



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DIDÁCTICOS EN QUINTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

SELENE VELÁZQUEZ MONTIEL

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. MARIA TERESA MORALES MORA

OCTUBRE DE 2014



INDICE

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Antecedentes	5
1.2 Planteamiento y formulación del problema	13
1.3 Justificación.....	18
1.4 Objetivos de la investigación.....	21
1.5 Alcances del problema.....	23
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL	28
2.1 Enfoque comunicativo y sociocultural	28
2.1.1 Prácticas sociales del lenguaje	32
2.2 La cultura escrita en las aulas.....	34
2.2.1 Concepciones desde la psicología cognitiva y el socioconstructivismo .	37
2.2.2 ¡Y qué pasa al comprender!.....	41
2.2.3 Dificultades en el proceso de la comprensión lectora	46
2.3 Pedagogía por proyectos	49
2.3.1 Estrategia de interrogación de textos.....	51
2.4 Enfoque biográfico narrativo	56
2.5. El trabajo por proyectos en el marco institucional	59
2.5.1 Las consideraciones de los organismos acerca del objeto de estudio ..	61
2.6 Las prácticas sociales del lenguaje de la comunidad.....	66
2.6.1 Prácticas letradas de los alumnos	68
2.6.2 Prácticas sociales de la escuela “Emiliano Zapata”	69
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	72
3.1 Población y participantes	73
3.2 Supuestos de la investigación.....	76
3.3 Diseño de la investigación	77
3.3.1 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos	80
3.3.2 Estrategias de investigación-intervención.....	81
3.3.3. Categorización para el análisis	



CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	88
4.1 Resultados del diagnóstico	88
4.2 Los proyectos en acción para la intervención docente.....	88
4.3 Examinando los resultados de la intervención educativa.....	90
4.4 Cuadro de recapitulación	105
CONCLUSIONES	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS.....	120

INTRODUCCIÓN

Como bien se sabe, la comprensión lectora es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades, como el manejo de la oralidad y la escritura, el pensamiento crítico, la metacognición, entre algunas; su desarrollo es una vía para la dotación de herramientas para la vida académica, laboral y social de los estudiantes. Es por ello, que el siguiente estudio permitió conocer algunos de los factores que dificultan la comprensión de la lectura en un grupo de alumnos de quinto grado de primaria, de una localidad de Ixtaczoquitlán, en el estado de Veracruz, las edades del conjunto oscilaban entre los 10 y 12 años de edad. Las dificultades fueron identificadas mediante los resultados obtenidos por los discentes en pruebas estandarizadas, y a través de la observación realizada por la docente del grupo, cuando estos no podían efectuar adecuadamente una actividad o comprender una indicación sencilla plasmada por escrito; asimismo, se realizó una encuesta a los padres de familia para saber sobre lo que su entorno inmediato le aporta a los estudiantes, así como las intervenciones de los profesores de la institución, que brindaron datos sobre la situación de la institución en general, la cual presentaba de igual manera deficiencias en dicha área. Fue por ello que, mediante las bases de la pedagogía por proyectos (Jolibert, 2009), se pudo intervenir en el grupo focalizado; logrando que los niños construyeran significados en los textos a partir de su interacción con éstos, y una vez que se obtuvieron resultados, se analizaron para determinar que, aunque los que los estudiantes no posean los conocimientos previos o que sus estructuras cognoscitivas no les permiten establecer nuevos conceptos, estos pueden adquirir un nivel de comprensión, dependiendo de qué tanto el docente vincule su práctica con el contexto sociocultural de los alumnos, el cual es un factor influyente y determinante.

Como docentes, podemos cumplir con la función de investigadores, ya que nuestro campo de acción nos brinda esa oportunidad, por lo tanto, la elaboración del presente trabajo me permitió fungir desde dicha postura, debido a que el proceso implicó el detectar una problemática a partir de un diagnóstico socioeducativo, para luego buscar el sustento teórico que me proporcionara las bases para insertar en la búsqueda de estrategias de intervención y análisis de resultados; el producto, no sólo radicó en el enriqueciendo y fortalecimiento de mi la práctica docente, sino en reconocer también la importancia de la comprensión lectora en la formación académica del estudiante.

Por lo consiguiente, el presente trabajo se conforma por cuatro capítulos; en primer lugar se encuentra el titulado Planteamiento del problema, en el que se externan todos los antecedentes del objeto de estudio, es decir, lo que se ha encontrado sobre la comprensión lectora en los últimos años y en otros ambientes áulicos, además de los referentes descriptivos que dieron cabida a la determinación del problema de estudio, incluyendo a los agentes internos y externos. Se plasma la justificación del por qué abordar el objeto de estudio, sobresaliendo la importancia que ha adquirido la comprensión lectora, la cual prevalece en el ambiente educativo, social y cultural; abordando por lo consiguiente, la conveniencia, la relevancia social y el valor teórico. Se plantean los objetivos del presente proyecto de intervención, y los alcances del problema, en cuanto a tiempo, espacio y teoricidad, lo cual permitió instaurar las bases del marco teórico.

El segundo apartado es el capítulo 2, titulado Marco referencial, en el cual se especifican tres núcleos, por orden de aparición, en el Marco teórico se dan a conocer los puntos de referencia que permitieron a la docente a cargo del siguiente trabajo disponer de las principales concepciones en torno al objeto de estudio, desde el enfoque comunicativo y sociocultural que justifica la intervención docente, así como el enfoque biográfico-narrativo que fundamenta la metodología

de investigación; así como también las posturas teóricas como el socioconstructivismo y la psicología cognitiva que proporcionaron aspectos importantes para comprender el proceso de enseñanza. Es en esta sección, donde además, se plasman las aportaciones de especialistas en la materia, como Emilia Ferreiro, Judith Kalman y Daniel Cassany, entre otros, en cuanto a la acepción más completa sobre el acto de leer –indiscutiblemente vinculado al acto de escribir-; complementado con los elementos relevantes de la pedagogía por proyectos que cimienta los proyectos en acción, llevados a cabo con los estudiantes. Por lo consiguiente, dichos saberes proporcionaron la información indispensable para proceder al diseño de la estrategia de intervención, inmersa en los proyectos. Luego, en el Marco legal e institucional se encuentran las bases que rigen el trabajo de todo docente de educación básica y los lineamientos propiamente vinculados con el objeto de estudio, dentro de la materia de español, incluyendo ciertos principios de la Reforma Integral de la Educación Básica. Ya por último, en el núcleo correspondiente al Marco pedagógico contextual, se explicitan las prácticas sociales de la comunidad, de los alumnos del quinto grado, y de la institución en general, para disponer de datos particulares del entorno.

Posteriormente, en el capítulo 3 nombrado Metodología, se hace mención de la población y los participantes, explicitando para ello, datos en torno a la homogeneidad, el espacio, el tiempo y la cantidad. Asimismo, los supuestos de la investigación, es decir, las conjeturas sobre las causas o posibles soluciones al problema de estudio. Es de suma relevancia, el diseño de la investigación, puesto que en este apartado, se exponen los principios retomados del enfoque biográfico-narrativo para justificar tanto las técnicas para la recolección de datos, como los instrumentos, además porque al ser un enfoque de corte hermenéutico posibilita la interpretación de la práctica docente, la cual al poseer tintes cualitativos no se percibe de la misma forma que con una perspectiva puramente objetiva. De igual forma, se encuentran las categorías de análisis, las cuales se fijaron para clasificar

los datos registrados y a partir de ella, obtener una simplificación, en este caso, se obtuvieron a partir de los indicadores más sobresalientes de la intervención.

El cuarto capítulo denominado Análisis de resultados, se plasma en qué consistió cada uno de los proyectos, así como el análisis a partir de las categorías definidas, a través de los instrumentos -como lo fueron los trabajos de los alumnos, los contratos colectivos, los informes técnicos y los relatos-; por último se expone un cuadro de recapitulación, donde se exhiben las reflexiones de los logros y datos relevantes de los elementos contextuales que intervinieron, incluyendo lo que se alcanzó en las situaciones de lectura.

Para finalizar, se presentan las conclusiones como parte del documento en la que se plasman los hallazgos más significativos de los resultados obtenidos a partir del análisis de las categorías, se dan a conocer las dificultades y obstáculos presenciados, los cuales dieron cabida al proceso metacognitivo que dio origen a las reflexiones de aprendizaje no sólo por parte de los alumnos, sino de la docente investigadora.

Por último, se encuentran la bibliografía y los anexos, en estos últimos se ponen a disposición fotografías, relatos, planeaciones, informes técnicos, entre otros recursos, para valorar los resultados obtenidos a partir de la propuesta de intervención.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de este primer capítulo se encuentran los elementos que permitieron determinar la problemática predominante en mi aula, correspondiente a los inconvenientes detectados en los estudiantes de quinto grado de primaria para comprender diversos textos escritos; la cual es de suma importancia dentro del currículo correspondiente a la educación básica en nuestro país –incluyendo a distintos países iberoamericanos- por la actual proyección que ha adquirido, en relación al valor académico que ahora los docentes consideramos en la evaluación del estudiantado. Es de mi interés centrar la atención en el proceso que implica la comprensión lectora del grupo de quinto grado, ya que al tomar en consideración este tópico se podrá apoyar al logro de las competencias planteadas en el programa de este grado.

A partir de las diversas posturas revisadas en los distintos estudios sobre el tema en cuestión, concibo a la comprensión lectora como el conjunto de habilidades que le brindan al estudiante grandes oportunidades para su éxito académico, así como en su desenvolvimiento personal y social; por lo tanto, en líneas posteriores se expresan los fundamentos teóricos y normativos que justifican el abordar dicha temática. Asimismo, se dan a conocer los objetivos establecidos que dieron estructura a la propuesta de intervención puesta en práctica. Por último, se encuentran los alcances de la propuesta en relación a los espacios y tiempos en los que desarrolló, pero además se hace referencia a los aspectos teóricos desde donde se percibe el objeto de estudio.

1.1 Antecedentes

La revisión bibliográfica realizada en relación a la comprensión lectora me permitió poseer una perspectiva más amplia del tema abordado, debido a que percibí que los discentes en diversos países de América Latina y en México presentan dificultades para la comprensión de lectura, no sólo en los primeros años de escolaridad, sino incluso en la universidad; por lo tanto, es un tema que ha sido estudiado por muchos investigadores y que sigue siendo prioridad para un gran número de profesores y encargados del área educativa, que desean darle solución a diversos problemas dentro del aula con respecto a la falta de comprensión de lo escrito.

En dicha revisión, encontré ciertos estudios basados en la aplicación de propuestas para mejorar la comprensión lectora, los cuales obtuvieron un incremento en los bajos índices reflejados por los estudiantes en la valoración de esta competencia; entre ellos se encuentra el de Tilma Cornejo (2002), quien mediante un programa sistemático de enseñanza de estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas) favoreció el desarrollo de tal competencia, pues los sujetos participantes mostraron un avance superior al esperado al aprender a utilizar conscientemente dichas estrategias, en relación con la comprensión del discurso. En esta investigación prevalecen características de la comunidad estudiantil semejantes a las de la escuela Emiliano Zapata, como son: el bajo nivel de rendimiento, la deserción escolar y las escasas proyecciones académicas, por lo tanto, pude deducir que a través de una propuesta de intervención en la que se empleen estrategias de lectura, se podrá revertir los resultados desfavorables identificados en mis estudiantes. Incluso, con este tipo de proyectos, de acuerdo con Cornejo (2002) se puede propiciar la formación de lectores que abandonen la estrategia de copiar y pegar las informaciones explícitas del texto, y por consiguiente, la reemplacen por estrategias que favorezcan la formulación de hipótesis, relacionar los conocimientos previos con la nueva información; jerarquizar y categorizar las ideas del texto; inferir los implícitos; determinar la

estructura organizativa del texto; definir el t3pico central y construir un resumen, entre las m3s significativas.

En particular el trabajo de Josette Jolibert (2009) fue un antecedente te3rico esencial y de suma importancia para el presente proyecto de intervenci3n; a trav3s de 3l, la autora nos expone las experiencias vivenciadas con alumnos de entre 6 y 11 a3os de edad, a partir de la implementaci3n de proyectos colectivos que pudo aplicar con el apoyo de un equipo de colaboradores, a partir de 3stos, desarroll3 estrategias para insertar a los estudiantes en la cultura de la lengua escrita mediante el uso de pr3cticas comunicativas reales. Su propuesta se instaurena en la pedagog3a por proyectos, la cual "aparece como una estrategia de formaci3n que apunta al mismo tiempo a la construcci3n y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias" (ib3dem: 29). Dentro de 3sta, describe la estrategia denominada "interrogaci3n de textos", en la que involucra una manera de formar ni3os que leen y comprenden mediante tres etapas: en la primera donde se preparan para enfrentarse con el texto, la segunda consiste en construir la comprensi3n del texto y una tercera en la que efectúan la sistematizaci3n metacognitiva y metalingüística, la cual consiste en producir con los ni3os cuadros de sistematizaci3n sobre los aspectos gramaticales, lexicales y ortogr3ficos identificados al finalizar cada sesi3n de lectura y producci3n de textos, haciendo hincapi3 sobre los procesos de aprendizaje -qu3 y c3mo logr3 aprender- (metacognici3n) y en relaci3n a los aprendizajes relacionados al lenguaje (metalingüística). Adem3s, de acuerdo con Jolibert, es una estrategia did3ctica significativa para el ni3o porque requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje expl3cito; para lo cual dicha pedagog3a concibe la evaluaci3n como un proceso formador, debido a que en ella los alumnos ponen en pr3ctica su reflexi3n metacognitiva, individual y colectiva, tanto en el desarrollo como en el resultado de los proyectos, as3 como en los aprendizajes individuales o en v3a de construcci3n, estas acciones las desarrollan a trav3s de un contrato individual.

Al respecto, Adriana Jaramillo (2006), estableció que los alumnos atribuían su falta de comprensión directamente, a una fuente externa, sin cuestionar el contenido del texto, ni otorgar un sentido a su comprensión, por lo tanto, estableció que, una variable personal afecta directamente el desempeño de los niños; y por lo tanto, existe un componente metacognitivo importante en los procesos de comprensión y aprendizaje, cuando se dispone de la habilidad para activar el conocimiento previo durante la lectura y se sabe que se debe llevar a cabo.

De acuerdo con Luis Luceño (2000), diversos autores reconocen que el desarrollo de los procesos metacognitivos acompaña a la adquisición de las habilidades de lectura y contribuye a su apropiación, pues los resultados en varias investigaciones han mostrado que un entrenamiento en los procesos metacognitivos puede beneficiar a los alumnos en distintos niveles educativos.

Dejando a un lado el aspecto cognitivo, estudios recientes muestran que las formas en que los niños actualmente leen han cambiado, entre ellos se encuentra Daniel Cassany (2006a), él es un precursor en estas investigaciones sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, ya que mediante un proyecto que adopta una concepción sociocultural de dichos actos, basada en los Nuevos Estudios de Literacidad –literacy¹ - (NEL), sostiene que, se lee y se escribe de manera diferente en cada contexto, en cada disciplina, debido a que los textos usan recursos lingüísticos particulares y porque cada disciplina construye conocimientos a través de su metodología correspondiente. En concreto, el proyecto se centró en describir lingüística y socioculturalmente cuatro prácticas letradas -entendidas como “un subtipo de práctica social que usa un escrito como herramienta de mediación” (Cassany, 2006a: 101)-, de reciente aparición o que han experimentado un incremento notable de uso: “la lectura de prensa gratuita, de webs y blogs electrónicos, la generalización de la lectura en segundas lenguas

¹ En inglés el término literacy se emplea para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla.

y la incorporación de recursos visuales y programas de presentación (como el *PowerPoint*) en los discursos especializados” (Cassany, 2008: 2).

Aunado a esta investigación, el mismo autor (2006b) expuso que leer es una creación humana. No es natural sino una práctica social que cambia en cada momento de la historia, en cada comunidad y en cada contexto; agregó que, leer ha crecido —y seguirá haciéndolo— en acepciones, importancia y dificultad. Su concepción de leer se remite a un acto más complejo, porque leemos más imágenes, más documentos multimodales; agrega que el acto de leer una página con letras está totalmente muerto, porque en los textos habrá fotos, vídeos, letras y ello implicará relacionar todo para darle significado. Sin embargo, establece una consideración relevante a lo que hoy en día implica leer, porque si se hace alusión en el sentido de acceder a la información, es mucho más sencillo; en cambio si entendemos leer por comprender es más difícil, porque a partir de los estudios de dicho autor, hemos pasado de leer lo que escribía la gente de nuestro alrededor con palabras que entendíamos, a leer lo que escribe gente de todo el mundo; refiriéndose a que actualmente podemos acceder a la información de manera más fácil, ya que los medios de comunicación están al alcance de todos. Por lo consiguiente, Cassany sugiere acostumbrarse a este nuevo estilo de vida, porque leer es una actividad cada vez más tecnológica; de ahí que surjan nuevas acepciones, como la ya conocida lectura digital.

El mismo investigador establece aportaciones sobre la lectura crítica, y agrega que, lo crítico es hoy una preocupación latente y una investigación continuada (Cassany, 2003), él define ésta concepción de leer como una de las distintas aproximaciones con que nos acercamos a los textos, respectivamente a comprender el significado literal del mismo, sus inferencias y hacer una evaluación crítica; en un grado más complejo, “leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del

escrito” (ibídem, 116). Insiste en que varios factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos han operado cambios trascendentales en la naturaleza de los textos y de las prácticas lectoras que desarrollamos hoy en día.

Otra reconocida autora por sus trabajos relacionados con el objeto de estudio, es Judith Kalman (2002), para ella leer nos relaciona con los otros, a partir de la lectura participamos en el mundo social, y nos ubicamos en él de distintas maneras. Al igual que la escritura, ambas son actividades contextualizadas: es decir, siempre ocurren en situaciones ligadas al mundo, justo porque su sentido se encuentra a partir de nuestra conexión con él. Su concepto de alfabetización o literacy -que en español se traduce como literalidad Kalman (2008)- se entiende como el uso de la lectura y escritura para participar en el mundo social, los procesos de desarrollo de lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tienen que ver con procesos sociales y culturales. Entonces, dicha cultura escrita es definida como conjunto de prácticas de lenguaje que se incrustan en las complejidades de la vida social, por lo tanto, no puede considerarse una acción independiente aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales, sino como una práctica social situada. Dentro de ésta debe tomarse en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura además de lo que opinamos al respecto, debido a que las prácticas con ambas habilidades “siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas” (ibídem, 129). En pocas palabras, el contexto importa, por eso vale la pena subrayar que la lectura y la escritura son actividades sociales, son prácticas situadas. La alfabetización es social porque sus formas y usos se construyen históricamente a través de una diversificación continua y porque se utiliza para interactuar con otros; “es situada porque se realiza en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios” (Street, 1993; citado por Kalman, 2002: 16).

Sobre leer y escribir Emilia Ferreiro (2001) expone que son verbos que remiten a construcciones sociales, así como a actividades socialmente definidas. Ésta autora concibe también el término alfabetización como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura, porque para ella ser alfabetizado es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Alfabetizarse significa entonces, “aprender a manipular el lenguaje escrito –géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras- de manera deliberada u e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Dyson, 1997; citado por Ferreiro, 2001: 27). Como se aprecia, la interacción social es fundamental para el desarrollo de la lectura y la escritura (habilidades que no pueden ser percibidas de manera aislada, porque ambas poseen una interdependencia indisoluble gracias a las destrezas y conocimientos implicados), dichos usos sociales son contemplados en el concepto de prácticas de lengua escrita; las cuales hacen referencia a las oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas, dentro de un contexto específico en el que se encuentre inmerso el sujeto, cada situación determina la relevancia y particularidad de las diversas tareas.

Hay otro tema sobre el objeto de estudio, en relación al uso de las tecnologías, sobre el cual Kalman (2008) señala que, “La alfabetización tecnológica tiende a referirse a los ambientes de alfabetización digital (computadoras, agendas electrónicas, sistemas GPS, etc.)”, y en consecuencia, surgieron las nuevas alfabetizaciones, que abordan la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, porque confieren un poder desigual y ofrecen un potencial como espacio para la representación y expresión de significados (ibídem, 127).

Frente a los tres últimos autores mencionados, quisiera agregar que existe una estrecha relación entre sus conceptos sobre alfabetización –apropiado por

Kalman-, literacidad –definida por Cassany-; y cultura escrita –abordada por Ferreiro-, con ellos definen, cada uno con sus respectivas particularidades, la actual perspectiva sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales que han evolucionado y que se construyen mediante la interacción con los otros.

Inclusive en el VI Congreso de Internacional de la Lengua Española en 2013, una sección en debate tuvo que ver con que la lectura en la sociedad de la información supone el acceso a contenidos formativos, tanto para los estudiantes, como para el profesorado que están claramente condicionados por los nuevos soportes materiales, y por unos canales de distribución muy especializados. Junto a ello, la disposición a la lectura de obras literarias o científicas, por parte de los jóvenes está experimentando la poderosa incidencia de los medios audiovisuales, que parecen relegar lo puramente textual a un plano secundario. Las nuevas estrategias editoriales orientadas al mundo educativo han de afrontar, sin embargo, retos de larga tradición, como la alfabetización en contextos multiculturales, que está adquiriendo formas peculiares en las ciudades globales y en las sociedades multiétnicas. La versatilidad de las formas de edición y almacenamiento de los libros y otro tipo de textos destaca una vez más, la función social y cultural que han de cumplir las bibliotecas, en cualquiera de sus modalidades. Éstas se enfrentarán hoy a grandes proyectos de digitalización, para facilitar la conservación de sus fondos, enriquecer la oferta bibliográfica y favorecer su uso público; a su vez, las bibliotecas escolares tendrán no solo la importante tarea de constituir un complemento adecuado para la educación, en sus sistemas más tradicionales e innovadores, sino también la de fomentar la lectura entre un público que consume con avidez materiales audiovisuales. (“El libro, lectura y educación”, 2013).

Las citas y conclusiones antes expuestas, son una mínima parte de las que existen como producto de las investigaciones hechas por interesados en la temática; sin embargo, por su relevancia e implicaciones socioculturales y

cognitivas, consideré importante hacer mención de las que engloban aspectos más concretos y trascendentes, como la actual concepción de la lectura como práctica social, pero al mismo tiempo cambiante, por los distintos escenarios en los que sujetos nos vamos desarrollando. Por lo consiguiente, se incluye una de las aportaciones más vigentes de Cassany con relación a la lectura digital –la que realizamos a través de los medios electrónicos con la información disponible en la Web- que está impregnando en gran parte de las prácticas sociales del lenguaje; incluso pese al nivel socioeconómico de la comunidad escolar de la escuela primaria Emiliano Zapata, son cada vez más los estudiantes inmersos en las redes sociales.

1.2 Planteamiento y formulación del problema

Debido a que “La comprensión del discurso presenta serios problemas en los distintos niveles educacionales” (Cornejo, 2002: 64), nos atañe como agentes educativos atender y buscar los medios para intervenir en los procesos que ayuden a disminuir los índices bajos. Es por ello, que el presente trabajo está dedicado al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de primaria, ya que he identificado que dentro de las acciones para revertir resultados negativos es indispensable que el estudiante aprenda a utilizar conscientemente estrategias; en consecuencia, se buscó mediante la intervención que los niños las apliquen a través de los proyectos didácticos.

El grupo de alumnos antes mencionado, en todo tipo de actividades que implicaban la lectura de cualquier tipo de texto sea narrativo o expositivo copiaban partes de este de manera literal, sin dar respuesta correcta a lo que se les planteaba, escribiendo sin atender la coherencia de la misma, lo cual les llevaba mucho tiempo, prolongando todas las actividades previstas para las clases, incluso hay discentes que recurrían constantemente a mí o a otros compañeros - que sabían que podían darles las respuestas, sin que a ellos les causara algún esfuerzo- para que les digan qué van a escribir, porque aunque haya preguntas

inferenciales, ellos consideraban que todo debe estar plasmado en el texto de manera literal. Ésta situación se presentó en las actividades propias de todas las asignaturas incluyendo matemáticas, no obstante, el desempeño de tal materia se veía favorecido por las habilidades procedimentales que los niños poseían o adquirirían, pero que pertenecen a las competencias propias del campo formativo “pensamiento matemático”.

Dichas circunstancias ocasionan que éstos no obtuvieran los resultados necesarios en los ejercicios plasmados en los libros de texto, así como también en sus exámenes (distribuidos por la supervisión escolar y que se adquieren como un compromiso que nos obliga a los docentes a aplicarlos aunque no sean la opción más adecuada), los cuales contienen preguntas de opción múltiple que conllevaban a la lectura de un texto, pero que no lograban aprobar debido a la falta de comprensión del cuestionamiento. Asimismo, se evaluó la competencia lectora de estos estudiantes -a partir del ciclo escolar 2011-2012 por normatividad gubernamental- mediante pruebas estructuradas que únicamente se enfocaban en dar respuesta a si comprendían o no comprendían, sin embargo, no se rescató o reparó sobre los procedimientos o planes que realizaban durante el proceso de lectura y comprensión; incluso no se preparó a los docentes sobre cómo instruir a los niños, por lo que el proceso evaluativo no recibió retroalimentación, sino permaneció como mero procedimiento mecánico de entrega de resultados.

Otro momento en donde se percibieron las dificultades del grupo, fue a la hora de presentar mediante una exposición un tema, pues tampoco daban a conocer lo más importante de éste, sólo reproducían lo que encontraban en un libro, o se remitían a leer lo escrito en una lámina, pero no existía ningún comentario al respecto que exteriorizara los aspectos más indispensables.

De tal modo que, una vez que se identificó la situación que predominaba en el aula, se llevó a cabo un diagnóstico socioeducativo para sustentar con

argumentos sólidos la problemática latente, cuyos resultados se expresan a partir de los siguientes indicadores:

1. Resultados de las evaluaciones del primer bimestre por asignatura: En primer lugar, se encontró el alto índice de reprobación de los estudiantes arrojado del trabajo de los meses de septiembre y octubre del ciclo escolar 2012-2013.

ASIGNATURA	ALUMNOS REPROBADOS	ALUMNOS APROBADOS
Español	21	7
Matemáticas	25	3
Ciencias naturales	13	15
Historia	12	16
Geografía	20	8
PORCENTAJE	65%	35%

2. Evaluación de la competencia lectora, en la destreza de la comprensión lectora, aplicada en el mes de noviembre del 2012. A partir de la realización del examen de diagnóstico, para evaluar la comprensión lectora quince alumnos de veintiocho, se ubicaron en el nivel de Requiere apoyo, porque obtuvieron cero o un punto de un total de cinco; once niños alcanzaron el nivel Se acerca al estándar (obteniendo de dos a tres puntos de cinco); sólo dos alumnos obtuvieron cuatro puntos, perfilándose en el nivel Estándar; y ninguno se ubicó en el nivel avanzado.

Cada nivel posee características específicas que le dan estructura, las cuales se encuentran en el anexo 1.

3. ENLACE 2011 (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares)

Tal instrumento define en los estudiantes bajo cuatro niveles de logro, de los cuales el grupo de quinto grado grupo "A", tuvo en el ciclo escolar 2011-2012, los

siguientes resultados en la prueba². Cabe mencionar que, se retomaron las cifras de cuarto grado, debido a que la prueba se aplicó en el mes de junio del 2012, por lo consiguiente al iniciar el quinto grado ya se contaba con los resultados línea. Teniendo las siguientes cifras:

ASIGNATURA	NIVEL INSUFICIENTE	NIVEL ELEMENTAL	NIVEL BUENO	NIVEL EXCELENTE
PORCENTAJE				
ESPAÑOL	50.0	23.1	26.9	0.0
MATEMÁTICAS	28.6	64.3	7.1	0.0
GEOGRAFIA	31.0	48.3	20.7	0.0

Por otro lado, a continuación se menciona parte de los resultados de la aplicación de cuestionarios a alumnos, madres de familia y docentes de la escuela primaria “Emiliano Zapata”, lo cuales sirvieron para disponer de referentes sobre el contexto, y con ello se pudo determinar el objeto de estudio.

En primer lugar, los alumnos en base a una encuesta (ver anexo 2) realizada sólo veinticuatro de los que asistieron el día de la aplicación, respondieron en mayor proporción que les cuesta comprender lo que leen, solo cuatro niños contestaron que no (remitirse a gráfico del anexo 2), por lo que tenemos que no son conscientes de sus dificultades, lo cual tiene que ver con el proceso metacognitivo. Sin embargo, al contestar el por qué, los alumnos dieron diferentes respuestas (mostradas en la tabla 1 del anexo 2), destacando que se debe a que no entienden algunas palabras, otra parte considerable no supo determinar la causa; sin embargo, los que dijeron que no les costaba, también dieron una respuesta que da indicios de que sí existe algún inconveniente.

² Fuente obtenida de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/informes_para_impresion/

Asimismo, se pudo deducir que el acervo cultural al que están inmersos los niños, es poco diverso, pues al preguntar qué tipos de textos les causaba más dificultad para comprender, ellos no sabían qué decir, por lo tanto al darles ejemplos, ellos establecieron relación con textos abordados en la escuela como cuentos, noticias, y como se había trabajado con algunos materiales expositivos, escribieron también esos títulos, y a partir de sus respuestas se pudieron clasificar en narrativos, expositivos y descriptivos; adquiriendo más complejidad para ellos los informativos y científicos, pertenecientes al tipo expositivo (anexo 3).

Con respecto a la información aportada por las madres de familia, sólo se tuvo la participación de veinte, mediante la aplicación de una entrevista (a partir de un cuestionario ver anexo 4), que brindó como dato que diez alumnos no leen en casa, siendo esa cifra más de una tercera parte del grupo, otra parte invierte tiempo leyendo dentro de las tareas que realiza, y del resto no se obtuvo referencia alguna. Además, cuando se cuestionó si habían notado dificultades en sus hijos(as) para comprender la lectura (ver gráfico 3, anexo 5) dieciséis tutoras argumentaron afirmativamente, teniendo que cuatro no lo percibieron. Inclusive se recabó los materiales escritos que poseen en casa (tabla 2, anexo 5), sobresaliendo enciclopedias y cuentos, por lo que no existe una diversidad de recursos.

De acuerdo a la entrevista aplicada a los docentes de la institución, se logró recabar perspectivas más enriquecidas sobre las dificultades del alumnos en torno a la comprensión lectora (ver anexo 6), pues los factores que intervienen según ellos, van desde los aspectos psicológicos, que deben de considerarse cuando se les plantean preguntas -porque aun así los niños aprenden, dependiendo del papel del docente- hasta los aspectos socioculturales del entorno del alumno, incluyendo los problemas familiares y el nivel socioeconómico, ya que no asimila igual uno que llega bien alimentado a una que no, como es el caso de muchos discentes de la escuela, o que no posee ningún apoyo en casa.

Con todos los elementos antes mencionados, pude determinar que las dificultades de mi grupo para leer lo escrito, era una problemática reincidente en las demás aulas, pero que al mismo tiempo los padres de familia poco se involucraban y que no todos los alumnos eran conscientes de sus dificultades.

Por lo consiguiente el problema que se detectó fue el siguiente:

Los estudiantes de quinto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” de la localidad de Zapoapan, en el municipio de Ixtaczoquitlán, no logran comprender textos escritos, es decir, no construyen su significado, no activan conocimientos previos, no hacen inferencias ni predicciones, y por lo tanto sus resultados a la hora de enfrentarse a diversos textos son insuficientes.

El proceso de comprensión de la lectura requiere de determinadas habilidades, conocimientos y actitudes, para concretarse; si bien cada individuo interpreta diversos significados debido a las particularidades de su desarrollo cognitivo, aunado a la influencia de los factores relacionados al contexto, no obstante, para llevar a efecto el presente proyecto se consideraron dichas dificultades del estudiantado como principal foco de atención.

1.3 Justificación

Una vez explicitadas las situaciones que indican la falta de comprensión lectora en los niños del grupo, fue indispensable establecer los referentes necesarios que evidenciaron la relevancia de abordar dicho objeto de estudio.

La importancia que adquiere tal conjunto de habilidades es indispensable para que el estudiante pueda desenvolverse en su entorno y cubra sus necesidades comunicativas inmediatas, que como miembro de una cultura globalizada, se le demandan; en este aspecto la comprensión de la lectura de acuerdo con Silvia Morales (2009:81) se percibe como “la habilidad para comprender y usar aquellas

formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad”, de modo que, si sabe emplearlas se podrá movilizar en el contexto en el que se sitúe. Para Kalman (2002), la lectura es una actividad que constituye no sólo uno de los factores fundamentales para sobrevivir y prosperar en el sistema educativo, sino también constituye un importante punto de llegada.

La relevancia de desarrollar la comprensión lectora no solo radica en sus fundamentos normativos y curriculares en nuestro país y a nivel internacional, sino que ésta destreza adquiere valor más importante cuando ocasiona un impacto en el lector y en su contexto (Jaramillo, 2006), es decir, cuando la lectura adquiere un significado en su vida, el cuál puede también ser aplicable a una determinada situación. Con base en lo antes descrito, los docentes podemos apreciar como los discentes se enfrentan a momentos donde no saben resolver problemáticas sencillas, precisamente por no disponer de las habilidades que les ayuden a resolverlas; por ello, se deben promover los espacios donde reflexionen a partir de cuestionamientos que provengan de sus intereses y tengan impacto sobre ellos.

Otro aspecto que le otorga especial importancia al tema de estudio, radica en el hecho de que la comprensión de la lectura es considerada, según Liliana Fuentes (2009: 24) “como factor clave en el éxito académico, laboral y social, y como una de las principales habilidades para aprender a lo largo de toda nuestra existencia, ya que nos permite la adquisición de nuevos conocimientos en diferentes contextos”. Sin embargo, la situación que enfrentamos en nuestro país refleja que tal competencia no ha sido desarrollada en los estudiantes, puesto que, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ha analizado los resultados de los jóvenes de quince años en una prueba que evalúa competencias en el área de lectura, y ha determinado que los alumnos con niveles en tal área por debajo del mínimo, no sólo presentan dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino que también no pueden beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de su vida; debido

a que la competencia lectora desarrolla sus conocimientos y posibilidades, así como su participación en la sociedad.

Quisiera destacar además la importancia que se le otorga al objeto de estudio desde el marco normativo, puesto que, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se fijaron objetivos encaminados a favorecer el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos. En consecuencia, la competencia lectora se estableció como una prioridad educativa nacional y meta a lograr en los alumnos de Educación Básica; prueba de ello, es la inclusión de la valoración de la competencia lectora en la boleta de evaluación a partir del ciclo escolar 2011-2012. Por lo tanto, el propósito de incluir tal reconocimiento tiene como único fin el que los padres de familia o tutores periódicamente dispongan de la información que les permita apoyar al docente en la implementación de acciones para fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura (velocidad, comprensión y fluidez).

Asimismo, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) retoma a partir del enfoque de competencias, en particular las comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, como una prioridad en el currículo de educación básica y en el perfil de egreso de los estudiantes, además destaca la habilidad lectora, que en el siglo XXI constituye la “base del aprendizaje permanente” (SEP, 2011a: 43); dicho aprendizaje es enmarcado como propósito de las “competencias para vida”, nombradas así en los planes y programas actuales. Es sumamente importante destacar que, a la lectura para la comprensión se le da un lugar privilegiado, debido a que es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011b), por lo consiguiente, es una actividad de la cual ningún individuo no puede prescindir para la ejecución de todo tipo de actividades, incluso el simple hecho de seguir una indicación.

Es posible, ante diversas posturas atribuir a la comprensión lectora facultades cognitivas indisociables para el desarrollo de competencias para su vida, y por lo

tanto, afirmo que es factible y necesario el diseño de una propuesta de intervención, que favorezca las habilidades de comprensión.

Los docentes generalmente no somos partícipes en la investigación acción participativa, la cual es posible en todas las aulas de clase porque reúnen los elementos necesarios para que como investigadores podamos intervenir en beneficio de una mejor calidad educativa –tan anhelada por el sistema educativo-. Si bien sólo cumplimos con la función de agentes pasivos que se limitan a impartir sus clases sin analizar las causas y tampoco contribuir a un ambiente de aprendizaje más favorable para nuestros estudiantes.

Colaborar desde el rol de docentes-investigadores es una alternativa que nos permite involucrarnos y conocer las diversas dinámicas inmersas en los centros escolares, en cuyos espacios éstas pueden disponer de matices complejos y variables; sin embargo, gracias a los aportes recabados en una revisión bibliográfica constituida por investigadores más expertos y capacitados, y teniendo como base las concepciones de un enfoque metodológico cualitativo permitió comprender también de manera subjetiva los procesos implicados en la educación, porque el docente es el que experimenta, observa e interpreta, ningún agente externo lo podría igualar.

Como se puede apreciar a lo largo de las líneas expuestas, la comprensión lectora es un tema sumamente relevante para analizar e implementar acciones con respecto a ella; y como parte de nuestra función debemos intervenir en los procesos cognitivos de los estudiantes, ejerciendo un rol mediador que brinde los recursos y elementos necesarios para que éstos desarrollen aprendizajes significativos pertinentes para su proceso de formación.

1.4 Objetivos de la investigación

Una vez establecido el problema de estudio, se contemplaron los siguientes objetivos que orientaron el diseño posterior de la propuesta de intervención, sin

éstos no era posible vislumbrar la dirección del presente trabajo de investigación. El principal, fue establecido con el propósito de lograr en la medida de lo posible un resultado favorable, sin que rebasara el límite de lo aceptable, y además que fuera viable a partir de las características del alumnado, tomando en cuenta los tiempos disponibles para la interacción.

General:

“Desarrollar en los estudiantes la construcción de significados en los textos a partir de la interacción con los mismos, para favorecer la comprensión lectora y, por lo tanto, el aprendizaje”.

Se hace referencia al aprendizaje, retomando la consideración de que la competencia lectora incluye la capacidad de reflexionar sobre lo que se lee y de usar lo escrito como herramienta para alcanzar metas individuales y sociales, mediante el aprendizaje permanente y autónomo (SEP, 2010: 28). Por lo que existe una vinculación entre dicha competencia y la adquisición del aprendizaje.

De dicha meta general, se desprenden los siguientes objetivos específicos, encaminadas a que a partir de las estrategias diseñadas dentro de los proyectos, se desarrolle en los estudiantes habilidades que les proporcionen el conocimiento para llevar a cabo diversas actividades que impliquen el trabajo con un texto, debido a que en el grado en el que se encuentran, entran en contacto con una variedad de éstos, y realmente necesitan darse cuenta de qué tareas puede efectuar para interactuar con ellos. Con la puesta en práctica de las estrategias, se espera que los niños puedan aplicarlas posteriormente de manera independiente al enfrentarse a un texto.

