completar participantes y tiempos. El grupo decidió que en responsables debían colaborar todos.

Hasta ahí fue el tiempo de reorganización. Porque venía el tiempo de los textos.

-Y ¿qué creen que hay en la bolsa viajera? - Y cargué la bolsa verde claro, metálica, orillas plateadas y asas también plateadas.

Con mano levantada por favor, les insistí.

Fernanda: -una caja de zapatos-.

Yathana: -libros-.

Jared: -hojas-.

-Que se me hace que ya habían visto, ehh pillos—les dije.

- ¿Qué más hay adentro? -Plumones- dijo Giovany.

-Exacto-, -todo eso tiene, y vamos a adivinar cuantos libros nos acompañan hoy. Cierren los ojos para que piensen cuantos libros están inquietos por salir y conocerlos. Indiquen con sus dedos cuantos libros consideras que hay-. Les dije.

Silencio en el salón; este espacio, breve y saboreado apaciblemente como agua fresca en el desierto.

-Ok, ábranlos para conocerlos-. Les indiqué.

-Vamos a leer sus títulos-. Y que me percató que los títulos eran pequeños. Que cambio la estrategia, para conocer los títulos:

-Yo les leo el título y ustedes repiten por favor-. Rápido les dije.

-¡Pinocho, Pinocho; Hanzel y Gretel, Hanzel y Gretel; Cenicienta, Cenicienta; Aladino, Aladino; Peter Pan, Peter Pan; Pulgarcito, Pulgarcito; La Bella Durmiente, La Della Durmiente y La Sirenita, La Sirenita!-

Y bueno yo bien ilusa que les preguntó, ¿cuál quieren que leamos? Como esperando que sólo escogieran uno o algunos y para mi sorpresa que no me esperaba, que dicen: - ¡todos! – Y pensé ¿todos? Y ¿cómo todos? Me hizo recordar a Michele Petit (2001) “Para que un niño se convierta más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a invertirse de poder y provoquen temor”

Y pues...a continuar. -¿Cómo nos organizamos?- fue otra parte para que decidiéramos en grupo.

Keila: -por secciones, en equipos-.

-Giovani, ¿tú que piensas?-, le pregunté, hoy estaba muy inquieto.

¿Leyendo? Respondió.

Mariana participó diciendo: -hoy cuatro y mañana cuatro-.

-¿Hay alguna otra propuesta?- Les pregunté. -Y qué propuesta escogemos-, insistí.

-¡Hoy cuatro y mañana cuatro!-, todos al mismo tiempo, con sus vocecitas como los rayos de sol de este caluroso día, entrando por todas partes. Y así quedamos. Muy bien ya sabemos cómo queremos abordarlos, pero cuáles serán los cuatro de hoy.

-Votamos- dijo Gabi. -¡Siiii!, en todo el salón. Con las votaciones vivían su presencia y su decisión. Después de mucha euforia por que ganaron los cuentos de Pinocho, La Sirenita, Hansel y Gretel y La Cenicienta nos organizamos en cuatro equipos. Tomé los cuatro libros ganadores y en grupo hicieron anticipaciones con las portadas de cada uno, muy en especial con Hansel y Gretel y Pinocho, porque observé que el primero no era del todo conocido, fue un buen espacio para invitar a los niños a que pudieran imaginar de que trataría la historia.

-¿Jazmín de qué tratará?- Dirigiéndome a ella y mostrando el cuento a todo el grupo.

Jazmín: -de unos niños-. Refiriéndose a Hansel y Gretel.

A Jorge, alentándolo para participar en la anticipación de un cuento le enseñé Pinocho.

-No sé- dijo. -Observa bien la portada-, y dínos que piensas que tratará el cuento. Vamos tú puedes, solo has un esfuerzo-, le comenté. Y varios de los niños del grupo, al mismo tiempo expresando sus anticipaciones. -Escúchenme, hay que dar la oportunidad a todos de organizar sus ideas, Jorge puede hacerlo bien, por favor guarden silencio para escucharlo- intervine. Y así fue, dijo que trataría de un grillo.

Pensé lo que dijo Geneviève Patte¹⁷ en *¿qué los hace leer así?*, “son libros tan bonitos que sería una lástima no encontrarlos en nuestro camino. Los niños nos necesitan para eso; necesitan de nuestra mediación”.

¹⁷ Patte, Geneviève (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, las lecturas y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica

Posteriormente nos reunimos en equipos y al interior de cada uno decidieron escoger un cuento, se organizaron para leerlo, por parejas, hasta el punto o un solo un integrante. Este fue un espacio de mucho aprendizaje, ya que el organizarse les permitió autoregularse, escuchar a los demás y proponer sus ideas. Posteriormente cada equipo escogió a un integrante para platicar al grupo de que había tratado su cuento considerando los aspectos que escribimos en nuestro contrato.

Este espacio fue muy acogedor pues nos encontrábamos organizados para escuchar a los relatores de las historias: La Sirenita la comentó Sofía. Aline contó Pinocho, Alberto contó Hansel y Gretel y Keila finalizó platicando el cuento de La Cenicienta. La comprensión del texto se compartía en todo el grupo. ¡Qué gratificante!

El tiempo del recreo estaba acercándose, por tanto, nos dispusimos a acomodar bancas, un espacio que aproveché para hacer una entrevista a varios participantes, además de poner en práctica los niveles de conceptos lingüísticos de Jolibert y Sraïki (2009)

Entrevista
¿Con cuál equipo te tocó trabajar?
¿Qué te pareció trabajar en equipo? ¿Por qué?
¿Cómo se organizaron para leer?
¿De qué trataba el cuento?
¿Cuál era el personaje principal?
¿Cuál era un personaje secundario?
¿Cuál fue el ambiente del cuento?

Andrea: -si me gustó trabajar en equipo porque compartimos-.

Jazmín: -porque me divertí y estuve con mis amigos-.

Alejandra: -me tocó pinocho, fue divertido trabajar en equipo-.

Giovanni: -me tocó el de La Sirena, me gustó porque leímos por hoja-.

Montserrat: -La Cenicienta en el equipo dos. Si me gustó trabajar en equipo porque leímos todos. Si entendí el cuento-. Esta pequeña que en el diagnóstico había expresado “No me gusta leer”.

Después de las entrevistas y acomodo del mobiliario hicimos un ejercicio de atención: ranas y cangrejos (saltando adelante o atrás), al terminar les dije bueno faltan algunos cuentos que mañana atenderemos y veremos como leerlos. Cual fue otra calurosa sorpresa de hoy, ¡¡¡usted!!! Usted lea mañana, siiiii ¡usted! Y así quedó mañana yo sería la lectora.

- **¡Qué caluroso cuento!**

El compromiso anticipado era que yo leía, pero ¿qué leería? Saqué los cuatro libros de cuentos que ya conocían, para abreviar tiempo les dije que hoy llamaría a alguien para que a la suerte escogiera uno de los libros para leerlo. Fue Mariana quien escogió el libro y fue el de Pulgarcito.

-¿Cómo se llama el libro de hoy?—pregunté y lo enseñé a todos: ¡¡¡¡Pulgarcito!!!!, se oyó en todo el salón. Por qué se llamará así. Este fue un espacio para reconocer los nombres de los dedos de sus manos y relacionar el nombre del cuento y hacer anticipaciones de la lectura. Así como conocer su contexto, haciendo alusión a los conceptos lingüísticos de Jolibert y Sraïki¹⁸.

-Si te tocó el hombro, me ayudas a leer- (claro que sólo fue para que su atención estuviera al cien por ciento) les dije. ¡Que excelente atención, que excelente atención al ir leyendo! Se realizó la lectura con comentarios breves y se fueron haciendo puntualizaciones que incidieron en la comprensión del texto.

Rodolfo ¿qué crees? (porque estaba distraído, atendió al momento).

-Y...¿qué creen?—les insistía con voz de anunciador de sorteos.- Dramatizando

¹⁸ Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

la lectura. ¿¿Qué????—decían los niños.

-En el bosque se asomaba la noche...-, -¡¡Hay que miedo!!-, expresaron los niños.

-Llegaron a una puerta-, leí. Por favor todos hagan sonido de tocar a una puerta: -toc, toc—se oyó.

-Huelo a carne fresca de niño (el ogro)- Todos olfateando (les pedí)...al olfatear les mostré la imagen del cuento...

-¡¡¡hay que feo!!!- Gritaron los niños.

-Pulgarcito cambio las coronas de las hijas del ogro y les puso el gorro de sus hermanos... ¿y qué pasó a la mañana siguiente?-, pregunté. Fueron muchas las inferencias hechas al texto. -que el ogro se iba a comer a sus... hijas- fue una de las participaciones que dio Fernanda Boiso.

Así terminamos de leer el cuento, y después hicimos una tertulia para que se presentara la comprensión lectora.

Jared estuvo muy participativo, dijo -El personaje principal es Pulgarcito y el ogro-

-Y ¿quiénes son los personajes secundarios?- lancé la pregunta, y oyéndose varias vocecitas: -¡pues la esposa y las hijas!-, (por supuesto, parecía que yo debía saberlo).

Daily, Brayan, Lesli, Rodrigo y Katia fueron los entrevistados hoy para atender la comprensión del texto haciendo énfasis en inferencias para crear un final diferente.

Brayan: -que el ogro se quede afuera, en el bosque y que no se coma a más niños-.

A Lesly y Rodrigo les costó hacer un final, pero esperé su tiempo hasta que lo lograran decir, -imagina algo diferente- fue el puente para que crearan su final.-

El tiempo de las entrevistas fue el tiempo para hacer la herramienta del cuento

de pulgarcito que sirviera como apoyo para recordar que habíamos aprendido, las partes del cuento y que nos había gustado. Por supuesto que el dibujo no podría faltar. Lo acentuamos cuando Mariana preguntó -¿puedo hacer en medio el dibujo?- Y mi estrategia de reflexión -¿y tú qué opinas?- -Que sí- dijo Mariana y el grupo junto con ella escuchó lo mismo.

La exhibición de arte en la pared textualizada nos esperaba, todos los trabajos fueron expuestos por sus dueños, la explicación no se hacía esperar, y ante tantos artistas lectores no me queda más que decir:

-¡colorín colorado puros cuentos hemos acabado!-.

Episodio 5

Entre gustos y no gustos

Ventanas abiertas y cortinas amarradas, era la imagen al entrar al salón, ¡sí! que el aire corra por el salón, el calor seguía abrumador. Y los aromas juntos de todos los niños recorrían cada rincón del salón.

Hoy era el tiempo para la fase de alto en el camino, era el tiempo de pensar qué aprendimos con las lecturas y como lo aprendimos; la evaluación, tiempo de reflexión. Teníamos que valorar lo aprendido de los cuentos como había sido su silueta, su contenido y su uso. Las listas de cotejo y los contratos individuales tenían que hacer de nuevo una entrada triunfante y sus preguntas tan precisas: lo que ya sabía de los cuentos, lo que aprendí, lo que debo reforzar de los cuentos y qué opino de los cuentos.

Aún en este acercamiento de evaluación con el contrato individual los niños lo vivieron como una novedad, el espacio se confundió para querer hacer copias y no reflexiones: - que pongo aquí -, muy común, entonces llegó el espacio para recordar que cada uno debería hacer una reflexión de lo que logró y lo que falta para esforzarse más en otras ocasiones, en un análisis individual. Ésto serviría para reflexionar más adelante en otros instrumentos de evaluación.

- ¿Por qué individual?- les pregunté. Mariana no dudo en decir que porque cada uno sabe que aprendió y donde no puso atención. -Así es-, les dije y comenzamos a escuchar sus anotaciones.

Jazmín expresó: - no me gustó en Peter Pan que Campanita por envidia hizo travesuras-.- Me parece buena tu reflexión-. Comenté. Seguía presente la comprensión lectora.

Brayan explicó: - me gustó que pulgarcito y sus hermanos cambiaron las coronas por sus gorros para confundir al ogro-.

Esta fue una sesión de muchas participaciones entre gustos y no gustos, lo que dejaba ver su entendimiento ante los textos y su participación en grupo.

- **Intermedio, ¡continuamos!**

Mariana se propuso como la secretaria para elaborar el contrato colectivo de los dos temas lectores faltantes: los recetarios y los instructivos.

Debo reconocer que la forma de acomodo de bancas para la elaboración de este contrato colectivo debió tener otra forma, ya que en forma replegada los niños estaban muy lejos y las participaciones estuvieron muy dispersas. Esta no fue la mejor condición para discutir la organización de los siguientes temas lectores.

Este contrato lo realizamos recordando que lleva un contrato colectivo y cuál es su función.

-¿Cuáles son los espacios de este contrato?—les pregunté, y para mi sorpresa lo que escuché.

-La fecha - dijo Brayan. Erick, muy atento como siempre pero poco participativo se animó a decir que primero actividades y quien colabora. Juan David dijo lo que necesitamos, refiriéndose a los materiales. Les recordé que además determinaríamos que se aprendería en cada tema.

Mariana cual atenta estaba, dividió el contrato en dos partes horizontales, esto me pareció bien pues corroboré que tienen más iniciativa que al inicio de esta

intervención.

Me dirigí a Aline para animarla a participar: -Aline te acuerdas cuales son los temas lectores que nos falta abordar?- y ella respondió que recetarios caseros e instructivos.

-Muy bien—le dije , y continué: -empecemos, que vamos a hacer con el tema de recetarios-

¡Armar una receta!, ¡cocinar! Y la chispa de Giovanni: no porque necesitamos una estufa. -¿Siempre se usa una estufa para cocinar?- les pregunté para que argumentaran más en este contrato, -no- dijo Daily -hay comida que se hace sin la estufa- agregó.

Y entra la puntualización de Sofía: -pero lo que tenemos que hacer es leer recetas-, para ver cómo se forman. Mi sorpresa iba en grande pues Sofía había dado una respuesta para la interrogación de recetas. Les dije que debíamos decidir entre las propuestas y así lo hicimos.

Mariana muy atenta no dejaba de escribir. Cuando llegamos al tema de instructivos les pregunté -¿qué vamos a estudiar en este tema?-, -armar cosas- dijo Keila, -hacer cosas- dijo César, -para elaborar algo- asentó Kenia, -nos sirven para leer y entender- dijo Alberto, -maestra se lee ordenado- dijo Juan David, -¿cómo ordenado?- hice la pregunta, -o sea que las cosas que armas tienen orden- agregó.

Sofía -maestra una receta también es un instructivo-, (como siempre esperando su turno y haciendo aportaciones para el grupo) ¿Cuál será la diferencia? Les pregunté. -Que en la receta se hace comida,- dijo la misma Sofía.

Mariana anotó lo que sus compañeros expresaron. En el contrato se anotó que el día 3 y el 9 de mayo atenderíamos las recetas, con recetas investigadas por ellos de revistas, periódicos o de casa, también se acordó que crearíamos recetas con imaginación.

-¿En cuanto a los instructivos?-, pregunté; -el 10- dijo Brayan, -el 10 no se puede

es el día de las madres y tienen su festival- les dije; Juan David dijo: -entonces el 16 y 17- y el grupo en coro afirmó: -¡¡sí!!-. Así lo anotó Mariana quien fue la secretaria, mismo que se muestra en la figura siguiente.

Tareas	Fecha	Qué	Quién
Resetar caseros	03 de Mayo de 2012	Resetas	Todos
Armar una reseta casinar Trabajo	09 de Mayo 2012		
Instructivos			
Armar	16 de Mayo 2012		Todos
Elaborar			
Leer ordenado	17 de Mayo 2019		
Crear			

Y cuando ya estábamos en la organización de las fechas que me interrumpe la maestra titular de grupo y me dice que en mayo habría semana intensiva de los maestros en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Por lo que nos teníamos que organizar para no considerar esas fechas.

Pero no sería el único incidente crítico de acuerdo con Bolívar et. al. (2001), ya que estaba listo el contrato de los últimos dos temas, y la maestra titular vuelve a participar informando que los que salían al ensayo se fueran preparando, ya tenían que salir con el maestro del bailable.

Nos quedamos pocos, y tuvimos un breve espacio para checar libros de su biblioteca de aula para buscar recetas o instructivos que nos sirvieran de material de apoyo. No hubo material que nos pudiera apoyar. Terminando de revisar tomé la bolsa viajera y me despedí de ellos.