Específicos:

- 1.- Diseñar una propuesta de trabajo basada en la pedagogía por proyectos para que los alumnos aprendan a utilizar estrategias que les permitan mejorar su desempeño como lectores.
- 2.- Generar las condiciones necesarias que permitan a los estudiantes interrogar diversos textos propios de su grado para la interacción con estos.
- 3.- Brindarles las herramientas para que los alumnos activen su metacognición.

Las actividades que se plantearon a partir de tales propósitos, tienen la intención de que el grupo pueda afrontar algunas de las dificultades que presentan, con relación a su comprensión de los textos, teniendo en cuenta los espacios y las condiciones que intervendrían para alcanzar un mejor desenvolvimiento. Se tomó como referente la pedagogía por proyectos, debido a que el marco teórico que sustenta este proyecto parte del socioconstructivismo.

1.5 Alcances del problema

La investigación fue efectuada con niños de entre 10 y 12 años de edad, que cursaban el quinto grado de educación primaria, el espacio en el que se llevó a cabo la intervención principalmente fue dentro del aula; cabe destacar que se incluyeron tanto la participación de los padres de familia y las aportaciones de algunos docentes de la escuela “Emiliano Zapata”, institución que pertenece a la localidad de Zapoapan, en el municipio de Ixtaczoquitlán y que aunque posee 2,716 habitantes (“Censo de Población y Vivienda 2010”, s.f.) lo cual la ubica como una población urbana, carece de calles pavimentadas, servicios de salud y de transporte público, además las actividades a las que se dedican las personas del lugar son exclusivas del campo; cabe destacar que posee los servicios públicos de agua potable, luz eléctrica, drenaje (en algunos barrios), así como también red inalámbrica –de baja señal-, por lo consiguiente puede ser catalogada como una localidad semiurbana.

Las estrategias establecidas dentro de los proyectos didácticos se ejecutaron en un periodo aproximado de dos a tres meses, en los cuales se contemplaron los contenidos programáticos, porque dentro de los requerimientos de la institución todo el personal debe aplicar pruebas estandarizadas -el director de la escuela las compra en la supervisión escolar, la cual adquiere por medio imprentas dedicadas a la venta de material educativo- y requisitar un concentrado con el total de desaciertos, para cumplir con el currículo establecido en los programas de estudio, puesto que, el personal de la supervisión escolar hace visitas esporádicas para revisar que efectuemos lo que la “normatividad” exige; no obstante, durante la realización de los proyectos fueron contemplados los intereses de los discentes.

Quisiera explicitar las dos grandes teorías que fundamentan el objeto de estudio, las cuales permitieron concebirlo como un conjunto de habilidades posible de desarrollar en los estudiantes, asimismo, dichas teorías admiten y sustentan la puesta en práctica de proyectos pedagógicos que incluyeran actividades que le permitieran al alumno no sólo reflexionar sobre su propio actuar sino que fuera capaz de construir sus aprendizajes.

Una de ellas es la psicología cognitiva, que de acuerdo con Nora Abate (s.f.:7) concibe al sujeto como un “activo constructor de significados, producto de su relación con el mundo, para lo cual utiliza estrategias o procedimientos que van más allá de los mecanismos asociativos y el empleo de ellos supone que se modifica tanto el sujeto como la realidad”. Para esta teoría, el proceso de aprendizaje, puede ser monitoreado y organizado por el estudiante, ya que puede pensar y reflexionar sobre las dificultades y el cómo desarrolla las diversas actividades a las que se enfrenta diariamente. Por lo tanto, se admite la activación de esquemas de conocimiento que dentro de la comprensión lectora son necesarios para almacenar información, asimismo, intervienen en su desarrollo las estructuras mentales –como la memoria-, y se destaca la presencia de procesos de alto nivel cognitivo (por ejemplo, elaborar, relacionar y organizar); es

por ello que, desde la psicología cognitiva, dicho conjunto de habilidades es descrito y considerado complejo.

Otra concepción que puede ser explicada y sustentada desde tal teoría, es la pedagogía por proyectos retomada de Jolibert (2009), debido a que admite la construcción de competencias, mediante las siguientes tareas: anticipar, organizar las propias actividades, saber confrontarse con los otros; poder evaluarse y saber interpretar mediante la reflexión metacognitiva sobre los caminos mentales recorridos, los conocimientos elaborados, las competencias desarrolladas, entre otros. La misma autora considera los aportes del constructivismo, por el hecho de aceptar que no hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el que aprende.

Como se observa, la pedagogía que permitió el diseño de la propuesta de intervención posee un sustento cognitivo, la cual como se mencionó en líneas atrás, es percibida como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert, 2009), que de igual forma comprende que aprender a leer/escribir (prevaleciendo un vínculo indisociable entre ambas habilidades) se requiere de un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos. Las ciencias cognitivas muestran que “aprender a hacer haciendo es necesario pero no suficiente” (ibídem: 18).

Cassany (2006) se apoya en esta teoría, al declarar que leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, puesto que, también requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender, que contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.

La otra teoría es el socioconstructivismo, la cual establece que “las construcciones del sujeto son a través de narraciones constantes y permanentes en el intercambio

con los otros, considera además el importante papel que la interacción social y las relaciones juegan en la constitución del sujeto” (Gergen, 1996; citado por Perdomo, 2002: 4). De este modo, los usuarios del lenguaje van construyendo, resignificando y transformando constantemente los marcos de referencia gracias a sus interacciones; por lo consiguiente, esta teoría sustenta el trabajo colaborativo en el aula, el cual se empleó durante el periodo de intervención. Aquí mismo subyace el papel mediador del docente, quién propicia los espacios para que el estudiante interactúe con los otros, incluyéndose él mismo.

Bajo esta teoría, pude retomar de Jolibert (2009) la concepción de que leer es interrogar un texto, es decir, construir activamente un significado –a través de la interacción con los demás estudiantes y docente-. Dentro de la interrogación de textos (estrategia de invención que se empleó dentro de los proyectos) se encuentra un momento donde los niños se enfrentan con el texto, en el cual las palabras adquieren su significado a través de las relaciones de las personas, en la pragmática misma del lenguaje, según la función performativa propia del lenguaje, que hace de éste una acción que alcanza significación sólo en el ámbito de las relaciones, de tal modo que las acciones mismas adquieren, a su vez, sentido sólo en el intercambio entre los sujetos. La autora declara que los niños aprenden a hacer haciendo y encontrando en la vida situaciones-problema que los estimulan y los obligan a avanzar en sus aprendizajes; asimismo, ellos aprenden dialogando, interactuando y confrontando con los demás.

Las teorías antes mencionadas exponen cómo se aprende; sin embargo, en el presente trabajo es necesario hacer alusión al aprendizaje de la lengua, el cual se contempla desde un enfoque comunicativo y sociocultural –en primera instancia- porque se enmarca como objetivo esencial de la educación lingüística “la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos”, de acuerdo con Carlos Lomas (1999: 4). Lo sociocultural, se concibe desde la perspectiva de

usar la lengua como instrumento de las relaciones personales, como recurso para la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social (Lomas, 1997).

Antes de concluir el presente apartado, haré brevemente mención del sustento que también aporta el socioconstructivismo a la metodología biográfico-narrativa propia del proceso de investigación del proyecto, debido a que esta teoría establece determinados lineamientos; entre ellos, que la experiencia del investigador es un recurso fundamental para el proceso, porque para este tipo de metodologías el punto de partida es la narración de los sujetos sobre su propia historia; es decir, “el investigador se hace partícipe de los procesos sociales y culturales concretos que pretende comprender” (Perdomo, 2002: 10). Por lo tanto, fue posible dar a conocer mis vivencias y las de los estudiantes, empleando las representaciones de una servidora en el capítulo 4, a partir de los relatos que narran lo que se experimentó en los proyectos.

Finalmente, en este primer capítulo concluyo a partir de lo antes expuesto en relación con las dos teorías que sustentan el objeto de estudio –que lo conciben como un proceso que implica habilidades del pensamiento (tales como observar, comparar, relacionar, clasificar y describir) pero que al mismo tiempo es posible de construir a partir de los significados que configura el sujeto de su contexto-, y que además permitieron el empleo de la pedagogía por proyectos, pues a través de ésta, se pusieron en práctica actividades que dieron acceso a la construcción de representaciones en los discentes, es posible construir una red conceptual que incluye no sólo la noción de comprensión lectora, la cual implica no sólo el hecho de leer, sino el apropiarse de las prácticas del lenguaje escrito y comprender que ser partícipe de la cultura escrita son procesos complejos, asimismo es posible concebir el aprendizaje de una lengua desde un enfoque sociocultural y comunicativo; todo lo anterior discutido con profundidad en el capítulo 2, relativo al marco referencial.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

El presente proyecto de investigación posee dos estructuras medulares, concebidas desde dos enfoques; el primero, un enfoque comunicativo y sociocultural (expuesto en el primer apartado de este capítulo), que sustenta el objeto de estudio –la comprensión lectora y su enseñanza–, lo cual permitió abordar una propuesta de intervención basada en la pedagogía por proyectos, que de igual forma será argumentada en líneas consecutivas. El segundo, el enfoque biográfico-narrativo, fundamenta el proceso de investigación para la recolección y obtención de resultados, los cuales serán expuestos en el último capítulo. Por lo consiguiente, en este gran apartado se expondrán las consideraciones más relevantes de ambos enfoques que permitieron el desarrollo y estructura de este trabajo de investigación e intervención.

Además, se exponen los principales referentes teóricos del proceso de la comprensión lectora desde las perspectivas cognitiva y sociocultural, los cuales permitieron a su vez reconocer la relevancia del objeto de estudio, los procesos implicados y los diversos factores que inciden en las dificultades de los alumnos para interactuar con un texto.

2.1 Enfoque comunicativo y sociocultural

Como individuos necesitamos comunicarnos, y a lo largo de nuestra evolución hemos desarrollado un sinfín de medios para transmitir y expresar sentimientos,

ideas, conocimientos, entre muchas otras cosas; con el paso del tiempo dichas formas de comunicación adquirieron particularidades, hasta identificarse determinadas prácticas, como leer, escribir, hablar y escuchar. Sin embargo, no basta con saber en qué consiste cada una, o con sólo tener la capacidad para discernir si un mensaje es posible desde el punto de vista gramatical, o si es adecuado en un determinado contexto, como enuncia Ignacio Palacios (s.f.), sino que este conocimiento y capacidad son los que deben permitir a un hablante decidir cuándo es adecuado formular una pregunta directa, cuál es el modo más apropiado de dirigirse a otro o cómo es posible comenzar una conversación con otra persona que es desconocida, o incluso, cuando es pertinente guardar silencio; cuando se poseen tales referentes es señal de que se ha adquirido la competencia comunicativa; la cual es concebida por Dalila Aguirre (2005) como “una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación”; permitiendo lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).

Por lo tanto, dicha competencia se convirtió en un objetivo de las propuestas de enseñanza del lenguaje basadas en un enfoque comunicativo. De acuerdo con este, “se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas, en las que se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos; es decir, la comunicación es su propósito primordial” (SEP, 2006: 13). En las propuestas de enseñanza bajo este enfoque comunicativo cobró gran importancia el conocimiento de diversos tipos de textos y los formatos de interacción oral, los contenidos debían presentarse contextualizados, de tal manera que reflejaran lo que sucedía en la comunicación real, pues usualmente no utilizamos palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera (ibídem).

No obstante, los programas de estudio fundamentados en tal enfoque cumplían el objetivo de enseñar lengua a través de la aplicación de actividades en el aula que se remitían a la adquisición de códigos y normas; incluso destacaron el uso de situaciones de comunicación que simulaban la realidad, tanto en lo cotidiano, como en lo eventual, lo cual no promovía una apropiación significativa de éstas porque no provenían del contexto inmediato de los estudiantes, por citar un ejemplo, los niños elaboraban anuncios para promocionar productos -porque el libro de texto lo indicaba- que en ocasiones no conocían y cuyo mensaje no procedía de una necesidad del grupo. En consecuencia, muchas prácticas se quedaban en el aula, es decir, no eran socializadas porque no tenían una finalidad específica compartida. Y aunque las unidades diseñadas desde esta perspectiva estaban perfiladas por criterios pragmáticos (nocio-funcionales y comunicativos), lo cual se pensó que resultaba más favorable y productivo, porque se estudiaba el lenguaje desde el uso de los hablantes y a partir de las circunstancias propias de la comunicación, resultó insuficiente.

Por lo tanto, fue necesario retomar del enfoque sociocultural, que el lenguaje tiene un papel central en el desarrollo cultural de las personas, lo que permitió concebir tanto a la lectura como a la escritura como actividades sociales que ocurren dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades de discurso, tal como lo establece Gerardo Hernández (2005), asimismo, tal perspectiva da la posibilidad de comprender que el conocimiento o los significados no residen en la mente de las personas sino que se distribuyen socialmente entre éstas, los artefactos empleados y el contexto (ídem); por lo consiguiente, hace énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos, los cuales son especialmente relevantes dentro del ámbito educativo por su implicación en el proceso de aprendizaje; en consecuencia, fue admitida la concepción de que la escuela debe ser el reflejo de la sociedad en la vivimos los alumnos y debe prepararlos para moverse cómodamente en un contexto diverso en el que se desenvuelvan. Para que se lleve a efecto, requieren aprender su lengua materna como una necesidad básica

para su desarrollo como individuos, así como también fomentar su convivencia social. La lengua se pensó entonces, como un instrumento no sólo de comunicación humana, sino para conocer, expresar, transmitir, interpretar y organizar nuestro pensamiento (Cassany, 2001); dichos referentes pertenecientes al enfoque sociocultural actualmente fundamentan nuestros objetivos a lograr con los alumnos, mediante la ejecución de secuencias didácticas orientadas a desarrollar las habilidades comunicativas en función de sus necesidades, intereses y expectativas, a través de la creación de ambientes propicios de aprendizaje; que a su vez permiten comprender la importancia de desarrollar la comprensión lectora debido a que, ésta se encuentra inmersa en el gran número de prácticas sociales que los estudiantes pueden emprender a partir de proyectos didácticos o en las situaciones cotidianas donde usan la lengua.

Bajo este enfoque sociocultural se concibe también, a la competencia comunicativa, conformada por tres componentes principales, estos son de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático -cada uno incluye una serie de conocimientos, destrezas y habilidades-. Las competencias lingüísticas implican, por ejemplo, un conocimiento léxico, fonológico y sintáctico así como toda una serie de destrezas y dimensiones de la lengua como sistema, independientemente de su valor sociolingüístico y de sus funciones pragmáticas. Las competencias sociolingüísticas, por su parte, se refieren a las condiciones socioculturales de uso de la lengua, a como los representantes de diferentes culturas pueden interactuar de acuerdo con el grupo cultural al que pertenecen, lo que permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc. Por último, las competencias pragmáticas que tienen que ver con el uso y el valor funcional de los actos de habla, teniendo en cuenta los contextos donde tienen lugar y donde se realizan los intercambios comunicativos. Estas competencias son determinadas también por la organización

del discurso (cohesión y coherencia), la identificación de distintos tipos de textos, y la expresión de la ironía y exageración (Hymes, 1972; citado por Palacios, s.f.: 3).

Como se aprecia, las consideraciones de dicha competencia comunicativa engloban aspectos sociales del uso de la lengua, que van más allá del manejo de las destrezas, porque posibilitan la identificación de las características del contexto para saber cómo actuar eficazmente.

Por lo tanto, el enfoque cobija una perspectiva no sólo comunicativa, sino también sociocultural que lo enriquece, y da cabida a una diversa gama de prácticas escolares, que perciben al alumno como un ser social e individuo con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares, considerándolo el centro del aprendizaje; por lo tanto, los errores durante el uso del idioma -es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje- se consideran parte del proceso de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos (SEP, 2006). Dicho enfoque sociocultural hace énfasis en las prácticas sociales del lenguaje que se explican a continuación.

2.1.1 Prácticas sociales del lenguaje

Las actividades cotidianas en el aula pueden proveer a los alumnos de experiencias enriquecedoras siempre y cuando se incrementen sus posibilidades de expresión ya sea oral y/o escrita, ya que ésta es un contexto social, porque en ella sus miembros se desenvuelven a partir de las conversaciones, de las confrontaciones y de las distintas manifestaciones de las que son parte; y a su vez intervienen con los demás sujetos de la escuela y su comunidad en situaciones comunicativas que amplían sus conocimientos sobre su lengua. Todos estos eventos en los que son partícipes los estudiantes dentro y fuera del entorno escolar, como una poesía coral, difundir una noticia, escribir un cuento, redactar un oficio con determinado propósito, elaborar un menú o un manual de juegos de patio, exponer un tema a diferentes públicos, entre muchas otras, son consideradas prácticas sociales del lenguaje. La importancia de desarrollarlas

radica en que mediante las secuencias didácticas diseñadas por el docente, permiten a los alumnos aproximarse a los textos escritos y orales, los compartan, hablen de ellos y los transformen, interactuar con estos, y a partir de ellos (SEP, 2011b); porque aunque los niños al ingresar al colegio poseen poco conocimiento sobre los propósitos, los contextos, los destinatarios y algunas características de los textos, es mediante la interacción social, la participación en los actos de lectura y escritura y los intercambios orales -plenos de significación para los individuos al necesitar comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante- (SEP, 2009), cuando tienen oportunidad para lograr un dominio cada vez mayor en la producción e interpretación de los materiales tanto orales como escritos en diversas situaciones sociales.

Las prácticas sociales del lenguaje implican las diferentes maneras en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos y nos apoyamos del lenguaje oral y escrito; éstas constituyen a su vez prácticas letradas, debido que para su realización empleamos objetos letrados (es decir, periódicos, anuncios, libros, celulares, pantallas, computadoras, tabletas digitales, etc.), que nos rodean y encontramos no solo en áreas educativas, basta con caminar por las calles y ver todo tipo de letreros y qué decir de la inmensa gama de textos que proporcionan las computadoras mediante las redes sociales; por lo tanto, “cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad constituye una práctica letrada, un tipo de lectura y escritura particular” (Cassany, 2010: 6), y cada uno de nosotros las efectuamos en nuestra vida cotidiana, sin reparar en que mediante tales prácticas letradas participamos en prácticas sociales del lenguaje.

La relevancia que adquieren las prácticas sociales del lenguaje para nosotros los docentes, está determinada por la claridad que proporcionan para identificar no solo el propósito comunicativo de los proyectos didácticos, sino la situación comunicativa en la que se verán implicados los estudiantes en la ejecución de éstos, los productos y los aprendizajes que se esperan alcanzar mediante su

realización; además se involucran diferentes tipos de actividades que conllevan hablar, leer, escribir y escuchar, permitiendo a su vez que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita “recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela” (SEP, 2011b: 22). Por lo tanto, el papel de la escuela conlleva muchos desafíos, porque lograr que dichas pautas se vivan en los salones, sin fragmentarse, sin volverse artificiales, implica muchos retos.

2.2 La cultura escrita en las aulas

Anteriormente, en las aulas predominaban las tareas de lectura que se limitaban al estudio del código, es decir, el conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas, además de todas las convenciones establecidas -ortografía, tipografía, diseño, etc.- (Cassany, s.f.), y al contenido de los textos, en las cuales no se atendía la importancia que conllevaba el acto de leer; sin embargo, gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la psicología, la sociolingüística, la lingüística, entre otras, se han analizado las implicaciones que dicho acto engloba, dentro de una concepción que incluye la lectura y la escritura como herramientas sociales que crean oportunidades de acceso a la lengua escrita.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la cultura escrita (Kalman, 2002) es entendida como el proceso de alfabetización, y éste ya no es comprendido como la iniciación a las letras, sino es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a él. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos, es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir es parte de la actividad comunicativa; ya que entre ambas habilidades, como enuncia Margaret Meek (2004) no hay una verdadera separación, como en el caso del habla y la escucha. Por lo tanto, al retomar la concepción de que leer es comprender un texto (Cassany, 2003), y

como la lectura posee una estrecha relación con la escritura, fue necesario explicitar lo que implica la cultura escrita o alfabetización –término asignado por Ferreiro- o literacidad –concepto reconocido por Cassany-; aunado al hecho, de que prevalece un enfoque socioconstructivista para fundamentar el proceso de enseñanza del objeto de estudio.

Entender qué implica la cultura escrita incluye comprender que parte del aprendizaje para leer y escribir pasa por desarrollar las formas de expresión que utilizamos para hablar de lo escrito, formas que encontramos en la lectura y que producimos al hablar y escribir. Participar en una sociedad alfabetizada significa acceder a la cultura escrita y apropiarse de la escritura como una opción comunicativa; por lo tanto no es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir, sino requiere interactuar con otros usuarios de la lengua escrita para construir el conocimiento de la escritura y las prácticas de la lectura (ibídem).

Una vez explicitado lo que implica la cultura escrita, y partiendo de lo general, me remito a lo particular haciendo mención de lo que implica leer, y para Cassany (2010a) es mucho más estratégico que antes, porque requiere saber navegar entre tanta información para hallar lo que se busca, es por ello que, enseñar a leer no puede limitarse solo a adquirir la mecánica fonográfica (a relacionar la letra con el sonido, a oralizar el texto), o a desarrollar los procesos cognitivos de comprensión (a activar el conocimiento previo, hacer hipótesis, confirmarlas al procesar la prosa, etc.).

Si se toma en consideración lo antes descrito, es necesario conferir la enseñanza de la lectura de una dimensión más social y crítica. Para lo cual se usa el término “interpretar / interpretación para destacar esa nueva dimensión” (ídem), porque interpretar un escrito es algo más que comprenderlo; y si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra

comunidad (visto como artefacto social); implica darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. En consecuencia interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye; y como tal los docentes no debemos caer en el error de creer que solo hay que enseñar a “comprender” porque la “interpretación” es algo personal y la escuela no puede transmitir ideologías; sino nuestra labor radicará en mostrar cómo hoy en día se usan los textos para transmitir las ideologías y cada alumno puede desarrollar sus puntos de vista personales, entonces la enseñanza de la lectura debe enseñar a leer tanto los textos académicos como los del día a día. Aunado a ello, “hay que aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, para conseguir qué propósitos, de qué manera, etc.” (Cassany, 2010b: 7),

En cuanto a la comprensión, existen estudios que revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos que este posee y la información que proporciona el discurso, de manera que nunca es único, cerrado o estable, puesto que, cada lector aporta su ‘conocimiento cultural’ y elabora un significado particular; por lo tanto, un determinado número de lectores podrán construir significados diferentes para un mismo texto. Entonces tenemos que, un lector comprenderá de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en tiempos diferentes, involucrado el hecho de que un discurso adquiere también matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera. En consecuencia, cualquier texto no tiene un significado, sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista; es por ello que la forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones potenciales, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores (Cassany, 2004).

Considerando lo antes mencionado, se puede afirmar que la competencia lectora no es únicamente el dominio de lo existente, o el poseer las habilidades del pensamiento involucradas en su desarrollo, sino es un proceso de transformación y creación cultural. Solamente entendiendo que el contexto sí cuenta podemos pensar en cómo facilitar y promover el acceso a la cultura escrita, y con ello estar seguros de que los niños antes de ir a la escuela poseen competencias en torno a la cultura escrita, ya que éstos son miembros de una comunidad usuaria de ésta antes de asistir a las aulas, por tal razón se sugiere el reconocimiento de otros contextos, donde se emplean en situaciones comunicativas, como lugares para aprender a leer y escribir: se accede a la lengua escrita en situaciones de educación formal pero también en las de su uso cotidiano. (Meek, 2004).

2.2.1 Concepciones desde la psicología cognitiva y el socioconstructivismo

Los enfoques psicolingüísticos y cognitivos, analizan los procesos implicados en la expresión o producción de mensajes y en su comprensión o interpretación, enfatizando el papel que juega la interacción comunicativa en el aprendizaje y desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Un enfoque social al estudio de la lengua considera el lenguaje como hecho social, como uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura o sociedad, ya que una realidad social o una cultura es en sí un edificio de significados, una construcción semiótica. El lenguaje es una semiótica social, un potencial de significado compartido, que es tanto una parte de la experiencia como una interpretación intersubjetiva de la misma. Se ve al lenguaje como medio de reflexión sobre las cosas y como medio de acción sobre las cosas. Más que sólo intercambiar información y bienes y servicios, a través del lenguaje se representa la estructura social, afirmando las posiciones y papeles sociales, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y conocimiento. El lenguaje simboliza activamente el sistema social, expresa los procesos sociales y

sirve de metáfora para ellos. El lenguaje no consiste en oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de diferentes tipos. El lenguaje resulta en textos, los cuales conforman lenguajes sociales insertos en géneros, que son maneras diferentes e identificables de usar el lenguaje en diferentes situaciones, y en discursos. Los textos, además, se relacionan entre sí. Los textos no sólo se refieren al mundo externo y al conocimiento común, sino también a otros textos, tanto implícita como explícitamente. La manera en que los textos se refieren a textos previos es conocida como intertextualidad.

Siempre se le da al lenguaje ciertos tipos de uso y se aprende un sistema lingüístico que ha evolucionado en sus contextos de uso; los aspectos del sistema que se despliegan y enfatizan en uno u otro uso son determinados en gran medida por la cultura, por los sistemas de relaciones sociales. Ver al lenguaje como discurso constituye una visión más amplia que sitúa el lenguaje en su contexto social e incluye maneras de hablar y maneras de escribir así como maneras de ser. Cuando se usa el lenguaje, se está echando mano de los recursos de un lenguaje en particular, tal como el inglés o el español, pero también siempre se hace esto dentro de un discurso particular socialmente construido. Hay varios discursos y sólo existen si son reconocidos por la gente como identificablemente distintos. En este sentido, el estudio de la lengua es el estudio de prácticas de lenguaje y el estudio de textos y discursos.

Mucho del aprendizaje de la lengua es aprender a participar en nuevos discursos. Las maneras particulares de utilizar el lenguaje son a la vez maneras de estructurar el conocimiento y las relaciones sociales.

De esto se derivan implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de la lengua en sí, sino de los demás contenidos escolares. Al aprender a utilizar la lengua se están aprendiendo las bases mismas del aprendizaje, ya que la característica distintiva del aprendizaje humano es que es un proceso de hacer

significado (un proceso semiótico), y la forma semiótica prototípica del ser humano es el lenguaje.

El aprendizaje dentro de una disciplina, como ciencias naturales o sociales, es en gran parte el aprender a hablar y escribir en los géneros y discursos propios de esa disciplina. En este sentido, cobra aún más relevancia el atender a los diferentes usos y formas del lenguaje en el ámbito escolar, y en las oportunidades que los alumnos tengan de participar activamente en la producción e interpretación de diferentes tipos de textos.

Un enfoque sociocultural a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua sostiene que el desarrollo del lenguaje es un proceso social e individual a la vez: se da entre las personas y en la mente del aprendiz. Lo que es conocimiento individual, ocurre primero en el espacio social (Vygotsky, 1998, citado por Hernández 2005). Este enfoque sostiene que el lenguaje se aprende y desarrolla a través de la participación en prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos; a través de la interacción y la construcción conjunta de significado en una variedad de contextos o eventos significativos, más que a través de actividades de lenguaje aisladas.

El lenguaje se desarrolla y aprende con relación al contexto en que es utilizado, es decir, de acuerdo a la situación y sus propósitos, el tema o contenido, y la relación entre los participantes. Es por ello que, los procesos de comprensión y composición de discurso escrito de acuerdo a lo que establecen los escritos de Vigotsky y algunos de sus continuadores, tienen un origen social (Hernández, 2005), puesto que, son actividades de construcción social de significados, son dialógicos, intertextuales y autorregulados por el habla interna, de modo que se abren nuevas posibilidades para su estudio e investigación, así como para la discusión en torno al problema de las relaciones estructurales y funcionales entre la lectura y la composición escrita.

La perspectiva sociocultural ofrece una visión más global de la práctica de la lectura, que incluye elementos hasta ahora poco estudiados, como las identidades y los roles, los valores y las representaciones sociales, los usos de lo letrado o la diversidad retórica de las prácticas. Dicha orientación es coherente con las aportaciones que se han hecho desde perspectivas más cognitivas (psicología de la comprensión) o lingüísticas (análisis de género), por lo que permite adoptar una visión más ecológica e integradora. (Cassany, 2010b: 39)

Retomo lo antes descrito, en el siguiente caso que se vincula al objeto de estudio; cuando se llega a altos niveles de literacidad no es un problema de inteligencia innata sino de qué tan bien usamos la inteligencia que naturalmente nos fue dada al nacer, qué tantos programas de nuestro contexto podemos asimilar; es entonces el proceso de adquirir “programas” de operación de nuestros cerebros.

El proceso antes mencionado, es como un gran mecanismo que está muy lejos de ser un simple aparato cognitivo que opera en el cerebro del individuo. Tener un buen cerebro es condición necesaria pero no suficiente de literacidad. En cualquier escuela, en cualquier ámbito de trabajo encontramos personas inteligentes, cerebros bien dotados que han logrado muy poco. Si bien no podemos ser partícipes de la cultura a través de la vivencia de la literacidad sin un cerebro capaz de simbolizar y abstraer, no por tenerlo automáticamente adquirimos el conocimiento. No es suficiente.

Sin negar que nuestros cerebros intervienen en el proceso de leer y escribir o que las funciones y coordinaciones entre el ojo, el oído y la mano tienen un papel importante, la alfabetización (entendidas como el uso de la lectura y escritura para participar en el mundo social), los procesos de desarrollo de lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura escrita son un asunto de prácticas sociales, son actividades humanas que tienen que ver con procesos sociales y culturales. (Kalman, 2000: 15)

En cambio, Fuentes (2009) menciona con relación al tema, que al ser la comprensión un proceso posible de construir, cada individuo pese a que se encuentre en las mismas condiciones favorables o no, seguirá un rumbo o estructura distinta; puesto que, la experiencia será un elemento determinante

Debido a que considera como parte de la cultura escrita a la comprensión lectora, Desde la teoría de Vygotsky (1978), la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica. En este sentido el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual.

La teoría del aprendizaje sociocultural, basada en la obra de Vygotsky (Kalman, 2003), parte de la premisa que todo conocimiento individual tiene su origen en el espacio social, que lo que ocurre a nivel intrasubjetivo es proveniente de lo que ocurre en el intercambio intersubjetivo. Esto significa, en términos sencillos, que unos aprendemos de los otros, que nuestros conocimientos se fecundan, se generan, en la interacción con otros seres humanos. En el caso específico de la lectura y la escritura, no es suficiente el encuentro del aprendiz con el objeto escrito para aprender a leer y escribir ya que es mediante la interacción con otros usuarios de la lengua escrita que se construye el conocimiento de la escritura y las prácticas de lectura. Sintéticamente, aprender a leer y escribir requiere convivir con otros lectores y escritores.

2.2.2 ¡Y qué pasa al comprender!

Desde la psicología de la lectura (Sánchez, 2009; citado por Cassany, 2010b: 7) se ha identificado tres grandes grupos de destrezas, al referirse a las características del lector experto: en primer lugar, desplaza sin esfuerzo sus ojos por la página impresa; luego extrae (seleccionándola) la información allí contenida y la integra de manera sustantiva en sus estructuras de conocimiento, que se

verán así enriquecidas y reorganizadas en grados diversos; y por último, tiende a asumir o, según los casos, crear metas de lectura y a revisar en qué grado esas metas se van consiguiendo, lo que puede llevar o no a ciertas medidas reparadoras.

La primera actividad se refiere a la capacidad de descodificar, a reconocer con rapidez y precisión las palabras, es decir a la destreza superficial que se desarrolla con la experiencia de manera paulatina y que los lectores experimentados han automatizado. La siguiente tarea, se refiere a las capacidades de procesar la información, recuperar las inferencias o los datos implícitos, relacionarlos con el conocimiento previo y construir un significado coherente dentro de cada disciplina, según los modos particulares de construir conocimiento. Resulta más temerario defender aquí que existan unos mismos procesos cognitivos, esencialmente iguales, para poder comprender todos los textos. Sabemos que el conocimiento se construye en cada disciplina de manera diferente: utiliza métodos diferentes de obtención de datos, se razona y justifica con retóricas diferentes, la terminología y la estructura discursiva también varían, etc. La física y la química operan según una lógica diferente de la literatura, la justicia o la filosofía.

Lo mismo podríamos argumentar en la última actividad, sobre la capacidad metacognitiva del lector de poder controlar sus procesos de comprensión. La autorregulación del lector varía notablemente según la práctica letrada: la lectura de una novela no exige el mismo rigor que la lectura escolar de un libro de texto o que la búsqueda de datos en Internet.

En sí, el aprendiz de lector debe adquirir el código gráfico y entrenarse y automatizar su reconocimiento; también debe desarrollar estrategias cognitivas de comprensión y autorreguladoras. Estos aprendizajes son básicos e imprescindibles para alcanzar niveles aceptables de procesamiento lector. Pero no es suficiente, también hay que aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada:

cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, para conseguir qué propósitos, de qué manera, etc.

Ante ésta otra mirada de la construcción del proceso, que efectúa el sujeto al leer, se ha formulado que “la comprensión de un texto no puede desplegarse si no es con el uso de los signos internos del lector” (Hernández, 2005: 93). En otras palabras, es un acto complicado de referencia entre los signos asimilados o entendidos a partir del texto. No obstante, un aspecto relevante radica en que, muchos de los signos que utiliza el lector reflejan también su pertenencia a un grupo y a una comunidad social, en consecuencia, se pueden asignar al texto tanto un significado subjetivo (experiencias y vivencias personales conseguidas por el lector gracias a su participación dentro de prácticas socioculturales) como significados contextuales.

Continuando con Hernández (2005), dicho autor establece que los elementos que forman parte del proceso -géneros, los modelos culturales y ciertas reglas y modos de interpretación sociocultural- son utilizados activamente por los lectores en los que se denota que la interpretación de un texto no es un proceso estrictamente personal sino de naturaleza sociocultural, dado que los recursos mencionados mediatizan activamente el proceso de comprensión; por lo tanto, se puede identificar la gran responsabilidad que los docentes tenemos en el aula para no perder de vista tales elementos, que no podemos controlar y que sin embargo, tienen un papel determinante en los estudiantes.

Al leer, nos insertamos en un proceso interminable en el que no solo el lector se involucra, sino que a su vez, otros ya se han involucrado, debido a que el que lee un material escrito se introduce dentro de un proceso comunicativo y dialógico dinámico, de manera que además de que, el lector trata de continuar con un diálogo –aparentemente- iniciado por el autor del texto leído; se percibe como aparentemente porque el autor al exteriorizar su producción escrita “ha continuado un diálogo comunicativo anterior con otros autores y ha integrado de hecho en su

discurso las ideas y las voces provenientes del discurso de otros” (Bajtín, 1993; citado por Hernández, 2005: 98). Tal diálogo entablado entre el autor y el lector, va dando como resultado lo que por otros autores se conoce como predicciones, inferencias y anticipaciones; pues cuando nosotros también como lectores nos adentramos en una lectura inconscientemente nos hacemos interrogantes, dudas o comentarios que surgen del texto, y hallamos tales respuestas, como si el propio autor (no presente) nos fuera brindando contestaciones conforme continuamos la lectura.

Aunque, esta perspectiva sociocultural, es completamente acertada, no puede dejarse de lado, las consideraciones teóricas, que le otorgan al proceso interno del sujeto un papel relevante, porque ambas apreciaciones no pueden tampoco ir deslindadas una de la otra.

Rumelhart (1985) citado por Cornejo (2002); aporta que el lector construye el sentido del discurso haciendo uso de su competencia lingüística y de sus experiencias, es este sentido el verdadero sentido del texto se configura en la mente del mismo, porque es él quién reconstruye las informaciones disponibles y las selecciona a partir del significado que ellas representan. De acuerdo a esta teoría tal proceso solo se producirá si existe una efectiva interacción entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto.

La comprensión de lectura es un proceso en el que se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector tiene para conocer el significado que aquél intenta transmitir. No obstante, debe considerarse que si el conocimiento previo que el lector tiene es sólido y amplio éste va a construir un modelo de una manera rápida y detallada, por lo tanto la actividad lectora llena huecos y lo verifica.

Sin embargo, existen supuestos básicos que fundamentan la investigación psicológica sobre la comprensión de la lectura, de acuerdo a Miguel Escurra, (2003), entre ellos se encuentra que:

- ☉ La destreza lectora depende de la interacción entre procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos, y además;
- ☉ Nuestra capacidad para procesar información tiene límites.

No obstante, hace alusión a los estudios sobre la metacognición que han revelado que, “los lectores son conscientes de su conocimiento y utilizan estrategias para alcanzar sus objetivos. También el conocimiento que el lector posee puede influir en la comprensión de un texto, al activar éste un esquema interrelacionado” (ibídem). En relación a los esquemas, que poseen los alumnos existe una “teoría propuesta por Barlett en 1932” (De Vega, 1990, citado por Ecurra, 2003: 102) en la que se enuncia el concepto de esquema, como un factor que podría explicar procesos complejos como la comprensión y la memoria; en dicho trabajo se concluyeron aspectos relevantes en cuanto al recuerdo de textos y su organización en la memoria, entre las cuales destaca: que en el recuerdo de las historias se producen bastantes omisiones; y que el texto es adaptado por los lectores desde su propia perspectiva cultural.

Para complementar lo antes expuesto Graciela Inchausti de Jou (2009: 14) hace alusión a este mismo concepto agregando que son las estructuras abstractas que construimos las personas para representar el mundo, y éstas son propiciadas por la experiencia de cada individuo. De esta manera, un lector eficiente selecciona las proposiciones más importantes, las mantiene en la memoria a corto plazo y al organizarlas mediante inferencias y otras estrategias cognitivas origina un nuevo texto, producto de su comprensión.

Desde el mismo encuadre cognitivo se refuerza la postura anterior estableciendo que efectivamente la comprensión lectora “requiere necesariamente que concurra una serie de procesos mentales que permiten que la persona que lee el texto finalmente lo comprenda” (Fuentes, 2009: 25), se incorpora al proceso, la asignación de significados coherentes, posteriormente, tendrá lugar la integración conscientemente o en la memoria de trabajo; y por último habrá que darse cuenta

del sentido y la valoración personal que se asigna a su contenido. Lo importante será la interacción que se produzca entre el lector y el texto; puesto que, en dicho proceso el sujeto que lee va construyendo su propio texto personal mental a partir de lo que el texto va diciendo y de su conocimiento del mundo.