- **¿De murciélago, su tamalito?**

-¿Y quién trae su investigación?- ya casi listos para que todos fueran por sus investigaciones, la cotidianidad en la escuela no se hizo esperar:

-Los que salen a ensayo, vayan formándose- fue la voz de la maestra titular(el ensayo del 150°. Aniversario de la Batalla de Puebla) y como si fuera imán la puerta, se acercaba uno, dos, tres, otro, otro y otro más de los niños, hasta que se quedaron sólo dieciséis. Y después de volver a controlar al pequeño grupo, nos organizamos en un círculo para leer las recetas que habían traído de casa.

Jared: -voy a leer la receta de salchipulpos.- Acabó de leer su receta con ingredientes y modo de preparación, también lo hizo Alberto y Aline. Ésto nos sirvió para reconocer la silueta de estas: -son cortas en los ingredientes-, dijo Giovanni -y largas en la preparación- agregó, -bien esa forma larga que dice Giovanni es escritura en prosa o renglón corrido-, les comenté. Y lo anoté en el pizarrón. Posteriormente, continuamos con la interrogación de: ¿para qué sirve? ¿qué se necesita? y ¿cómo se hace?

-Para hacer alimentos- dijo Jazmín (algo muy cotidiano para ella, sus papás trabajan vendiendo comida casera), -para hacer postres- dijo Oscar con su siempre tranquilidad para no tartamudear tanto.

-¡Bien, gracias!-. -¿Y hay algo más para lo que se hacen recetas?-, insistí, para buscar más esa pícara reflexión de estos pequeños. ¡¡Silencio!! En el grupo, caso raro, con estos pequeños que son muy participativos.

-Bueno hay alguien que nos va a ayudar-, les dije -¡nos visita la bolsa azul!, ¿qué trae adentro?- Y todos : -¡¡la antología!!- -Bueno vayan por la suya-, les solicité.

¡Pero en ese momento! los que habían salido a ensayar se acercaban a la puerta como mueganitos: -¿podemos pasar?- Y bendito ensayo del día de hoy, nuevamente a buscar la autoregulación de cada uno de los niños para que hubiera orden y control en el grupo.

Para volver a tener a todos en sintonía y atentos, les pregunté -¿quién comenta a sus compañeros que se integran, lo que hemos hecho hasta ahora?-. No faltó el intrépido de Giovanni que les comentó lo de las recetas y sus partes. Verdaderamente costó trabajo que todos estuvieran atentos.

Con antelación había seleccionado una lectura de su antología roja que hablan acerca de remedios o que requieren de una receta. Les pedí que fueran por su antología. “El hipo de Inés” sería la lectura para este día; organizamos leerla por párrafos con la técnica de “escoge al que sigue”, después leí toda nuevamente en una lectura global. Interrogamos el texto con preguntas diversas: ¿Cuál era el motivo del hipo de Inés? ¿Por qué de repente se le escapaba una risita? ¿Quién era la mamá de Inés? ¿Cómo resolvió el doctor el hipo de Inés? ¿Qué es una purga y para qué sirve?

La sesión siguiente trabajamos con las recetas de la antología roja, en especial con la lectura 143 que nos habla acerca de recetas de tamales.

-Son los ingredientes- dijo Fernanda Juárez, al referirse a lo que va después del título de una receta.

-Es la preparación- dijo Santiago, lo que hacemos después de saber los ingredientes.

-Muy bien les contesté-, y les pregunté -¿y nosotros podríamos escribir recetas?- Y con su inconfundible y pausada participación dijo Oscar –si pueden ser tamales de otra cosa.-

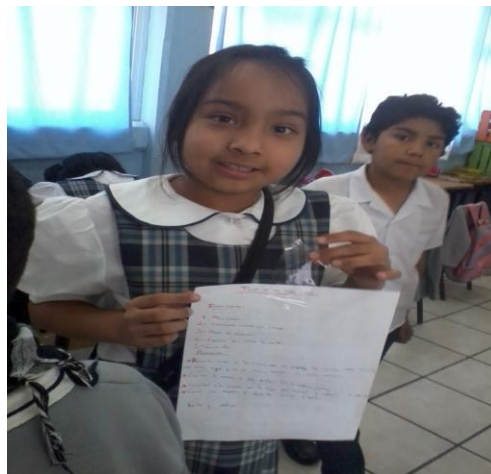
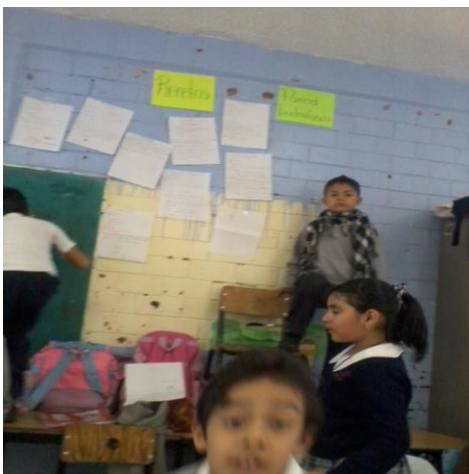
-¿De otra cosa? ¿Cómo de otra cosa?- Les pregunté en general.

-De mole- dijo Rodolfo

Bien Rodolfo, y si usáramos mucho la imaginación -¿de qué podrían ser nuestros tamales?-, esta pregunta la dejamos abierta mientras organizamos las parejas de trabajo. Ya organizados, volví a lanzar la pregunta que quedó abierta, pero ahora acordarían al interior de su dueto de que harían su receta. ¡La diversión se asomaba!

Entre vocecitas y vocecitas se organizaron y empezaron a escribir. Las producciones las leyeron y descubrimos la maravilla de la creatividad.

¿De murciélago, el tamalito? ¿De ojo? ¿De perro? ¿De arcoíris? Y hasta ¿de hadas?, que bien, que bien y todas las producciones a la pared textualizada.



Episodio 6 ¡En orden, en orden!

¡Que tanto orden! y ¿para qué en orden? ¿Es importante el orden? ¿las instrucciones deben estar en orden? ¡¡¡Va!!!

El contrato colectivo nos miraba diciendo que seguían los instructivos. Y para lo cual Iniciamos con una breve charla acerca de cómo le hacen para llegar a la escuela, no faltó el ingenio de Brayan -¡pues caminando!- Y de ahí continué preguntando -¿y que más hacen?-, las respuestas no se dejaron esperar: -caminar-, -tomar la pesera-. De ahí les pedí que cerraran los ojos y pensaran que venían caminando -¿por dónde pasan? -¡por la avenida!-, -¡pasar por la cerrada!- -¡de arriba!-.

-Muy bien, abran los ojos todos- les pedí y que contaran con más detalles que calles pasaban. Levantó la mano, la siempre sonriente Jazmín. -A ver Jaz dinos como le haces-, le pedí. -Me salgo de mi casa que es la calle de arriba (de nombre Convento y ubicada en el lado este con referencia a la escuela), camino hacia arriba hasta la calle de Tlaxcanes, camino a la derecha hasta llegar a las escaleras de la cerrada, después las bajó y ya llegué a la escuela-. -Gracias Jazmín.- -Le comenté.-

Les pregunté -¿fueron haciendo en su mente el camino que recorre Jazmín de su casa a la escuela?- En coro dijeron – ¡¡¡sí!!!-. Fue cuando les lancé una interrogante

de atención: -sucede que Jazmín no sabe hacer croquis y nos quiere invitar a su casa?-
-¿qué tendría que hacer para que sepamos como llegar a donde vive?- Todos dando sus oportunas y picaras respuestas, al mismo tiempo, no nos entendíamos. Les dije: -levanten la mano-, nos entendemos mejor y no hablen todos al mismo tiempo-. Le di la palabra a Lili y dijo que tendría que escribirlo, fue un buen detonante para generar la escritura, la lectura en voz alta y la comprensión grupal incidiendo en la individual. Explicamos que ella tendría que hacer un instructivo, donde nos explicará paso por paso que hacer para llegar.

Y -¿para qué es un instructivo?-, les pregunté. Keila levantó su mano y le di la palabra, ella dijo -para darnos instrucciones y para hacer algo-. Pregunté si alguien más quería aportar algo, parece que no fue necesario, todos entendían esta aportación.

Continuamos con la reflexión: -¿podemos hacer un instructivo para ir a otro lado?-, -¡siiiii!- Se oyeron las vocecitas. -¿A que otro lado podemos ir?-, pregunté para tomar un acuerdo. Hubo respuestas variadas desde ir al Centro, a un parque y varias más y -¿qué les parece si imaginamos que vamos a ir a tomar un helado al Centro de Iztapalapa?- Pensando, claro, que por la escuela no hay una paletería y el mercado de Iztapalapa es conocido para todos, por las propias tradiciones que en Iztapalapa se celebran.