En cuanto al papel que funge la metacognición referida en la lectura, se instaure en el hecho de que si la persona es consciente de que tiene dificultades comprendiendo la temática central del texto. Jaramillo (2006: 6) gracias a su análisis e investigación, especifica la esencia del conocimiento por medio de tres tipos de variables: personales, que comprenden todo lo que el sujeto podría suponer acerca de él mismo y de los otros consideradas como seres cognitivos (saber que uno puede quedarse sin comprender algo); de la tarea, refieren al conocimiento de las características, de las dificultades que presenta y del mejor modo de emprenderla; y de la estrategia, el conocimiento de los méritos propio relativos a las diferentes maneras de enfrentarse a la resolución de una tarea cognitiva. Entonces, con dicha consideración, también sobresalen aspectos externos al lector, como la tarea y la estrategia, que son elementos que se vinculan con el enfoque sociocultural, por lo que, se puede identificar una relación entre ambas perspectivas, aunque sus postulaciones enfatizan ciertos elementos diferentes. Además, el docente debe ser sujeto activo que conoce las implicaciones de la tarea y de la estrategia a enseñar.

2.2.3 Dificultades en el proceso de la comprensión lectora

Los textos adquieren un importante valor en el proceso lector, debido a que a desde un enfoque cognitivo son considerados unidades comunicativas, o mensajes; sin embargo desde el enfoque sociocultural, son percibidos como artefactos sociales y políticos. Ésta última consideración debiera verse plasmada en los materiales escritos dispuestos en los libros de textos con los que los niños trabajan para abordar los contenidos propios del quinto grado, no obstante, lo que se encuentra en ellos son textos saturados de información que abarcan un número

considerable de conceptos que no son familiares para ellos; lo cual no indica que los niños no logren comprender ningún texto, sino que las prácticas letradas que se llevan a efecto en la escuela disten de las que son partícipes fuera de ésta. Como en el caso de la asignatura de español, los proyectos a trabajar implican leer textos –ya sean narrativos (relatos, fábulas, leyendas, cuentos...), expositivos (textos científicos, artículos informativos y periodísticos, libros de texto, exámenes, reseñas, etc.) descriptivos (anuncios publicitarios, poemas, enciclopedias, entre otros) y argumentativos (ensayos, artículos de opinión, debates, por mencionar algunos)- que se deben tomar de ejemplo o dar respuesta a preguntas para introducirlos a las actividades a desarrollar, pero éstos en realidad no son empleados como mensajes situados, y tampoco se proponen una tipología y formas de leer habituales para ellos, alejándolos de sus prácticas letradas cotidianas, porque en cada una se manejan lenguajes diferentes, de modo distinto; porque cada material se lee y se comprende de manera particular.

Además los textos pueden causar dificultad en los estudiantes por la complejidad en la estructuración de sus ideas y los esquemas organizativos o convencionales que los caracterizan; asimismo la estructura sintáctica de la frase, la puntuación, la construcción del párrafo o la presentación general de los mismos, a menudo excesivamente complicada, el abuso de la subordinación, la ausencia de un contexto compartido autor-lector y un grado de abstracción o de generalización elevado del contenido impiden que el lector pueda relacionar el texto con su conocimiento del mundo, con su entorno.

Aunado a esto, Ecurra (2003) hace mención de algunos motivos mostrados por lectores al fracasar durante la comprensión un texto, uno es la carencia de un esquema apropiado para comprender los conceptos; asimismo, que el escritor de una obra no expresa las claves necesarias para activar los esquemas del lector, y por último, y no por ello menos importante, que la interpretación del lector va a diferir a la del autor del texto. Aunado a lo anterior, se ha encontrado que las deficiencias que pueden poseer los lectores al comprender, se deben a que tienen

problemas para relacionar los elementos de un texto, para inferir, pues no son conscientes de qué hacer para leer correctamente.

Bajo la premisa de que la comprensión es un proceso constructivo (Fuentes, 2009) prevalece una serie de operaciones específicas surgidas desde el análisis visual de los estímulos escritos, por lo tanto, si un lector no tiene conocimientos previos sobre un texto es porque: no puede almacenar información, no extrae la información esencial o no puede conectar la información que ya tiene con la nueva información que le entrega el texto; lo cual traerá como consecuencia que su comprensión fracase y tendrá dificultades para lograr una lectura eficaz (ibídem). Entre las causas de dicha situación se encuentran:

1. Deficiencias en la decodificación.
2. Confusión respecto a las demandas de la tarea.
3. Pobreza de vocabulario.
4. Escasos conocimientos previos.
5. Problemas de memoria.
6. Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
7. Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas).
8. Baja autoestima.
9. Escaso interés en la tarea (Defior, 2000; citado por Fuentes, 2009: 29).

Jolibert (2009) agrega algunas implicaciones inmersas en el proceso lector, éstas tienen que ver con que los alumnos pongan en evidencia sus procesos cognitivos, lo cual es una deficiencia no solo de alumnos sino también de los maestros, que no lo desarrollan en ellos; así como el que sepan planificar su actividad de lector, evaluar, registrar y reajustar sus estrategias y sus conductas; formular hipótesis de sentido o forjarse una imagen mental del texto a producir, y verificar a lo largo de la actividad; y entre otras, identificar índices o características significativas en los distintos niveles. Si al estudiante, no se le instruye en tales acciones, más complejo será su proceso para comprender lo que lee.

Por lo que se puede observar, existen dificultades para comprender los textos, no solo a nivel cognitivo, sino a falta de vínculos del contexto que le permitan al estudiante interactuar con estos, al respecto, quisiera agregar una aportación de Cassany (2010b) sobre lo que enuncia como analfabeto, que tiene que ver precisamente con no saber comprender e interpretar todos los textos de una comunidad, y en el caso de los estudiantes, con las prácticas que no usan cotidianamente, porque todos solemos tener dificultad con algún tipo de texto, ya que aprender a leer requiere aprender a leer el texto que aportan los medios letrados, pero también aprender a usar esos medios en el momento y el lugar adecuado, a insertarlos en las prácticas sociales del día a día; de no saberlo hacer enfrentaremos diversos problemas.

2.3 Pedagogía por proyectos

La pedagogía por proyectos propuesta por Jolibert (2009), permitió el diseño de los proyectos para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado. La cual es percibida como una estrategia permanente de formación y destinada a promover que los niños y jóvenes logren fortalecer la construcción de competencias comunicativas, así como el gestionar gradualmente su vida escolar y sus aprendizajes, bajo una constante autoevaluación de los mismos –activando la metacognición-. Tal propuesta pretende desalojar del aula las habitadas formas de trabajar en las que distan mucho de lo que realmente tanto los niños como el docente deben efectuar. Valorando los esfuerzos del alumnado y sobretodo experimentando una forma de trabajo donde los sujetos aporten sus saberes, sus emociones, sus actitudes, para que construyan un verdadero proyecto didáctico, en el que todos aprenden.

Las razones de elegir la pedagogía por proyectos radica en que da sentido a las actividades del curso escolar y de esta forma adquieren significado para los estudiantes, porque responden a sus necesidades y son planificados por ellos;

ayuda que aprendan a: organizar su trabajo escolar, jerarquizar tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, aprendan a regularizar su autonomía al tomar sus propias decisiones y asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas; incide con gran fuerza en un trabajo colaborativo por lo cual favorece las relaciones intergrupales, incrementa la socialización y desde luego la autoestima. Por último, facilita la apertura de la escuela hacia la familia, hacia la comunidad al establecerse bajo la base de una red de comunicaciones y acciones.

Jolibert (2009: 46), establece las siguientes etapas en la consecución de los proyectos:

Fase 1. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de tareas y de los roles.

- Contrato de actividades personales de cada uno.

Fase 2. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.

- Contratos de aprendizaje individuales.

Fase 3. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.

- Regulación de los proyectos y los contratos.

Fase 4. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

- Evaluación pragmática de las competencias construidas.

Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.

- Resoluciones con miras a proyectos posteriores.

Fase 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. Síntesis metacognitiva de lo que hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido, sobre lo que debemos reforzar y cómo vamos a hacerlo.

- Construcción de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores para todos y cada uno (Ídem).

Cómo se aprecia, las etapas de consecución, implican un trabajo sistemático, en cuya organización no solo los niños desarrollan el proyecto de acción, sino que se involucran al inicio -a la hora de establecer los contratos individuales- y al final (etapa de evaluación) mediante la sistematización “meta”, que se refiere a la reflexión metacognitiva del estudiante, sumamente indispensable para el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que, cuando una persona posee el conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, es porque está haciendo uso de la metacognición, manifestándose también, cuando al leer se es consciente de que hay dificultades para comprender el tema central del texto, o que se debe hacer algo al respecto, para lograr entenderlo o intentar saber por qué sucede. Sin embargo, este proceso es complejo, y el docente lo percibe cuando los alumnos no identifican el sentido del texto y carecen de referentes de cómo hacerlo. Es por ello, que para que se den cuenta de los problemas que persisten tanto al producir lo escrito, como en la comprensión, hay que poner en marcha una variedad de procedimientos y de arreglos (o regulación) para resolverlos, lo cual es imprescindible para activar los conocimientos, experiencias y esquemas de aprehensión del mundo que el individuo requiere abstraer de la memoria, para construir los parámetros de la situación de comunicación que influirán en el texto con el que interactuarán, produciendo o comprendiendo; la estrategia de interrogación de textos conlleva un procedimiento que posibilita lo antes descrito. A continuación se hace mención de en qué consiste.

2.3.1 Estrategia de interrogación de textos

La estrategia de interrogación de textos (Jolibert, 2009), se desarrolla dentro de los proyectos didácticos, y se integra por tres fases, que a su vez contienen las siguientes actividades:

1. PREPARACIÓN PARA EL ENCUENTRO CON EL TEXTO

1.1. Los desafíos de la actividad.

- Para el curso o el grupo, se recuerda el proyecto de aprendizaje específico y los contratos individuales de aprendizaje; en los que se plasman las actividades que se llevarán a cabo.

1.2 Las características de la actividad en relación estrecha con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (conocimientos similares).

1.3 Las características del texto que se tiene que comprender, en relación estrecha con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos).

2. CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO

2.1 Lectura individual silenciosa.

2.2 Negociación y elaboración en conjunto de significados parciales:

- confrontaciones colectivas de las interpretaciones y justificaciones;
- relecturas, recurrir al texto, los recursos, las herramientas del curso; control regular de la calidad de la comprensión.

2.3. Elaboración continua de una representación del texto completa, compartida y coherente.

3. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA o “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?”

3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad: ¿cómo hemos llegado a comprender el texto?

- estrategias utilizadas;
- índices múltiples (entre ellos, índices lingüísticos) que nos han ayudado a comprender el texto, y de qué manera se han hecho.

3.2 Generalización: elaboración por parte de los alumnos de herramientas de referencias/sistematización de lo que se ha aprendido (se colocarán sobre una pared y en la carpeta-caja de herramientas de cada niño).

3.3 Puesta en perspectiva:

Identificación de los obstáculos encontrados que requieren un tiempo de consolidación, de aprobación, colectivo o individual, diferido.

Por lo consiguiente, la misma autora Jolibert (2009: 84) insta a su vez, en la estrategia de interrogación de textos, en la fase final denominada Sistematización metacognitiva y metalingüística, la ejecución de tal procesamiento, porque en ella “se recogen las reflexiones sobre la actividad y de lo que aprendieron, incluyendo los obstáculos presentados”; sin embargo dichas actividades de reflexión META se inician en la primera fase de nombrada Preparación para el encuentro con el texto, cuyo proceder permite activarlas, a partir del establecimiento de los desafíos de los ejercicios por realizar, plasmándolos en contratos individuales de aprendizaje (ver anexo 6), que implican un involucramiento no solo más activo del niño en las mismas sino que, precisamente él interactúe de manera más significativa no solo con el texto, sino desde el contexto general de éste. En consecuencia, se observa una estrecha relación tanto en la estrategia, como en la fase, porque en ambos momentos cruciales (inicio y final) se lleva al alumno a la puesta en práctica de su cognición. No obstante, la misma autora indica que lo anterior descrito se construye paulatinamente, mediante las experiencias de éstos durante la lectura y escritura, cuando se responden ¿qué nos ha ayudado a comprender (o producir)

el texto de hoy? Por lo que, será indispensable no solo considerar en el módulo de interrogación de textos, el desarrollo de tan importantes actividades, necesarias para un mejor desarrollo lector del alumno, sino promover más espacios y alternativas para lograrlo.

Dentro de la segunda fase de la estrategia de interrogación, se identifican los siete niveles de conceptos lingüísticos para abordar un texto, estos son:

1. Contexto situacional: conjunto de los datos comunes al emisor y al receptor, sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto (leído o producido por ellos). Lo que los niños tienen que comprender es que no existe un texto “en sí”, sin contexto; que ningún texto es neutro, que todo texto escrito o leído, dependen de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él.

2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

3. Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).

4. Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿Tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿Un inicio y un cierre específicos?

5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. Detectar como se manifiestan:

- las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar);

- los sustitutos;

- las conexiones;
- el contenido semántico y su progresión a través del léxico;
- lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases:

- las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales);
- los determinantes;
- los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable;
- el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

7. Al nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez:

a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: las palabras ya conocidas -ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas-; las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; y las palabras nuevas que es capaz de descifrar.

b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:

- sílabas;
- varios grafemas para un mismo sonido;
- los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.);
- las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

No se trata para el aprendiz-lector analizar el texto a partir de los siete niveles lingüísticos (idem), ni para el docente, como en una secuencia de gramática explícita, sino se trata más bien para el lector de:

- Detectar en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, en resumen, las claves que dejan en el texto estos siete niveles de operaciones lingüísticas.
- Procesar e interpretar estos indicios, utilizarlos como informaciones que el lector va a manejar para construir el sentido de un texto.
- Para los aprendices: detectar e interpretar estos indicios debería ser objeto de un aprendizaje activo, de una construcción personal, a lo largo de su vida escolar y no de una enseñanza impositiva previa.

2.4 Enfoque biográfico narrativo

El enfoque biográfico-narrativo adquiere relevancia a partir de que la investigación biográfica-narrativa obtuvo su legitimidad epistemológica, ya que se desechó la idea de que los docentes fueran marionetas que dependían de la estructura social y escolar, para dar paso a la consideración que entiende la enseñanza como un relato en acción, donde el actor/a juega un papel de primer orden, y en el que la tarea investigadora consiste en solicitar historias, acerca de los hechos y/o acciones, para que a partir de su análisis/comprensión, se interprete y construyan nuevas historias/relatos, en las que sea posible inscribir el cambio y mejora, de acuerdo a Antonio Bolívar (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación, superó el contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida, lo cual refuerza su credibilidad.

Este enfoque se centra en el relato o narración como género específico del discurso, lo cual puede ser cuestionado debido a que mientras la gente de forma natural cuenta historias y relata vidas, los investigadores buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, por medio de relatos de la experiencia; lo que podría poseer más tintes subjetivos que realistas o posibles de comprobar. Sin embargo, como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o

proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (ibídem); asimismo, Delia Di Matteo (2011) menciona que la modalidad narrativa – expresada a través de los relatos- se ocupa de las intenciones y acciones humanas, pero trata de situarlas en los sucesos de la experiencia y de situar ésta en un tiempo y en el espacio, además establece que es el modo más usual de ordenar la experiencia y construir la realidad. Por lo tanto, bajo este enfoque que mediante la investigación biográfica-narrativa estudia a los seres humanos en sus formas de cómo experimentan el mundo, los profesores y alumnos nos convertimos en narradores y personajes de nuestras propias historias y de las de otros, porque se privilegian las representaciones cognitivas y el razonamiento formal, ya que se da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso (ibídem). Cabe mencionar, que las narraciones posibilitan aprender del pasado, ofrecen canales de transferencia de conocimiento/artes para compartir y aprender con/de otros, ayudan a sistematizar la reflexión sobre la práctica y a construir un cierto cuerpo de conocimiento práctico, crean memoria colectiva, otorgan identidad narrativa. Éstos permiten la comprensión de cómo los docentes construyen/procesan sus prácticas profesionales, se desenvuelven en los procesos de interacción educativa o cómo y por qué ven las dimensiones y aspectos significativos que intervienen en torno a su experiencia profesional.

Dar prioridad a este terreno de las vidas personales y profesionales de los profesores y profesoras, conduce, un tanto contraculturalmente, a concebir de otro modo los cambios curriculares. Porque los docentes somos agentes constructores del currículum. La tarea de los investigadores es crear con los profesores un relato de los profesores como agentes del currículum.

Por lo tanto, la investigación biográfica narrativa, invita al profesorado a investigar en sus contextos naturales, además posee una metodología de corte hermenéutico -es decir, posible de interpretar-, que especifica la recogida y el

análisis de los datos; no obstante, éste tipo de investigación no fue bien vista durante mucho tiempo, porque se apoyaba de las experiencias de los docentes, catalogándola como mera palabrería, ya que los pasos del método científico no pueden ser aplicados, y en consecuencia no se disponía de una perspectiva objetiva y cuantitativa. Actualmente, tales vivencias son una herramienta primordial para la recolección de datos, que a su vez permiten determinar el objeto de estudio -durante el diagnóstico-, dentro de un proceso de investigación, pues las historias de vida y biografías de los profesores son un medio para comprender la compleja dinámica vivenciada en las aulas de clase, porque emplean datos sistemáticos para apoyar la argumentación desarrollada.

En consecuencia, éste tipo de perspectiva se adecúa a las necesidades de los docentes, instauradas en el hecho de hacerse escuchar y expresar sus prácticas cotidianas, gracias a las valoraciones cualitativas, porque se consideran los procesos internos de los alumnos; buscando mejorar la educación, a partir de cambios en la labor cotidiana dentro del aula, intentando resolver el problema en cuestión, el cual radica en comprender las dificultades del alumnado, reflexionando también en las consecuencias de dicho cambio, que darán cabida a nuevas variaciones. No obstante, la investigación biográfica-narrativa puede contribuir a comprender como los profesores y profesoras asimilan y/o acomodan las nuevas ideas y contenidos e implementan las innovaciones y estrategias de enseñanza.

Por último, el enfoque narrativo es a su vez un enfoque de investigación y una práctica de formación; puesto que, posibilita hacer un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos y competencias profesionales. Esto permite, articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios. En lugar de estar preconfeccionada de antemano por agentes o instituciones externas de formación.

Cualquier propuesta debe recuperar biográfico-narrativamente el sujeto adulto que se forma.

En consideración a los aspectos legales e institucionales, que de cierta manera inciden en el desempeño docente -porque a partir de estos dirige y confecciona su actuar-, se explicitan a continuación las principales líneas de trabajo a seguir, así como algunos parámetros normativos.

2.5. El trabajo por proyectos en el marco institucional

En relación al currículum oficial -establecido por la SEP-, los profesores que pertenecemos al sistema educativo, debemos cubrir en el marco de nuestra labor docente con dicho plan de estudios, el cual se instaura en una metodología de trabajo en el aula basada en proyectos didácticos, propuesta a partir de la Reforma Educativa de la Educación Básica. Tal metodología de trabajo, tiene en común determinadas características con la ya mencionada Pedagogía por Proyectos (Jolibert, 2009), ya que ambas persiguen como objetivo, que los alumnos reconozcan a la escuela como un lugar privilegiado, donde se construyen aprendizajes significativos, al trabajar con problemas que les interesan. El trabajo por proyectos es abordado dentro de las asignaturas de ciencias naturales, geografía, educación cívica y ética, historia, y de manera muy particular en español. Es en esta última asignatura, donde se plasma que la función del profesor como el facilitador y guía, ya que debe promover el trabajo de reflexión, estimular a los niños a leer y escribir, “facilitar la relación con la lengua escrita” (SEP, 2011b: 31), mostrar estrategias de un lector y escritor experimentado, entre otras. Por lo tanto, se requiere de profesionales que cambien la forma de concebir el papel del alumno y su propio actuar.

Los proyectos didácticos entonces, son entendidos como “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e

interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011b: 28), y de esta forma desarrollar competencias comunicativas; asimismo, se trabajan mediante estos, las prácticas sociales del lenguaje, que como bien se expuso en líneas atrás, comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura; a su vez, éstos se complementan con la realización de actividades permanentes para impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura. Se les llama de esta forma, por el hecho de que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan de forma regular; algunos ejemplos de actividades permanentes son: la lectura, escribir textos libres con diferentes propósitos, leer y comentar noticias, organizar y sintetizar información, compartir impresiones y puntos de vista, entre muchas otras. Con este tipo de actividades, se pretende que “la lectura y la escritura se conviertan en un espacio donde los alumnos estén en contacto permanente con los textos y desarrollen estrategias de comprensión lectora, para el análisis y manejo de la información e incrementen sus recursos discursivos, al mismo tiempo que desarrollan una actitud favorable hacia la lectura y producen textos para expresarse libremente” (ibídem). Incluso, dentro de la organización del trabajo del español, se establecen sugerencias para autorregular la comprensión, entre ellas se encuentran: que los alumnos relacionen lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista, establecer semejanzas y diferencias entre diferentes versiones de una misma historia o diferentes textos de un mismo autor, ayudarlos a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo a las intenciones del autor o de los personajes, deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, entre muchas otras (SEP, 2011b).

Es por ello, que el trabajo por proyectos, no es sólo seguir los pasos indicados en los libros de texto de los alumnos, sino que conllevan una organización que debe contemplar el logro de propósitos educativos, mediante un conjunto de acciones

planeadas y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible; todo ello, organizado en tres etapas para su puesta en práctica: inicio, desarrollo y socialización.

Dentro de las cuales se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Contextualización del proyecto: en la cual se establecen tanto la práctica social del lenguaje, como el tipo de texto y las competencias, se debe identificar el producto, los propósitos comunicativos y los didácticos.
- b) Exploración de los conocimientos previos.
- c) Desarrollo del proyecto: plasmar las etapas del proyecto, con ello se diseñan las actividades a desarrollar, se anticipan dificultades y se consideran los materiales necesarios.
- d) Evaluación: obtener la información que permita mejorar los procesos. La planificación debe considerar una forma de dar seguimiento al desarrollo de su proyecto y llevar a cabo ejercicios de autoevaluación y coevaluación, que permita identificar logros, retos, dificultades y oportunidades para avanzar en el desarrollo de nuevos aprendizajes.

2.5.1 Las consideraciones de los organismos acerca del objeto de estudio

Actualmente, la importancia que se le otorga a la competencia lectora radica en que en los programas de estudio se enmarcó que “constituye la base del aprendizaje permanente” (SEP, 2012: 162), por lo tanto, es sumamente importante proveer a los niños de técnicas que los ayuden a alcanzar una comprensión de los textos que leen, la cual supere los bajos niveles que arrojan al ser valorada a partir de pruebas estandarizadas, como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplica a los niveles de primaria y secundaria, o las pruebas bimestrales para evaluar la competencia lectora.

Parte de la fundamentación para abordar el tema de estudio, surgió del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), pues de éste se desprenden seis objetivos, el primero tiene una enorme importancia para el objeto de estudio, pues en él se establecen estrategias y líneas de acción, cuyo objetivo es favorecer el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos. En consecuencia, la competencia lectora se consideró prioridad educativa nacional y meta a lograr en los alumnos de Educación Básica; la cual se definió como “una idea amplia de lo que significa leer, que incluye la capacidad de reflexionar sobre lo que se lee y de usar lo escrito como herramienta para alcanzar metas individuales y sociales, mediante el aprendizaje permanente y autónomo” (SEP, 2010: 28); además, fue concebida para construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de textos, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que puedan darse dentro o fuera del centro educativo. Dentro de dicha competencia la SEP instauró a la comprensión lectora, como un indicador de Desempeño, observable y medible respecto a otras dos dimensiones: velocidad y fluidez; que debían ser valoradas cada bimestre (a partir del ciclo escolar 2011-2012), a través de la lectura de un texto y posteriormente la aplicación de un cuestionario de cuatro interrogantes cuyos resultados eran registrados en la cartilla de evaluación (también boleta de calificaciones). Cabe destacar que, la estrategia poseía una intensión ambiciosa, puesto que, incluía el propósito de que los padres de familia o tutores periódicamente dispusieran de la información que les permitiera apoyar al docente en la implementación de acciones para fomentar el desarrollo de las habilidades de lectura; no obstante, los adultos no involucraron ni mostraron interés. De haberse difundido la asesoría al profesorado y haberle dado seguimiento sobre los procedimientos para fomentar la competencia, por personal capacitado y concientizado a los docentes sobre la relevancia de la misma, otros habrían sido los efectos, y no hubiese permanecido como mero requisito normativo e institucional, debido a que tampoco se analizaron los procesos implicados, ni los resultados obtenidos.

Sin embargo, las definiciones que giraron en torno a lo que es la comprensión lectora fueron lo que sí se resaltó considerablemente, ésta quedó expresada como la “habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito” (SEP, 2012: 164), y aún como facilitadores de aprendizaje el trabajo en el aula implica que efectuemos con los estudiantes una serie de acciones que van desde obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída dentro de un conjunto menor de ideas, más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores deben construir inferencias, hacer comparaciones, apoyarse en la organización del texto, entre otras. Tareas que no resultan tan sencillas de desarrollar cuando además, no se disponen de los materiales y del conocimiento del docente para mediar las situaciones didácticas adecuadas para crear los ambientes de aprendizaje propicios.

Asimismo, dentro de los lineamientos enmarcados en el PROSEDU, se le dio continuidad al trabajo basado en el desarrollo de competencias, estableciendo para el ciclo escolar 2009-2010 en el nivel de primaria el enfoque por competencias que originó la reestructuración de los programas de estudio y por ende de los libros de texto de los seis grados. En tales materiales, la asignatura de español retoma el desarrollo de la competencia comunicativa –que años atrás fundamentó al enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la asignatura y que actualmente sufrió modificaciones a partir de las aportaciones de los avances en la materia-, la cual establece el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, como una prioridad en el currículo de educación básica y en el perfil de egreso de los estudiantes.

En cuestión a los Programas de Estudio, propios de cada grado escolar, se presentan a partir del 2011 los estándares curriculares para Español que integran los elementos que permiten a los discentes usar con eficacia el lenguaje, tales estándares se agruparon en cinco componentes, uno de ellos, es, procesos de lectura e interpretación de texto. Sin embargo, los que corresponden al quinto grado (incluye a los alumnos de entre 10 y 12 años de edad) son los siguientes:

- Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información; Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
- Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa.
- Adapta su lectura a las características de los escritos.
- Sintetiza información sin perder el sentido central del texto, entre otros. (SEP, 2011b).

Como se aprecia, los parámetros establecidos enmarcan habilidades que generalmente en un lector experto se pueden distinguir, por lo que no dejan de ser estándares cuyo alcance se torna difícil de conseguir porque los procesos cognitivos de los alumnos también están en desarrollo; se requiere de un constante y riguroso entrenamiento de estrategias que permitan a los niños adquirir la capacidad de comprender un texto.

No obstante, las buenas intenciones continúan, pues dentro de los mismos programas de estudio, se plasmaron los propósitos de la enseñanza del español

en la Educación Básica, entre los cuales se establece que los alumnos “Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (SEP, 2011b: 16), es por ello que, el docente tiene que estar consciente del tipo de textos que utiliza y de los objetivos con los que ellos leen –surgidos de los mismos alumnos-, así como de las actividades que logren tal lectura comprensiva.

Como se mencionó en líneas atrás, el origen no solo de la RIEB sino del desarrollo de la comprensión lectora reside en el Programa Sectorial de Educación, el cual posee de igual forma un sustento no solo político sino económico, debido a que éste tuvo que dar respuesta a las políticas internacionales como compromisos adquiridos por las demandas que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) establecen para México, como país miembro. En consecuencia, con el fin de dar seguimiento al avance hacia la consecución de los objetivos del PROSEDU, la SEP estableció indicadores de mejora para el aprendizaje de los estudiantes tal como lo miden ENLACE -desde el 2006- y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) – a partir del 2000-.

El impacto de PISA trasciende a nivel internacional, ya que lamentablemente México ha ocupado los últimos lugares en los rubros examinados: matemáticas, lectura y ciencia; dicha prueba aplicada a jóvenes de quince años evalúa competencias en tales rubros, y con base al área de Lectura, nuestros alumnos se ubicaron con un alto porcentaje en el nivel más bajo. Los resultados de PISA 2012, dieron pauta a la declaración de que si se sigue con este pobre desempeño, tardaría hasta 65 años en alcanzar el promedio en la calidad de lectura del resto de las naciones examinadas. Las estadísticas permitieron establecer que los estudiantes con índices tan bajos, no solo presentan dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, sino que también no se benefician de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de su vida; debido a que la competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear

información y reflexionar a partir de textos escritos para diversos propósitos, desarrolla sus conocimientos y potencial personal, así como su participación en la sociedad, con el fin de lograr sus metas individuales. Este programa emplea el término literacy y lo define como la capacidad para aplicar conocimientos y destrezas en situaciones diversas y, por otro, a la consecución de procesos cognitivos complejos (analizar, razonar, comunicarse de manera efectiva, plantear, resolver e interpretar diferentes problemas). Como se ve, el concepto de alfabetización o literacy usado en PISA va más allá de la idea tradicional de la capacidad de leer y escribir: es considerada como una habilidad que se aprende a lo largo de la vida y no como un rasgo que un individuo tiene o no tiene.

Entonces encontramos que, tanto ENLACE como PISA fueron pensadas como medida que indicara si una persona puede operar efectivamente en una sociedad que depende de los textos, y fueron diseñadas como instrumentos que persiguen definir para los públicos nacionales e internacionales cuando un individuo está listo para confrontar el mundo del texto en sus diferentes manifestaciones.

2.6 Las prácticas sociales del lenguaje de la comunidad

En una sociedad letrada, el uso de documentos impresos o electrónicos es una opción comunicativa que se elige según las exigencias específicas de cada situación, por la lengua escrita; y la comunidad donde se encuentra la escuela “Emiliano Zapata” no es la excepción, ya que cada vez aumenta el número de madres de familia que emplean estos tipos de textos. Puesto que, se ven implicadas en todo tipo de actividades que implican, desde pagar las cuentas de servicios, leer y/o escribir avisos o instructivos, hacer valer garantías de productos, redactar oficios, seguir prescripciones médicas, hasta invitar o participar en celebraciones religiosas (fiestas patronales) o comunitarias, entre otras.

Asimismo, gran parte de las mujeres y varones salen de la comunidad por cuestiones particulares, y en su mayoría laborales, y por lo tanto, se desenvuelven o por el simple hecho de visitar sitios donde están presentes objetos culturales escritos (anuncios espectaculares, señalamientos, indicaciones, bardas pintadas con propaganda comercial, cultural o política), permite que conozcan formatos cada vez más diversos, incluso, que los empleen para propósitos personales, Aunado a ello, los eventos de lectura y escritura en los que participan, no sólo surgen en la vida cotidiana, algunos los promueve la escuela, como lo son los homenajes cívicos y sociales (conmemorando fechas célebres), en los cuales surgen prácticas sociales del lenguaje, donde las tutoras o madres de familia de los infantes intervienen, ya sea recitando una poesía o apoyando a sus hijos a que se aprendan diálogos de una obra de teatro, o la letra de una canción, a colaboran dentro de las mismas actividades escolares, elaborando carteles, álbumes de fotos, historietas, cuentos, rimas, o acompañando a sus hijos a la biblioteca; incluso, han organizado kermeses, en las que de igual forma aplican sus conocimientos sobre la cultura escrita, por ejemplo, redactan los contratos de matrimonio y divorcio –para el juego del registro civil- usando su creatividad (aunque prevalezcan las faltas de ortografía), hacen las listas para las rifas, etc.

Además, hay una minoría de señoras que disponen de una cuenta en la red social Facebook, medio por el cual, emiten comentarios a las publicaciones de sus pupilos, ya sea en fotos, imágenes o frases. Cabe mencionar, que esta red social está haciendo público no sólo el contexto social de la comunidad, sino también ambiental, ya que existen páginas donde se exhiben ejemplares únicos pertenecientes a la flora y fauna de Zapoapan.

No obstante, prevalece un número considerable de tutoras y tutores analfabetos, de entre los cuales o no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela o tienen una escolaridad incompleta (cursando únicamente un grado de primaria y no lograron aprender a leer y a escribir), o quienes tienen una escolaridad básica.

2.6.1 Prácticas letradas de los alumnos

Los niños y jóvenes en cuya vida familiar, cultural y comunicativa no hay prácticas frecuentes de escritura y tampoco se acostumbra realizar este tipo de actividades escolares con el lenguaje, les resultan ajenas y difíciles, alejadas de actividades comunicativas, y sin sentido. Y es ahí, en el camino a la lectura y escritura donde encontramos las dificultades escolares que dan lugar a la reprobación, repetición de la escuela, como en el caso de los alumnos de la comunidad de Zapoapan, ya que para algunos provenientes de hogares de muy bajo nivel socioeconómico, mientras más alejadas de su experiencia comunicativa les resultan las actividades de aprendizaje, más difícil les resulta aprender a leer y escribir.

Los estudiantes de todos los grados se ven involucrados en una actividad de lectura que a su vez se emplea para evaluar la comprensión lectora (a partir del ciclo escolar 2011-2012), la cual consiste en que lean un texto, para que luego den respuesta a 4 preguntas (2 inferenciales, 1 literal y una abierta), dicha actividad no trasciende fuera del aula, porque es meramente con un fin evaluativo con el que se lleva a cabo. Aunque en todas las aulas hallan libros, así como en la biblioteca escolar y en la biblioteca de la comunidad, los niños no poseen el hábito de la lectura, son muy pocos los que toman un libro por gusto o placer; y qué decir con los cursos de verano durante las vacaciones, pues la asistencia es poco frecuente.

Y qué ocurre en los hogares, pues no hay apoyo ni interés por parte de los adultos, excusándose de que pueden ayudarlos, por su baja escolaridad, lo que limita las interacciones de padres con hijos. De acuerdo a este último factor, aproximadamente una cuarta parte de los tutores del grupo de quinto grado no tuvo estudios, otra cuarta parte no concluyó la primaria, y otra cursó hasta el 6° semestre de bachillerato, pero ninguna tutora o madre estudió una carrera técnica

o universitaria. Entonces, aquí podemos percibir que un porcentaje considerable apenas si cuenta con conocimientos elementales, los cuales son necesarios, pero no suficientes para proveerles a los niños los elementos que requieren para desenvolverse adecuadamente en una sociedad cada vez más demandante.

Por otro lado, en los hogares de los niños prevalecen pocos materiales escritos con los que pueden interactuar, y en su mayoría son los mismos libros de textos que se les brinda de manera gratuita en la escuela, algunos otros poseen enciclopedias o diccionarios. No obstante, debido a sus necesidades e intereses se han visto en la necesidad de elaborar carteles, escribir cartas, cuentos, poemas o rimas, leen los textos que les llaman la atención, y han realizado estas prácticas tanto dentro como fuera de la escuela. Cabe mencionar que, el Movimiento Familiar Cristiano (MFC), -al que ciertos niños pertenecen-, les brinda la oportunidad de involucrarse en las actividades que promueve, por ejemplo, participando en bailables, obras de teatro y canciones.

Por lo consiguiente, el ambiente áulico viene a complementar las prácticas letradas de los infantes, pues el trabajo por proyectos promueve la realización de cartas de opinión, de la elaboración de artículos de opinión, la construcción de recuentos históricos, la aplicación de entrevistas, entre otras.

2.6.2 Prácticas sociales de la escuela “Emiliano Zapata”

El personal docente de la institución donde se desarrolló el presente trabajo, es muy diverso, por lo tanto, las actividades que llevan a cabo varían en estilos y creatividad didáctica, pues cada uno organiza la actividad para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, algunos por ejemplo, se encargan de que el trabajo sea socializado, en cambio con otros no es posible percibir los alcances de su desempeño. En el caso de las profesoras de primer grado, han dado a conocer a la comunidad estudiantil algunas prácticas sociales del lenguaje, ya que los alumnos de dicho grado han expuesto: poesías corales, obras de teatro, musicales, entre otros; no obstante, a partir de segundo grado, el trabajo con los

estudiantes cambia, ya que las clases se vuelven monótonas, e invaden las prácticas comunes como las planas, las fotocopias con actividades, y las actividades del libro, sin embargo, son escasamente dos o docentes (de un total de doce grupos) los que se esmeran por poner en práctica los proyectos en la asignatura de español; de ahí en fuera, los compañeros no conocen las implicaciones del trabajo por proyectos, y mucho menos la relevancia de desarrollar prácticas sociales de los alumnos, por lo consiguiente, no favorecen adecuadamente las habilidades comunicativas de los estudiantes. Lo que ocasiona que cuando los niños se promueven a otro grado, el trabajo presenta determinados obstáculos o los docentes deben partir de pocos referentes contextuales; y pese a que gran parte de los profesores emplea las TIC, ya sea para elaborar sus planeaciones o llevar a efecto actividades con los estudiantes, no se está aprovechando el que los alumnos tienen a su alcance objetos letrados con estas características tecnológicas (tabletas digitales, celulares, computadoras, entre los más usuales).

La escuela primaria “Emiliano Zapata” durante el ciclo escolar 2002-2003 la escuela se inscribió en el Programa de Escuelas de Calidad³ y gracias al proyecto diseñado para la Lectura se contribuyó a la construcción más de 6 salones existentes, incluyendo uno para la biblioteca. En todas las aulas, se encuentran los porta libros que sostienen a los libros del Rincón que forman parte de la biblioteca del aula; los cuales son a su vez de las colecciones denominadas: Espejo de Urania (para los lectores autónomos), Astrolabio (para los que leen con fluidez) y Pasos de luna (para los que empiezan a leer). Además, éstos se ocupan en el aula para que los lean al terminar una actividad, más no es notable un desarrollo planificado en el que empleen tales materiales. Cabe destacar, que otro recurso didáctico dentro de la institución, es el equipo de Enciclomedia, el cual tiene una gran cantidad de interactivos, videos, audios y actividades, para fortalecer el

³ Información sostenida por la directora de la institución en comunicados dentro de las reuniones de Consejo Técnico en el ciclo escolar 2011-2012.

abordaje de los contenidos de las diferentes materias, sólo que de los cinco equipos en existencia, los únicos que funcionan actualmente son dos, no obstante, sirvió para grabar prototipos para guiones de radio, reportajes o canciones, en sí las profesoras de sexto grado en ciclos pasados fueron las que aprovecharon que aún se encontraban completos y en buen estado los aparatos.