¡Manos a la obra! Acordamos escribir el instructivo desde la casa de cada uno, en ese momento César dijo: -Yo vivo hasta Balbuena-, fue un momento para otro acuerdo, Fernanda dijo que él podría hacer el instructivo saliendo de la escuela y así fue como él lo escribió.

Todos comenzaron a escribir sus instrucciones y conforme lo iban haciendo salían dudas, Oscar preguntó: -¿escribo todo lo que tengo que caminar?-, las respuestas durante todo este proceso fueron -¿y tú qué opinas?-, ésto servía para que reflexionarán su labor y a la vez en grupo reflexionáramos las acciones.

Alberto leyó su instructivo que sirvió para que sus compañeros, nuevamente reconocieran que las comas eran muy importantes, sería porque ya habíamos pasado

el uso de las comas cuando interrogamos las recetas.

Sofía dijo que había palabras que se usan en los instructivos: primero, después, luego y una acción para finalizar. Les aporté que esas palabras reciben el nombre de conectores

Para finalizar les pregunté qué importancia tenía hacer un buen instructivo. Oscar contestó -si estaba mal hecho la gente no llega-. César dijo -también cuando se quieren armar cosas, si no está bien hecho el instructivo no se logra armar-.

- **El pago: tu cerebro**

Tienes que pagar con ¡¡¡¡tu cerebro!!!!

-Noooo-, -prefiero hacer la tarea-. dijo Juan David.

-Ahh si, ¿y por qué Juan David?- Le pregunté.

-Mejor hacer la tarea, que quedarme en una jaula- (así lo refería la lectura, al quedarse sin cerebro)- dijo Juan David. La comprensión de esta lectura se había logrado muy divertidamente después que iniciamos el día con una pregunta:

-¿les gustaría que hubiera una máquina que les hiciera su tarea?- Y por supuesto todos contestaron -¡siiiiiiii!-

Bueno hay una lectura de una máquina que ayuda a hacer tareas, la página 220 del libro rojo, ¿quieren leerla? Les pregunté.

-¡¡¡¡siiiiiii!!- Se oyó en el salón por parte de todos.

Nos organizamos en turnos para leer e ir haciendo la interpretación. Así se dio la lectura, pero o sorpresa para los niños cuando fueron descubriendo en esta encantadora lectura, que nos llevó a hacer un diagrama como instructivo, pero que la máquina tenía un pequeño cobro: ¡el cerebro del niño que la quisiera!

¡caritas de asombro y susto!

- **Con papel**

¿Una actividad con papel e instructivos?

Pero en el salón treinta y cinco niños cuatro adultos y un adolescente. ¡Uf! El aire casi podíamos verlo de tanto calor junto.

-¿Que hicimos con los instructivos?- Les pregunté

-Vimos el uso de las flechas como en la máquina del tiempo-, dijo Mariana.

-También como escribir un instructivo para llegar a un lugar- Dijo Gabi.

-Muy bien y ustedes saben ¿qué más podemos hacer con un instructivo?- Les cuestioné.

Un silencio, que aproveché para presentar a mi hijo, que hoy nos acompañaba y nos ayudaría a armar una figura de papiroflexia.

-¡¡Eehh!!- Se oyó en el salón.

-¿Qué se ocupa en la papiroflexia?- les pregunté.- -Papel- dijo Oscar. -Y ¿qué más debemos ocupar?- les cuestioné. Un silencio de bruma espesa. -Regálenos la respuesta-, se oyeron varias vocecitas. Ya formaba parte de su vocabulario la pedagogía del regalo, como lo nombra Jolibert y Jacob (2003).

-Debemos ocupar un instructivo, que nos da los pasos en orden- -¿sí o no?- Les cuestioné. Y todos: -¡¡¡siiii!!!-

Conocieron cuatro libros de papiroflexia, con los que observaríamos como hacer un rehilete que sería además la invitación para que sus papás nos acompañaran en la lectura.

-¿Cómo nos organizamos?- Les pregunté

Alberto dijo: -nos numeramos-

-Perfecto-, les dije, son cuatro libros de papiroflexia.

Entonces César dijo que digan números del uno al cuatro.

Y así lo hicimos cada uno dijo su número y formamos los equipos.

Una vez instalados cada equipo escogió su libro de papiroflexia para que lo reconocieran y encontraran el instructivo para armar el rehilete.

En el hojear el libro, era mucha su inquietud por saber cuándo armaríamos, esta y esta y esta figura.

Les dije que hoy armaríamos solo el rehilete pero que en otro proyecto podríamos escoger la papiroflexia.

-¿Y qué hacemos?-, preguntó Sofía.

-Bueno que les parece si vamos leyendo en voz alta las instrucciones y vamos armando el rehilete, donde no se entienda nos detenemos y analizamos lo que nos quieren decir-. Les comenté.

Y a una voz: ¡siii!

Paso a paso fuimos armando el rehilete, yo leía y mi hijo y las maestras en formación auxiliaban a los menores a armarlo. Oyendo los pasos y observando su hechura, los niños iban comprendiendo las órdenes y haciendo sus dobleces.

Un paso del instructivo fue el más complejo: la formación de las aspas. Situación que tuvimos que resolver equipo por equipo.

Aquí, valoré que una hoja de papel bond hubiera resuelto el problema, hacer los dobleces en grande, y la observación de los pasos que la lectura indicaba en cada paso.

Cuando estuvo armado, les pregunté -¿se acuerdan para que nos va a servir haber leído, entendido y hecho el rehilete?

Alejandra dijo -para hacer la invitación para los papás-. Entonces les pregunté que lleva una invitación.

En una lluvia de ideas se rescataron los datos de una invitación, y con estos diseñamos la nuestra.

Este día los rehiletes quedaron finalizados, para hacerlos llegar a sus padres de familia para la actividad de lectura, del viernes 1 de junio a las 8:30 a.m.

Entre tanto vuelo de papel concluimos nuestra actividad y salí con mi acompañante y mi inseparable bolsa viajera.

Episodio 7

Sra. Luna, usted tuvo la culpa

El atril llevado de mi casa, adelante en medio del salón y los padres de familia que nos acompañaron junto a sus hijos. Las condiciones facilitadoras atendidas, los niños ya habían acomodado las bancas alrededor del salón.

¿Las lecturas? La peor señora del mundo y Señora luna. Una dupla de sentimientos torrentes nos acompañaron con estos textos, como si Cassany¹⁹ también, estuviera con los padres en nuestra lectura dramatizada.

El objetivo era hacer una lectura placentera con padres e hijos. Primero, *La Peor Señora del Mundo*, leída desde el atril para que todos la disfrutaran. Papá o mamá leyendo con su hijo en la antología roja, que durante esta aventura lectora nos acompañó. Algunas mamás haciendo el papel de mamás canguras, con su hijo y un estudiante más.

La lectura merecía hacer inferencias, ya que no se encuentra el final de esta, la lectura invitó a que si sabes el final lo contaras o que crearas un nuevo final. Los padres y los niños no perdieron la oportunidad de echar a volar la imaginación.

El atril esperaba la segunda lectura, pero no menos importante: *Señora luna*. Con la primera lectura habían salido sentimientos especiales de algunas mamás que nos acompañaban y con éstos también la comprensión lectora. La Señora luna llegó a dar

¹⁹ Cassany, D. Luna, G. y Sanz, G (2007). *Enseñar lengua*. España: Gráo/Colofón.

el colofón de la importancia de un hijo. Entre lágrimas y pucheros reprimidos, dimos rienda suelta a la lectura donde la culpa era de *La Señora Luna*. Se reconocía que ser niño y crecer requiere de dotes de paciencia y sabiduría. La interrogación del texto dio para muchas participaciones.

Era el tiempo de que el lápiz y la pluma hicieran su presentación, la escritura estaba haciendo su aparición, no se requirió de papeles brillantes, aquí la comprensión lectora estuvo entretejida de hilos de cariño y puntadas de recuerdos. La producción del texto *¿por qué mi hij@ es importante?* fue el espacio de creación de obras que, al leer, a la piel hicieron enchinar.

Los padres que así lo desearon fueron leyendo su texto.