En cuanto a la ejecución de actividades dentro de la institución con relación al fomento de la lectura o de la comprensión, se puede incluir la visita a la biblioteca escolar, para lo que se estableció un horario para que los grupos asistieran una hora por semana; aunado a ello, se llevaron a cabo de manera deficiente las actividades de la “Estrategia 11+5 Acciones para ser mejores lectores y escritores desde el ciclo escolar 2011-2012”, desglosadas del Programa Nacional de Lectura; ya que no hubo revisión ni evaluación de las secuencias didácticas propuestas por los docentes de la escuela, incluso algunos llegaron a improvisar y para entregar las evidencias requeridas, se apoyaron de trabajos realizados en clases pasadas con otras finalidades.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de dar a conocer la ruta metodológica seguida en el presente proyecto de tesis, se explicita el proceso llevado a cabo, desde la concepción de un enfoque biográfico narrativo que da cabida al tipo de investigación, aunada la Pedagogía por proyectos que sustenta el diseño de intervención, en consecuencia, es necesario dar a conocer la función del docente que transita al rol de investigador simultáneamente; lo que de manera personal implicó en primer lugar la apropiación de los beneficios que ambas perspectivas aportaban para su posterior puesta en práctica; como en caso del enfoque biográfico que permitió explicar y dar a conocer los resultados de las experiencias vividas en el aula, a través de la voz del docente, puesto que, ésta es una “forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, 2001: 10). En cuanto a la Pedagogía por proyectos, su importancia radicó en que da cabida al diseño de secuencias didácticas, partiendo de los intereses de los discentes.

Por lo tanto, en los siguientes apartados se hará mención de los principales actores –alumnos, docente y padres de familia- que permitieron el trabajo de investigación e intervención, la justificación del tipo de estudio, así como de las estrategias que integraron la propuesta de intervención. De la misma forma se incluye el enfoque del cual proviene dicha justificación, para comprender la naturaleza del procedimiento que se llevó a cabo; así como también las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección de datos, los cuales serán reflejados en el capítulo 4. Además, son parte de esta sección, los supuestos de

investigación y las categorías de análisis, que permitieron disponer de una clasificación más específica para filtrar la información recabada.

3.1 Población y participantes

Los participantes de la investigación fueron los 28 alumnos del grupo de quinto grado de primaria, 18 niños y 10 niñas de educación básica, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años; los cuales al mismo tiempo fungieron como población, debido a que, a ellos fue dirigida la intervención pedagógica mediante el diseño de los proyectos pedagógicos para desarrollar la comprensión lectora.. El periodo de ejecución de estos abarcó los meses de abril a julio del año 2013, y se llevaron a efecto en la escuela primaria matutina “Emiliano Zapata”, ubicada en la localidad de Zapoapan, en el municipio de Ixtaczoquitlán, Ver. Localidad semiurbana cuya población posee un nivel socioeconómico bajo, dedicada en gran parte a actividades económicas del campo. Por lo tanto, los alumnos de la escuela provienen de hogares con carencias económicas notables, que provoca la migración de sus miembros, puesto que, de los 28 alumnos, 5 de ellos no han permanecido toda su estancia en Zapoapan, debido a que, sus familias emigraron en busca de oportunidades de trabajo. El resto del grupo es originario de la comunidad y todos son monohablantes del español, ninguno descende de hablantes del náhuatl, como en el caso de algunos niños de la institución que tienen padres, abuelos o tíos que hablan ambas lenguas.

Las familias de los estudiantes son en su mayoría nucleares (padres e hijos exclusivamente), a excepción de 6 discentes que viven también con los abuelos, lo que contribuye a que su vocabulario sea menos limitado que el de los demás integrantes del grupo (Cassany, 2003), lo cual se percibe no sólo en su expresión oral sino además escrita; dicha particularidad se manifiesta en el bajo rendimiento de los niños, que poseen deficiencias en sus habilidades comunicativas, sobre todo en la lectura.

Por lo consiguiente, dichos participantes –los alumnos- fueron involucrados en las actividades propuestas dentro de las secuencias didácticas, externando sus ideas y relacionándolas con sus necesidades, a través de su colaboración activa, en el desenvolvimiento de los cuatro proyectos que se llevaron a cabo. Al inicio, fue necesario inducirlos mediante una secuencia didáctica dirigida por la profesora en el primer proyecto, para que conocieran y comprendieran las actividades a realizar, debido a que tal forma de trabajo no había sido aplicada en el grupo; posteriormente experimentaron de manera más independiente las estrategias enseñadas. Lograron inferir, establecer predicciones sobre los textos abordados, activaron sus conocimientos previos; además, expresaron para sí mismos y los demás, cómo aprendieron, qué aprendieron y qué dificultades enfrentaron.

En cuanto a mi papel como docente, se intervino como mediador, es decir, siendo el vínculo para que los alumnos construyan conocimientos, a través de la generación de experiencias positivas de aprendizaje; además, brindando asesoría y apoyo cuando los estudiantes lo necesitaron. Durante la ejecución de las estrategias, fui guía, estuve atenta de mantener y propiciar un clima de confianza y cordialidad para el buen desarrollo de las secuencias didácticas. No obstante, dicho involucramiento implicó una serie de acciones que abarcaron desde señalar contradicciones, promover la argumentación, provocar la reflexión metacognitiva y permitir al alumno planificar la tarea intelectual y colectiva, en la elaboración de los proyectos para favorecer la comprensión lectora. En dicho aspecto, fue necesario no dejar de suscitar la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicitación organizada. Ante todo, se buscó la reflexión sobre la importancia de saber hasta dónde pueden llegar los alumnos, insertándolos en el diálogo cognitivo (pensar en voz alta con los alumnos), donde ellos se daban cuenta del aprendizaje alcanzado –mediante las estrategias didácticas utilizadas- y luego lo explicaban a los demás.

Retomando el rol como investigador, éste no concluyó con el diseño de estrategias para intervenir en el problema, sino que continuó con la búsqueda constante de

alternativas para dar solución a los inconvenientes presentados, para posteriormente analizar los resultados obtenidos; en este tipo de estudio, los datos cualitativos (lenguaje escrito, verbal, no verbal, conductas observables, e imágenes) donde el investigador no sólo los recoge, es quien observa, entrevista, revisa documentos, etc., asimismo, es el medio de obtención, a través de las técnicas e instrumentos.

En cuanto a los padres de familia, en un primer momento, su función consistió en la aportación de algunos datos del alumno en relación con su quehacer educativo dentro del contexto familiar, para tener una perspectiva de las implicaciones dentro de los contenidos abarcados en la planeación, para mejorar el proceso de la comprensión lectora. Asimismo, fueron partícipes en la socialización de los productos construidos por sus hijos; de igual forma hubo actividades en la que se involucraron puesto que, apoyaron supervisando las actividades que éstos realizaron fuera de la escuela de acuerdo a los proyectos emprendidos en el aula. Además, contribuyeron proporcionándoles los materiales que requirieron para el desarrollo de las actividades. El padre de familia es un agente formador en el cual se apoyaron algunos de los proyectos efectuados en la estrategia de intervención, como en el caso del tercer segundo proyecto, donde algunas tutoras se involucraron con sus hijos en la elaboración de un guión de teatro, motivándolos y dándoles sugerencias para que fuera del aula logran efectuar las acciones establecidas.

Algunos profesores de la institución también participaron con sus aportaciones sobre sus percepciones a partir de su experiencia docente, sobre el objeto de estudio -mediante entrevistas-, lo cual me fue útil para sustentar la importancia de abordar el proceso de la comprensión lectora dentro de este trabajo de estudio; asimismo, para saber si las dificultades en dicho proceso se presentaban en otros grupos, a lo cual pude obtener como resultado que en los grados donde impartían clases los profesores las deficiencias eran también una problemática predominante.

3.2 Supuestos de la investigación

Desarrollar la comprensión lectora es una necesidad presente en los estudiantes, debido a que ésta es clave para el desarrollo mental de todo individuo, aunado al hecho de que es una habilidad esencial para aprender a lo largo de la vida, porque gracias a ella, se adquieren nuevos saberes; al no estar presente, puede ser causa del bajo rendimiento académico de los discentes de la institución. Por lo tanto, debe percibirse como un proceso gradual que implica diversas consideraciones, no solo en el tratamiento para apoyar a los alumnos, sino también en las dificultades que se presentan para abordarla. En consecuencia, fueron suscitándose en el transcurso de la elaboración del presente trabajo, los siguientes supuestos que permitieron las pautas hacia el diseño de un proyecto de intervención docente:

- Interrogar un texto, es decir, acceder y extraer su significado, es un medio para que el alumno se involucre en la construcción de significados de los textos que lee, porque a partir de ésta relacionan sus conocimientos previos con la nueva información, formulan hipótesis, e infieren los implícitos.
- El desarrollo de proyectos didácticos surgidos de los intereses de los alumnos permite abordar textos situados que posibilitan el manejo de estrategias para adquirir, retener, asociar y evocar diferentes conocimientos, lo cual los ayuda a interpretarlos.
- Cuando los estudiantes se dan cuenta que no comprenden un material escrito -reflexionando sobre sus dificultades-, son capaces de buscar soluciones que pueden aplicar con otros textos que de igual forma no entiendan.
- Si el docente apoya a los estudiantes planteándoles cuestionamientos y desafíos cognitivos que impliquen la reflexión de sus dificultades, podrán ir adquiriendo consciencia de tales y activar su metacognición, habilidad necesaria para la comprensión lectora.

- Los alumnos al identificar las huellas lingüísticas de un texto, logran determinar el propósito de éste y su función, otorgándole un sentido propio y vinculado con su repertorio contextual.

3.3 Diseño de la investigación

El enfoque biográfico-narrativo que permitió abordar este trabajo, fundamenta la investigación biográfico- narrativa, debido a que no sólo es una metodología cualitativa, indiscutiblemente necesaria para el tipo de proceso seguido, puesto que, este tipo de investigación es útil cuando el fenómeno –en este caso el objeto de estudio que es la comprensión lectora- “es muy difícil de medir” (Mertens, 2005; citado por Hernández, 2006: 530); asimismo, es pertinente, debido a que los significados serán extraídos de los participantes y los datos no se reducirán a valores numéricos (ibídem, 526), dándole importancia a la valoración de las situaciones implicadas. Dicho enfoque es apropiado también, porque contempla la subjetividad como una construcción social, la cual será abordada desde un proceso dialógico, propiciado por la voz, desde mi rol como docente, y la de los demás –estudiantes- a través de los relatos, la que permitirá construir el conocimiento, debido al análisis y reflexión de los hechos ocurridos, prestando mucha atención al desarrollo de los proyectos didácticos, los cuales son complejos de valorar en forma cuantitativa, debido a que en ellos los alumnos trabajan desde sus procesos internos, que es posible interpretarlos a partir de la observación de las acciones manifestadas en sus producciones orales y escritas, más no cuantificarlos. Un estudio bajo este enfoque cualitativo, busca obtener datos (que se convertirán en información) de personas, contextos o situaciones; al tratarse de personas los datos que interesan son conceptos, percepciones, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea manera individual o grupal (Hernández, 2006).

Otro aspecto importante considerado para emplear la investigación biográfica narrativa es que posee una metodología de corte hermenéutico, es decir, que es posible interpretar, por lo tanto, me permitió a través de mi experiencia cotidiana en el aula, determinar el objeto de estudio durante el diagnóstico, ya que pude identificar y darle sentido -a partir de la observación en el desenvolvimiento de mis alumnos y mi voz presente en las primeras narraciones-, a los significados que encerraban la problemática de los alumnos; del mismo modo, estos se obtuvieron de los relatos posteriores, los cuales serán explicados en el capítulo 4, que aborda los resultados del proyecto de intervención. Toda la información adquirida en las narraciones apoya la dinámica vivenciada, mediante a la subjetividad empleada, que permite captar la riqueza de los detalles, como las expresiones de los alumnos y de la docente, sus expectativas, inquietudes, dificultades y sentimientos. A partir de tales referencias, pude implementar cambios a la hora de encontrar inconvenientes y de esta forma poner en práctica estrategias.

A su vez este enfoque fue pertinente por ser una práctica de formación, porque posibilita hacer un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, los cuales fueron registrados en las narraciones. Esto me permitió articular los procesos formativos para dar cuenta de mi propia trayectoria profesional.

Dentro de los dispositivos de la investigación narrativa (Bolívar, 2001: 147) que fueron utilizados para la elaboración del presente trabajo se encuentran:

- ✚ La demanda de un narrador potencial que brindó una mirada personal de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública, –en este caso una servidora-, una vez decidido el tema a estudiar biográficamente, el cual se detectó mediante la observación de las deficiencias de los estudiantes, las cuales obstaculizaban su aprendizaje.
- ✚ El desarrollo de una o más entrevistas que fueron registradas –de algunos alumnos, padres de familia y docentes-, las cuales brindaron

diferentes perspectivas sobre cómo se concibe el objeto de estudio dentro de su práctica educativa.

- ✚ La investigación consistió en practicar determinados análisis sobre el material –entrevistas, relatos, reportes técnicos y planeaciones didácticas-, los cuales no sólo incluyeron los instrumentos empleados al inicio del proceso, sino durante y al final.
- ✚ El proceso finalizó con un informe -plasmado en el capítulo 4-, el cual reúne todos los relatos sobre los proyectos de intervención para favorecer la comprensión lectora.

Cabe mencionar, que este enfoque de investigación considera el objeto de estudio –la comprensión lectora- como un estudio de caso, debido a que este último, es la elección de un determinado objeto para ser analizado (ibídem), comprenderlo y develar su carácter singular; asimismo, comprende el empleo de un informe de investigación, que se configura como una descripción profunda y un análisis sistemático e intensivo de dicho objeto, por medio de las narraciones plasmadas en los relatos únicos.

Para este proyecto de intervención-investigación, se contemplaron los siguientes caracteres:

- Se interesó en los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores –docentes, alumnos y padres de familia-.
- Se intentó conocer algunos hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.
- La selección de la muestra fue deliberada, no aleatoria.
- El diseño fue flexible, adaptado a las condiciones cambiantes, es decir, los imprevistos u obstáculos.
- El proceso de investigación empleó gran cantidad de tiempo. Una parte importante de la información proviene de los datos de la observación directa de lo que pasó, importándome que experiencias vivieron los involucrados.

- El yo como medio: en lugar de una imparcialidad externa, se observa desde un marco de referencia (personal).
- Se atendió a lo particular, sin dirigirme a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad.

3.3.1 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

El enfoque narrativo permite el empleo de diversas técnicas para explicar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales, y su proyección en formas deseables de acción; de las cuales se requiere obtener información para que en un inicio se identifique mediante el diagnóstico al objeto de estudio, y posteriormente se analicen los resultados de la puesta en práctica de la intervención educativa. Por lo consiguiente, en la recolección de datos de un estudio cualitativo -como en este proyecto-, “el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero que nosotros le damos estructura” (Hernández, 2006: 623); es por ello, que dentro de las técnicas -con su respectivo instrumento- para organizar la información, se emplearon las siguientes:

- ☉ Observación: dentro de ésta tuve la oportunidad de registrar momentos cruciales en el desarrollo del proceso, empleando apreciaciones subjetivas que desde mi punto de vista consideraron de manera pertinente los sentimientos y expresiones de los alumnos. Para llevarla a cabo, fue necesario plasmar por escrito mediante los informes técnicos, los fundamentos que sirvieron para adecuar las estrategias de intervención y al final, para disponer de referentes que consolidaran los resultados del proceso.
- ☉ Narración: fue la técnica más utilizada y relevante de este proceso de investigación, porque dio cabida a la organización de la realidad; el instrumento fundamental concierne al relato único, el cual reflejó gran parte

de los datos obtenidos mediante la observación y las entrevistas; incluso algunos productos de los niños, en ellos permanecerá la información que dio la oportunidad de recrear alguna situación en particular, con todas sus particularidades.

- ☉ Entrevistas: se aplicaron a los alumnos en cuanto a ciertos ítems planteados, para obtener datos específicos de manera más particular. Se incluyó a los padres de familia, para que dieran a conocer datos sobre qué tipo de libros poseen en casa, quienes asisten a los alumnos fuera de la escuela, las dificultades identificadas en sus hijos, entre otros; asimismo, los docentes de la institución, dieron a conocer parte de la realidad que enfrentan en las aulas, rescatando las pautas relacionadas con la comprensión lectora. Para lo cual, se diseñaron guiones de entrevista mediante cuestionarios.
- ☉ Análisis de documentos: dicha técnica emplea como instrumentos, datos estadísticos de pruebas estandarizadas (ENLACE y valoración de la comprensión lectora), fueron un referente para identificar deficiencias en la habilidad lectora, a partir de los bajos resultados reflejados. Las producciones de los alumnos (textos en fotocopias, respuestas de cuestionarios, contratos colectivos, las herramientas construidas de manera grupal y los cuadros de recapitulación); con estos materiales, se posee evidencias de lo que se llevó a cabo y son de suma relevancia, porque a través de ellos se analizaron las respuestas que dieron los niños.

3.3.2 Estrategias de investigación-intervención

A partir de la problemática del aula en cuanto a las dificultades de los alumnos para comprender los textos, se determinó el empleo el modelo de la estrategia de interrogación de textos, diseñada por Joseph Jolibert (2009), la cual tuvo sus variantes debido a que el contexto de los estudiantes intervenidos con ella, y sus características, eran completamente distintas a la de los estudiantes que

experimentaron la puesta en práctica de tal estrategia, en el presente trabajo de investigación.

Por lo tanto, las fases de la estrategia que se efectuaron con los alumnos son:

1.- Preparación para el encuentro con el texto. Durante esta etapa previa a la lectura del material escrito, los alumnos contestaban su contrato individual (ver anexo 1) en el que a partir del título del texto daban respuesta a la consigna: lo que sé del texto, al mismo tiempo que contestaban lo que debían hacer, recordando las actividades de organización plasmadas en el contrato colectivo referente a los proyectos, de esta forma vinculaban el contenido del texto con las actividades del mismo. No obstante, la función primordial de esta fase era la activación de saberes previos, mediante cuestionamientos precisos que además evocaban sus experiencias relacionadas con el contenido del texto.

2.- Construcción de la comprensión del texto. Luego de la lectura del texto, el alumno efectuó actividades que promovieron la búsqueda de la información, su clasificación, así como también la interpretación de las partes más relevantes del mismo. Se textualizaron las paredes con los productos de los alumnos, sobre las tareas a realizar, se plasmaron las siluetas de los textos empelados; se hizo uso de la pedagogía del regalo, en donde mi papel fue otorgarles más apoyo del previsto debido a las dificultades suscitadas. Además se elaboraron herramientas donde se asentaban los aprendizajes obtenidos, las cuales sirvieron de referentes en proyectos subsecuentes, y fue también un material de consulta.

Durante esta etapa se diseñaron las secuencias de pasos, que llevarían al alumno a interactuar con el contenido del texto, e identificar los índices (lingüísticos) que daban testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee, así como las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

3.- Sistematización metacognitiva y metalingüística. Los alumnos respondían a los cuestionamientos siguientes: Lo que logré, Lo que aprendí, Lo que me resultó difícil hacer, Cómo aprendí y Lo que debo reforzar.

La estrategia de interrogación de textos, empleada para apoyar a los estudiantes a comprender los textos escritos, no se trabajó de manera independiente y aislada de la dinámica cotidiana en el aula, sino estaba inmersa dentro los proyectos; el diseño de estos se basó en la Pedagogía por proyectos retomada de igual forma de la autora Jolibert (2009), dicha metodología instaure consideraciones distintas a las que los programas de estudio, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, establecen. Únicamente se retomó de dichos materiales, los aprendizajes esperados que orientaron las actividades de las secuencias didácticas; además, se buscó que los contenidos de los textos empleados, se relacionaran con los temas elegidos por los niños del grupo.

Las razones de elegir la Pedagogía por proyectos radicó en que da sentido a las actividades del curso escolar, de esta forma adquieren significado para los estudiantes, porque responden a sus necesidades y son planificadas por ellos; tal forma de trabajo permite que aprendan a organizar su trabajo escolar, jerarquizar tareas, definir las, tomar acuerdos, ejecutarlos, buscar información, aprender a regularizar su autonomía al tomar sus propias decisiones y asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas; al trabajar en equipos se favorece el trabajo colaborativo.

Jolibert (ibídem, 46), establece etapas en la consecución de los proyectos, de las cuales se emplearon únicamente las que a continuación se presentan:

FASE 1. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de tareas y de los roles. Los alumnos ya eligieron el tema de interés a desarrollar, por lo tanto, se les dan a conocer los contenidos de aprendizaje y la competencia a construir para todos; posteriormente, de manera grupal establecerán las actividades a realizar (sin perder de vista el tema y los aprendizajes esperados), asimismo, designarán

quienes son los encargados, los tiempos y los materiales; todo queda concentrado en un formato denominado contrato colectivo. La docente pide que se contemple dentro del orden de las actividades, a la estrategia de interrogación de textos, la cual será dirigida por ella.

Dentro de la misma etapa, plasman en otro un contrato individual, las actividades personales de cada uno, dando respuesta a “Lo que YO tengo que hacer”; en seguida, en el apartado titulado contrato de aprendizaje, contestan: “Lo que ya sé”.

FASE 2. Explicitación de Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Los niños comienzan a realizar las tareas, se organizan, buscan los medios para emprender el proyecto, construyen los productos plasmados en el contrato para cumplir con el propósito del mismo; es durante esta etapa, donde se lleva a efecto la estrategia de interrogación de textos, su disposición dependerá de cómo vaya desenvolviéndose el proyecto.

FASE 3. Realización final del proyecto de acción. Socialización de los resultados del proyecto. El grupo da a conocer a la comunidad estudiantil o el público elegido por ellos, el producto final, el cual cubre el aprendizaje esperado establecido desde el inicio.

FASE 4. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos. Síntesis metacognitiva de: lo que logré, lo que aprendí, lo que me resultó difícil hacer, cómo aprendí y lo que debo reforzar. Dichas respuestas complementan las que los estudiantes exponen en la última fase de la estrategia de interrogación de textos, a partir de la recapitulación de lo que efectuó en todo el trabajo. Estos cambios tuvieron que presentarse por la falta de tiempo.

Para poder favorecer las habilidades de los estudiantes, se trabajaron los siguientes 4 proyectos, que a partir de los tiempos previstos y disponibles se concentran en la siguiente tabla:

Fecha de realización y tiempo	Proyectos elaborados	Textos interrogados	Textos producidos
Del 09 de abril al 7 de mayo De cuatro a cinco semanas	“Encuesta deportiva”	Texto expositivo: El futbol mexicano gana adeptos: el Chivas el más popular.	Cuestionario Conclusiones de la encuesta
Del 13 de mayo al 07 de junio Cuatro semanas	“Los hinchas de la música”	Dramático De campamento	Guión teatral
Del 10 al 19 de junio Una semana y media	“Peligro Animal”	Expositivo Tríptico sobre la extinción de las tortugas Galápagos	Texto expositivo breve Tríptico
Del 20 al 28 de junio Una semana	“Haciendo con el arte”	Expositivo “Robots ecológicos”	Apuntes sobre textos expositivos

3.3.3. Categorización para el análisis

Toda realidad necesariamente debe ser clasificada para su interpretación, es por ello, que las situaciones vivenciadas durante el periodo de intervención requieren ser analizadas, una vez que se recolecten los datos. Sin embargo, no basta con solo observar el material, o entenderlo y valorarlo, sino manipular y encajar dichos datos en categorías. Por lo tanto, la categorización facilitará la clasificación de éstos, y consistirá en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo.

Para este trabajo se establecieron 3 categorías de análisis, las cuales se explicitarán en seguida:

1.- Nivel de involucramiento del alumno: esta categoría posee como criterio unificador la implicación del estudiante en las actividades realizadas dentro de la intervención educativa, para lo cual se considera en qué medida se incorporó en el trabajo, es decir, cómo fue su participación y su desempeño tomando en cuenta los aspectos que a continuación se exponen. El alumno:

- Asume compromisos con aprendizajes explícitos, involucrándose activamente, para la cual se deberá adquirir responsabilidad, que se puede ver reflejada en las acciones que emprenderá durante la ejecución de los proyectos, así como en la elaboración de los productos propios de éstos.
- Se muestra motivado e interesado en las actividades que llevará a cabo, ya que encuentra sentido a los aprendizajes establecidos, por lo tanto, se identificará en la constancia percibida en sus acciones, además de la dedicación que designe a sus tareas tanto dentro como fuera del aula.
- Hace propuestas, da su opinión, participa en la toma de decisiones y asume la iniciativa; para cumplir con los propósitos del proyecto.
- Adquiere autonomía para el establecimiento de las actividades que realizará, mismas que se establecerán en los contratos individuales.
- Organiza con precisión, el trabajo del grupo, participando en la construcción del contrato colectivo, siendo consciente de los tiempos, de los limitantes y de los recursos con los que disponen.
- Es capaz de autoevaluarse, reflexionando en las dificultades que se presenten, adquiriendo una postura crítica de su propio actuar, identificando logros y desaciertos.

2.- Metacognición: partiendo de la consideración de que la comprensión es un proceso de construcción de significados, los cuales provienen del lector, y en el cual intervienen determinadas habilidades como procesar la información, activar esquemas mentales, inferir, entre otras, es que se estableció como categoría, puesto que, a partir de lo que engloba, se pueden identificar en los proyectos las acciones efectuadas por los estudiantes cuando relacionaban el contenido del

texto con sus conocimientos, ideas y experiencias previas, mediante el propio funcionamiento cognitivo requerido. Por lo tanto, se consideraron los siguientes aspectos dentro de esta categoría:

- Reconocimiento de aprendizajes y dificultades, mediante la autoevaluación, a partir de la reflexión metacognitiva sobre los caminos mentales recorridos y los conocimientos elaborados.
- Recuperación de saberes previos, es decir, activar y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado de un texto.
- Establecimiento de inferencias, encierra la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.
- Generación de predicciones, este incluye el saber anticipar, gracias a la percepción global de lo que uno busca hacer con el material escrito.

3.- Papel del docente: se considera como la capacidad de acción eficaz frente diversas situaciones surgidas en el aula, para ello se debe disponer de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos, asimismo hace referencia al grado de intervención por parte del profesor dentro del desenvolvimiento de los proyectos, así como en el desarrollo de la estrategia de interrogación de textos. Éste deberá poseer los siguientes rasgos:

- Considera en serio las opiniones de los niños, es decir confía en sus capacidades, en su deseo de actuar, despegándose de la representación sobreprotectora, o creencia de que ellos no pueden sin nosotros.
- Reflexiona su propia actuación, es decir, implementa proyectos de aprendizaje elaborados y regulados en conjunto con los propios alumnos.
- Fomenta la colaboración de los alumnos, valorando su participación.
- Propone distintas formas de trabajo en grupo.
- Posee una actitud positiva, para impulsar a los alumnos al logro de sus objetivos.
- Implementa situaciones de clase que permitan a los niños ser realmente activos para elaborar proyectos.

- Plantea desafíos o retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir del siguiente capítulo, se darán a conocer los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la intervención pedagógica, mediante las categorías de análisis, a través de la revisión de los instrumentos que permitieron presentar conclusiones. Además, debido a que el presente proyecto se fundamentó en la pedagogía por proyectos, y dentro de ésta, se empleó la estrategia de interrogación de textos, fue necesario hacer mención de la explicitación de cada proyecto, para conocer en qué consistió cada uno.

Por último, se presenta el cuadro de recapitulación con las reflexiones obtenidas de cada proyecto en cuanto a los aprendizajes obtenidos.

4.1 Los proyectos en acción para la intervención docente

El primer proyecto titulado por los alumnos Encuesta deportiva (ver informe técnico en anexo 8) fue aplicado a finales del mes de marzo del 2013, el cual se organizó mediante el establecimiento de las actividades a través del contrato colectivo -esta actividad se aplicó en todos los proyectos-, ahí quedaban plasmadas en un formato que se presentaba en el proyector del aula y se modificaba a partir de un procesador de textos. Posteriormente, se redactaron las

preguntas para la encuesta, luego los niños la aplicaron a las personas que correspondían a los rangos de edades establecidas.

En el aula se organizó la información, de igual forma entre los integrantes de los equipos; cuando se obtuvieron los totales, los equipos hicieron gráficas de barras, con las preguntas más importantes.

Como proseguía la parte de la exposición de resultados, se intervino con la interrogación de textos, para lo cual la docente, activó saberes previos en la primera fase “enfrentamiento con el encuentro con el texto”, dicho material se titulaba “el futbol gana adeptos, el Chivas el más popular”; así que los alumnos anotaron en su contrato individual qué sabían sobre los deportes y qué pensaban que contenía el texto. Ya para la construcción del texto, los alumnos identificaron las huellas lingüísticas, en este caso sustantivos propios y comunes, pero hubo algunas dificultades, ya que no los identificaban adecuadamente.

Y por último, dentro de la estrategia contestaron los apartados del contrato individual sobre qué aprendimos y qué se nos dificultó más. Por último, elaboraron su producto, el cual fue un texto breve como conclusión de la encuesta aplicada.

Para el proyecto 2 titulado “Los hinchas de la música” (informe en el anexo 9), los alumnos de igual forma al saber que tendrían que hacer un guión de teatro redactaron sus propias historias, y luego lo plasmaron en forma en un guión. El texto que se abordó para la interrogación de texto, fue un guión de teatro, obtenido de internet, antes de leerlo activaron saberes previos mediante fase 1, de estrategia de interrogación del texto, es decir, la preparación para el enfrentamiento con el texto. Asimismo, se indagó el contexto del texto. Se identificaron también los sustantivos propios y comunes (huellas lingüísticas), pero se agregó la búsqueda de verbos; para concluir con la estrategia, los niños dieron respuestas para activar su metacognición.

Además, los niños dieron ensayos antes de mostrar la obra de teatro, elaboraron sus invitaciones a mano, y presentaron sus obras.

El proyecto 3 nombrado “Peligro animal” (anexo 10 muestra el desarrollo) consistió en elaborar un tríptico sobre los animales en peligro de extinción, por lo que recurrieron a la biblioteca a buscar libros con información sobre el tema, pero al no encontrar la suficiente, recurrieron a internet. Una vez que disponían de datos, redactaron un breve texto. Además analizaron la estructura de diversos trípticos que llevaron al aula. Posteriormente elaboraron el propio de manera grupal con el tema establecido. Expusieron frente a la escuela la información que se investigó en internet sobre algunas especies en peligro y otras ya extinta, así como sus imágenes. Asimismo, interrogaron el texto, parte del proceso se llevó en presencia las madres de familia.

El proyecto 4 (anexo 11) y último, fue “Haciendo con el arte”, cuyo aprendizaje esperado era: identificar la relación entre los datos y el punto de vista del autor de un texto expositivo. En el plan de actividades, indicaron como primera actividad investigar qué era el arte, por lo que recurriendo a la biblioteca escolar y del aula, además de internet; expusieron su información al grupo.

Se interrogó el texto, primero se preparó para el encuentro con éste, para lo cual los alumnos escribieron lo que sabían sobre los robots (ya que fue el tema inicial que se iba a bordar pero tuvo que cambiarse), y lo que no conocían. Ello sirvió para que al leerlo pudieran confrontar sus saberes previos con la nueva información que el material escrito proporcionaba, del cual se identificaron sustantivos propios y comunes, siglas y abreviaturas, así como también se les pidió que reconocieran qué datos provenían de las opiniones del autor y cuáles eran información específica. Por último, se dedicaron a diseñar y construir su obra de arte.

4.2 Examinando los resultados de la intervención educativa

En el presente apartado se expone el análisis llevado a cabo en cada categoría de análisis, a partir de los instrumentos para recolección de datos empleados, con la finalidad de demostrar que en las actividades efectuadas con los alumnos hubo un cambio en el nivel de involucramiento de los estudiantes, así como en sus procesos metacognitivos, y por último, en el papel del docente.

En relación a la primera categoría de análisis titulada “nivel de involucramiento”, se pudo observar que los niños tuvieron una participación activa, aunque fue la primera vez que experimentaron una forma de trabajo distinta, ya que generalmente se desenvolvían en un ambiente áulico con actividades unidireccionales, donde el docente era el que dirigía y enseñaba. Por lo tanto, se lograron identificar en los relatos los siguientes avances, percibidos también en sus intereses y actitudes.

Comenzaré exponiendo lo identificado en cada componente de la categoría. En cuanto a si asumieron compromisos con aprendizajes explícitos, es decir, vinculados con las actividades propias del proyecto, adquiriendo para ello responsabilidad e involucrándose activamente, pude rescatar los siguientes fragmentos:

[...] Otra actividad que se efectuó fue revisar los libros del Rincón, que no hacen frecuentemente, y en lo particular me llamó la atención como Pablo, uno de los estudiantes con mayores dificultades y que tampoco participa, lo hizo mencionando que había un libro sobre animales en peligro, cuando él no recurre a dichos libros de manera independiente [...]

En este aspecto, Pablo no sólo se responsabilizó buscando en la biblioteca del aula libros relacionados con el tema abordado, sino que también compartió a todo el grupo el material que localizó para ser retomado en las actividades que se iban a realizar.

[...] les llaman galápagos porque su caparazón es como una silla de montar, porque buscaron en el diccionario el significado sin que yo les dijera nada, y por ende las islas recibieron el nombre de Galápagos [...]

Además, como parte del mismo proyecto 3, investigaron con sus familiares de dónde provenía el nombre de ciertas tortugas, sin embargo, no se obtuvieron datos verídicos.

[...] El día de hoy me sorprendieron a la hora de proponer actividades para la elaboración del contrato colectivo –el cual también saben que contiene y lo comienzan sin mí, y me llena de gusto y alivio-, aunque Kevin y Erick encabezan las propuestas -éstas son en muchas ocasiones buenas- debo reconocer que rescatan muchas actividades, porque algunos chicos no participan ni aportan lo suficiente [...] (ver anexo 14).

En el segmento anterior se observa que la mayoría de los estudiantes participaban en la organización del trabajo del grupo, y aunque destacaba la iniciativa de algunos niños, fue gracias a tales propuestas que se logró construir los contratos colectivos.

Aunado a ello, dentro del contrato individual de la alumna Monserrat en el apartado de “Lo que yo tengo que hacer” rescaté la siguiente frase del proyecto 4:

[...] las actividades para hacer el arte. No faltar para que pueda empezar a hacer el arte [...]

Como se puede apreciar la alumna establece de manera independiente un compromiso de responsabilidad para llevar a efecto la actividad, pues si no asistía la actividad tal vez no podría efectuarse, lo cual rebasó las expectativas del proyecto, debido a que en lo personal esperaba que sólo cumplieran en el aula como parte de las actividades que ellos mismos establecieron. Fue precisamente

la responsabilidad, la actitud que manifestaron la mayoría para alcanzar, por lo fue una intención compartida en varios contratos individuales; para lo cual presento a continuación ejemplos de enunciados provenientes del proyecto 2:

[...] Ser más responsable participar en equipo [...]

[...] Me comprometo: a ir a las citas de nuestros compañeros y no hacer desorden, y ser responsable: si no [...]

[...] Me comprometo a no pelear [...]

En las líneas anteriores se puede distinguir también, la adquisición de cierta autonomía para establecer actividades, la cual estuvo presente en otras acciones de los niños, como las siguientes:

[...] Como dos equipos llevaron el borrador de sus invitaciones (actividad que no estaba planeada aún pero ellos estaban muy motivados con sus producciones), se las mostré a todo el grupo para que emitieras observaciones. Hubo un equipo que se esmeró mucho e hizo tres modelos de invitación [...] (imágenes 5, 6 y 7) (remitirse al anexo 9).

[...] Otro entregó el siguiente “borrador” (imagen 8) pero a computadora debido a que uno de los integrantes dispone del equipo en su casa y prácticamente trabajó con solo dos alumnos del mismo equipo [...] (anexo 9).

[...] Erick con ayuda de sus papás hizo uno en un procesador de textos un tríptico, el cual quedó muy bien [...] (anexo 14).

En estos tres ejemplos de diferentes actividades se observa de igual forma la iniciativa que tuvieron los estudiantes al tomar decisiones por sí mismos, fuera del aula; en otros casos estuvo acompañada de motivación e interés por parte de los discentes, al respecto comparto estos fragmentos:

[...] los niños luego de establecer el contrato colectivo, tuvieron más confianza para emprender las actividades y más porque sabían que harían una manualidad y eso los tenía muy entusiasmados [...] (anexo 15).

[...] Como los niños llevaron el material para su manualidad y pintura se dedicaron a elaborarla, aprovechando el tiempo porque debíamos entregar parte de documentación, además de que ellos estaban muy entusiasmados por empezarla [...] (anexo 11).

[...] me llamó la atención la forma en que se sincronizaron, pues en cada equipo hay niños que impulsan a los demás a trabajar, pese a que no falta uno que suele desviarse y no trabaja al mismo ritmo [...] (anexo 8).

Pude darme cuenta de dicha sincronización desde el proyecto 1, cuando de manera inesperada los niños pudieron sin mi asistencia, sistematizar los datos que recabaron en sus entrevistas de manera correcta, actividad que requería atención y organización por su parte, la cual me preocupaba debido a que solían equivocarse con indicaciones breves por distraerse con facilidad, y tenían que ser cuidadosos al registrar los conteos realizados para plasmarlos en las preguntas correspondientes; las siguientes líneas presentan lo que observé de tal experiencia:

[...] estuvieron muy entretenidos registrando el número de total de personas que respondieron en cada pregunta, incluso me acercaba a ver cómo lo hacían y bueno, cada uno iba diciendo su total, luego los contaban y al final plasmaban el número resultante, lo productivo consistió en que todos en el interior del equipo se involucraron, como se ve en la foto que a continuación se presenta [...] (anexo 8)

Finalmente, dentro de esta categoría pude reconocer que los niños lograron autoevaluar su desempeño, esto fue a partir de lo que plasmaron en sus contratos colectivos (también extraídos del proyecto 2) en los subapartados señalados:

Lo que debo reforzar:

[...] mis errores, pena, no tengo ganas, flojera [...]

[...] mejorar mi actuación [...]

[...] no ser tímido [...]

Lo que me resultó difícil:

[...] ser paciente [...]

[...] actuar sin pena [...]

[...] no reírme en la actuación y hablar bien [...]