Para cerrar la actividad hicimos una ronda de participaciones, donde expresaron lo importante de entender lo que se lee.

Pero algo cierto sucedía: ¡el telón estaba cayendo! Para finalizar esta intervención expresé mi gratitud, primero por su disposición para ir a trabajar este día, segundo por haber compartido tantos momentos: de convivencia y de lectura con sus hijos y tercero por haber recibido el maravilloso título de ***la maestra de lectura***.

Y como obra maestra que se piensa, se escribe y se pone en marcha; el tiempo determinaba su incansable paso... y...y.....

¡El telón se cerró!

Figura No. 58. Grupo 3o.A



Fuente. Imagen propia

AUTOREFLEXIÓN DE UN CAMINO PROPUESTO

“Un libro es un objeto en busca de un lector,
y no puede realizarse como objeto cultural
hasta que no encuentra un lector”

Emília Ferreiro.

- ✓ De acuerdo con el Programa en turno, se enfatizó en el desarrollo de la competencia comunicativa en prácticas sociales del lenguaje.
- ✓ Dentro de las Competencias para la Vida, se incidió en la comunicación eficaz con mejora en la comprensión.
- ✓ Con la intervención se constató que el ambiente lector escolar, así como la imagen docente es primordial para generar espacios de lectura grata. Cada oportunidad de lectura genera el desarrollo de las habilidades lectoras como la anticipación, la predicción y en muchas la inferencia. Base para la comprensión lectora.
- ✓ La variedad con diferentes ambientes lectores contribuyó para incidir en la formación de lectores.
- ✓ Se comprobó que los niños de tercer año comprendieron textos literarios e informativos con ayuda de actividades recreativas en la lectura y creación de textos.
- ✓ Uno de los supuestos de esta intervención involucraba el uso de palabras en su contexto de lectura, y se desarrolló desde la lectura misma con la interrogación del texto, que sirvió para incidir en el vocabulario de los menores.
- ✓ Darle voz y voto a los niños fue la experiencia más enriquecedora, debiéndose controlar a la vez, para formar en ellos hábitos de norma y de valor.
- ✓ Las condiciones facilitadoras permitieron a los niños iniciar una vida con autonomía.
- ✓ Los sucesos se van las evidencias quedan para siempre, como lo es el relato pedagógico.

CONCLUSIONES

“Todos los usos de la palabra para todos”
(Rodari, G. 1989)

La educación en esta nueva era debe atender los compromisos asumidos por una imparable globalización, tal es el caso de México que vertiginosamente ha modificado su política educativa. Cambios muy rápidos que aún no han tocado estabilidad. Hablamos de un plan 1974 que duró cerca de dos décadas, hasta 1993 con el cambio de planes y programas, la asignatura de Español se basaba en el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, donde se dio énfasis a la lengua oral y escrita. Y para principios de los años 2000, otro cambio con un enfoque por competencias.

Hablar de la Reforma Integral de la Educación Básica que por sus siglas de denomina RIEB DE 2012, es hablar de subcambios en etapas establecidas para cada nivel, cambios que también respondieron a los compromisos que México adquirió como integrante de agrupaciones mundiales, tal es el caso de su participación en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico²⁰ y la pronta atención de cambio que plantearon para el rubro educativo en nuestro país. Tema que presenté en el capítulo I.

El acuerdo 592. Currículum 2011 es un esfuerzo de compilación de los cambios realizados en la currícula desde el 2004 en Educación Preescolar, 2006 en Educación Secundaria y 2009 en Educación Primarias. Hablar de competencias en los planes y programas de esta época fue el pilar mundial de vocabulario educativo, México no fue la excepción en los planes y programas tuvo un vocabulario educativo, bastante amplio, resultado de esa época.

Para el año 2017 nuevos cambios se presentaron en el Programa de Educación Básica con el Modelo Educativo, otro color de partido político en el gobierno apostó por otro cambio de programa.

Y para el año 2022 la Nueva Escuela Mexicana, también con otro cambio de color

²⁰ OCDE

en el partido del gobierno en turno propone cambios al Programa de Educación Básica, otra forma de organizar la catedra al interior de los salones de clase, con otra terminología y propuesta para el aprendizaje.

Pero sin menoscabo de ninguna de las formas anteriores de organizar el Plan de Estudio, en todas ellas siempre está de primera plana la asignatura, materia o disciplina del Español que, aunque con diferentes nombres, siempre dentro de esta misma se encuentra el uso del lenguaje y en lo que concierne al lenguaje escrito indiscutiblemente, se busca la comprensión del texto. Así es que, esta tesis en cualquier dimensión de Programa de Estudio pudo y podría estar vigente, dada la importancia de entender los textos al leer.

El siguiente cuadro expone el programa educativo que en México ha estado vigente, su año de inicio y el nombre que se le dio en cada uno de ellos al Español (asignatura, materia o disciplina básica en la Educación Básica).

Figura no. 59. Español en los diferentes programas de estudio

Año	Nombre	Programa Educativo
1993	Español	Por competencias
2012 (Con tres etapas 2004, 2006 y 2009)	Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación. Español	Reforma Integral de la Educación Básica. RIEB
2017	Ámbito de Lenguaje y Comunicación. Lengua materna Español	Modelo Educativo 2017
2022	Lenguajes. Español	Nueva Escuela Mexicana

Fuente. Elaboración propia

Aún con los cambios vertiginosos, la atención a los mismos como docente deben ser atendidos, mi inquietud fue estudiar una maestría que respondiera a las necesidades actuales de profesionalización. La Maestría de Educación Básica de la Universidad Pedagógica en sus compromisos por incidir en la actualización de los maestros solicita el diseño y la aplicación de un proyecto de intervención con especificaciones propias, tal es el caso de la aplicación de un diseño de diagnóstico para un grupo de intervención, etapa del proyecto que permitió reconocer una problemática a atender, sus preguntas de indagación, supuestos y proponer propósitos

de acción. Situación que presenté en el capítulo II.

Atender los pedimentos me llevó a conocer esta forma de generar el aprendizaje, denominada por Jolibert et al, como Pedagogía por Proyectos, una forma bastante peculiar y enriquecida con postulados de Vigotsky y de Killpatrick: lo social y los proyectos; y donde se vivencian ambientes democratizadores y de mediación.

La fundamentación teórica que dio sustento a los hechos que en la intervención se suscitaron se atendieron en el capítulo III. Una pregunta obligada ¿y por qué un sustento teórico? La respuesta, en primer lugar, es porque los hechos educativos en su interpretación requieren de la base de conocedores en la materia, que los avalen en una intervención, tal fue la situación de esta tesis; y en segundo lugar porque la investigación aquí presentada fue de corte cualitativo, con enfoque de la investigación-acción.

La intervención educativa solicitada atendió al favorecimiento de la comprensión lectora, en la forma de recreación, con el toque lúdico que todo niño requiere para desarrollar estructuras mentales superiores. El medio fue con textos literarios e informativos. Situación que presenté en el capítulo IV de esta tesis.

Una parte que también se atendió en esta tesis fue la del enfoque Biográfico-narrativo que se estuvo permeado durante todo el proceso de intervención. Documenté los actos de esta, con el diario de campo y las evidencias de fotos y filmaciones, éstos últimos como recaudos para entrar a un mundo diferente, el de la narrativa con sus tintes especiales en su redacción. Así poder formalizar un relato único que presenté en el capítulo V. Una experiencia de ciencia cualitativa, de interpretaciones y triangulaciones, único e irrepetible como docente investigadora.

La estructura del relato me permitió reconocer mi gusto natural por la crónica y hacer juego con elementos literarios. Expresar los cambios en los niños en su postura como lectores es una grata sensación que deja huella en mí.

¡Peligro, tiene un libro en lectura! Parece una frase futurista que debemos hacer uso de ella cada día, para formar en los educandos pensamientos críticos de reflexión

y propuestas, la lectura es un camino seguro para tocar estas oportunidades, pero la comprensión lectora no se da por naturaleza, se le debe fomentar.

Los niños de 3º. A, de la primaria Ometecuiltli de Iztapalapa estaban acostumbrados a ambientes de trabajo rígido, en los que la única persona a la que se le daba el crédito de organización y opinión era a la imagen docente. El uso de la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos permitió generar ambientes de trabajo bajo condiciones favorables, así como de ambientes de responsabilidades compartidas.