Por lo consiguiente, puedo asegurar que la postura que asumieron los alumnos presentó elementos positivos, al distinguirse acciones que favorecieron el adecuado desarrollo de los proyectos, desde el proporcionar sus opiniones los niños que no solían participar en clase, hasta el ser capaces de reconocer sus desaciertos y lo que tendrían que cambiar para el logro de los propósitos a lograr.

La segunda categoría referente a la “metacognición”, me permitió identificar en ciertas actividades cómo es que pusieron en práctica dicha habilidad, como en el caso de la construcción de las herramientas que permitieron a los alumnos evocar conocimientos con relación a las competencias comunicativas, que debido a la falta de tiempo sólo fue posible realizar 4, sin embargo, a partir de éstas los niños plasmaron elementos importantes, tal es el caso de la herramienta número 1, en la que establecieron “qué pueden hacer para comprender un texto”, dando los siguientes pasos:

- Me imagino el contenido del título.
- Me imagino de qué tratará el texto.
- Elaborar preguntas sobre el título con nuestra mente y en lo que tenemos en nuestra memoria (ver imágenes 11 de informe del anexo 9).

Aquí se puede apreciar la función que ellos le asignan a la mente, además de que algunos percibieron que podemos hacer uso de lo que almacenamos en nuestra memoria, sólo que en este aspecto no especificaron que tipo de datos. Sin embargo, en otra herramienta (imagen 12 del anexo 9) lograron establecer las características de los textos, en la cual identificaron algunas de las diferencias en cuanto a la información que poseen; la conclusión se puede apreciar en el fragmento siguiente:

[...] Los textos expositivos te informan y dan a conocer hechos reales, ejemplos: noticias, informáticos y revista científica; y los textos literarios, narran sucesos irreales o fantásticos, provocan sentimientos, ejemplos: cuento, fábula, poema, obra de teatro, novela e historieta [...]

Por lo tanto, se puede observar que han tenido la oportunidad de leer o de tener contacto con diferentes tipos de textos, pues activaron sus conocimientos previos para clasificar a partir de sus características los géneros que mencionaron. Cabe destacar, que dentro de la estrategia de interrogación de textos se establecieron actividades cuyo fin era la recuperación de saberes precedentes, el cual se logró en la mayoría de los momentos, ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

[...] gracias a las tortugas y que pues la gente dice que les llaman así en Zapoapan, porque les encontraron parecido, obviamente no en el tamaño -aunque realmente no lo tienen pero bueno- como tres niños tenían de esas especies en su casa y no sabían nada al respecto, ahora saben que esas tortugas solo se hayan en el Ecuador, incluso comentaron que ni podrían traerlas porque no aguantarían el clima y podrían vivir [...] (ver anexo 14).

Además de poner a su disposición lo que conocían los niños –como en este caso- sobre las tortugas, se obtuvo como resultado que construyeran un nuevo conocimiento, pues descubrieron a partir de la información que analizaron durante

el proyecto, que dichos seres vivos sólo pueden vivir en un lugar determinado, por lo consiguiente, infirieron que no podían permanecer en un ambiente como en el que ellos viven; asimismo, me atrevo a decir que, la estrategia de interrogación de textos favorece el desarrollo de conocimientos en cualquier asignatura curricular, es decir, no se limita a su aplicación sólo en el español.

Aunado al hecho de inferir, otro avance observado en este aspecto, fue el establecimiento de inferencias, cuyas evidencias se plasmaron en algunos relatos:

[...] Luego de unos minutos, les pedí que me leyeran las preguntas que ellos consideraron que en la encuesta habían aplicado, y pese a que hubo un o dos errores, lograron acertar infiriendo la pregunta a partir de las palabras que contenía la oración. Como ejemplo, en el resultado dado en líneas atrás, la interrogante de acuerdo a ellos fue: ¿cuáles son los deportes más populares? Entonces quedé a gusto con sus inferencias [...] (anexo 12).

[...] les pedí que identificaran las características de los niños, y mis alumnos se preguntaron cómo, si no estaban escritas, así que les dije que buscaran las partes que les diera la idea, y honestamente identificaron frases que externaban tales características como de miedoso, valiente, atrevido, entre otros, –la mayor parte claro está porque no todos lo hicieron de la misma forma-. Aunque también me sorprendió porque ni yo lo preví, fue que la pregunta ¿por qué lo escribió? En la cual comentaron que para que los quisieran representarlo y darlo a conocer, suscitaba la respuesta de la siguiente ¿Cómo se manifiesta esto en el texto?, no obstante, no podían contestarla, por lo que se levantaban de sus asientos y me preguntaban, así que al ver que ya eran muchos, tuve que mostrarles del libro de texto de Español la leyenda “La mulata de Córdoba” y lancé la pregunta: -¿pueden representarlo?- Y respondieron que no, así que volví a preguntar: - ¿qué contiene el guión que me indica que se puede representar? - Y dijeron los personajes, los diálogos, las acotaciones, así que reapiqué: - ya ven pues eso es lo que les cuestionaba con la pregunta [...] (anexo 13):

Con las experiencias vivenciadas, en cuanto a presenciar las inferencias de los estudiantes, puedo agregar que, éstos son capaces de ponerlas en práctica, siempre y cuando exista un sujeto que promueva la reflexión en los alumnos, puesto que, cuando no son conscientes de la importancia de éstas en la comprensión lectora, hay que dirigirlos para que tengan la oportunidad de establecerlas.

Otro rasgo importante de la categoría, se vincula con el reconocimiento de aprendizajes y dificultades, y debido a que los niños en los distintos proyectos enfrentaron ambas, se pueden observar en el cuadro algunas de las respuestas que plasmaron en sus contratos individuales:

Proyecto 2. Los hinchas de la música			
Lo que logré	Lo que aprendí	Cómo aprendí	Lo que debo reforzar
Hacer borradores del guión de teatro.	Que tiene acotaciones que debe ser clara la obra, que tiene diálogos, que todos tenemos que participar. Que no es fácil hacer una obra. A inventar a ejercitar mi mente y que hacer una obra de teatro no es fácil y que tiene diálogos.	Con ejemplos de guiones de teatro. Por ensayos y por la mente. Buscando en internet un guión. Aprendiendo de mis errores con los borradores y con ayuda de mis compañeros viendo y oyendo. Hicimos borradores hasta que lo logramos y lo vimos en español.	Acotaciones, música, efectos de sonidos, mis errores, pena, no tengo ganas, flojera. Los signos de puntuación.

Al término de la intervención se aplicó un cuestionario para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, como resultado de la implementación de los

cuatro proyectos didácticos (ver anexo 16) a partir del cual retomo las siguientes respuestas:

Preguntas:	Respuestas de los alumnos
¿Por qué el texto “robots ecológicos” es un texto expositivo? (recuerda la herramienta 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Porque nos presenta de forma específica información de la utilidad de los robots. - Porque te da a conocer hechos reales. - Porque explica los avances en tecnología y lo que hacen los robots. - Porque es como si fuera parte de ella, porque también habla de algo que nos puede servir, como lo son los robots que pueden hacer y cuántos hay.
Cuando participaste en las actividades que la maestra puso para “interrogar el texto” ¿crees que te ayudaron a comprender mejor? ¿Cómo te ayudaron?	<ul style="list-style-type: none"> - Un poco. A comprender un poco como interrogar un texto. -Sí. Porque aprendí sobre lo que contiene un tríptico. - Claro que sí. Para aprender más del texto y hacer mejor las actividades que me indiquen. - Sí. Porque hacerme una pregunta sobre el texto recuerdo de que trata. - Sí. Sobre el internet. Sobre las opiniones que decían y que pensaba.
¿Qué aprendiste del texto “DE CAMPAMENTO”?	<ul style="list-style-type: none"> - Que habían tres autores y eran Víctor, Diego y Héctor fueron cerca de su ciudad y cuando estaban durmiendo, escuchaban ruidos y según su monstruo era - Que había verbos, y que los nombres propios se ponen con letra mayúscula y hay acotaciones. - Aprendí los elementos que lleva una obra de

	<p>teatro como por ejemplo: comillas, signos de interrogación, admiración y también sobre los personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos, nombres comunes y propios, para qué sirven los (:) (¿?) (¡!)
<p>La intención del tríptico “Tortugas Galápagos” fue:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender más de las tortugas galápagos para saber cómo cuántos pueden vivir y cuánto pueden pesar y medir. - Comunicar a las personas niños, jóvenes y adultos sobre las tortugas galápagos y la conservación de esta especie. También la utilidad de los trípticos. - Aprender sobre las tortuga y para que no las mates porque se pueden extinguir y por qué se llaman tortugas galápagos. - Sobre qué comen, cuántos huevos pone, porque no les pueden decir galápagos en mi comunidad.
<p>¿Cuándo organizas la información de un texto qué necesitas hacer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leer y si no fue comprendido leer de nuevo o buscarlo en otras fuentes. - Decidir de qué tema vamos a hacer el texto, investigar sobre el tema que decidimos, subrayar la información más importante, hacer un borrador sobre el texto, hacer el texto en limpio. - Primero debo buscar información en internet y luego la organizo.
<p>¿Por qué es bueno que recuerdes al final de las actividades del proyecto lo que aprendiste y cómo lo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque es bueno que recuerdes como aprendiste. - Es bueno recordar que aprendimos en un proyecto porque lo podemos aplicar con otros

hiciste?	proyectos. - Porque te va a ayudar en otros salones y así aprendemos más. - Para que se me facilite sobre los textos, trípticos, etc.
¿Qué pregunta del contrato individual se te dificulta más? Y ¿por qué?	Lo que debo reforzar.
¿Cuándo lees y no comprendas el texto qué podrás hacer sin ayuda de la maestra?	Puedes releer y si no entiendes buscarlos en otras fuentes de información.

Los resultados de los cuatro proyectos además de iniciarlos y entrenarlos, permitieron alcanzar un mejor desempeño de los alumnos. Si bien, hubo aciertos y desaciertos, pero de manera general las experiencias obtenidas de mis alumnos y su grado de participación e involucramiento fueron los índices más significativos, que me ayudaron a darme cuenta de que esta forma de trabajo es apropiada para desarrollar las competencias comunicativas de los niños.

Por último, la tercera categoría “papel del docente” permitió darme cuenta de que hubo cambios en mi práctica docente, como el repensar mi propia actuación, como lo muestra la siguiente reflexión:

[...] Por lo que al respecto, puedo sentirme un cierto mejor porque la estrategia resultó desde mi punto de vista productiva por la reflexión que se produjo en los niños [...]

[...] Me sentí aliviada porque ya tenía con antelación tres textos guardados pero no me convencían y pese a que ya tenía en mente qué analizaríamos del texto, con éste tuve que replantear qué aspectos se incluirían en la interrogación [...] (ver anexo 12).

[...] No obstante, definir cómo abordar ésta segunda fase, fue más difícil, debido a que no podía determinar a qué darle prioridad si a la comprensión global o a los aspectos determinados del mismo, hice muchas preguntas, analizamos varios elementos en cuanto al contenido, como por ejemplo las preguntas que tuvieron que plantear para obtener porcentajes, lo que ¡cómo costó que identificaran! [...] (ver anexo 12).

En resumen, la implementación de proyectos elaborados con la participación de los mismos niños implicó un cambio de actitud y una modificación de mis propios esquemas, ya que tuve que dejar de lado mis temores de que la intervención resultara un fracaso, lo cual no fue así, de esta manera, el análisis de mi práctica contribuyó a realizar los ajustes necesarios a las actividades que aún faltaba por aplicar; como se ejemplifica en el párrafo de un relato, que a continuación expongo:

[...] Así que pude darme cuenta que la estrategia de interrogación de textos, no es una actividad de un día, si bien me podría llevar hasta tres, por lo tanto, para mi siguiente proyecto “Los hinchas de la música” (en el cual emplearon el término aprendido en la interrogación del texto de éste proyecto, dándome de manera personal una pequeña satisfacción porque se apropiaron de él), requiero ser más precavida con los imprevistos y establecer muy minuciosamente las actividades a realizar aprovechando al máximo los tiempo con los que dispongo, aunque ello ocasione que le reste tiempo a las demás asignaturas, porque en el desarrollo de éste no lo hice y el periodo de aplicación se extendió sin que yo lo hubiera imaginado [...] (ver anexo 12).

[...] En síntesis, puedo afirmar que los niños se involucraron, no con la misma intensidad, pero porque todos son distintos, y pese a que el tema fue elegido por ellos, al pasar tanto tiempo llegan a ir olvidando fue que éste fue de su preferencia, sin embargo, me doy cuenta que el rumbo propósito inicial fue dando un giro, porque la constante que mayor tiempo y esfuerzo llevó fueron las encuestas [...] (ver anexo 12).

[...] No obstante, un acierto hallado, fue el que me serví de los contratos individuales para que pusieran en juego su metacognición al cuestionarse sobre qué aprendí, cómo lo aprendí, qué debo reforzar, cuestiones aplicadas no solo al proyecto de acción, sino a las actividades de aprendizaje [...] (anexo 13).

[...] Lamentablemente, y lo expreso así, la escritura del guión nos llevó demasiado tiempo, pues no se hacían conscientes de su proceso, y pese a que el proyecto no está orientado hacia la producción de textos, tuve que intervenir para sacar adelante el proyecto [...] (anexo 13)

Además involucré a las madres de familia (ver imagen 8 del anexo 10), y solicité su presencia en la clase demostrativa, en seguida presento un pasaje de algunas de sus participaciones:

[...] por ejemplo la mamá de Jorge dijo que si siempre la clase era así, a lo le contesté: -sí, los mismos niños que vio hablar lo hacen constantemente, y bueno cuando su niño u otro más no participa les hago preguntas para hacerlos participar. La señora ya no agregó mucho, pues mi respuesta fue clara, aunque no percibí que estuviera de acuerdo, aunque tampoco se me hace raro, ya que la tutora de todo se queja y se ha dado a conocer en la escuela, porque difícilmente está de acuerdo en algo. Confieso que me dejó más tranquila lo que la mamá de Vanessa me pidió de favor, que yo le pregunté a su niña porque de lo contrario ella no habla y debe hacerlo por su bien [...] (ver anexo 14).

[...] En el trabajo de este tipo de texto, sin que yo reflexionara en las implicaciones que me conllevaría, las percibí a la hora de plasmar las actividades para interrogarlo, me enfrenté con los nombres científicos, palabras que los niños no se habían dado cuenta, en sí me decidí por este material escrito en particular, porque lo andaban trayendo impreso como tres niños y se revisó al interior de esos equipos, porque al pedirles que llevaran al aula alguno ejemplos, lo imprimieron y pensé que al menos tendrían algunos conocimientos previos del contenido, pero en lo que no reparé, es en que habría una relación estrecha con la comunidad [...] (ver anexo 14).

[...] Lo productivo fue que descubrieron más sobre un tema del cual desconocían y les interesó, además hicieron su tríptico, que pese al tiempo incluyeron información que recabaron, y les costó trabajo. Pude asimismo, mediante este texto que representaba un error de ortografía hacerles la observación de que no todo lo que se encuentra en internet es verídico, pues ello pensaban que sí; ya que no habían trabajado con este tipo de informaciones, agregaron que lo mismo les comenté de las láminas de las papelerías, así que dijeron que de dónde entonces pueden encontrarla, les regresé la pregunta, e Imanol externó: - que de los libros [...] (ver anexo 14).

No obstante, un gran paso que di, tuvo que ver con considerar en serio las opiniones de los niños, es decir, en confiar en sus capacidades, pues como mencioné en líneas atrás el temor al error se suscitó en algunos proyectos, sin embargo, los involucré e hice partícipes de inicio a fin, tomando en consideración de manera importante sus intereses.

[...] tuve que preguntarles si estaban de acuerdo sobre el tema que habían elegido en un inicio, me llevé la sorpresa que querían cosas distintas, la duda es por qué lo hice, pues al querer establecer [...] (anexo 15).

Finalmente, mi función en el aula sufrió una transformación, la cual comenzó con modificaciones sencillas, pero que al paso de las semanas se convirtieron en aspectos significativos que reforzaron mi desempeño.

4.3 Cuadro de recapitulación

A continuación se presentan de manera general los logros obtenidos, concentrados por proyectos, al mismo tiempo se presentan los aprendizajes esperados que fungieron como propósitos a alcanzar, además se encuentran las actividades que surgieron de las situaciones de lectura; las cuales se vinculan con dos categorías de análisis. Por lo tanto, la cuarta y sexta columnas corresponden a la categoría “metacognición”; la séptima columna, mantienen estrecha relación con la categoría “nivel de involucramiento de los alumnos”. Para su construcción, fue necesario apoyarse de los cuadros de recapitulación de cada proyecto (ver anexo 17).

Nombre del proyecto	Aprendizajes esperados	Situaciones de lectura	Lo que permitieron construir	Tipos de textos abordado en el proyecto y productos elaborados por los alumnos	¿Qué aprendizaje propiciaron las actividades del proyecto?	¿De qué forma se involucraron en los proyectos? Presencia de elementos contextuales
Encuesta deportiva	<p>1. Conoce la estructura y función de una encuesta.</p> <p>2. Emplea tablas de datos y gráficas de frecuencia simple para complementar la información escrita.</p> <p>3. Escribe conclusiones a partir de datos estadísticos simples.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del diccionario al buscar palabras desconocidas. - Lectura del texto expositivo. - Releer el texto para identificar los sustantivos propios y comunes. - Leer las respuestas de las personas encuestadas. - Leer el texto que elaboraron sobre las conclusiones de la encuesta, así como también los textos de los demás equipos durante la coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación e indagación significados. - Identificación de la diferencia entre los sustantivos propios y comunes. - Clasificación de los datos recabados en la encuesta, a partir de tablas y gráficas de barras. - Identificación de errores de redacción en textos ajenos y emisión de sugerencias. - Revisión de sus propios escritos. 	<p>Texto expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El futbol mexicano gana adeptos: el Chivas el más popular. <p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Conclusiones de la encuesta - Gráficas de barras 	<p>La mayoría plasmó que aprendió al identificar los sustantivos propios y comunes.</p> <p>En la herramienta 1, se plasmó que son los sustantivos propios y comunes y se expuso un ejemplo, en cada caso.</p>	<p>Hicieron preguntas a personas de su localidad, en algunos casos grabaron con celular las respuestas.</p> <p>Las contestaciones de los encuestados permitieron concluir qué deportes se practican más en la comunidad, ya que además los niños externaron situaciones del entorno, como los torneos de fútbol que se llevan a cabo, donde participan hombres de los distintos barrios.</p>
Los hinchas de la música	1. Conoce la estructura de una obra de teatro.	- Leer la información de internet sobre cómo es una obra de teatro	- Reconocimiento la estructura de una obra de teatro y su silueta; además de la comprensión de la	Texto dramático: - De campamento	Establecieron la importancia de revisar los escritos.	Recurrieron a materiales de su entorno inmediato, para construir las escenografías, asimismo se involucraron las

	<p>2. Identifica las características de un personaje a partir de descripciones, diálogos y su participación en la trama.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leer los borradores de la obra. - Lectura del guión de teatro: "De campamento" y releerlo. - Leer los verbos, los sustantivos propios y comunes; así como las respuestas escritas sobre el contenido del texto. 	<p>función de signos de admiración e interrogación, de los dos puntos y del guión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación errores de redacción, propios y de los demás equipos, en los guiones de teatro. - Reconocimiento de la función de los verbos y de los tiempos verbales. - Reforzamiento de la distinción de los sustantivos propios de los comunes. <p>Mediante las preguntas para construir el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificaron de qué fuente provenía el texto, así como la intención del mismo. - A través de la interrogante: ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? Los estudiantes se apoyaron de la estructura del guión para reafirmar que éste tipo se puede representar, pues tiene acotaciones, diálogos, personajes y escenas. 	<p>Producto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guión de teatro 	<p>Aprendieron la forma en que se elabora un guión de teatro.</p> <p>La herramienta núm. 2 permitió que establecieran los pasos a seguir para comprender mejor un texto.</p> <p>En la herramienta 3, reunieron las características de los tipos de textos, marcaron diferencias significativas.</p>	<p>madres de familia para conseguir los materiales, incluso en los ensayos, dándoles sugerencias y estando al pendiente de que trabajaran.</p> <p>Recurrieron a un procesador de textos para transcribir sus guiones de teatro.</p> <p>Los contenidos de sus guiones, provenía de situaciones que han visto en la comunidad, como chicos con problemas de abandono y que se dedican a robar; o una fiesta en la escuela por el día de muertos.</p> <p>Emplearon la música que escuchan cotidianamente.</p> <p>Escribieron invitaciones a partir de las siluetas que conocían, en los equipos el formato era similar.</p> <p>Invitaron a los alumnos de otros grupos a presenciar sus obras de</p>
--	--	---	---	--	---	---

						teatro, incluso, a los docentes de los grupos. Las madres presenciaron las obras de teatro.
Peligro animal	1. Reconoce la función de los trípticos para difundir información. 2. Integra información de diversas fuentes para elaborar un texto breve.	- Leer textos expositivos de internet. - Leer carteles. - Leer los trípticos. - Leer los verbos, los sustantivos propios y comunes. - Leer en el diccionario palabras desconocidas.	- Conocimiento de los verbos, tiempos verbales, pronombres personales, y sustantivos. - Conocimiento sobre un tema que desconocían (características de las tortugas Galápagos). - Identificación de la estructura de un tríptico. - Identificación de algunos propósitos en los textos y los destinatarios a los que van dirigidos.	Texto expositivo: - Tríptico sobre la extinción de las tortugas Galápagos Productos: - Texto expositivo breve - Tríptico	En la herramienta 4, acordaron lo que deben de hacer cuando no conocen el significado de una palabra.	Expusieron ante la escuela sus carteles y leyeron ante todos la información recabada, sobre cuáles especies están en peligro y cuales ya están extintas. Investigaron con sus familiares y conocidos por qué a las tortugas de la localidad les llaman tortugas Galápagos. Buscaron en sus hogares trípticos, la mayoría con propaganda de instituciones educativas y otros con propaganda política, algunos imprimieron trípticos obtenidos de Internet.
Haciendo con el arte	1. Identifica la relación entre los datos y el punto de vista del autor de un texto expositivo.	- Leer la información de internet y de otras fuentes (libros en casa o láminas educativas) para hacer el texto breve, sobre qué	- Identificación de la opinión de la información. - Adquisición de nuevos conocimientos sobre el tema del arte y de palabras desconocidas.	Texto expositivo: "Robots ecológicos"	Reforzaron el significado de palabras compuestas y en algunos conocieron qué es una sigla.	Consiguieron materiales para elaborar sus obras, los cuales consiguieron a partir de que las madres de familia los apoyaron. Expusieron fuera del aula sus trabajos.

		<p>es el arte.</p> <ul style="list-style-type: none">- Leer el texto para comprenderlo sobre los robots.- Leer en el diccionario al buscar palabras desconocidas.- Lectura de sus propios trabajos.			<p>Escribir lo que aprendieron y cómo lo aprendieron para recordarlo después.</p>	<p>Acudieron a la biblioteca escolar a buscar información.</p>
--	--	---	--	--	---	--

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación- intervención me brindó la oportunidad no sólo de desarrollar la construcción de significados en los alumnos, a partir de los textos abordados, sino además pude concebir mi papel como mediadora, es decir, dar pauta a los alumnos a que dirigieran las actividades en el aula, pero sobre todo el de darle prioridad a sus necesidades e intereses, los cuales ahora concibo como una de las armas más poderosas con la que disponemos los docentes para crear ambientes de aprendizaje reales. Asimismo, al trabajar mediante la Pedagogía por proyectos adquirí conocimientos en cuanto al manejo de los textos, debido a que comprendí que la estructura de estos puede causar dificultades en los alumnos para interactuar con ellos; además logré comprender el enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, la cual me proporcionó un claro panorama de cómo el leer y escribir son construcciones sociales, por lo tanto, mi anterior concepción del aprendizaje de las habilidades comunicativas se modificó, ahora ya no las percibo de manera aislada, sino al desarrollar las prácticas sociales del lenguaje se movilizan los saberes y actitudes que conforman la competencia comunicativa de los alumnos.

No obstante, entre los logros más relevantes se encuentra el involucramiento de los alumnos en las prácticas sociales del lenguaje, lo cual se observó en su participación activa en el desarrollo de los proyectos; puesto que, fue de gran satisfacción presenciar sus aportaciones en la construcción de textos, o escuchar sus experiencias de manera oral o sus contribuciones en la organización de los contratos colectivos. Incluso se propició su reflexión en cuanto a sus actitudes, ya que plasmaban en sus contratos individuales que necesitaban comprometerse más y que les costaba trabajar en equipo, por lo tanto, no sólo se movilizaron habilidades y conocimientos, sino también actitudes, lo cual es sumamente favorable y enriquecedor.

No obstante, debo admitir que me enfrenté a ciertos obstáculos, como la carencia de hábitos de estudio de los estudiantes del grupo, así como su falta de compromiso y responsabilidad, no sólo de ellos, sino de sus padres de familia, en algunos pude percibir su resistencia al cambio de prácticas en el aula. Aunado a ello, la falta de conocimientos por gran parte del grupo, como en el caso del manejo de las huellas lingüísticas, además del uso de textos con los que no están acostumbrados a manipular.

Además, se me dificultó el diseño de los proyectos didácticos, debido a que debía abandonar mis hábitos de trabajo y dejar que los alumnos llevaran parte de autonomía y dirección; así como afrontar las dificultades de los alumnos y emplearlas a favor y no como obstáculos que provocan el retroceso y desaliento en el docente. Por otro lado, no fue tan sencillo emprender una estrategia con alumnos que no poseían la formación necesaria, como en el caso de la autora de la estrategia de interrogación de textos, que abordaba las actividades con un desenvolvimiento envidiable, casi predecible y sin impedimentos.

Si bien sabía que la comprensión lectora era un proceso complejo de abordar, sin embargo, ahora sé que pueden lograr avances con los niños siempre y cuando los alumnos interactúen con su entorno para así comprender elementos claves del texto; y que la pedagogía por proyectos requiere preparación, porque sólo a través de un trabajo constante, con seguimiento y analizando los resultados, se puede avanzar para corregir errores y alcanzar poco a poco logros, teniendo muy claros los propósitos de enseñanza, y saber manejar las estrategias, ya que si dudamos o no estamos seguros de lo que queremos que aprendan los alumnos, el proyecto puede resultar una pérdida de tiempo y tomar un rumbo distinto, inclusive causar apatía y desmotivación con los discentes.

Aprendí a través de la práctica, de las dudas y en la resolución de las dificultades, a partir de lo que sabía o tuve de decidir en el momento, usando mi experiencia. Sin

embargo, requiero identificar de manera más autónoma los índices textuales, para poder enseñarlos con mayor desenvolvimiento, ya que cada texto posee particularidades y características específicas, y ninguno es semejante a otro, asimismo, tengo que perder el miedo a los errores y a que no salgan los proyectos como lo esperaba, a que no puedo controlar las circunstancias, sólo puedo tomar decisiones, no abusar de la pedagogía del regalo, a la cual tanto tiempo estuve acostumbrada. A dejar que los niños sigan aportando sus emociones, sus intereses y gustos, pues sólo así disfrutan del gusto de ir a la escuela, y que por lo tanto, las situaciones de lectura y escritura toman otro sentido. El involucramiento de los padres, para que aporten sus saberes.

Resulta necesario mencionar que las experiencias obtenidas a través del análisis del problema de la comprensión en los alumnos del quinto grado de educación primaria, fueron las que propiciaron el diseño de la intervención, debido a que se detectaron dificultades para comprender la lectura de diversos tipos de textos. De entre los factores detectados, fueron la falta de interacción con los materiales escritos, las características cognitivas de los alumnos y el su entorno inmediato en el que se encuentran inmersos.

Pero es posible favorecer dicho proceso interno mediante estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales han mostrado beneficios a partir de la puesta en práctica por otros docentes no solo en nuestro país, sino en diferentes países latinoamericanos. El objeto de estudio abordado aquí, es una problemática latente en un gran número de contextos educativos, que abarcan sitios en otras parte del mundo, como España, fue de suma importancia, conocer cómo se percibe al acto de leer, dentro de un proceso aglutinador que no deslinda a la escritura, englobando así a una cultura escrita

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2001). Problemas metodológicos y proceso de investigación, en *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla, Madrid, pp. 123-150.

Cassany, D. (2001). El aprendizaje de la lengua, en *Enseñar lengua* (7ª ed.) pp. 35-50. España: Editorial Graó.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, pp. 113- 129.

Cassany, D. (2006a); Análisis de una práctica letrada electrónica, en *Páginas de Guarda Barcelona. Revista de lenguaje, edición y cultura escrita*. Editoras del Calderón.

Cassany, D. (2006b); *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama

Cornejo Fontecilla, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos*, Sin mes, pp. 64-70.

Escurra, Miguel. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, Sin mes, 99-134.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, SEP, pp. 29-45.

Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, pp. 23-37.

Jaramillo, A. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp. 2-16.

Jolibert, J. (1998) La construcción de competencias lingüísticas: conceptos y estrategias, en interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula, Comunicaciones Noreste LTDA, Providencia, Chile, p. 226-232 Capítulo 4

Jolibert, J. (2009) “¿Qué es aprender a leer/escribir en la escuela?”, en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial, Argentina, pp. 53-65.

Inchausti de Jou, G. (2009). Lectura Comprensiva: Un Estudio de Intervención. *Interamerican Journal of Psychology*, 12-21.

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Crefal, pp. 11-26.

Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, México, pp. 37-66

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril. Madrid, España, pp. 107-134.

Lomas, C. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós. Capítulos 1 al 3.

Lomas, C. (1999). Capítulo 1 “Teoría de la educación lingüística” en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. Vol. I. pp. 29-66.

Luceño, J. (2000) en *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Universitas.

Meek, M. (2004). Capítulo 10 Sobre la cultura escrita, en Título: *En torno a la cultura escrita*. Editorial: Fondo de Cultura Económica, pp.331-342

Morales, S. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología*, pp. 82-109.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN. (2006). México.

SEP. (2006). Lengua Extranjera. Inglés. México.

SEP. (2009). PROGRAMAS DE ESTUDIO 2009. Quinto grado Educación básica Primaria. México.

SEP. (2010). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010.

SEP. (2011a). PLAN DE ESTUDIOS 2011 Educación Básica. México.

SEP. (2011b). Programas de estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Primaria Quinto Grado. México

SEP. (2012). Guía del participante Diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados, Módulo 2. México

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS:

Abate, N. (s.f.) "La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje". Recuperado de http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf

Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems04305.pdf

Cassany, D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprender aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, pp. 1-22

Cassany, D. (2008) Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica. Recuperado de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf

Cassany, D. (s.f.). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología Recuperado de http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf

Cassany, D. (2010a) “10 claves para enseñar a interpretar”. Recuperado en http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf Portal leer.es

Cassany, D. (2010b). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Recuperado de http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf

“Censo de Población y Vivienda 2010”. Recuperado diciembre de 2013, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=zapoapan>

Di Matteo, D. (2011). Des-bordando el texto académico: otras costuras desde Bruner y Voloshinov. Recuperado en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/ld-di-matteo-nro-2-1.pdf>

Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 85-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a05.pdf>.

“Libro, lectura y educación”. (2013). Recuperado el 20 de enero de 2014, de <http://www.cile.org.pa/programa-secciones.htm#s2>

Palacios, I. (2005). Dell Hathaway Hymes: Un humanista adelantado a su tiempo. Recuperado de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/Dell%20HYMES.pdf>

Perdomo, M. (2002). Socioconstructivismo y cultura, Relaciones, Lenguaje y Construcción Cultural. Recuperado de http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/3767/1/Socioconstruccionismo_cultura_2002.pdf

ANEXOS

ANEXO 1.

Niveles de desempeño para evaluar la competencia lectora (ciclo escolar 2012-2013):

a) Requiere apoyo: al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. Es este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.

b) Se acerca al estándar: al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:

- Introduce al (a los) personaje(s).
- Mencionar el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hace(n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.

c) Estándar: al recuperar la narración destaca la información relevante:

- Introduce al (a los) personaje(s).
- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hace(n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración

Al narrar enuncia los eventos o incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales, impide percibir a la narración como fluida.

d) Avanzado:

- Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.
- Introduce al(a los) personaje(s).
- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho.
- Dice cómo termina la narración

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales, además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.

ANEXO 2.

Cuestionario que se aplicó para encuestar a los alumnos de quinto grado grupo "A"

Nombre: _____ Edad: _____

1.- ¿Te cuesta comprender lo que lees? _____

2.- ¿Por qué? _____

3.- ¿Qué textos te gusta más leer? _____

4.- ¿Cuáles no te agradan? _____

5.- ¿Cuáles se te dificulta entender? _____

6.- ¿Por qué lo crees? _____

Gráfico 1. Pregunta 1: ¿Te cuesta comprender lo que lees?

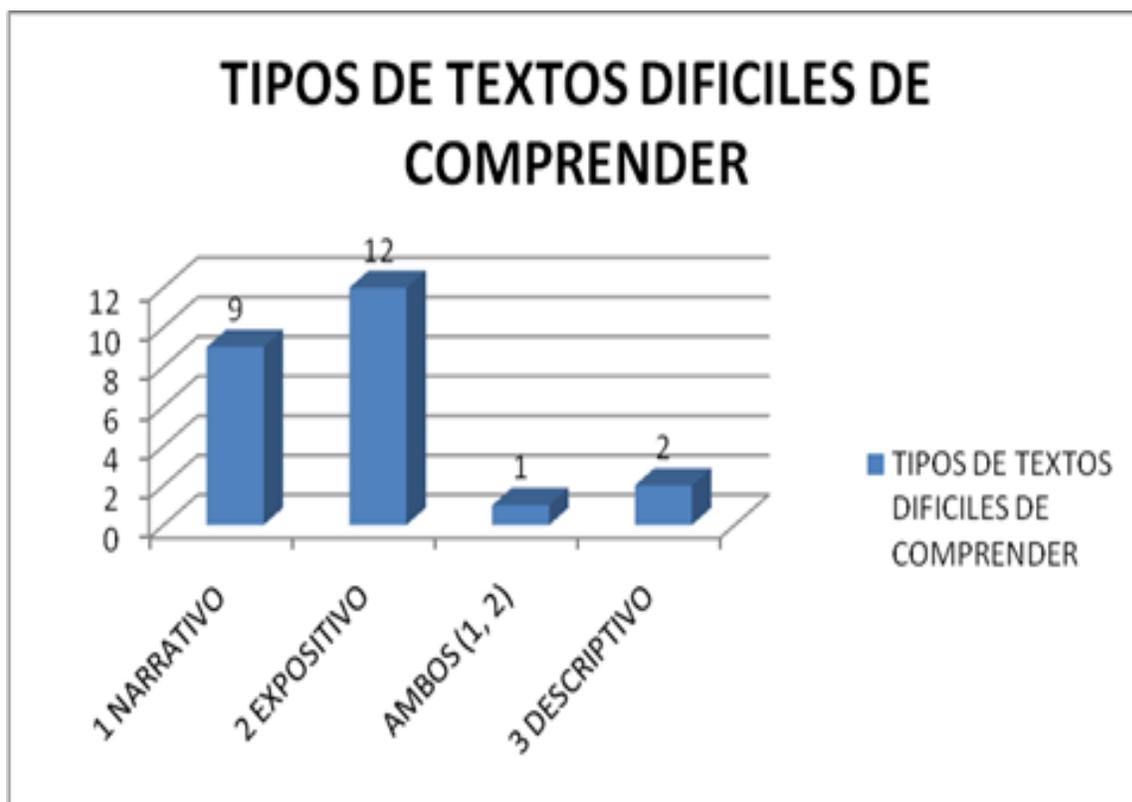


Tabla 1. Respuestas a la pregunta 2: ¿por qué te cuesta comprender lo que lees?

DIFICULTADES DE ACUERDO AL ALUMNO	TOTAL DE ALUMNOS
No puedo leer muy bien o leo lento o mal.	3
No entiendo y me cuesta comprender.	8
Se dificulta contestar las preguntas del texto.	2
No entiendo algunas palabras (desconozco significado, son extrañas o por que aparecen fechas o personajes).	9
No sabía de qué iba a tratar el texto.	2

ANEXO 3.

Gráfico 2. Clasificación de las respuestas de los alumnos



ANEXO 4.

Cuestionario empleado para entrevistar a algunas tutores o madres de familia

Nombre: _____

Parentesco con el alumno: _____ Edad: _____

Último grado de estudio: _____ Ocupación: _____ Lee y escribe: _____

- 1.- ¿Qué tiempo le dedica para apoyar las actividades escolares de su hijo(a) o tutorado(a)?
- 2.- De no ser usted el que pase tiempo con el alumno(a) ¿quién lo asiste en la realización de las actividades escolares (tares, investigaciones, lectura diaria, entre otras)?
- 3.- ¿Qué tipos de libros posee en el espacio donde vive el niño(a)?
- 4.- ¿Qué tiempo dedica su hijo a leer materiales escritos en casa?
- 5.- ¿Ha notado dificultades en su hijo para comprender la lectura?
- 6.- ¿A qué considera que de deban tales dificultades?

ANEXO 5

Gráfico 3. Respuestas que las tutoras dieron acerca de la pregunta ¿Ha notado dificultades en su hijo para comprender la lectura?

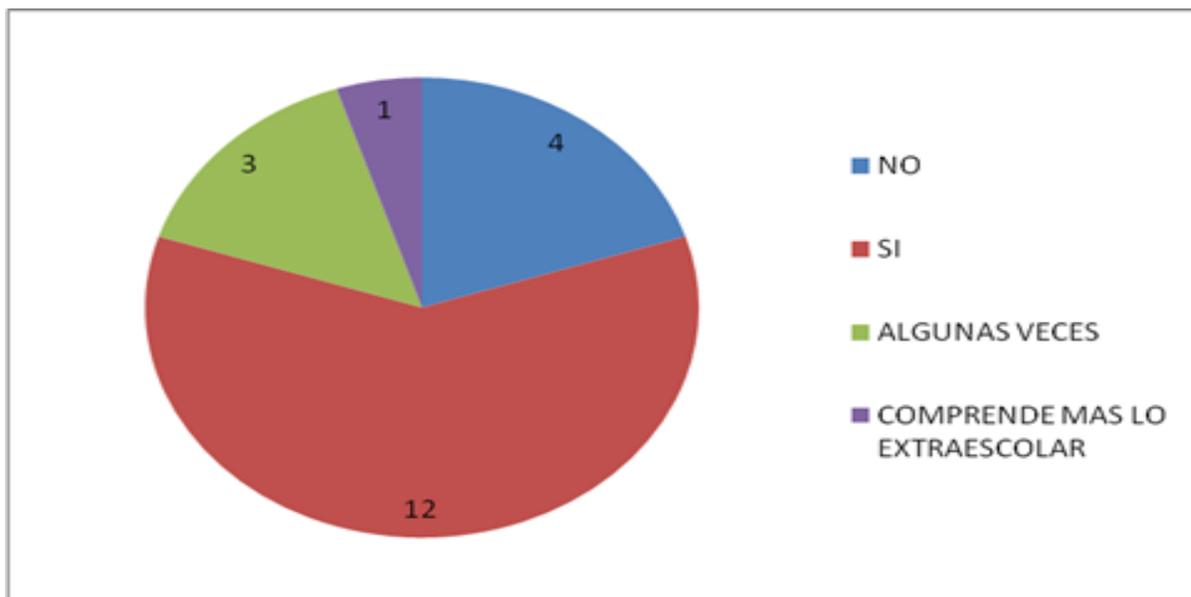


Tabla 2. Tipos de libros que de acuerdo a los tutores los alumnos tienen en su hogar.

LIBROS QUE POSEEN EN CASA	CANTIDAD DE TUTORES
De varios tipos (educativos, literarios e informativos).	3
Cuentos	5
Solo los que proporcionan en la escuela	2
Enciclopedias	4
Religiosos	2
Encarta	2
No tengo libros	2

ANEXO 6.

Concentración de las aportaciones de los docentes a partir de una entrevista

Profr	Grado que atiende	Años de servicio	Permanencia en la escuela	De acuerdo a su experiencia cuáles son los factores que determinan las dificultades lectoras de sus alumnos.	¿A qué le da mayor peso?	¿En qué argumentos se basa?
A	1º	16	14 años	A que no existe apoyo por parte de los padres. Hábitos de lectura. Los niños no muestran gusto por la lectura.	A los problemas familiares y de aprendizaje.	Por las situaciones que uno enfrenta diariamente con los niños, actualmente tengo alumnos que sin ejemplo de tales problemas.
B	2º	1	1 mes	Falta de hábito de lectura.	A la interacción con los textos.	Debido a que en la actualidad se han dejado atrás los libros, casi todo es por computadora u otros medios que logran sustituir a los libros y disminuir su interés.
C	2º	12	3 años	Factor psicológico (THDA, TDA, bipolaridad y retraso mental) Factor social: agresividad Facto familiar: falta de hábitos de estudio y espacios adecuados para tareas.	A la falta de interacción con los materiales de lectura.	En la premisa de que todo sujeto tiene la capacidad de aprender, a pesar de que este aprendizaje sea lento. Ej. aprende a leer (mal) a hablar (mal), según la teoría.
D	3º	15	15 años	Problemas de aprendizaje, problemas de conducta y baja	Carencia de conocimientos previos porque el alumno no tiene	En que la mayoría de niños no estudian para exámenes, sus trabajos no son adecuados, no se

				autoestima.	hábitos de estudio, no cumplen con tareas, falta de motivación por parte de los padres.	esmeran en realizarlos, siento que debe haber más apoyo por parte del padre de familia, que se involucren más en las actividades del niño.
E	3º	6	3 años	Lectura diaria, hábitos de estudio, falta de motivación por parte de los padres.	Falta de interacción de alumno con el texto por carencia de conocimientos previos.	Porque es un procesos y en cada grado se deben de lograr aprendizajes, sin se logran, estos repercuten entre uno y otro.
F	4º	25	24 años	El interés que tienen los alumnos por leer cualquier lectura, problemas de desintegración familiar, lo económico, la comprensión lectora, responsabilidad de padres de familia.	El aspecto cognitivo, influye en cada uno de los educandos, para que pueda tener destrezas y habilidades en proceso enseñanza-aprendizaje.	Cuando se ve un tema determinado, el alumno no tiene interés por describir o narrar de acuerdo a los conocimientos previos solo contesta con palabras simples.
G	5º	12	8 años	Es que no se cumple a consciencia con la metodología de enseñanza de lectura y escritura que marca la Secretaría de Educación Pública y se busca rapidez al enseñar a leer por medio de silabas. Escaso vocabulario y no logra la articulación de conocimientos	A la falta de interacción del alumno con el texto por carencia de conocimientos previos y de predicciones y/o inferencias	A la capacidad de saber leer/saber comprender quedaría definida como la posibilidad de usar estos comportamientos como propios, incluyendo diversas dimensiones. Unas afectivas (de implicación y seguridad); otras, cognitivas (de formalización de los conocimientos previos y de la interacción con el

				<p>previos.</p> <p>Carencia de estrategias lectoras al aplicarlas por parte del docente y en algunos casos.</p> <p>Alumnos que no tienen la disposición.</p> <p>Entorno social próximo de los alumnos (ambiente alfabetizador)</p>		<p>texto) y, finalmente, pragmáticas (de dominio y adaptabilidad de las conductas lectoras; no es lo mismo leer un texto matemático que una poesía por ejemplo.</p>
H	6°	2	6 meses	<p>La falta de interés por la lectura, el leer por leer o por ser “obligados” a leer, y no porque les nazca hacerlo.</p>	A lo cognitivo.	<p>En que los alumnos no logran entender lo que se les pregunta ya que dan una respuesta inadecuada.</p>
I	6°	11	7 años	<p>Un hábito de lectura, falta de interés por comprar libros que acrecienten su acervo cultural. Diferentes distractores: televisión, juego, etc. A que sus papás no leen mínimo el periódico.</p>	A la falta de interacción del alumno con el texto.	<p>En la falta de interés que muestran por realizar sus tareas y más aún cuando están enfocadas a leer alguna lectura de “x” asignatura.</p>

ANEXO 7.

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje
Lo que YO tengo que hacer	Lo que ya sé
Lo que logré	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Cómo aprendí
	Lo que debo reforzar.

ANEXO 8.

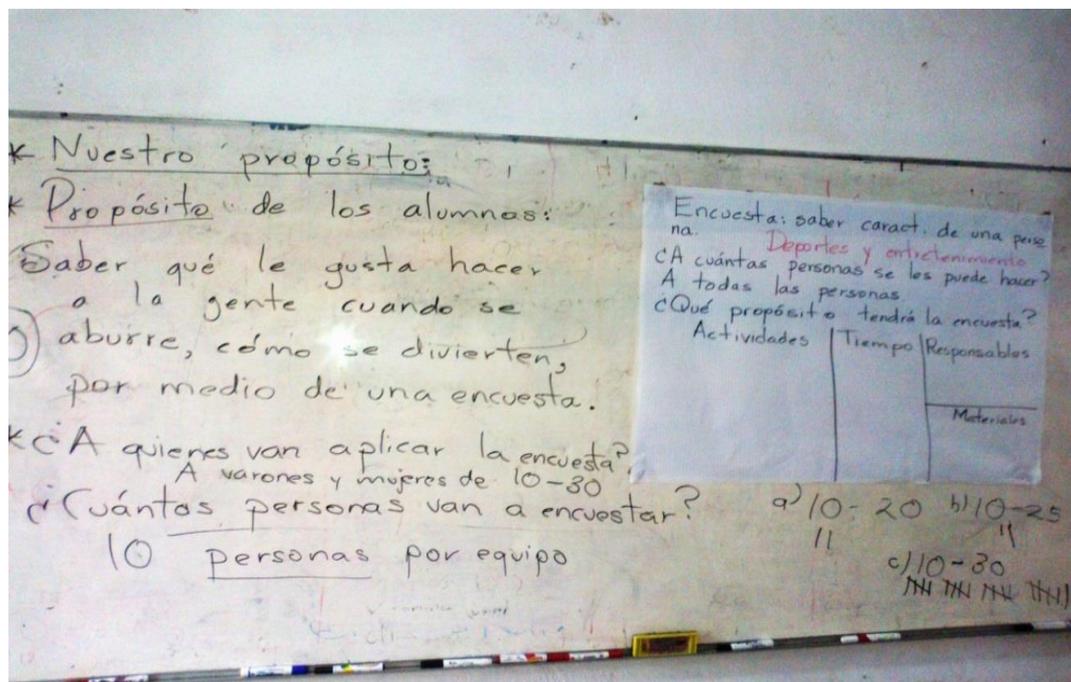
PRIMER INFORME TÉCNICO

En el siguiente informe presento cómo se fue desarrollando el proyecto, el cual tuvo un gran número de interrupciones (que se explicitan más adelante), dichos paréntesis propiciaron a su vez cambios en la secuencia que en un inicio se tuvo planeada. Si bien, el proyecto fue diseñado con antelación a los cuatro subsiguientes, y se establecieron actividades más específicas antes de considerar las propuestas de los niños, por lo tanto, antes de salir de vacaciones, el día 21 de marzo, les comenté que emprenderíamos un proyecto en el cual ellos tendrían que elegir sobre qué querían conocer o saber, pero como no se ponían de acuerdo, se sometió a votación el tema, y se obtuvo como resultado: los deportes y el entretenimiento, el cual anoté en un papel bond. Luego les pregunté cómo podrían indagarlo y ellos sugirieron que yendo a las casas de las personas a preguntar, y como ya habían realizado un breve encuesta en el receso, indicada en la asignatura de matemáticas, hubo niños como en el caso de Kevin y Eduardo que recordaron el tema y de ahí pude darles a conocer los aprendizajes que pretendía lograr con el proyecto. Se les presentó en el pizarrón electrónico, y estos fueron: Conoce la estructura y función de una encuesta; Emplea tablas de datos y gráficas de frecuencia simple para complementar la información escrita; y Escribe conclusiones a partir de datos estadísticos simples.

Al verlos observé sus rostros de duda, y como dieron el toque de recreo se interrumpió la explicación, al regresar puede comentarles que realizarían una encuesta para conocer el tema que escogieron, no logré continuar porque había otras actividades pendientes.

Al día siguiente (viernes 22 de marzo) les comenté que tendrían que darle nombre al proyecto, nuevamente se sometieron a votación algunos títulos y fue como ganó “encuesta deportiva” porque se olvidaron del entretenimiento, no se los mencioné hasta que ellos se dieran cuenta. Luego, me dispuse a indagar saberes previos sobre qué era una encuesta y que sabían al respecto, a lo que los estudiantes dieron definiciones que no distaban mucho de la concepción precisa, pues hicieron referencia a que es cuando entrevistan a la gente para saber sobre cómo vive, lo que les gusta, sus datos personales, entre otras cosas, no obstante, había una confusión con relación a cuántas personas se aplica, lo cual lo distingue de una entrevista. Después de dar a conocer al grupo sus definiciones, la buscaron en el diccionario y se sorprendieron al darse cuenta que no eran erradas sus respuestas, así que solo se precisó sobre a cuántas personas se les haría la encuesta, ya que se hacía mención sobre una muestra representativa, posteriormente, les propuse plasmar un propósito para la actividad (lo cual ya tenía dispuesto en el bond que contenía el tema), el cual creerían que lograrían, después de unos minutos el resultado fue: “Saber por medio de la encuesta, qué le gusta hacer a la gente cuando se aburre y cómo se divierten”.

Por la falta de tiempo se interrumpió la continuidad, pero sí dio cabida a determinar a quiénes le harían la encuesta, qué edades tendrían y a cuántas personas encuestarían, lo cual sugerí previendo que ellos no lo considerarían, lo fui anotando en el pizarrón, al mismo tiempo que ellos empelaban sus libretas.



Como se puede observar en la imagen, también se sometió a votación las edades, y en el papel, me adelanté escribiendo, actividades, tiempo, responsable y materiales, a lo que los niños no hicieron ningún comentario o pregunta al respecto.

Regresando de vacaciones, empezamos con las actividades el día 9 de abril, debido a que el día 8 regresaban los niños de vacaciones de semana santa y se tuvieron que atender pendientes correspondientes a las tareas encargadas.

Martes 9 de abril: comencé reorganizando los equipos, a partir de la dinámica “Ensalada de frutas”, que consiste en asignarle una fruta a cada niño de entre cuatro opciones, debido a que cada equipo se conformará de cuatro integrantes. En la misma clase, les indiqué que verían un video titulado “Fin del mundo” y que contestarían unas preguntas, éstas fueron: ¿De qué trata la encuesta? ¿A qué tipo de personas se encuestó? ¿Cómo hizo la encuesta la persona del video? ¿Cómo se comportaron los encuestados? ¿Qué información crees que hizo falta y que no consideró la joven?

Una vez visto el video, a los niños les llamó la atención el contenido -que aunque era breve y tuvo problemas de audio-, ya que se encuestó a varias personas, que iban desde niños hasta adultos, pero en él se percibe como éstas pueden dar respuestas formales e informales, las cuales hicieron reír a los niños. Por medio de una lluvia de ideas comentamos las respuestas de estos, aunque se llevó a cabo con poco tiempo.

Miércoles 10 de abril: les pedí que trazaran una tabla, que consistía en el formato del “contrato individual” en su libreta de español, sin embargo, no lo trabajamos ese día, porque creí que deberían tener primero las actividades del proyecto para tener más claro que harían, así que con apoyo del papel bond, se fijaron en lo que debería llevar la tabla que les trazarían. Comenzaron a

dar actividades, en las que tuve que intervenir porque omitían algunas importantes, asimismo, de

Tareas a realizar	tiempo	Responsables	Materiales
Elaborar las preguntas	Máximo 30 min.	Alumnos	Libreta
Organizar las preguntas y posibles preguntas	Máx. 20 min.	Alumnos	Libreta
Establecer las personas que se encuestarán	5 min.	Alumnos	Libreta
Hacer la encuesta	De 1 hora a 1:30	Alumnos del equipo	Lápiz
Organizar la información	30 min.	Maestra	Reglas
Conclusión de la encuesta	1 hora	Profesora y alumnos	Gráficas de barras

definieron los recursos, los responsables, el tiempo. Las cuales quedaron de la siguiente manera:

SOBRE QUÉ ESTÁN DE ACUERDO	
A propósito de los deportes:	A propósito del texto:
Sobre el fútbol, del básquet y del fútbol americano, rugby, voleibol. Se hablará de los deportes más practicados en el mundo.	De que se trata el texto.
SOBRE QUÉ NO ESTÁN DE ACUERDO	
A propósito de los deportes:	A propósito del texto:
No mencionará deportes aburridos.	

Jueves 11 de abril: una vez establecidas las actividades, me regresé al contrato individual, el cual no dejé que elaboraran solos porque no tenían idea de a qué se refería cada columna, por lo que de manera grupal les pregunté sobre el contenido de solo dos aspectos: Lo que YO tengo que hacer, y Lo que ya sé.

En consecuencia, no participó ni la mayoría, así que me veía obligada a dirigirme de manera directa a los que no hablan nada como Vanessa, Arlette, Mónica, Pablo, por mencionar solo algunos, entonces el contrato ya no fue individual, sino grupal. Ese mismo día copiaron en su libreta otra tabla. Sin embargo, al no disponer del texto y de tiempo, solo predijeron sobre los siguientes aspectos, que se comentaron de manera general:

Como se aprecia el último recuadro, debido al tiempo no se concluyó.

Sin embargo, al saber que el día viernes estaría perdido, tuve que hacer cambios y en vez de continuar con la interrogación del texto, les propuse establecer las preguntas para que en los días de asueto aplicaran la encuesta, las resultantes fueron:

1.- ¿Te gustan los deportes?

2.- ¿Por qué?

Si	No
a) Son buenos para la salud	a) Me parecen aburridos

b) Porque en mi casa los practican	b) No me interesan
c) Porque me divierte	c) No sé jugarlos

3.- ¿Cuáles te gustan?

4.- ¿Cuál es tu favorito?

5.- ¿Es peligroso?

6.- ¿En qué deporte te gustaría participar?

7.- ¿Qué deporte no se practica en Zapoapan?

8.- ¿Conoces a algún jugador de tu deporte favorito?

9.- ¿Cómo se llama?

10.- ¿Qué deporte sería ideal para jugar en Zapoapan menos el futbol?

El día viernes 12 salimos junto con todo el plantel educativo a hacer un recorrido por la comunidad, con las candidatas y la Reina de la primavera, por lo cual no fue posible trabajar, porque al acabar el evento, la hora de salida fue a las 10:00 a.m y los niños se tuvieron que retirar temprano.

El día lunes 15 de abril tuve reunión sindical y por lo consiguiente no hubo clases, lo mismo sucedió el viernes 19, por reunión de Consejo Técnico Escolar. En consecuencia, solo laboramos del 16 al 18 de abril.

Martes 16: se pretende dar inicio a la sistematización de la información, pero hubo alumnos en cada equipo que olvidaron las encuestas, o que no efectuaron las que les tocó, por lo tanto, no fue posible sistematizar la información, al mismo tiempo nos pidieron a todos los grupos salir a presenciar la visita del Agente de Tránsito sobre vialidad y se llevó más de una hora, por lo tanto, solo pude preguntarles cómo les había ido con las encuestas, a lo que contestaron que las personas que contestaban que NO les gustaban, las siguientes respuestas eran también negativas, pero que la mayoría les agradan; asimismo, el límite de personas a encuestar varió en un equipo porque una alumna que no se integró fuera de la escuela para llevar a cabo la actividad efectuó por su propia cuenta doce encuestas.

Miércoles 17: se empieza a organizar la información, explicándoles de qué manera hacerlo, trazando en el pizarrón tablas con los datos que debían recabar, me llamó la atención la forma en que se sincronizaron, pues en cada equipo hay niños que impulsan a los demás a trabajar, pese a que no falta uno que suele desviarse y no trabaja al mismo ritmo, lograron comprender como ordenar todos los datos, pero les llevó mucho tiempo y no concluyeron.

Jueves 18: los niños prosiguen estructurando las respuestas, y luego de un tiempo considerable concluyen, pero estuvieron muy entretenidos registrando el número de total de personas que respondieron en cada pregunta, incluso me acercaba a ver cómo lo hacían y bueno, cada uno iba diciendo su total, luego los contaban y al final plasmaban el número resultante, lo productivo consistió en que todos en el interior del equipo se involucraron, como se ve en la foto que a continuación se presenta.

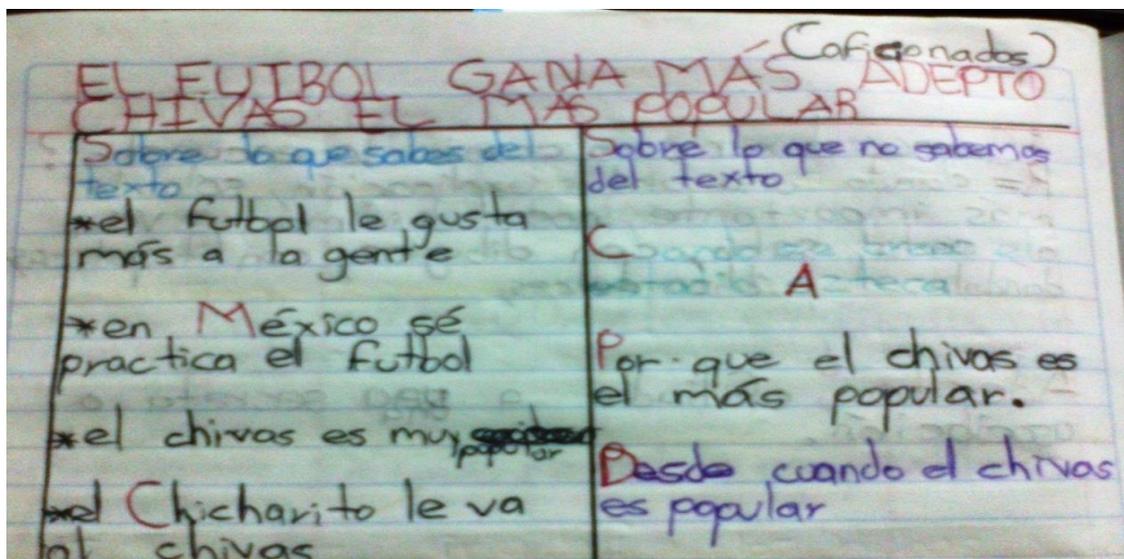


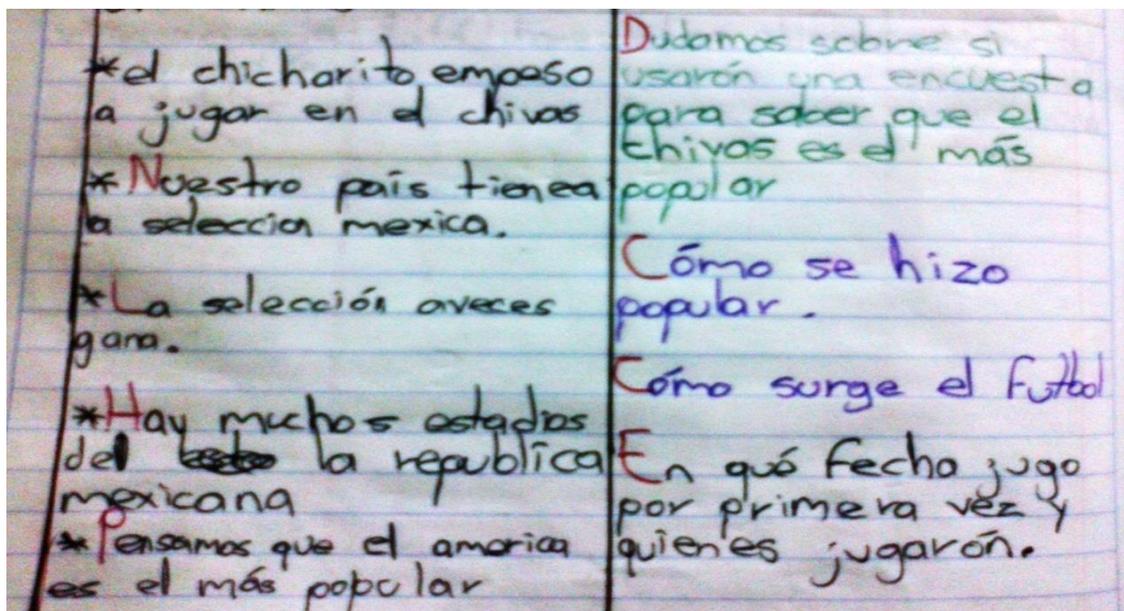
Después de que concluyeron, tracé de nuevo en el pizarrón una tabla para que me fuera dando sus resultados cada equipo, a su vez íbamos contando todas las cantidades para verificar que la cifra coincidiera con el número total de personas encuestadas; terminé de registrar en el pizarrón los totales para que ellos en sus cuadernos los anotaran, posteriormente les pedí que solo seleccionaran de 6 a 7 preguntas para que se dieran a conocer a los demás, debido a que en algunas las respuestas eran repetitivas, sin embargo, al darme cuenta desde el inicio no tuve la intención de coartar sus participaciones; para ello, antes de proponerlo hice la observación y ellos estuvieron de acuerdo, ya que lo que continuaba era la elaboración de gráficas de barras. El resultado de todos los datos quedó concluido en el pizarrón.

Lunes 22: con las preguntas seleccionadas —en la sesión anterior- se emprendió la elaboración de las gráficas de barras, para lo cual dos equipos recurrieron a sus apuntes la lección abordada en la asignatura de Matemáticas, como se aprecia en la fotografía siguiente. Sin embargo, como no concluyeron en el tiempo que se les otorgó se llevaron de tarea la actividad.



Martes 23: al darme cuenta que el total de días excedía del previsto, me vi en la necesidad de comenzar con la interrogación de textos; cabe mencionar que por el cambio en el orden de las actividades el contenido del texto también tuvo que cambiarlo, ahora ya no era una encuesta la que ellos interpretarían, sino que busqué uno que se relacionara con lo que nos faltaba realizar que eran las conclusiones. El título del texto fue “El futbol mexicano gana adeptos, el chivas el más popular”. Así que se los leí antes de proporcionárselos, para prepararlos al enfrentamiento con el texto, una de las actividades efectuadas fue el llenado de los referentes mostrados en seguida, que se concluyeron de manera grupal.





Miércoles 24: se dio inicio a la interrogación del texto, para lo cual leyeron primero de manera individual y luego de manera grupal. Durante la lectura, se indagó sobre lo que significaba la palabra “hincha”, les di referentes sobre lo que era la encuesta Mitofsky. Por lo tanto, les pedí que identificaran los nombres propios del texto, pero me encontré con que solo los reconocían porque llevan mayúscula al inicio, así que al pedirles ejemplos de nombres comunes, indagué haciendo la diferencia entre los términos “Liga de España” y “ligas de futbol de México”, que se encontraban en el texto, buscaron en el diccionario a qué se refería, y se anotaron en el pizarrón otros ejemplos sugeridos por ellos, aunque admito que les llevó tiempo encontrar la diferencia entre éstos, lo cual percibo a la hora de escribir, pues para ellos es tan común escribir los sustantivos propios con inicial minúscula. En la ilustración de la página siguiente se observa como está releendo el texto para buscar los sustantivos propios. Asimismo, hicieron dos listas con ambos grupos de palabras.



Jueves 25: copiaron en su cuaderno las siguientes preguntas dándoles respuestas que presentaban algunas variaciones, pero aquí muestro la respuesta de Imanol: ¿De dónde crees que se obtuvo el texto? Internet. ¿Quién lo escribió? Ana María Hernández. ¿A quién está dirigido? A los aficionados. ¿Para qué fue escrito? Para informar la popularidad del Chivas y el América. ¿Qué se comunica? Información de fútbol. ¿Qué reacción tendrá con la gente? Saber que el Chivas es el mejor.

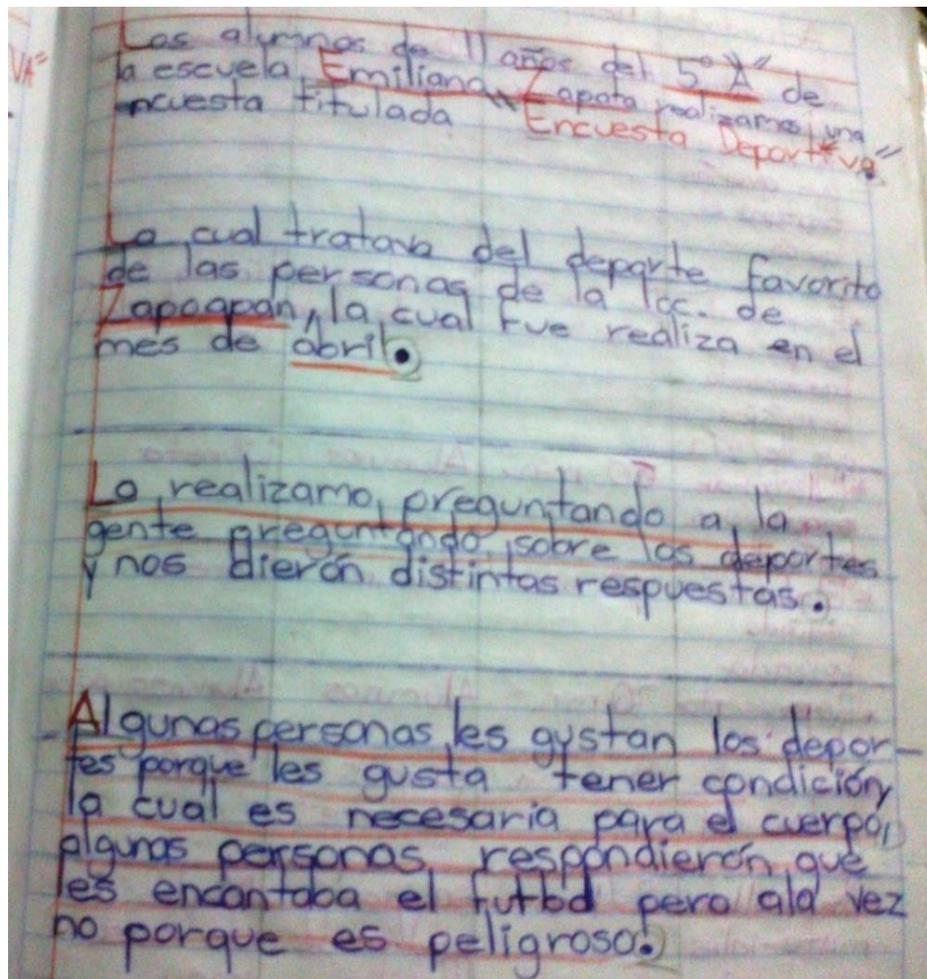
Viernes 26: continuamos interrogando el texto, para lo cual fue necesario que infirieran las posibles preguntas que dieron como resultante los porcentajes contenidos en la información, aunque les llevó tiempo, así que al darles un ejemplo, lograron establecer los cuestionamientos, si acaso hubo un error, pero fueron muy acertadas, así que relacionaron la información del texto con sus saberes previos.

Sin embargo, el lunes 29 de abril, la hora de salida fue a las 10:00, y no se pudo hacer mucho en clases. Y en cuanto al martes 30 de abril hubo actividades deportivas para celebrar el día del niño, y no fue posible trabajar. Al otro día de nuevo hubo suspensión por ser el 1° de mayo. Se trabajaron dos días completos, el 2 y 3 de mayo, aunque se tuvieron que aplicar exámenes, por lo consiguiente, se abordó parte del proyecto únicamente parte del día viernes.

Viernes 3 de mayo: solo se hizo un recordatorio de lo que se abordó en el texto, y como retomamos el orden de las actividades del proyecto, les sugerí que si harían sus conclusiones necesitaban representar en porcentajes los resultados, y al no saber cómo hacerlo, les mostré la regla de tres para obtenerlos, cómo si entendieron el proceso con dos ejemplos bastó para que de manera individual terminaran. Durante la misma sesión, les pregunté cómo querían dar a conocer su encuesta, y sus acuerdos fueron: “Dando una breve explicación, solo lo más importante, nos dividimos y vamos a la cada salón. Con dibujos, trípticos y dando al público dulces”.

Pero durante la semana del 6 al 10 de mayo de nueva cuenta, no se asistió el lunes 6 por suspensión oficial, el viernes 10 se llevó a cabo el festejo del día de las madres y por ende, los niños solo se presentaron al evento; no obstante, el jueves 9 no la pasamos elaborando la manualidad que los alumnos entregarían a sus mamás y el poco tiempo restante estuvimos ensayando el baile que se presentaría. En tanto, 7 y 8 de mayo, se continuó con la aplicación de exámenes y fue imposible trabajar los días.

Martes 7 de mayo: los alumnos escribieron su conclusión, a partir de la siguiente guía: quiénes participaron y en dónde, de qué trató la encuesta, cómo la realizaron, y cuáles fueron los resultados, uno de los resultados fue el mostrado en seguida:



Entre los integrantes del equipo, se coevaluaron considerando los referentes iniciales, les pedí que al localizarlos los subrayaran. Pero por todas las suspensiones que se aproximaban no he podido evaluar, aterrizando en el contrato colectivo, ni activando la metacognición, así mismo hizo falta presentar los datos de la forma que acordaron (realizada en la sesión del día 3 de mayo).

ANEXO 9

SEGUNDO INFORME TÉCNICO

Del 13 al 29 mayo. Durante la semana del 13 al 17 de mayo, se presentaron los siguientes inconvenientes: el martes salimos temprano por ser quincena. Los días miércoles 15 y jueves 16, no hubo clases.

Proyecto dos: se empezó el guión el día LUNES 13 DE MAYO, pero solo dio tiempo efectuar el contrato colectivo para desarrollar el proyecto de acción, antes de ello, les di a conocer los propósitos. Además se eligió el nombre del proyecto, en el cual eligieron la palabra "hincha", ya que en el proyecto núm. 1 aprendieron que significa aficionado, y de la música porque fue el tema que fue de su elección. Las actividades quedaron como se muestra en la siguiente tabla:

CONTRATO COLECTIVO PARA EL PROYECTO DE ACCIÓN			
NOMBRE DEL PROYECTO: Los hinchas de la música			
Actividades	Tiempo	Responsables	Materiales
Comentar ideas sobre la historia que quería tratara el guión.	10 a 30 min.	Alumnos de cada equipo.	Libreta.
Escribir el guión considerando la música que llevaría.	De 2 a 3 horas.	Los integrantes de equipo.	Libreta, internet, computadora y memoria USB.
Presentar al grupo su guión.	50 min.	Alumnos.	Libreta.
Elaborar segundo borrador.	40 min.	Alumnos.	Libreta.
Representar el guión.	30 min.	Alumnos.	Libreta.
Revisar los errores del guión.	5 min.	Equipos y docente.	Guión.
Buscar materiales y vestuarios.	2 horas.	Equipos y padres de familia.	Materiales
Ensayar.	40 min.	Alumnos.	Materiales elegidos.
Hacer invitación, elegir la forma y a quiénes.	25 min.	Alumnos.	Hojas.
Presentar la obra.	1 hora aprox.	Alumnos y docente.	Materiales para escenografía.

Al saber que debían hacer un guión de teatro y sabiendo que los días posteriores no se asistiría, los niños integrados por equipos de 9 alumnos (para que la presentación de todos no fuera tan extensa por la brevedad de los tiempos) acordaron reunirse durante esos días para elaborarlo y vincularlo con la música. Fue posible retomar el proyecto hasta el día viernes 17 de mayo.

VIERNES 17 DE MAYO: pasaron a leer sus trabajos al grupo, y nos pudimos dar cuenta que tenían muchos errores, así que les hicimos los alumno y una servidora modificaciones, aunque no fueron muchas debido a que su texto solo contenía el inicio, ya que argumentaron la inasistencia de varios integrantes y el no poder ponerse de acuerdo en el tiempo en que estuvieron reunidos, por lo tanto, se les proporcionó media hora y de nuevo acordaron reunirse para proseguir la redacción.

LUNES 20 DE MAYO: Me entregaron lo que pudieron elaborar el fin de semana, aunque no todos los integrantes participaron. Revisé el texto, mientras ellos trabajan con otra asignatura, pero

seguía presentando incongruencias así que volvieron a llevárselo para corregir, pues incluían a todos los alumnos con diálogos demasiado breves y saltándose hechos simultáneos. Se les volvió a proporcionar tiempo para trabajar en la revisión de su guión (imágenes 1 y 2), pues no les es posible verse en la tarde a la mayoría.



Imagen 1. Primer equipo cuyo guión se titula “Niños de la calle”.



Imagen 2. Segundo equipo que elaboró un guión sobre una fiesta de día de muertos, pero no le asignaron título.

MARTES 21 DE MAYO: presentaron al grupo su guión, pasó el equipo del guión “El anillo mágico”, la indicación fue que lo harían representando los movimientos. Pero no se aprendieron sus guiones y les daba pena escenificar sus diálogos.

MIÉRCOLES 21 DE MAYO: representaron en el salón de educación física su guión, pero por el tiempo solo pasó el segundo equipo cuyo tema es de organizar una fiesta, mientras los otros dos equipos se preparan para hacerles observaciones y sugerencias.

JUEVES 21 DE MAYO: se dedicaron a ensayar fuera del aula, sin embargo, hubo equipos donde no todos los integrantes asistieron y por lo tanto, el tiempo destinado no fue aprovechado al máximo debido a que no estaban todos, lamentablemente ya van con dos semanas que no hay día que de 2 a 4 niños no asistan a la escuela diariamente, ya sea por enfermedades y uno que otro porque de por sí faltan como en el caso de Cristal, David y Eduardo. Decidieron diseñar las invitaciones aunque tal actividad se encontraba en otro orden de acuerdo al contrato colectivo.

VIERNES 24 DE MAYO: comenzamos con la interrogación de textos, los orienté para que realizaran la primera parte de su contrato individual (imagen 3), en esta ocasión a diferencia del primer proyecto sí fue personal y no de manera grupal (imagen 4).



Imagen 3. Alumnos llevando a cabo su contrato individual, de manera independiente.

CONTRATO INDIVIDUAL					
Contrato de actividades (AL LEER EL TEXTO)	Contrato de aprendizaje				
Lo que YO tengo que hacer	Lo que ya sé				
<ul style="list-style-type: none"> *Poner atención. *Comprenderlo. *Razonar. *Darlo a conocer lo que entendí. *Leerlo sin faltas de ortografía. *Cuando lo leo respetar puntos y comas. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>SOBRE LOS GUIONES DE TEATRO</th> <th>SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Son muy difíciles de hacer. *Se necesitan personajes. *Ser responsables. *Ensayar muy bien. *Se pueden dar a conocer. *ayudan a razones tus actos. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> * Un campamento * lleva personajes. * Qué unas personas acampan. * las personas conviven. </td> </tr> </tbody> </table>	SOBRE LOS GUIONES DE TEATRO	SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> Son muy difíciles de hacer. *Se necesitan personajes. *Ser responsables. *Ensayar muy bien. *Se pueden dar a conocer. *ayudan a razones tus actos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Un campamento * lleva personajes. * Qué unas personas acampan. * las personas conviven.
SOBRE LOS GUIONES DE TEATRO	SOBRE EL CONTENIDO DEL TEXTO				
<ul style="list-style-type: none"> Son muy difíciles de hacer. *Se necesitan personajes. *Ser responsables. *Ensayar muy bien. *Se pueden dar a conocer. *ayudan a razones tus actos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Un campamento * lleva personajes. * Qué unas personas acampan. * las personas conviven. 				
Lo que logre	Lo que aprendí				

Imagen 4. Contrato tomado de la libreta de español del alumno Erick Giovanni, puesto en ella, se pega los trabajos del proyecto.

Durante la misma sesión, se enseñó el contexto del texto, que fue la página de internet de dónde lo obtuve. Y luego de observar contestaron las siguientes preguntas: ¿Qué se puede hacer en el campo? ¿Qué se puede encontrar en él? ¿Haz acampado? ¿Qué se hace al acampar?

Como dos equipos llevaron el borrador de sus invitaciones (actividad que no estaba planeada aún pero ellos estaban muy motivados con sus producciones), se las mostré a todo el grupo para que emitieras observaciones. Hubo un equipo que se esmeró mucho e hizo tres modelos de invitación (imágenes 5, 6 y 7).