Desarrollar los espacios democratizadores desde la Pedagogía por Proyectos dio participación a los niños, con argumentaciones que permitieron la toma de acuerdos, su valoración y su cumplimiento. Al principio fue difícil que los niños vivieran el ambiente del consenso, por las mismas características a las que estaban acostumbrados a trabajar. Pero conforme fuimos practicando la argumentación sus participaciones fueron más reguladas en la escucha, el habla y la razón.

En cuanto a la comprensión lectora de textos interrogados se vio favorecida desde un lenguaje total al poner en práctica las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar. Mi función mediadora de docente orientó a los estudiantes para el logro de competencias lingüísticas que sirvieron para fortalecer su competencia comunicativa.

No quiero pasar por alto que lo aprendido en esta Maestría de Educación Básica, en especial, en lo concerniente a Pedagogía por Proyectos fue tan útil en el Centro de Tareas No. 1, donde apliqué con los niños el analizar textos bajo esta estrategia didáctica, que si sabían de la silueta de la lectura, que si comentaban lo entendido, que si preguntábamos ¿para qué era útil esta lectura?, fue muy bueno aplicar lo aprendido en mi aula del Baúl de las Letras y los Cuentos. Gracias niñas, niños y madres de familia por vivenciar la lectura.

Hermosa profesión de docente que en área de humanidades permites recordar para siempre caras de estudiantes como Sofía siempre dispuesta a participar en lo que entendía de las lecturas, Monserrat con su respuesta de *no me gusta leer* e incidir la intervención educativa para la Maestría de Educación Básica y yo influyendo en su

ambiente estudiantil como lectora, pues formar lectores es leyendo todos juntos.

Vivir con Gabriela la libertad de sus comentarios en nuestras actividades de lectura, al pequeño Alberto yendo a preguntar a la *maestra de lectura*, o sea yo, que, si habría lectura, y como siempre dispuesto a llevar al salón 8, a la inseparable y brillante: bolsa viajera, mi fiel compañera en esta etapa de profesionalización.

Concluyo que si volviera a nacer sería educadora o maestra y qué, si estuviera en educación directa o indirecta estaría como lo he hecho, en constante capacitación, ya que esta profesión requiere de permanente actualización. Los estudiantes a nuestro cargo siempre recibirán el beneficio.

REFERENCIAS

A. Bibliográficas

- Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica. 2011. México: SEP
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós educador.
- Alliende, F. et al. (2007). *Comprensión de la lectura I. fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinadas a niños de 7 a 9 años*. México: Andrés Bello.
- American Psychological Association. *Manual de estilo de publicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Andere, Eduardo (2011). *Nueva articulación: hacer complicado lo complejo*. Revista Educación 2001. No. 195, agosto 2011.
- Argüelles, Juan Domingo (2012). *La lectura. Elogio del libro y alabanza del placer de leer*. México: Fondo Editorial del Estado de México.
- Augé, Marc (2009). *Elogio de la bicicleta*. España: Gedisa editorial.
- Barkley, Elizabeth et al. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: Morata.
- Bodrova, E. y J. L. Deborah (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP/Pearson
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Cassany, D. Luna, G. y Sanz, G (2007). *Enseñar lengua*. España: Gráo/Colofón.
- Cassany, Daniel (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Chambers, Aidan (2010). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación. 12 de noviembre de 2002. México
- Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Durkheim, Emili. (2013). *Educación y Sociología*. España: Ediciones Península.
- Ferraro, Ricardo A. (2002) *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, Emilia (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Gómez, Julio César (2011). *Nueva articulación. Hacer complicado lo complejo. Entrevista con el Dr. Eduardo Andere, investigador del ITAM*. Artículo de revista.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: LOM ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaulman, A. y Rodríguez, Ma. Elena. (1993). Hacia una tipología de los textos, *en la escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. En Antología *Alternativas para el aprendizaje de la lengua en el aula*. L.E. 094. U.P.N.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión (notas para una patética de la formación), en la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, la participación periférica legítima*. México: UNAM FES-Iztacala.
- Morduchowicz, Roxana (2010). *El capital cultural de los Jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, Myriam. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós
- Pennac, Daniel (2001). *Como una novela*. Biblioteca para la actualización del maestro. Norma: México.
- Patte, Geneviève (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños , las lecturas y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michele (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, Gianni. (1989). *Gramática de la fantasía*. España: Aliorna.
- Secretaría de Educación Pública. *Leamos mejor día a día*. Antología 3er. Grado. Libro de Texto Gratuito. 2012.

Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Secundaria.*

Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria.*

Secretaría de Educación Pública. *Programa de Educación Preescolar 2004.*

Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Entre maestr@s* 16, (6) primavera.

Vallejo-Gómez, Mercedes. Trad. (1999). *Los siete saberes de Morin, Edgar*. México: Santillana.

Vargas y Torres (2010). *Educación basada en competencias. Un balance de la versión mexicana*. México: Torres Asociados.

Villoro, Juan (2008). *El libro Salvaje*. México. Fondo de Cultura Económica.

B. Conferencias

Lomas, Carlos y Tusón, Amparo. Conferencia en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. 5 de diciembre de 2011.

Jolibert, Josette. Unidad 094, U.P.N. 30 de noviembre de 2011.

Pérez Rocha, Manuel. Conferencia ¿Evaluar a los docentes o evaluar al sistema educativo? Casa Lamm. 17 de febrero de 2011

Suárez, Daniel. Conferencia en la FES Aragón UNAM. 27 de noviembre de 2012.

C. Electrónicas

Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica. 2011. Diario Oficial de la Federación. 19 de agosto de 2011. México

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de marzo de 1990. http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf Consultada el día 01 de abril de 2011

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Título primero. Capítulo I de las Garantías Individuales. Artículo 3. Consultada el día 08 de abril de 2011, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

Nueva Escuela Mexicana. Diario Oficial de la Federación 08 de agosto de 2023.

NEM.

[https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO ACUERDO 080823 FASES 2 A 6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf) Consultada el 17 de octubre de 2024

Nuevo Modelo educativo 2017. Diario Oficial de la Federación 28 de junio de 2017.

La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los estados unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>
Consultada el día 16 de marzo de 2011.

¿Qué es el G8? <http://g8mexico.itam.mx/g8.html> Consultada el 20 de diciembre de 2012.

Lasso Tiscareno, Rigoberto. *La importancia de la lectura*.
[http://vivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/UACJ/Importancia de la lectura](http://vivir.uacj.mx/LibrosElectronicosLibres/UACJ/Importancia_de_la_lectura)
Consultada el 30 de octubre de 2010

Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. congreso de la Unión. Cámara de diputados del h. Congreso de la Unión. Secretaría general. Secretaria de servicios parlamentarios. Centro de documentación, información y análisis, última reforma DOF 28-01-2011, en
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Consultada el 8 de abril de 2011.

Nuevo modelo Educativo 2017. Diario Oficial de la Federación. 28 de junio de 2017. México

Perrenaud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*.<http://colegioaquileoparra.org/documentos/compentencias.pdf>

Planes y Programas de estudios de Educación Básica.
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb> Consultada el día 17 de marzo de 2011

Reseña del Informe Faure. Faure, Edgar y otros. Aprender a ser, Alianza editorial y UNESCO. Madrid 1973, en
<http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/res007/art21.htm> Consultada el 22 de febrero de 2011.

Reforma Integral. www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral. Consultada en 2011.

Tuning en línea. Tuning afinar las estructuras educativas en Europa recuperado en [www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/proyecto tuning](http://www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/proyecto_tuning), Consultada el 20 de febrero de 2013

Dictamen obligatoriedad de preescolar (28.12.01)
<http://es.scribd.com/doc/11988013/Dictamen-preescolar> Consultada el 12 de diciembre de 2011.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebacloze.e_ Consultada el 4 de mayo de 2012.

Aprendizaje por competencias: concepto de competencias por la OCDE en
http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf

http://www.santillana.com.mx/rieb/pdf/rieb/rieb_2009.pdf. Consultada el 29 de mayo de 2013.

La jornada en línea. Fuera de primaria y secundaria, 121 millones en el mundo: ONU. En México, creciente atención a preescolar y nivel básico. Laura Poy Solano. México. Consultada el 21 de enero de 2015.

Visión tubular o visión en túnel.