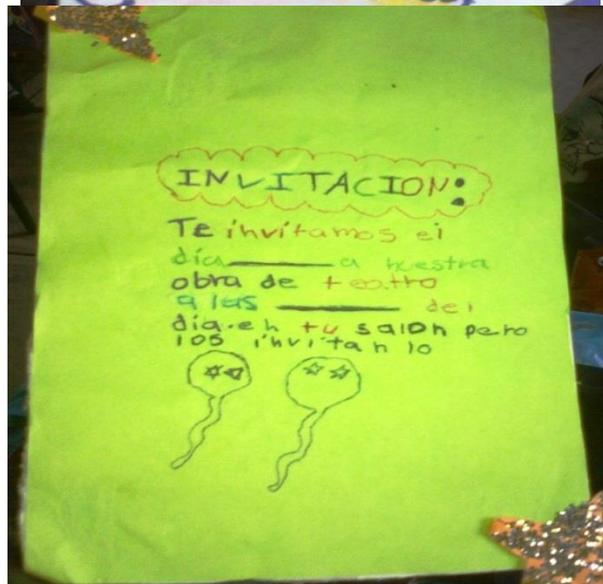
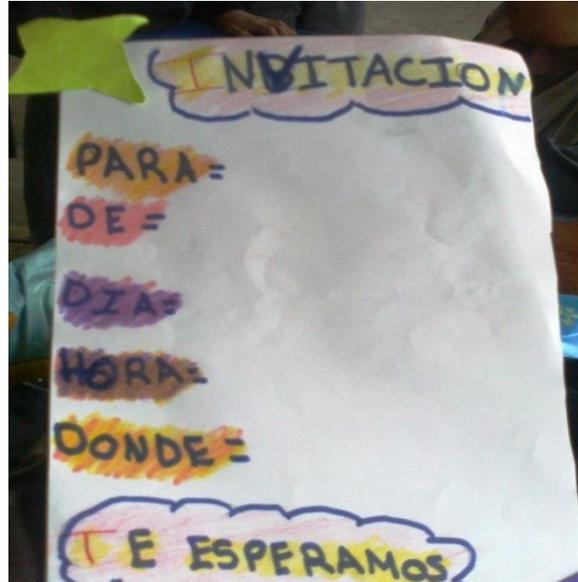


Imagen 5

Imagen 6



Imagen 7

Otro entregó el siguiente “borrador” (imagen 13) pero a computadora debido a que uno de los integrantes dispone del equipo en su casa y prácticamente trabajó con solo dos alumnos del mismo equipo.

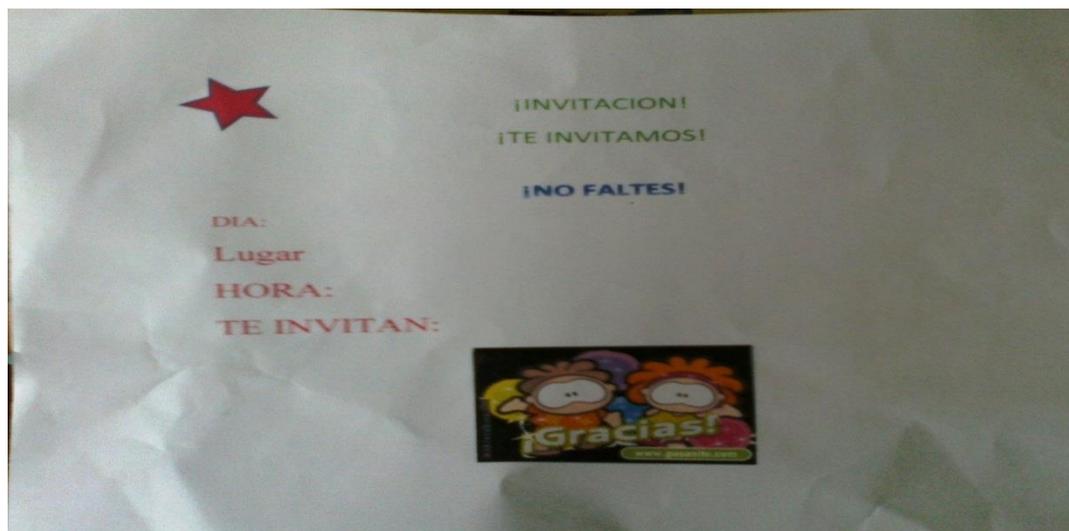


Imagen 8

Al contemplar otro tipo de texto como fue la invitación, aproveché para revisar la silueta de ésta en comparación al texto que se les proporcionó (guión de teatro). Por lo tanto, les pedí que observaran ambos textos y dijeran las diferencias encontradas, comentaron que un texto es más corto que otro, que uno contiene el título de “INVITACIÓN”, que la invitación posee imágenes y que no contienen los mismos datos. Por lo tanto, Naomi y Emanuel (imagen 9) se propusieron para elaborar la silueta del guión de teatro.



Imagen 14

LUNES 27 DE MAYO: Se leyó el texto titulado “De campamento” de manera individual y se preguntó si había palabras desconocidas, a lo que respondieron que no, salvo al término “scouts”, sin embargo entre ellos mismo surgió la definición, explicando que son los niños exploradores. Asimismo, se realizó una lectura eligiendo a tres niños para que la representaran: Emanuel, Osmar y Jonathan. Luego les repartí una copia que contenía las siguientes interrogantes: ¿Quién lo escribió? No hubo problema porque el nombre se localizaba en el texto. ¿Para quién? Dieron diversas respuestas, pero Imanol dijo que para los que saben emplear el internet lo leyeran ya que fue el único que recordó de dónde provenía. ¿Por qué lo escribió? Comentaron que para que los querían representar, y niños. ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? Como lo encontraron les mostré un texto del libro de texto de Español “La mulata de Córdoba”, el guión de teatro les pregunté ¿pueden representarlo? Y respondieron que no, así que volví a preguntar ¿qué contiene el guión que me indica que se puede representar? Y dijeron los personajes, los diálogos, las acotaciones, así que repiqué ya ven pues eso es lo que les cuestionaba con la pregunta.

Se llevó a cabo la herramienta núm. 1 sobre ¿qué se hace antes de leer? A partir de las participaciones de los niños y recordando que hemos venido haciendo en clases, para la última parte que en lo particular yo quería que evocaran es cuando vinculan sus conocimientos con los del título, así que orienté para que hicieran preguntas, pregunté por un título cualquiera, y Christopher dio el de “Los frijoles mágicos”, y la primera fue “qué son los frijoles mágicos”, pero Chris dijo: -¿Existe los frijoles mágicos?(imagen 9) Lo cual me pareció acertado y se los mencioné, así que de ahí empezaron a plantear preguntas de ese tipo, sin embargo Kevin me preguntó si conocía los camaleones, y le contesté que sí pero que el título no era ese, por lo tanto lo anoté y les propuse esa opción para que plantearan preguntas, los resultados fueron se presentan en la imagen 10.

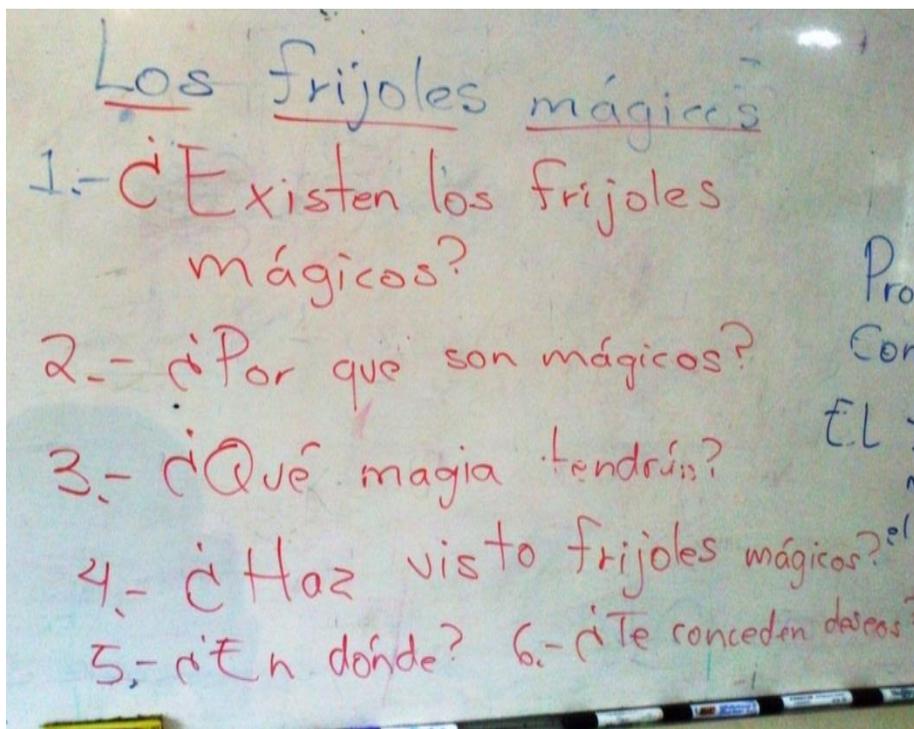


Imagen 9

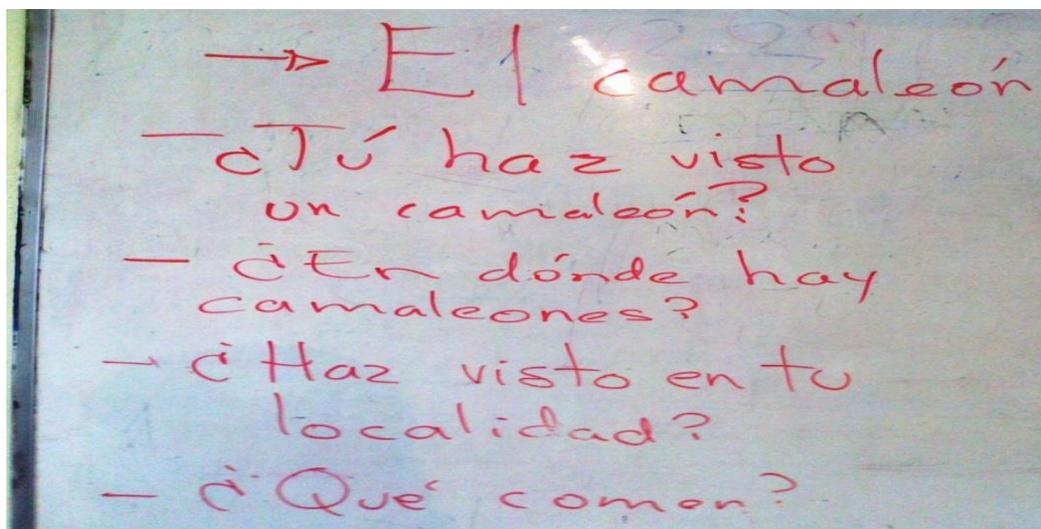


Imagen 10

Como dieron el toque del recreo, salieron, al regresar les pregunté qué habían hecho pero no me sabían contestar, por lo que tuve que intervenir haciendo preguntas y el resultado gracias a la intervención de Emanuel fue la que se expone en la imagen 11.

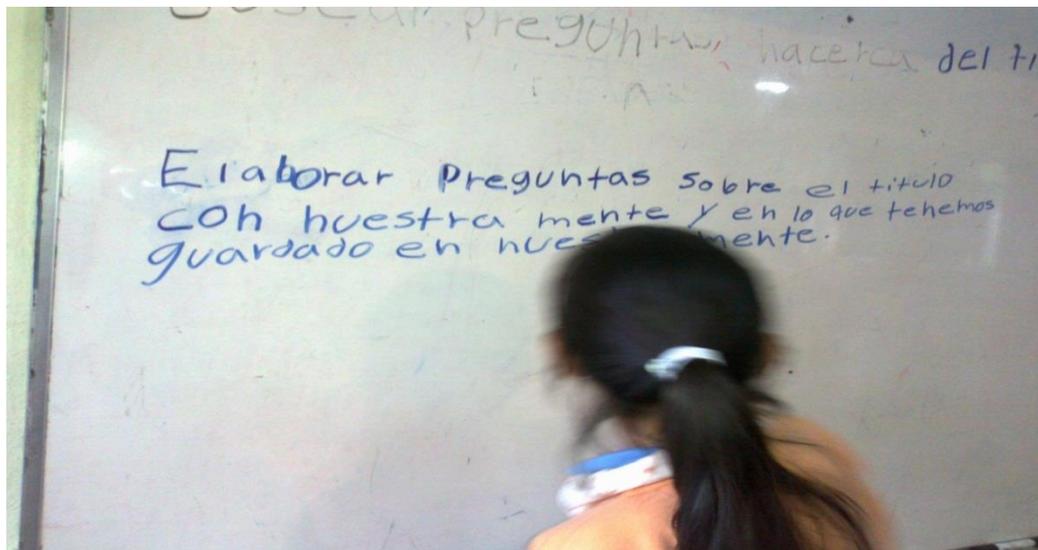


Imagen 11. Le pedí a Monserrat que la escribiera en el pizarrón.

En dicha sesión se culminó la herramienta 1. Cuyos resultados de los niños se plasmaron en la siguiente tabla:

<p>¿Qué hago antes de leer?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el título. 2. Me imagino el contenido. 3. Me imagino de qué tratará el texto. 4. Investigar las palabras que desconozca en el diccionario. 5. Elaborar preguntas sobre el título con nuestra mente y en lo que tenemos guardado en nuestra memoria.

En la misma fotocopia se incluía, otra actividad para continuar con la construcción de la comprensión del texto, la cual consistía en que los estudiantes identificaran las partes que indican la estructura del guión, subrayaron en el texto el nombre de los personajes enlistados al inicio y al inicio de cada renglón antes de su respectivo diálogo, así como también las acotaciones dentro del paréntesis y el nombre del narrador. Además contestaron las preguntas:

¿De qué se trata globalmente el texto? Algunos son muy breves, David por ejemplo no escribe bien pero de manera oral pudo recordar las partes al igual que los alumnos que participaron. ¿Qué harían para comprender el texto? Faltó de comentar

DÍA MARTES 28 DE MAYO: durante esta sesión continuaron con la interrogación del texto a partir de la identificación de las características de los personajes (Víctor, Héctor y Diego), para lo cual expliqué la actividad que consistía en buscar en el texto las características de cada uno, a partir de lo que se manifestaba en el mismo, así como lo que cada personaje hacía, cada parte debía ser subrayada dependiendo de los colores asignados. Estuve en los equipos preguntando porque ellos se confundían y estaban escribiendo lo que subrayaban, me llamó la atención como argumentaban a partir de frases explícitas en el texto, lo que les permitía establecer algunas características a los personajes. Durante la misma actividad como se estaba haciendo alusión a los nombres propios,

-en este caso los de los personajes principales-, les pedí que recordaran qué abordamos con el texto del primer proyecto (El futbol mexicano gana adeptos. El Chivas el más popular), así que se construyó la herramienta 2, debido a que las actividades siguientes consistían en que los localizaran en el texto.

La herramienta quedó:

Herramienta 2	
Sustantivos propios	Sustantivos comunes
Nombres de ciudades, de personas, cuando se le da nombre a un animal, de lugares, ejemplo; Liga de España Liga de México. Se refiere a una de un solo lugar.	Son las palabras que se refieren a cosas, personas, animales, lugares, etc. "liga mexicana", por es cualquiera del país.

MIÉRCOLES 29 DE MAYO: Se fue analizando renglón por renglón los verbos, sustantivos propios y comunes; lo cual les cuesta aún identificar. Durante esta sesión -aunque no estaba planeado- como de debía revisar el examen de ENLACE pasado para la aplicación próxima (la semana del 03 al 07 de junio) del mismo, en un reactivo se cuestionaba sobre los textos literarios, así que les pregunté si los conocen por lo tanto, en el pizarrón dibujé dos columnas y los resultados que dieron los niños los registré, para lo cual tres niños preguntaron que si sería la herramienta 3 (imagen 12), a lo que inmediatamente respondí que sí, y lo anotaron en sus cuadernos. Luego a Jonathan le encomendé realizarla en papel bond.

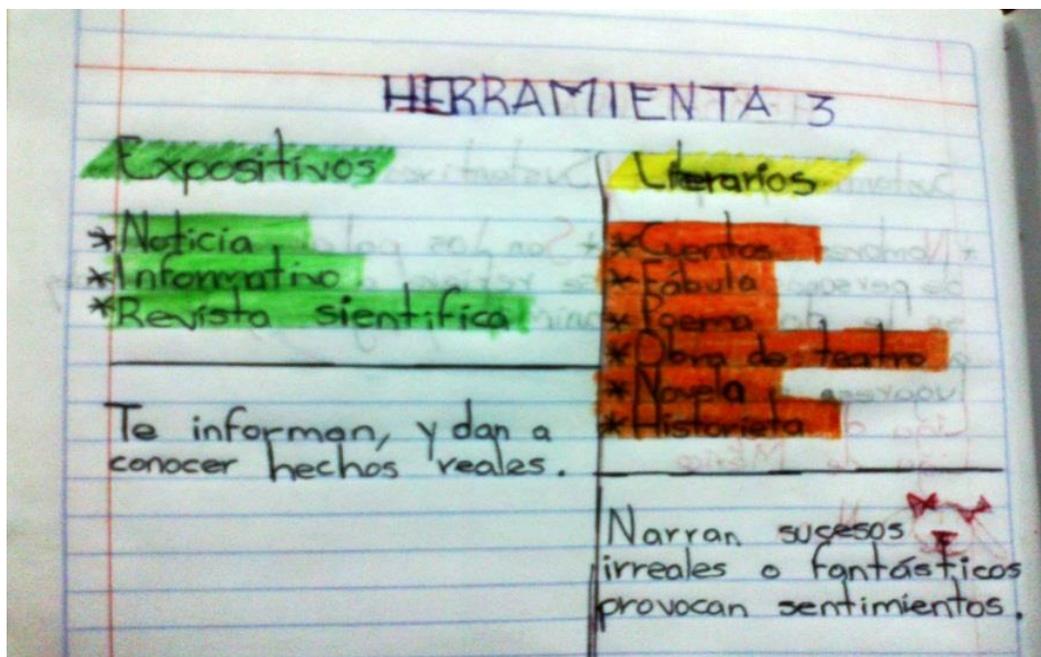


Imagen 12

JUEVES 30: No hubo clases.

VIERNES: debido a que se dio un repaso a la asignatura de Formación Cívica y Ética para el examen de ENLACE, solo dio tiempo de que los alumnos anotaran en el pizarrón (imagen 13) todos los verbos localizados en el texto interrogado, en la sesión siguiente se clasificarán a partir de su terminación para hacer referencia a los sujetos que las ejecutan.

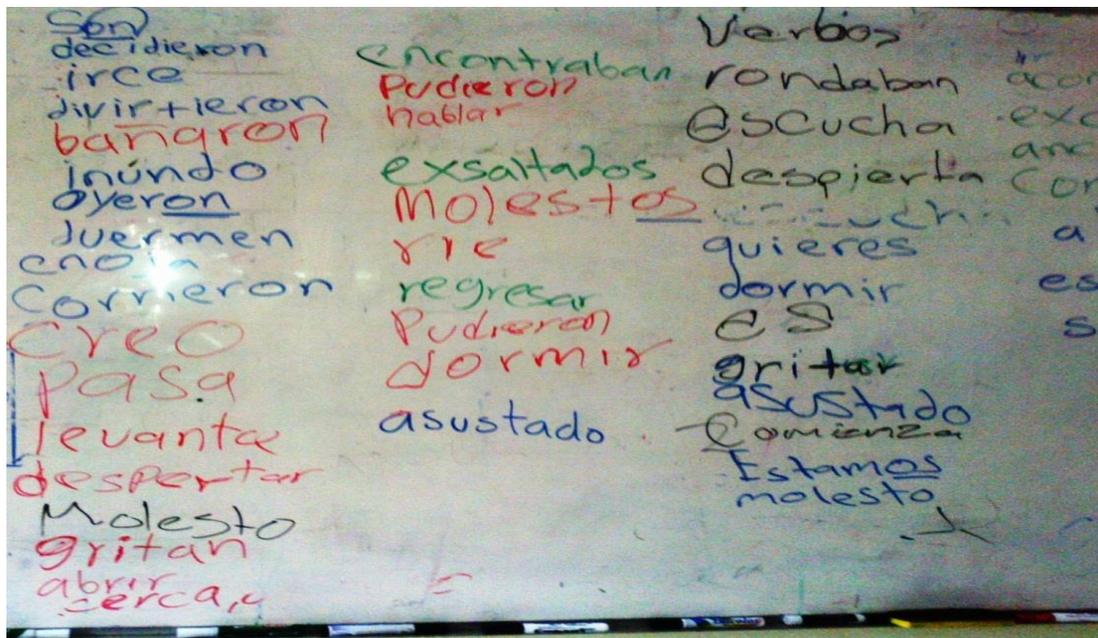


Imagen 13

LUNES 03 DE JUNIO: Hubo aplicación del examen ENLACE y no se pudo trabajar con los alumnos.

MARTES 04 DE JUNIO: en el recreo, volvieron a escribir en el pizarrón los verbos identificados en el texto "De campamento", debido a que ya se habían borrado algunos. Con dicha lista y los apuntes de sus libretas, comenzaron a clasificar los verbos a partir de las terminaciones que se anotaron en papel bond. Minutos antes se les pidió que buscaran el pronombre personal (yo, tú, él, nosotros, ustedes y ellos) que realizaba la acción, se quedó inconclusa la actividad. Se indicó que en casa de manera individual terminaran.

MIÉRCOLES 05 DE JUNIO: se volvió a dar una lectura del texto para verificar que los verbos colocados en las listas fueran correctos uno por uno, sin embargo, hubo errores al escribir, modificaron de singular a plural y excluyeron varios verbos, además incluyeron adjetivos como "asustado" y "molesto", así que anoté en el pizarrón dos oraciones con ayuda de ellos para marcar la diferencia: "El río arrastra", y "EL río es escandaloso", identificaron los verbos en ambas y hubo quienes mencionaron que entonces las palabras que confundieron son características, además le agregaron a los verbos los pronombres, (imagen 14), la actividad llevó más tiempo del previsto.



Imagen 14

JUEVES 06 DE JUNIO: los alumnos preguntaron cuándo harían bien las invitaciones, porque en días pasados ya habían dos equipos elaborado sus borradores, por lo tanto, retomé el contrato colectivo e hicieron una lectura de manera grupal, para que se verificara que todos los pasos habían sido llevado a cabo, y la antepenúltima actividad consistía en hacer las invitaciones, por lo tanto, saqué los borradores ya hechos, y pasaron al pizarrón algunos alumnos a sostener cada invitación (como se muestra en la imagen 15).



Imagen 15

Se identificaron las partes que compartían los borradores de manera grupal, y se anotaron en una tabla que copiaron en sus libretas. Posteriormente, anoté en el pizarrón la versión final, para que la

transcribieran y pudieran hacer ya las invitaciones. No obstante por el tiempo se quedó de tarea que las hicieran los equipos. Asimismo, se eligieron a los destinatarios.

Durante la misma sesión contestaron las siguientes preguntas de manera individual, las cuales anexaron en su contrato individual: ¿qué logre?, ¿qué me resultó difícil hacer?; (contrato de aprendizaje) lo que aprendí sobre la función de los verbos, ¿cómo identificamos los sustantivos propios?, ¿cómo identificamos los sustantivos comunes?; ¿qué descubrimos sobre el tema? Solo se pudieron comentar algunas preguntas con algunos niños, porque los alumnos de un equipo fueron al salón donde se presentarían las obras de teatro para colocar las cortinas para la escenografía.

Viernes: se presentaron las obras de teatro a los alumnos y se terminaron de hacer los contratos individuales, para contestar las preguntas, a partir de la presentación de las obras de teatro: Qué aprendí y Qué requiero reforzar

ANEXO 10.

TERCER INFORME TÉCNICO

LUNES 10 DE JUNIO: El proyecto se inicia.

Comenzamos con la presentación de los aprendizajes esperados, comentaron que entendían, luego se dispusieron a comentar las posibles actividades, pregunté si todos estaban de acuerdo, pues surgió el de hacer un tríptico grande, pero dieron varias actividades en desorden, les propuse que pensarán que nuestro homenaje es el próximo lunes y que se podría aprovechar el espacio para dar a conocer su tema y estuvieron de acuerdo.

Se hizo el contrato colectivo.

Actividades	Responsables	Tiempo	Materiales
BUSCAR EN LAS BIBLIOTECAS INFORMACIÓN.	INTEGRANTES DE EQUIPO	30 MIN.	LIBROS E INTERNET
REUNIR INFORMACIÓN.	ALUMNOS	40 MIN.	LIBROS, HOJAS Y LIBRETA
ELEGIR LOS TEMAS QUE VA A CONTENER EL TRIPTICO.	ALUMNOS Y DOCENTE	20 MIN.	INFORMACION Y LIBRETA
HACER UN RESUMEN.	ALUMNOS	2 HORAS	LIBRETA
INTERROGAR UN TRIPTICO.	DOCENTE	DOS SESIONES DE HORA Y MEDIA	COPIAS, LIBRETAS
HACER EL TRIPTICO EN BORRADOR. (REVISAR ERRORES)	ALUMNOS	UNA HORA Y MEDIA	HOJAS Y RECORTES
HACER LA OBRA MAESTRA.	ALUMNOS Y DOCENTE	UNA HORA Y MEDIA	CARTULINA, RESUMEN, PLUMONES.
ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN. (PEDIR APOYO DE LOS ALUMNOS DE PRIMERO)	ALUMNOS Y DOCENTES	UNA HORA Y MEDIA	TRAJES O DIBUJOS O MÁSCARAS

Además los niños escribiendo su contrato individual (imagen 1) pero no dio tiempo que lo leyeran:

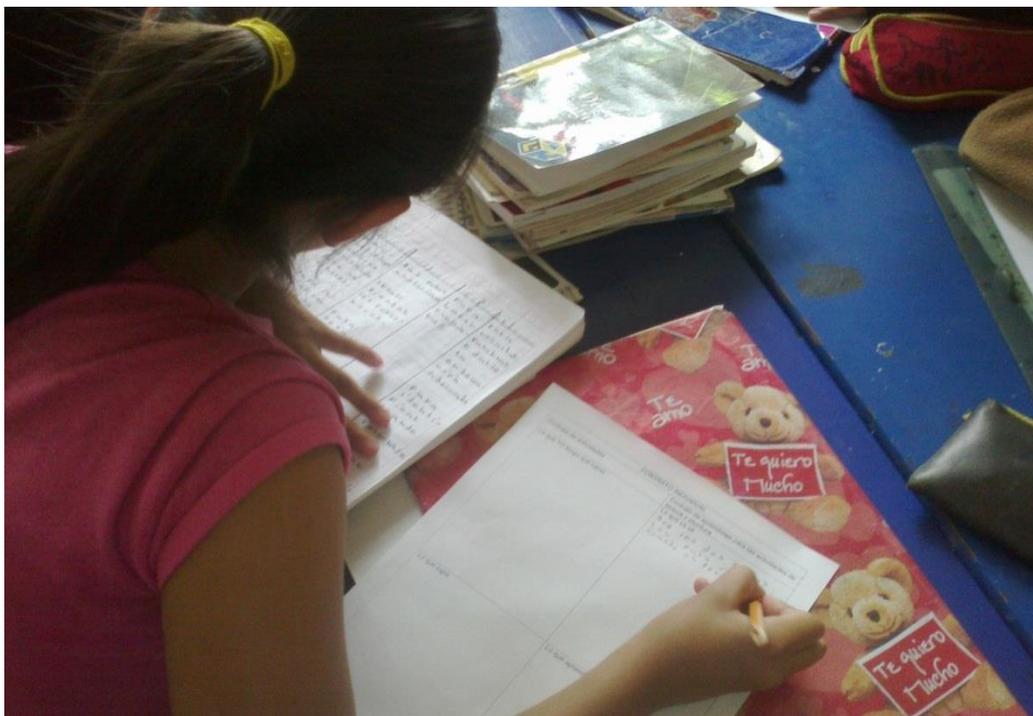


Imagen 1. Alumna recurriendo al contrato colectivo para la realización del contrato individual.

Posteriormente, se organizaron los equipos, se le puso nombre al proyecto, donde cada uno propuso uno, quedó "Peligro Animal", aunque alguno que otro no estuvo muy de acuerdo porque según no quedaba muy bien con el proyecto.

Buscaron en la biblioteca del aula libros que les pudieran servir, y solo tres equipos asistieron a la biblioteca escolar, pero no encontraron más que dos libros que contuvieran sobre el tema de los animales en peligro de extinción.

De tarea buscarían información sobre el tema con las siguientes consignas: ¿Es necesaria? ¿Qué subtemas podría haber en el tema?

MARTES 11 DE JUNIO. Se dispusieron a reunir información, para elaborar el texto breve, sin embargo la actividad previa de reunirse revisarla no la hicieron tres equipos, así que se tuvo que establecer los subtítulos y estos fueron: ¿Qué es una especie en peligro de extinción, qué es una especie en amenaza y qué es una especie extinta?, Causas y Lista de animales en peligro.

Tardaron más de 40 min. aunque se les recordaba el tiempo, aun así de los 6 equipos no terminaron todos. Uno de ellos no llevó material y otro se desintegró porque dos personas si trabajaron y se fueron al equipo núm. 1. Se pusieron de acuerdo para la frase de sensibilización que propusieron al hacer el contrato colectivo.

MIÉRCOLES 12 DE JUNIO: se enfocaron el proyecto de acción, primero se revisó la información de los trípticos que llevaron, la mayoría folletos sobre la Comisión Federal de Electricidad, así como uno de propaganda política y otro de una Universidad y al final pasaron a comentar lo observado (imagen 2).



Imagen 2. Equipo explicando el contenido del tríptico.

Cada equipo se dedicó a elaborar una cara del tríptico (imágenes 3 y 4), luego de que definieron qué se coloca en cada una. Hubo errores porque dos equipos estaban poniendo la misma información, y como nos instalaron el internet en el salón pues busqué información sobre lista de animales en peligro y ya extintos debido a que no la tenían y como el día viernes no se podrá trabajar y el lunes es el homenaje, les comenté que tenía que hacer un cambio en el contrato con respecto a cómo organizar la forma de exponer el tema porque no hay tiempo, así que cada alumno dibujará y dirá brevemente la información de cada animal.

Además se comenzó la aplicación de exámenes del quinto bimestre.



Imagen 3. Alumnos revisando qué información iban a escribir



Imagen 4. Equipo preguntando si la información que tenían era la correcta para escribir en la cara del tríptico que se les indicó.

No se concluyó el tríptico en papel bond.

JUEVES 13 DE JUNIO: los alumnos se dedicaron a hacer el tríptico en grande (papel bond) pero se tardaron mucho. Se ensayó el recorrido de los dibujos con los animales en peligro para el homenaje del lunes, porque se tenía la premura de que no se podría trabajar el día de mañana.

VIERNES 14 DE JUNIO: Salida temprano y presentación de avances a la comunidad.

LUNES 17 DE JUNIO: se inicia con la interrogación del texto, (actividad que iba antes de la realización del tríptico pero por el tiempo quedó posterior, ya que en el homenaje se presentaron sus carteles). Se activaron conocimientos previos sobre las preguntas (imagen1):

¿Dónde se encuentran las Islas Galápagos? ¿Cómo son las tortugas Galápagos? ¿A qué se refiere una persona cuando dice que una especie se encuentra en peligro de extinción? ¿Por qué sucede? ¿Qué especies se están extinguiendo en tu localidad? ¿Por qué se están extinguiendo las especies en el mundo?

Los alumnos pese al trabajo ya realizado con el tema, contestaron que porque el ser humano no las cuida y se confundieron con ambas (pese a que se les presentaron por escrito para copiarlas no prestaron algunos la atención suficiente, pues la indicación se dio porque tuve que ir a la dirección), incluso llegaron a contestar que en Zapoapan se están extinguiendo por el calentamiento, por la contaminación del aire o por tráfico de animales, en cambio otros dijeron que por la caza, porque los disecan y los venden. Además algunos escribieron especies que no habitan en la localidad como la mariposa Monarca, se les hizo la observación. No obstante, la respuesta que muchos dieron sobre qué es una especie en peligro se acercó mucho a que son especies a punto de desaparecer o morir y que ya no va a quedar ni una.

Luego de escribir sus respuestas de manera individual, se compartieron, donde una alumna se ofreció a escribir los resultados del grupo.

Surgió la duda que si había tortugas marinas así que se buscó en internet un video donde vieron algunas especies, entre ellos mismos argumentaron que tendría que haber porque es una isla, solo que no reflexionaron sobre el tamaño de éstas, otros en cambio dijeron que son terrestres pero aunque no tengan aletas pueden también estar un tiempo en el agua.

Se comentó que en la comunidad hay algunas que se les llama así, por lo que les aclaré que las Galápagos son las que viven en las islas con dicho nombre, lugar que ubicaron en el Atlas, se quedó que investigarían por qué se les llama así, y ellos comenzaron a decir que varios niños tienen incluso que la de Kevin era muy grande.

Contestaron una tabla de doble entrada, sobre lo que saben y no saben de las tortugas y sobre lo que saben y no de los trópticos.

Otro alumno escribió junto con sus compañeros las respuestas (imagen 5).



Imagen 5. Alumno escribiendo lo que conocían y no de los trópticos.

Posteriormente, los niños leyeron el texto contenido en un tríptico titulado "Tortuga Galápagos" (imágenes 6 y 7) y subrayaron palabras desconocidas, sustantivos propios, comunes y verbos.



Imagen 6. Caras exteriores del tríptico.



Imagen 7. Caras interiores del tríptico.

MARTES 18 DE JUNIO: los niños leyeron de nuevo el tríptico se les explicó por qué reciben los nombres científicos. Esta actividad se llevó con los padres dentro de la clase demostrativa. Las escribieron en el pizarrón, y solo una palabra no se buscó –ecuatorianas- porque al ser inferida se supo su significado. Se llevó más tiempo del previsto comentar las palabras no conocidas y explicarlas, ya que no se encontraban en el diccionario.

Se buscaron las marcas lingüísticas (verbos, sustantivos propios y sustantivos comunes) y los alumnos las clasificaron en los papeles dispuestos en el salón. La cual se retomó el día miércoles por la falta de tiempo.

Aprovechando la presencia de los padres les pregunté que investigaron sobre el nombre de las tortugas de la comunidad, pero pocos obtuvieron datos, solo comentaron que se les llama así porque les encontraron parecido, y las mamás externaron desconocer la razón. Erick un alumno que no es de la comunidad dijo que no encontró en internet nada, pero que su hermana comentó que solo pueden vivir allá porque no aguantarían otro clima, así que les recordé el tema de especies endémicas que venía en el bloque 2 de ciencias naturales.

Una vez se comentaron las palabras desconocidas y se releyó el texto en voz alta que a su vez expliqué de nuevo el significado de las palabras que habían sido desconocidas para complementar el contenido del mismo e iba pidiendo sus comentarios.

Contestaron de manera individual y por escrito las preguntas: ¿De qué se trata globalmente el texto? ¿Qué harían para comprender el texto? Externan de manera oral sus respuestas de la primera, por la falta de tiempo, razón por la que los padres también se retiran luego de sus participaciones (imagen 8).



Imagen 8. Asistencia de los padres de familia.

Regresando del recreo y ya sin los padres, los induje para elaborar la herramienta 4 (imagen 9). Pidiéndoles que me dijeran qué hacen cuando no comprenden algunas palabras en el texto, como en caso de este que no encontraron ni en el diccionario los significados, poniendo como ejemplo lo que se hizo en la clase con las palabras difíciles, asimismo, les recordé lo que se efectuó con la palabra: “ecuatorianas” para inferir, pero llevó tiempo, para redactar la tercera idea (imagen 10).

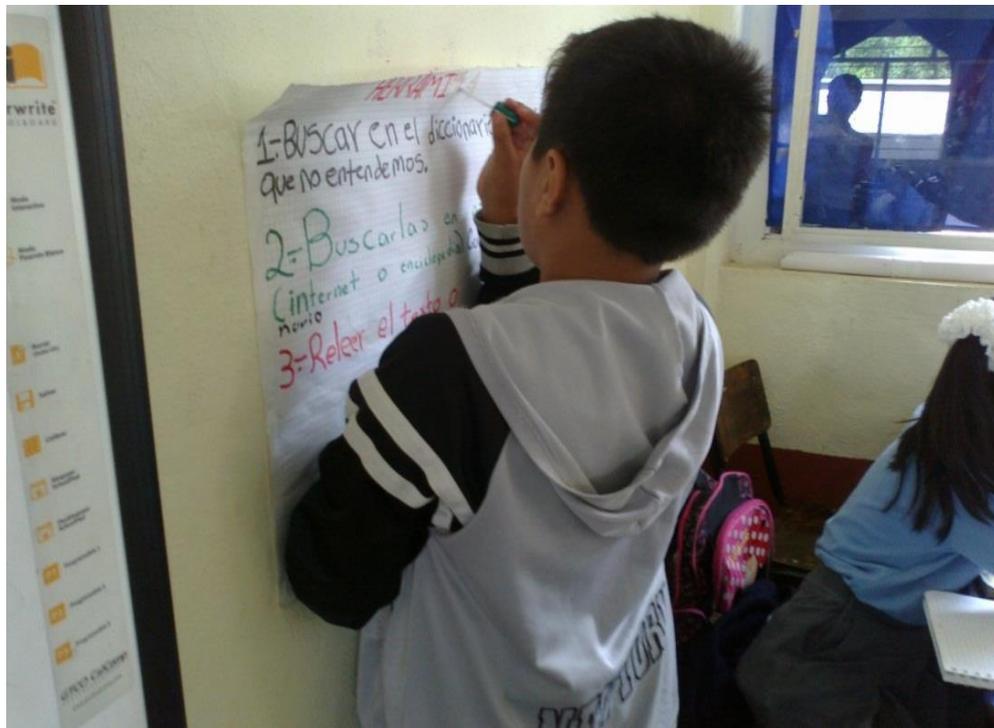


Imagen 9. Alumno corrigiendo el título de la herramienta 4.