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_7/m7_in_campos_visual.htm. Consultada el 19 de junio de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1

AVISO

Iztapalapa, D.F., a ____ de _____ de 20__

Sres. Padres de familia del grupo 3º. ____

Por medio de la presente se les informa que durante este ciclo escolar 2011-2012 el grupo escolar al que asisten sus hijos contará con una actividad extra que estará a cargo de la Profra. O. Margarita Sanabria Becerra, Apoyo Técnico Pedagógico de la zona escolar a la cual pertenece nuestra escuela; actividad denominada "círculos de lectura" en la que se trabajará con los niños actividades y juegos con lecturas de cuentos, fábulas, trabalenguas entre otras. Por lo que me es grato solicitarles su autorización para que sus hijos formen parte de los resultados de este proyecto, con fotos y videos que servirán como testimonio de dicha actividad.

Haciéndoles hincapié que el uso de las pruebas sólo tiene un carácter educativo.

Atentamente

Profra. Guadalupe Alvarado Castillo
Responsable del grupo

Profra. O. Margarita Sanabria Becerra
Responsable de los círculos de lectura

Vo. Bo.

Profr. Fernando Alcántara Hernández
Director del plantel

Profra. Marina Campos Martínez
Supervisora de la zona escolar 36

.....

AUTORIZACIÓN

Por medio de la presente yo _____
_____ de _____

(MADRE, PADRE O TUTOR)

____ autorizo para que mi _____ pueda ser fotografiado o filmado en las actividades

(Si o no)

(hijo-a, nieto-a, etc.)

de los círculos de lectura del grupo _____, que se llevarán a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012.

Nota. Las fotos y video se utilizarán únicamente con carácter educativo.

ANEXO 2

DIARIO DE CAMPO

FECHA: _____ SITUACIÓN CLIMÁTICA: _____

ESCUELA: _____

PROFESOR@: _____ GRUPO: _____

OBSERVADOR@: _____ SESIÓN No. _____

TEMA: _____ TIEMPO: _____

ACTIVIDAD: _____

REGISTRO

Situación presentada:

¿Dónde tuvo lugar la situación?

¿Quiénes intervinieron en la situación?

Descripción de hechos relevantes

ENTREVISTA PARA MAESTROS Y AUTORIDADES

FECHA: _____

ENTREVISTAD@: _____

FUNCIÓN: _____ GRUPO: _____

1 ¿Para qué cree que debe utilizarse la lectura con los alumnos?

2 ¿Qué tipo de lecturas tiene planeadas utilizar en este ciclo escolar?

3 ¿Cree importante vincular a los padres de familia en las actividades de lectura escolarizadas? ¿Por qué?

4.- Considera que la lectura para los niños de tercer grado es un acto de agrado o descontento, ¿por qué?

5.- ¿Cómo piensa que debe ser el momento para una lectura con los alumnos?

ANEXO 4

CUESTIONARIO LÚDICO DE INTEGRACIÓN CON NIÑOS

Fecha_____

Nombre:_____ grupo:_____

Contesta lo que te pido.

- 1.- Si te digo caperucita roja ¿cómo te la imaginas? Escribe y dibújala. (Saber si conocían un cuento clásico)
- 2.- ¿Te gusta jugar con los libros? (Descubrir su agrado por la lectura)
- 3.- Te han leído libros, ¿quién y qué libro te gustó ? (Saber si contaban con un medio social lector)
- 4.- ¿Qué lecturas te gustaría que leyéramos juntos? (Conocer los tipos de lectura de su agrado)
- 5.- ¿Para qué crees que nos sirve leer? (Conocer la utilidad que los niños le daban a la lectura)

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Fecha: _____

Alumn@: _____

Edad: _____ grupo: _____

Responde con toda sinceridad las siguientes preguntas.

1. ¿Qué leíste en vacaciones?

2. ¿Con quién leíste en vacaciones?

3. ¿Te gusta leer?

4. ¿Te gusta que te lean?

5. ¿Te gustaría participar en un círculo de lectura?

(Se informó que en esta cuestión se hizo la aclaración a los niños, cuál era la finalidad que llevaba participar en ese tipo de actividad)

6. Lee el siguiente fragmento y contesta lo que te pido.

“Había una vez tres cerditos que eran hermanos y vivían en el corazón del bosque. El lobo siempre andaba persiguiéndolos. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacer algo para protegerse. A todos les pareció una buena idea, y se pusieron manos a la obra, cada uno de los cerditos...”

¿Qué crees que hizo cada cerdito?

¿Para qué crees que el lobo persigue a los cerditos?

Gracias por tu participación.

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Conteste con toda la sinceridad el presente cuestionario.

1.-¿Para qué cree que nos sirve leer?

2.-¿Qué días lee con su hij@? _____

3.- ¿Qué ha leído con su hij@?

4.-¿Qué leyó el día de hoy?

5.- ¿Estaría dispuesto a participar en actividades de lectura con su hijo? ¿Por qué?

NOMBRE _____ GRUPO _____ FECHA _____

Lee el texto y contesta.

Los dos amigos y el oso

Dos amigos, Javier y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera.

De repente, los atacó un enorme oso.

Javier corrió y se subió a un árbol. Eduardo se tendió en el suelo y trató de hacerse el muerto.

El oso se acercó gruñendo hacia el amigo que estaba tendido en el suelo. Tenía muchas ganas de darle un zarpazo.

Pero el amigo que estaba en el árbol ayudó al otro. Tomó una fruta del árbol y se la tiró al oso en su gran espalda.

El oso se olvidó del que estaba tendido y partió a atacar al que estaba en el árbol. El amigo que estaba tendido aprovechó que el oso se alejaba y se subió a otro árbol. De ahí le tiro, también él, una fruta al oso para que dejara tranquilo a su amigo.

El oso empezó a correr de un árbol al otro. Cada vez que atacaba a uno de los amigos, le llegaba un tremendo frutazo por la espalda.

-Así no vale- dijo el oso. Van a ver cuándo los encuentre en un sitio sin árboles.

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado.

ACTIVIDADES

Contesta lo que se te pide.

1.- ¿Cuál de los siguientes refranes le viene mejor a este cuento? Subraya con rojo la respuesta correcta.

A. NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA

B. LA UNIÓN HACE LA FUERZA

C. OJO POR OJO, DIENTE POR DIENTE.

2.- Escribe la pregunta que corresponda a cada respuesta.

Preguntas

Respuestas

_____	Javier y Eduardo
_____	Un oso enorme
_____	A un árbol
_____	Porque se ayudaron el uno al otro

3.- Observa cómo se escriben: zarpazo y frutazo. ¿Cómo escribirías los aumentativos de las siguientes palabras?

Cartera	_____
Palma	_____
Peñasco	_____

4.- Escribe el nombre de tus amigos y escribe lo que piensas de la amistad

5.-¿Cómo habrías actuado tú si te hubiera pasado lo mismo?

6.-¿Qué habrías sentido tú si fueras el oso?

7.- ¿Qué experiencias tienes de paseos con tu familia o con tus amigos?

NOMBRE _____ GRUPO _____ FECHA _____

COMPLETA EL TEXTO

Los dos amigos y el oso

Dos amigos, Javier y Eduardo, andaban de paseo por la cordillera.

De repente, los atacó ____ enorme oso.

Javier corrió ____ se subió a un _____. Eduardo se tendió en ____ suelo y trató de _____ el muerto.

El oso ____ acercó gruñendo hacia el _____ que estaba tendido en ____ suelo. Tenía muchas ganas ____ darle un zarpazo.

Pero ____ amigo que estaba en ____ árbol ayudó al otro. _____ una fruta del árbol ____ se la tiró al _____ en su gran espalda.

____ oso se olvidó del ____ estaba tendido y partió ____ atacar al que estaba ____ el árbol. El amigo ____ estaba tendido aprovechó que ____ oso se alejaba y ____ subió a otro árbol. ____ ahí le tiro, también ____, una fruta al oso _____ que dejara tranquilo a ____ amigo.

El oso empezó ____ correr de un árbol ____ otro. Cada vez que _____ a uno de los _____, le llegaba un tremendo _____ por la espalda.

-Así ____ vale- dijo el oso. ____ a ver cuándo los _____ en un sitio sin _____.

Y el oso se fue sobándose la espalda, que tenía muy adolorida por los frutazos que le habían dado.

34 FALTANTES.

Para dar continuidad al proyecto de intervención se aplicó un instrumento de comprensión lectora, previo al inicio de dicho proyecto, el instrumento que se utilizó y fue tomado de un compendio de fichas propias para evaluar la comprensión lectora.(Alliende, F. et al. 2007)

La ficha de comprensión lectora fue la número 21 del libro de *comprensión de la lectura I. Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, destinada a niños de 7 a 9 años*, esta ficha se encuentra catalogada por Alliende et al. (2007) como de pensamiento lógico para el desarrollo de destrezas de inferencia. Esta ficha está dividida en actividades y complementación. Ambas partes de la ficha sirven para el desarrollo de diferentes habilidades como la inferencia, anticipación y predicción. Situación que favorecería la aplicación de lecturas recreativas, llamada para la intervención pedagógica.

Los resultados de la comprensión lectora de esta ficha el autor los cataloga en: independiente, instruccional y frustración.

ANEXO 8

Contrato colectivo			
Actividad	Fecha	Qué necesitamos	Quién colabora
Cuentos	18 abril 12	Libro de cuentos.	• Todos.
• Leer	19 abril 12		• Biblioteca
• Historia:	26 abril 2012		• Bolsa Viajera
Inicio desarrollo final			
• Personajes Primarios Secundarios			

Contrato colectivo			
Tareas	Fecha	Qué Resetas	Quién Todos
Resetarios caseros	03 de Mayo de 2012		
Armar una reseta cosinar Trabajo	09 de Mayo 2012		
Instrutivos	16 de Mayo 2012		Todos
Armar Elaborar Leer ordenado Crear	17 de Mayo 2012		

Fe de erratas:

Dice: Resetario. Resetas. Cosinar. Instrutivos

Debe decir: Recetario. Receta. Cocinar. Instructivos

25. La peor señora del mundo

En el norte de Turambul, había una vez una señora que era la peor señora del mundo. Era gorda como un hipopótamo, fumaba puro y tenía dos colmillos puntiagudos y brillantes.

Además, usaba botas de pico y tenía uñas grandes y filosas con las que le gustaba rasguñar a la gente.

A sus cinco hijos les pegaba cuando sacaban malas calificaciones en la escuela, y también cuando sacaban dieces. Los castigaba cuando se portaban bien y cuando se portaban mal. Les echaba jugo de limón en los ojos lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer la casa o a lavar los platos de la comida.

Además de todo, en el desayuno les servía comida para perros.

El que no se la comiera debía saltar la cuerda ciento veinte veces, hacer cincuenta sentadillas y dormir en el gallinero.



Los niños del vecindario se echaban a correr en cuanto veían que ella se acercaba. Lo mismo sucedía con los señores y las señoras y los viejitos y las viejitas y los policías y los dueños de las tiendas.

Hasta los gatos y las gaviotas y las cucarachas sabían que su vida peligraba cerca de la malvada mujer. A las hormigas ni les pasaba por la cabeza hacer su hormiguero cerca de su casa porque sabían que si lo hacían la señora les echaría encima agua caliente.

Era una señora mala, terrible, espantosa, malvadísima. La peor de las peores señoras del mundo. La más malvada de las malvadas. ¿Oh no?

Pero cierto día...

¿Qué pasaría cierto día? Alguno de ustedes ¿ya leyó este libro?, para que nos cuente la historia. ¿Cómo le harían ustedes para librarse de esta amenaza?

Francisco Hinojosa, *La peor señora del mundo*, "El Fisgón", ilus. México, SEP-FCE, 2001.

Señora Luna

De Cristina Stadelmann

Y esos hoyos que tiene en su cara ¿son marcas de acné o mordidas de ratones?

¿Se pinta usted la boca de rojo, naranja o azul?

¿Va a la escuela o ya se lo sabe todo?

¿Cuántos años tiene?

¿Es cierto que es de queso? ¿Manchego, Oaxaca o alguno francés más exquisito?

¿Habla usted español, es políglota? ¿or only english?

Las dietas a las que se somete, donde a veces se le ve flaca y otras gorda como pelota grande, ¿no le hacen daño?

¿No se cansa de estar siempre colgada del cielo?

Cuando llueve ¿usa paraguas o aprovecha para bañarse a gusto?

¿Las estrellas, le tienen envidia, o son sus compañeras?

¿Es casada? ¿Discute con su marido?

¿Tiene hijos? ¿O es soltera y tiene mala fama por salir a diario con un planeta distinto?

¿Las nubes la protegen contra el frío, o son enemigas que la traen de un lado para otro?

Es usted la misma luna siempre, ¿o se pone de genio?

El humo de las fábricas, de los automóviles y las chimeneas, ¿la hacen toser?

¿Qué se siente ser musa de poetas? ¿Testigo del mundo? ¿Ojo de Dios? Y el firmamento ¿es su cuate? ¿Qué siente por él?

¿No le dan mucha lata los ángeles? ¿Tienen alas todavía? O el ozono y el spray ya se las perforaron.

Y los truenos y los rayos, los diablos y las brujas, ¿la asustan? ¿Le provocan pesadillas como a Felipe, mi hijo?

Señora Luna:

Quisiera pedirle un favor.

Regrésemelo de inmediato.

En la escuela me dicen y repiten que hace meses que anda en la luna.

Y a mí me está acabando la paciencia.

Yo le prometo, a cambio de que me lo regrese, visitarla todos los días. Contarle unos chistes de **baturros** buenísimos que me sé. Llevarle café caliente, la última *Vanidades*, o platicarle las películas en cartelera.

O, dígame, ¿qué le gusta?, además de iluminar azoteas, bosques y mares.

Además de provocar ensoñaciones y llevarse los pensamientos de uno que otro niño.

¿Le gustan por ejemplo las matemáticas, la gramática, la química, la literatura?

A lo mejor ¿la historia? Si fuera así, le puedo pedir a la señora Jaqueline Sáenz que me preste unos libros. Es historiadora.

Espero su respuesta y rápida, porque le juro que, si no se apura, voy a matar a la querida directora. La próxima vez que me diga "Ay Laurita, tu hijo sigue en la luna".

Y la culpa la tendrá usted.

DICCIONARIO: *Or only English* = o solo inglés. *Baturros*= campesinos de Aragón España.

ANEXO 10

Manta. 1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa. Guadalajara, Jal. Nov.2012



Unidad 094, Centro
Maestría de Educación Básica
Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria

La lectura recreativa, como espacio placentero para fortalecer la comprensión lectora a través de textos literarios e informativos, con niños de tercero en la primaria "Ometecuhltli", turno matutino de Iztapalapa, CDMX

Por Olimpia Margarita Sanabria Becerra

Contexto

El Cerro de la Estrella alberga la Primaria Ometecuhltli, en Priv. San Juan 17, col. Ricardo Flores Magón, Iztapalapa, CDMX



Introducción

Intervención de corte cualitativo con visión holística y uso de la narrativa. (Relato) realizada en dos etapas:

- * Diagnóstico específico.
- * Intervención

Metodología

- Diagnóstico: elementos de la investigación-acción como la observación participante, entrevista estructura abierta. Uso de instrumentos como el diario de campo, cuestionario y fotos.
- Intervención. Aplicación de Pedagogía por Proyectos.
- Recopilación de hechos con elementos del enfoque biográfico-narrativo (Bolívar et.al), y la narración de experiencias pedagógicas (Sudréz y Ochoa). Resultado relato único.

Relato

Sofía tan propia como siempre, levanta la mano. -En parejas creo que es mejor, porque leemos más adivinanzas-

-¡Nooo!, en equipos- dijo Miguel.

Y en este momento, la chispa de Giovanni -en parejas de tres-. Y pues no se hizo esperar la risa ja.ja.ja.ja, fue un momento grato en el salón. -¿Se puede en parejas de tres?- Haciendo la pregunta en general, pues a mi también me salió la sonrisa, con esa picaresca participación.

-¡Nooo!- Contestaron los niños del grupo. Después se dio una reflexión grupal.



Leer, escuchar, hablar y escribir



Resultados

La comprensión lectora de textos interrogados se vio favorecida desde un lenguaje total al poner en práctica las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar. La función mediadora de docente orientó a los alumnos para el logro de competencias lingüísticas que sirvieron para fortalecer su competencia comunicativa.

El uso de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos permitió generar ambientes de trabajo bajo condiciones favorables así como de ambientes de responsabilidades compartidas.

Fuente: Elaboración propia

¡G R A C I A S!