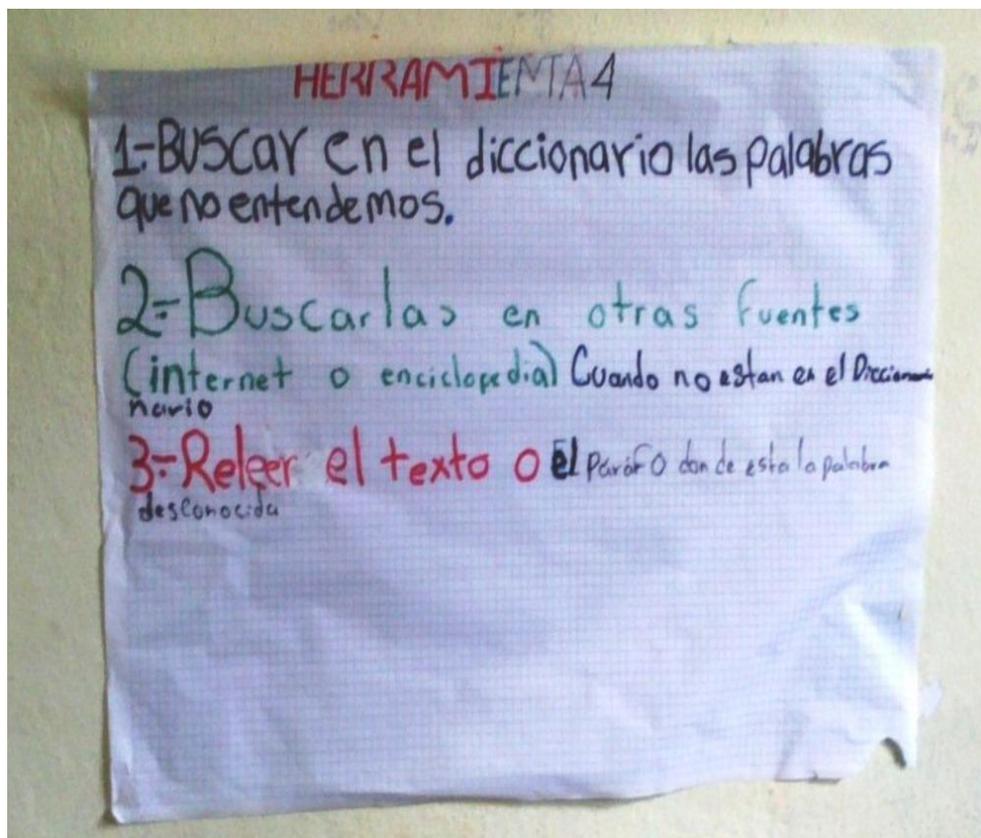


Imagen 10. Herramienta 4.

MIÉRCOLES 19 DE JUNIO: se retoma la identificación de los verbos y sustantivos (propios y comunes) de colores distintos, comentan los signos de puntuación del mismo, así como otras marcas (letras en negritas). Pasan a clasificarlos en papel bond, porque la actividad se quedó incompleta.

Dan respuesta a las siguientes preguntas: ¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? Y ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? Qué información posee el tríptico. Cómo se clasifican los datos. Las cuales no fue posible retomar bien porque nos llamaron a la dirección. Pero les pedí que realizaran un esquema con los datos más importantes que se mencionan en el texto. Retoman su contrato individual para dar respuesta reflexionar sobre los siguientes puntos: (contrato de actividades) *Lo que logré*, *Lo que me resultó difícil hacer*; y (contrato de aprendizaje de las actividades de lectura y escritura) *Lo que aprendí*, *Cómo aprendí* y *Lo que debo reforzar*.

Jueves y viernes se suspenden clases por el huracán Barry.

LUNES 24 DE JUNIO: se concluye el proyecto con el contrato individual. Se comentaron las respuestas sobre el texto y contestaron el contrato individual pero a medias. Además se da lectura a un texto sobre las tortugas Galápagos (presentado en diapositivas en PPT) para rectificar que la información era verídica, debido a que el texto tenía un error de ortografía y fue elaborado por los estudiantes. El texto fue breve pero sustancioso y permitió que los alumnos rectificaran la información del tríptico y conocieran más de las especies y estableciera con ellas el nombre el porqué del nombre de las islas. En seguida se muestra el texto.

Tortuga de las Galápagos

Es posible, aunque tal vez poco probable, que entre las tortugas que quedan vivas en las Islas Galápagos se encuentre una veterana que era una cría en la época en que Charles Darwin's realizó su famosa visita al archipiélago en 1835. Las tortugas gigantes son los más longevos de todos los vertebrados, con promedio de vida de más de 100 años. La tortuga más vieja que se conoce llegó a vivir 152 años.

Son también las tortugas más grandes del mundo: algunos especímenes superan el metro y medio de longitud y alcanzan los 250 kilogramos de peso.

En la actualidad sólo quedan 11 clases de tortuga gigante en las Galápagos, cuatro menos que cuando Darwin desembarcó aquí. Se estima que más de 100.000 tortugas murieron a manos de piratas, balleneros y mercaderes durante los siglos XVII, XVIII y XIX. Especies foráneas, como cerdos, perros, gatos, ratas, cabras y vacas cimarronas constituyen una permanente amenaza a sus medios de alimentación y a sus huevos. Actualmente quedan vivas apenas 15.000.

Las tortugas están clasificadas como animales en peligro y se hallan estrictamente protegidas por el gobierno ecuatoriano desde 1970. Los esfuerzos del Centro de Investigación Charles Darwin por lograr su reproducción también están teniendo efectos positivos. Las tortugas de las Galápagos llevan una vida sin complicaciones: comen hierba, hojas y cactus, holgazanean al sol y duermen del orden de 16 horas al día. Su lento metabolismo y sus grandes reservas de agua las permitirían vivir hasta un año sin comer ni beber.

Los marinos españoles que descubrieron el archipiélago en 1535 le pusieron el nombre de Galápagos por razones obvias.

Durante la misma sesión se realizó con los niños, el cuadro de recapitulación el cual llevó más tiempo del que preví, porque era la primera vez que participaban en tal actividad y no relacionaban lo que habían hecho con lo que les permitía construir, así que tuve que ir dándoles explicaciones y recordando lo que iban haciendo y así ellos se involucraban encontrando la respuestas precisas.

También integraron la información del tríptico grande en uno pequeño, elaboraron uno por equipo.

ANEXO 11

CUARTO INFORME TÉCNICO

MARTES 25 DE JUNIO: El cuarto proyecto se inicia. Se comienza mostrando el aprendizaje esperado y explicarlo (imagen 1), pero al mismo tiempo se menciona que hay poco tiempo y si estaban todavía seguros de trabajar con el tema de la tecnología, así que decidieron los videojuegos, pero estaban indecisos porque no sabían que actividades realizar con el tema, así que sometió de nuevo a votación y eligieron de manera muy reñida el tema del “arte” en competencia con el tema de los “robots” que a final de cuentas ellos querían saber sobre manualidades y hacer una pintura. Así que luego de proponer las actividades a realizar entre todos y registrarlas en un procesador de textos el contrato colectivo quedó de la siguiente manera, para luego pasarlo a limpio (imagen 2):

ACTIVIDADES	RESPONSA-BLES	TIEMPO	MATERIALES
1.- Investigar qué es el arte. (en bibliotecas: del aula y escolar).	Alumnos	2 horas	Internet, libros de las bibliotecas y libros.
2.- Investigar cómo podemos expresar el arte de otra forma que no sea pintando.	Alumnos	1 hora	Internet, libros de las bibliotecas y libros
3.- INTERROGAR TEXTO.	Docente y alumnos	Más de dos horas	Texto y libretas.
4.- Hacer una pintura de ejemplo.	Alumnos	2 a 3 horas	Pinturas
5.- Hacer manualidades.	Alumnos	2 horas	Materiales de reúso.

Asimismo, se llenó el contrato individual, contestando solo los apartados: “lo que YO tengo que hacer”, así como “lo que ya sé”. Además fueron a la biblioteca a buscar libros sobre el arte, pero como no hallaron qué era, buscaron en diccionarios la definición. Luego preguntaron qué harían de tarea pues saben que teníamos poco tiempo, les indiqué que leyeran el contrato colectivo, pero no sabían bien qué hacer, así que a partir de lo que Kevin escribió en el pizarrón sobre lo que eran las bellas artes, les dije que investigaran sobre cómo representar el arte (música, teatro, arquitectura, cine, pintura, escultura, entre algunas) y agregué que si hallaban algún dato que les llamara la atención del tema lo investigaran también.



Imagen 1. Leen el aprendizaje esperado para conocer qué propósito se persigue.



Imagen 2. Realizan contrato colectivo en grande.

Empezaron a comentar qué trabajo manual hacían, descuidando el contrato colectivo, por lo que solo les pregunté por qué escogieron el tema y su respuesta fue que querían saber qué era arte. Así que siguiendo el contrato se fueron a la biblioteca escolar a buscar libros (imagen 3), mientras los demás revisaban los materiales del aula.



Imagen 5. Alumnos buscando libros que les sirviera, sin embargo, no están ordenados como lo indican las categorías.

Encuentran algunos libros, así que los hojean para verificar si les servirían, intervengo promoviendo preguntas, como: - ¿te servirá la información que contiene? ¿Crees que tiene que ver con el arte?

MIÉRCOLES 26 DE JUNIO: como en casa buscaron información sobre el arte, pasaron a comentar lo que encontraron, muchos equipos llevaron la misma información obtenida de internet, la cual no sintetizaron, sino la leían.

Se comienza con la preparación con el encuentro con el texto, para lo cual los alumnos escriben lo que saben en una tabla con los siguientes aspectos:

Lo que sé sobre los robots	Lo que no sé
Lo que sé sobre los robots ecológicos	Lo que no sé sobre los robots ecológicos

Con tal actividad se retomaron aspectos que los mismos niños comentaron para en cuanto a lo que no sabían, como el que si los robots se bañaban.

Luego se continúa con la construcción de la comprensión, leen de manera individual el texto "Robots ecológicos" y subrayan palabras desconocidas posteriormente, se hace una lectura grupal y se comentan las palabras, algunas se infieren, las demás las buscan en el diccionario.

JUEVES 27 DE JUNIO: a partir de la clasificación de los robots contestan a las preguntas: ¿Qué funciones tienen los robots ecológicos? ¿Cómo ayudan al medio ambiente?

No dio tiempo de comentarlas, por lo tanto, una vez que terminaron, solo escribieron por equipos en un papel bond, cada uno contestó ambas interrogantes a partir de un apartado contenido dentro de los 5 subtítulos, para lo cual debían comentarlo en el equipo para emitir una respuesta.

Como los niños llevaron el material para su manualidad y pintura se dedicaron a elaborarla, aprovechando el tiempo porque debíamos entregar parte de documentación, además de que ellos estaban muy entusiasmados por empezarla.

Al terminar subrayaron las opiniones del autor de un color y la información de otro, esa tarea se llevó a cabo al interior del equipo, no se pudo comentar.

VIERNES 28. NO HUBO CLASES.

LUNES 01 DE JULIO: solo se trabajó un rato en la biblioteca debido a que ya se había dado por concluido practicamente el curso, tan solo ese día faltaron 6 niños.

Volvimos a releer el texto para identificar no solo sustantivos, sino identificaron palabras compuestas y siglas, y el uso de la mayúsculas al iniciar y después de un punto. Además se contruyó un cuadro donde plasmaron de manera grupal cómo beneficiaban al medio ambiente los robots y cuáles eran sus funciones. Se comentó brevemente lo que subrayaron, sobre las opiniones del texto y la información, en las cuales explicaban que se daban cuenta porque aparecían nombres propios, es decir palabras de empresas o competencias que no se podía inventar el autor.

MARTES 02 DE JULIO: asistieron pocos niños y por indicaciones de dirección tuve que concluir el proyecto, porque ya no querían alumnos en la escuela, por más que pedí permiso no me fue otorgado. Así que antes de terminar les pedí su participación para contestar el cuadro de recapitulación, para lo cual establecí con ellos las habilidades comunicativas trabajadas, de nuevo tuve que apoyarlos pues le costaba trabajo hacerlo solos.

Una vez concluido el cuadro de recapitulación, para que contestaran su contrato individual, intervine evocando con ellos las actividades que se realizaron con la lectura del texto "Robots ecológicos", debido también al poco tiempo de interacción con el mismo, a diferencia de los textos anteriores abordados.

Además los niños llevaron al aula sus trabajos terminados (imágenes 6 y 7), donde ellos expresaron una forma de arte. Fue muy fructífero escuchar las participaciones de Yareth, de Imanol pero sobre todo las de Eduardo, que es un alumno que no ha adquirido el proceso de lecto-escritura correctamente. Reflexionó sobre que cuando se predice, sirve para que cuando de lea se verifique si es correcto o no eso que imaginaron, quedé muy satisfecha, ya que es un alumno con problemas para aprender.

Se comentaron brevemente las preguntas: ¿De qué trató globalmente el texto? ¿Cuál fue a intención del autor?



Imagen 6.



Imagen 7. Dibujo relleno de chaquiron.

ANEXO 12.

RELATO 1. UNA ENCUESTA DEPORTIVA... MUY INTERRUMPIDA

Debo confesar que éste primer proyecto, titulado por los niños “Encuesta deportiva” no solo presentó un sinfín de imprevistos (ocasionados por todas las festejos propios del mes de mayo) sino de dudas provenientes de mí a la hora de proceder, pues yo estaba tranquila sobre lo que iba a aplicar en la planeación, y ¿cuál me mi sorpresa? que me aterroricé con la estrategia de interrogación de textos. ¡Sí! La que me debe dar resultados para el logro y sentido de este trabajo de tesis, en primera me costó determinar el texto que iba a trabajar con ellos, porque yo quería que fuera el mejor, le que me permitiera “matar dos pájaros de un tiro”, es decir, que les gustara a los niños su contenido y que no les fuera tan complejo para abordarlo con mayor desenvolvimiento, además que se apegara al tema del proyecto y a la finalidad del producto a obtener -que en este caso se trató de las conclusiones de una encuesta -. Así que luego de una búsqueda extensa en internet, pues allí tendría variadas opciones, por fin lo hallé... el majestuoso título era: “El futbol mexicano gana adeptos, el chivas el más popular”; cuando lo leí dije: - ¡perfecto! Habla de deportes, de una encuesta y sus resultados, así como de los equipos de futbol a los que los niños del grupo les van y conocen, todos éstos datos en un texto que apenas y llenaba una cuartilla. Me sentí aliviada porque ya tenía con antelación tres textos guardados pero no me convencían y pese a que ya tenía en mente qué analizaríamos del texto, con éste tuve que replantear qué aspectos se incluirían en la interrogación.

Como ya comenté yo tenía una planeación, pero al final tuve que hacer tantos cambios, porque ¡llevarme aproximadamente un mes cuando se habían destinado de dos a tres semanas!, no fue yo que precisamente esperaba. Me sentí sumamente presionada, incluso me di cuenta de que lo transmitía, cuando uno de mis compañeros de trabajo, el profesor Gil, un docente cuya actitud reservada, manifiesta en sus conversaciones su sentido de responsabilidad y compromiso hacía su labor, y con el cual me identifiqué, muy propiamente se acercó a mí y me preguntó con rostro de preocupación: -¿qué le pasa maestra? La veo como enojada ¿algo le molesta?- A lo que le respondí que solo estaba muy tensa y no reparé en darle detalles pues los niños ya estaban entrando al salón luego de la activación matutina, pero le agradecí el que se haya tomado la molestia de preguntar. Luego de ello tomé un respiro y pensé que debía relajarme.

Conforme pasaban los días y veía que se acercaba una suspensión de labores y yo nada más no avanzaba... ¡la presión me invadía de nuevo! Sin embargo, esa no fue la única preocupación, sino el cómo me iría o les iría a mis niños con la segunda parte de la estrategia, la denominada “construcción de la comprensión del texto”, ya que luego de la primera, “la preparación con el encuentro del texto” no percibí mayores complicaciones, pues los alumnos respondieron. No obstante, definir cómo abordar ésta segunda fase, fue más difícil, debido a que no podía determinar a qué darle prioridad si a la comprensión global o a la de aspectos determinados del mismo, hice muchas preguntas, analizamos varios elementos en cuanto al contenido, como por ejemplo las preguntas que tuvieron que plantear para obtener porcentajes, lo que ¡cómo costó que identificaran!

Aún recuerdo sus rostros de duda, aquel medio día caluroso del mes de mayo, donde el bochorno y una variedad de olores -que ni con el ventilador se esfuman- impregnaban el pequeño espacio que posee el salón...reinó por unos segundos el silencio y les lancé la inesperada pregunta: -A ver niños, si aquí se encuentran los porcentajes con datos, es porque los que encuestaron ¿emplearon? Pero no fui lo suficientemente clara y nadie externó nada. Así que de nuevo comenté: - niños localicen en el texto los resultados de los porcentajes, subráyenlos y léanlos, cuando lo hagan me dicen qué creen se necesitó para sacarlos. Pero los minutos se pasaron como agua, y como ya empezaban a hablar de otras cosas fuera de lugar –raro en ellos- Intervine:- bueno, como veo que ya están hablando es porque ya terminaron así que a ver, Yeral puedes leer lo primero que subrayaste.

A lo que mi buen Yeral, -un niño al que le tengo mucho aprecio por la empatía y ternura al expresarse-, agregó: - “Detrás del fútbol, los deportes que le siguen en popularidad fueron el boxeo, con el 46.8%, el baloncesto con el 37%; el beisbol con el 33.4% y la lucha libre, con un 32.1%.

-Está bien Yeral, gracias- asenté. Pero al ver que no me contestaban les indiqué que entre todos leyeran lo que habían remarcado con color rojo y me dijeran que preguntas se tuvieron que hacer para obtener esas respuestas, e inmediatamente se escuchó el: -¡ah! eso tenemos que hacer. Por lo tanto, solo moví la cabeza y exhalé más fuerte de lo normal.

Luego de unos minutos, les pedí que me leyeran las preguntas que ellos consideraron que en la encuesta habían aplicado, y pese a que hubo un o dos errores, lograron acertar infiriendo la pregunta a partir de las palabras que contenía la oración. Como ejemplo, en el resultado dado en líneas atrás, la interrogante de acuerdo a ellos fue: ¿cuáles son los deportes más populares? Entonces quedé a gusto con sus inferencias.

Y ¿qué pasó con los conocimientos lingüísticos?, ¡ah! pues me acordé de los siete niveles, y les pedí que me buscaran los nombre propios, haciendo énfasis a que se refieren a los nombres de personas, lugares, animales, etc., su localización no fue difícil, porque les sugerí que no identificaran todo lo que tuviera en la primera letra mayúscula era nombre propio.

¿Y cuál fue mi sorpresa? Pues que no sabían identificar unos de otros, (y en algunos aún no es un logro alcanzado) lo cual me llevó más de dos días para trabajarlos pues tuve que aplicarles ejemplos con enunciados que marcaran la diferencia entre un nombre propio y un nombre común. Y lo lamentable es que aún hay ciertos niños que no aplican la regla ortográfica al escribir.

Así que pude darme cuenta que la estrategia de interrogación de textos, no es una actividad de un día, si bien me podría llevar hasta tres, por lo tanto, para mi siguiente proyecto “Los hinchas de la música” (en el cual emplearon el término aprendido en la interrogación del texto de éste proyecto, dándome de manera personal una pequeña satisfacción porque se apropiaron de él), requiero ser más precavida con los imprevistos y establecer muy minuciosamente las actividades a realizar aprovechando al máximo los tiempo con los que dispongo, aunque ello ocasione que le reste tiempo a las demás asignaturas, porque en el desarrollo de éste no lo hice y el periodo de aplicación se extendió sin que yo lo hubiera imaginado.

En síntesis, puedo afirmar que los niños se involucraron, no con la misma intensidad, pero porque todos son distintos, y pese a que el tema fue elegido por ellos, al pasar tanto tiempo llegan a ir olvidando fue que éste fue de su preferencia, sin embargo, me doy cuenta que el rumbo propósito inicial fue dando un giro, porque la constante que mayor tiempo y esfuerzo llevó fueron las encuestas. Así que, me atrevo a considerar que los resultados de este primer proyecto además de iniciarlos y entrenarlos, me permitirán alcanzar un mejor desempeño en el siguiente. Hubo aciertos y desaciertos, entre los primeros la experiencia de mis alumnos vivida con la encuesta, identificar la diferencia entre sustantivos propios y comunes y su involucramiento con un texto que presentaba los resultados de una encuesta, además de organizar las actividades de un proyecto, lo cual no habían experimentado como tal. Sin embargo, considero que desde los niños hasta yo hicimos un gran esfuerzo para sacarlo adelante ante las adversidades. No obstante, un desacierto fue la presencia constante de la preocupación porque todo marchara lo mejor posible.

ANEXO 13.

RELATO 2. Y... ¿dónde quedó la música?

Vaya que este proyecto también estuvo extenso y tuvo en su desarrollo, no solo productos de la estrategia de interrogación, sino del proyecto de acción, como esos tres guiones de teatro que costaron bastante trabajo, no solo a ellos, sino a mí me agobiaba que el tiempo pasaba y pese a las observaciones hechas ellos las omitían, por pereza a corregir, pero ni modos es una característica de mi grupo, muy lamentable por cierto, porque si bien solo contados son los niños que mi respeto merecen por el compromiso que adquieren, pero la mayoría no lo hace, la irresponsabilidad invade a muchos.

Aunque el sabor de boca que me llevo es más grato que en el primer proyecto, debo confesar que los imprevistos también estuvieron a la orden del día, pues estuvieron presentes los primeros días fragmentando la consecución del mismo.

A través de este proyecto pude darme cuenta que aunque le des libertad al niño para elegir un tema a crear, si no trabajan colaborativamente y aportan todos, el resultado no es el esperado, ello me pasó con el equipo de Kevin, Misael, David, Yareth, Christopher, Eduardo, Cristal y Mitzi, pues durante todo el desarrollo tuvieron una serie de conflictos por situaciones internas, desde seleccionar el tema, y luego redactar el guión fue todo un tormento, no solo para mí, sino incluso para ellos, pues les faltó poner empeño porque no le dieron la importancia debida.

No obstante, un acierto hallado, fue el que me serví de los contratos individuales para que pusieran en juego su metacognición al cuestionarse sobre qué aprendí, cómo lo aprendí, qué debo reforzar, cuestiones aplicadas no solo al proyecto de acción, sino a las actividades de aprendizaje.

Me llamó la atención, el compromiso de ciertos niños como en el equipo de Yeral, donde la práctica y la constancia salieron a flote a la hora de presentar su obra, puesto que, me sorprendí la entonación que dieron y el cómo se apropió cada niño del personaje que le tocó, fue en sí el equipo más aplaudido, porque lamentablemente a los otros dos equipos por no esmerarse lo suficiente, no les entendieron los espectadores a la trama por hablar muy despacio, ocasionando que éstos a su vez se distrajeran y no estuvieran atentos.

El tercer equipo compuesto por Miguel, Monserrath, Imanol, Jaime, Lizet, Arlette, Naomi, Pablo y Erick, se esforzó pero no lo suficiente en algunos niños, por ejemplo Monse tuvo problemas con ellos, por mostrarse renuente y rechazar propuestas. Otro acierto, fue el buscar los materiales necesarios para poder construir las escenografías, ¡vaya cómo me escuchan! La sugerencia fue que no hicieran muchos cambios de escenario en el guión, pero tampoco lo aplicaron, para mí fue un poco desalentador que durante las presentaciones de la obras de teatro, se hayan olvidado que dicho escrito era su apoyo para que tal exposición y que cerraban y abrían el telón –las cortinas que colgamos sin mucho sentido estético- sin el más mínimo orden y comentando desesperadamente entre ellos, cuando alguien subía la cortina: - ¡todavía no!- lo cual denotaba desorden, reflexioné y se los externé: - cómo es posible que se hayan preparado tanto, y se dedicó tanto tiempo a este proyecto y que no le hayan prestado interés mayor por todo el esfuerzo de semanas de trabajo! Pero ellos solo se quedaron callados observándome...

Las sorpresas que recibí, en contraparte a lo anterior, es que los padres los apoyaron a diseñar sus vestuarios, es más hasta mandaron a hacer un reja para simular la cárcel, no los invitamos porque externaron que se pondrían nerviosos. Asimismo, las aportaciones de ciertos niños que están reflexionando sobre lo que estamos haciendo en clase, Imanol, Kevin, Uriel, Jonathan e incluso Emanuel me han sorprendido, con sus observaciones, porque en el caso de este último niño, pues no suele tomar las cosas en serio y se la pasa bromeando, así que cuando los grillos predominan en el aula, ellos salvan el momento, lo cual calma mi nerviosismo y desesperación.

Admito que nuevamente, el tiempo me agotó y me preocupó bastante, porque tendíamos que aplicar 5 proyectos y a qué hora si las semanas estaban contadas, sin embargo, me quedé un poco más tranquila cuando mi asesora, me confirma que podemos basarnos en al menos 4, - menos mal-, pensé, si un proyecto no se hace con tan poco tiempo, menos se puede aplicar tantos en un lapso de tiempo tan interrumpido, porque se viene lo peor ¡la clausura!

En cuanto, a la estrategia de interrogación de textos de un guión de teatro, que esta ocasión fue un texto breve y sencillo, que narraba cómo tres niños se fueron a un campamento e imaginaron que un monstruo acechaba su casa de campaña, cuando el más valiente y despreocupado de ellos, sale a investigar y resultó ser un perro, mi intención era que identificaran las acciones de cada uno y mi asombro radicó en que al yo intervenir son capaces de identificar las huellas inmersas, por ejemplo, les pedí que identificaran las características de los niños, y mis alumnos se preguntaron cómo, si no estaban escritas, así que les dije que buscaran las partes que les diera la idea, y honestamente identificaron frases que externaban tales características como de miedoso, valiente, atrevido, entre otros, –la mayor parte claro está porque no todos lo hicieron de la misma forma-. Aunque también me sorprendió porque ni yo lo preví, fue que la pregunta ¿por qué lo escribió? En la cual comentaron que para que los quisieran representarlo y darlo a conocer, suscitaba la respuesta de la siguiente ¿Cómo se manifiesta esto en el texto?, no obstante, no podían contestarla, por lo que se levantaban de sus asientos y me preguntaban, así que al ver que ya eran muchos, tuve que mostrarles del libro de texto de Español la leyenda “La mulata de Córdoba” y lancé la pregunta: -¿pueden representarlo?- Y respondieron que no, así que volví a preguntar: - ¿qué contiene el guión que me indica que se puede representar? - Y dijeron los personajes, los diálogos, las acotaciones, así que repiqué: - ya ven pues eso es lo que les cuestionaba con la pregunta-, hubo quienes anotaron lo que se comentó, y otros que como de costumbre no prestaron atención; lo cual generalmente me exaspera y lo no puedo ocultar, pero ni así ellos reaccionan ante mi desánimo y molestia. Por lo que al respecto, puedo sentirme un cierto mejor porque la estrategia resultó desde mi punto de vista productiva por la reflexión que se produjo en los niños.

Quisiera agregar que me sentí más confiada porque el texto me permitió usarlo de una manera muy conveniente y al no haber dudas sobre la trama, pude concentrarme en que ellos identificaran los elementos propuestos por mí en vez de concentrarse en entender el significado del texto. Asimismo, el contrato individual fue contestado de manera individual por ellos, ya sin intervención mía, solo necesitaron las explicitaciones,

Lamentablemente, y lo expreso así, la escritura del guión nos llevó demasiado tiempo, pues no se hacían conscientes de su proceso, y pese a que el proyecto no está orientado hacia la producción de textos, tuve que intervenir para sacar adelante el proyecto.

ANEXO 14.

TERCER RELATO

El día de hoy me sorprendieron a la hora de proponer actividades para la elaboración del contrato colectivo –el cual también saben que contiene y lo comienzan sin mí, y me llena de gusto y alivio-, aunque Kevin y Erick encabezan las propuestas -éstas son en muchas ocasiones buenas- debo reconocer que rescatan muchas actividades, porque algunos chicos no participan ni aportan lo suficiente, lo que llega a ser desmotivador, porque suelo esperar que de ese ingenio que caracteriza a los niños surjan ideas dignas de su inventiva, sin embargo, no siempre es así.

Así que cuando les pregunté cómo darían a conocer el tema, Kevin dio la opción de construir un tríptico en grande y algunos rostros se lo imaginaron y mostraron un semblante como de curiosidad, no obstante, Eduardo agregó que si no gastarían mucho, a lo que los demás contestaron que no porque lo podrían usar cartulinas; en cambio Erick opinó que podría ser en una tela pegar los dibujos, incluso Emanuel –que generalmente le gusta llamar la atención de forma negativa- se involucró de manera más ordenada. Al pasar a escribir los títulos todos querían pasar, pero bueno tuve que indicar que ellos decidieran porque yo no lo haría, por lo que Leonel y Emanuel pasaron al pizarrón y los demás no tuvieron objeción, ni yo porque Emanuel se estaba comportando, lo que sí me asombró mucho fue que luego Cristal quisiera participar porque en el proyecto anterior no lo hizo, me alegró ver que se involucrara, así que ella anotó los votos para elegir el nombre del proyecto.

En cambio Eduardo comentó que también sería bueno que se hiciera un tríptico chico para dárselo a las demás personas y los demás contestaron que no ya que sería más trabajo, a lo Kevin agregó: - de todos modos hay que hacerlo porque si no como hacemos el grande.

La verdad hubo algunos niños que se involucraron y cuando vieron todas las actividades dijeron: - ¿nos dará tiempo? Les respondí: -sí, si nos apuramos. Pero veía en sus rostros cierta duda.

Además, les pregunté que cómo lo iban a exponer, y al no dar ideas, les propuse involucrar a otro grupo como los de 1ro. que participaron con una ronda de animales en el festival del Día de las Madres, así que se los propuse como opción, y fue cuando Mónica, una pequeña rubia que no participa, y cuando me dirijo a ella se ríe y no contesta por pena, pero esta vez aportó: -y si nos vestimos. Sólo que los demás no estuvieron de acuerdo, aunque Kevin dijo que el sí lo hacía, como en forma de reto, sin embargo, no halló seguidores. En cambio Miguel Luis, que también es un niño sumamente penoso, pero muy trabajador y entusiasta, ya que sin su interés, ciertos trabajos realizados no hubiesen sido posibles, ya que impulsa y dirige a los demás; él sugirió el uso de máscaras, y alguien más -que no recuerdo con precisión- propuso que con dibujos, no obstante, Emanuel externó que con esos no, porque siempre es lo mismo, y lo comentó porque en los homenajes es común que al mencionar las efemérides pasen con una cartulina alusiva, se paren al frente y con la misma regresen a su lugar. Al final de cuentas, se llevó a cabo esta última, por la falta de tiempo, aunque sí hubo respuesta favorable porque todos se esforzaron haciendo su cartel.

Otra actividad que se efectuó fue revisar los libros del Rincón, que no hacen frecuentemente, y en lo particular me llamó la atención como Pablo, uno de los estudiantes con mayores dificultades y que tampoco participa, lo hizo mencionado que había un libro sobre animales en peligro, cuando él no recurre a dichos libros de manera independiente. Lo lamentable es que teniendo una biblioteca escolar, solo se tenga un libro del Rincón con tal tema, y en los demás materiales no hubo.

Por otro lado, nos llevamos demasiado tiempo –a mi parecer- construyendo con el contrato colectivo, pero ya no es extraño, pues les cuesta mucho aún ponerse de acuerdo y elegir de entre

varias opciones una que los convenza a todos, pero sobre todo que sea la más indicada, ya que he visto que en ocasiones opinan y quisieran que gane la idea que un determinado grupo prefiere.

En este proyecto, también se hicieron presentes las interrupciones como la exposición de los avances y la suspensión de dos días por un huracán “Barry”, sin embargo, tuve la oportunidad de que los padres de familia estuvieran presentes en una parte de la estrategia de “interrogación de textos” –en este caso del tríptico-. En dicha reunión no tuve la asistencia de la mayoría como era de esperarse –en toda la escuela es el pan de cada día, el interés de solo unas cuantas y los niños con mayores dificultades no cuentan con el apoyo de sus madres, ni para asistir a reuniones- pero las que fueron se dieron cuenta de la dinámica de clase, en la que no todos los niños participan, por ejemplo la mamá de Jorge dijo que si siempre la clase era así, a lo que le contesté: -sí, los mismos niños que vio hablar lo hacen constantemente, y bueno cuando su niño u otro más no participa les hago preguntas para hacerlos participar. La señora ya no agregó mucho, pues mi respuesta fue clara, aunque no percibí que estuviera de acuerdo, aunque tampoco se me hace raro, ya que la tutora de todo se queja y se ha dado a conocer en la escuela, porque difícilmente está de acuerdo en algo. Confieso que me dejó más tranquila lo que la mamá de Vanessa me pidió de favor, que yo le pregunté a su niña porque de lo contrario ella no habla y debe hacerlo por su bien. Aunque conozco la actitud de las mamás, sí hubo algún momento en el que participaron pese a que no se les pidió, llamando aunque sea la atención a sus hijos.

En el trabajo de este tipo de texto, sin que yo reflexionara en las implicaciones que me conllevaría, las percibí a la hora de plasmar las actividades para interrogarlo, me enfrenté con los nombres científicos, palabras que los niños no se habían dado cuenta; en sí, me decidí por este material escrito en particular, porque lo andaban trayendo impreso como tres niños y se revisó al interior de esos equipos, porque al pedirles que llevaran al aula alguno ejemplos, lo imprimieron y pensé que al menos tendrían algunos conocimientos previos del contenido, pero en lo que no reparé –pero al final de cuentas resultó favorable-es en que habría una relación estrecha con la comunidad, porque en ella, la gente denomina así a las tortugas que prevalecen ahí, por lo que se abordó ese aspecto, ya que al revisar el tema fue necesario aclarar que no es posible llamar así a una especie endémica, es decir, propia de un solo lugar en el mundo.

Lo productivo fue que descubrieron más sobre un tema que desconocían y les interesó, además hicieron su tríptico, que pese al tiempo incluyeron información que recabaron, y les costó trabajo. Pude asimismo, mediante este texto, que presentaba un error de ortografía hacerles la observación de que no todo lo que se encuentra en internet es verídico, pues ello pensaban que sí; ya que no habían trabajado con este tipo de informaciones, agregaron que lo mismo ya les había comentado de las láminas de las papelerías, así que dijeron que de dónde entonces pueden encontrarla, les regresé la pregunta, e Imanol externó: - que de los libros.

Debo reconocer, que en este proyecto, de nuevo se hicieron muchas cosas, puesto que, se vio un video de internet, investigaron también no solo en esta fuente, hicieron sus dibujos de especies extintas y en peligro de extinción - que se expusieron ante toda la escuela-, estuvieron presentes sus mamás, se relacionó algo contextual como las tortugas que conocen, y recordaron a las especies que antes había y que por no cuidarlas ya no existen. Lamentablemente esto no fue motivo para concientizar a la gente que en esa comunidad que tiende a cazar especies, pero al menos los alumnos podrán difundir el mensaje, asimismo, expusieron al grupo, he hicieron un breve texto y eso que solo sería poco tiempo, incluso Erick con ayuda de sus papás hizo un tríptico mediante un procesador de textos, el cual quedó muy bien.

No cabe duda, que diseñar un proyecto conlleva estar conscientes de que los imprevistos estarán presentes en todo momento. Incluso descubrí con ellos, que se les llaman galápagos porque su caparazón es como una silla de montar -porque buscaron en el diccionario el significado sin que yo les dijera nada-, y por ende las islas recibieron el nombre de Galápagos, gracias a las tortugas; además supimos que la gente en Zapoapan dice que les llaman así, porque les encontraron

parecido, obviamente no en el tamaño -aunque realmente no lo tienen pero bueno- como tres niños tenían en su casa ejemplares de dicha especie y no sabían nada al respecto, ahora saben que esas tortugas solo se hallan en el Ecuador, incluso, comentaron que ni podrían traerlas porque no aguantarían el clima y podrían vivir.

Cuando expuse en el pizarrón electrónico el texto complementario titulado “Tortugas de las Galápagos”, les expliqué que puede ser una estrategia buscar en otras fuentes para ampliar la información, pero no lo anotamos en la herramienta 4, se me escapó y debo retomarlo. Pero este texto contenía información que pudieron corroborar en el tríptico, descubriendo que ésta no era errónea, externaban: -profa eso venía en el tríptico. Y cuando se mencionó a Darwin, Kevin fue el único que dijo que él había visto libros de él, les presenté la imagen y les expliqué brevemente que relación tenía con lo que sabemos actualmente sobre la evolución de las especies. Por lo tanto, el abordar el texto ayudó para descubrir el origen del nombre de las tortugas y de las islas, no sólo que es una especie en peligro, sino para saber más sobre ellas. Sin pensarlo, pude obtener provecho del tríptico, que en un inicio no estaba aún muy segura.

ANEXO 15.

RELATO 4 “¡Y resultó... el arte!”

Fue el cuarto proyecto y por fin podía sentirme menos estresada, sin embargo, no fue así, las preocupaciones aumentaron porque se acercaba la clausura de ciclo escolar, y los días para trabajar fueron menos, por ejemplo, tuve que hablar con el director de la escuela para que me permitiera trabajar con ellos dos días más pues las actividades plasmadas en el Plan Anual de la escuela ya no contemplaba la asistencia de los estudiantes. Por lo que tuve que trabajar en la biblioteca y con la tensión de que los padres al ver que ya los demás grupos no tenían clases, me preguntaran a cada instante: -maestra, ¿a qué hora salen?

Y bueno, la tensión aumentaba también debido a que los trámites administrativos nos traían estaban poniendo a la mayoría al borde del soponcio, así que era complicado no contagiarse del estrés que se respiraba en ese ambiente -en el que generalmente predomina la tranquilidad, por no llamarla indiferencia-.

Así que, pese que estaba consciente de que tenía una serie de documentos que entregar a dirección, mi prioridad al cien por ciento se concentraba en el cuarto proyecto y en cómo podría concluirlo, puesto que, los últimos días asistieron poco más del 60% de los alumnos, era muy lamentable para mí ver que uno de tales días fue casi todo el grupo porque les entregarían su bono de cooperativa escolar y digo “casi” porque en ciertos alumnos mejor fueron sus mamás por ellos. Y detallitos así se hicieron presentes, como el hecho de que el director me destinó para el siguiente ciclo escolar, al otro quinto grado y ¡no a mis alumnos! Cuando vi que yo sería una de las maestras de sexto grado sentí alivio, pero mi rostro se tornó de colores cuando no era con mi grupo, así que luego de una breve discusión sin un argumento válido más que la respuesta de su parte: - es que ya tomé la decisión y se debe respetar-. No que quedó de otra que abandonar muy triste e indignada la dirección de la escuela, brotando de mi rostro lágrimas de impotencia, no me podía explicar que luego de explicitarle las razones que me impulsaban a darle continuidad al trabajo –basado en proyectos- iniciado con mis niños, el señor director no lo entendiera. Incluso mis niños se dieron cuenta de que algo me sucedía pero no quise manifestarles una inconformidad que estaba impregnada de molestia.

Luego de que narré este imprevisto, quisiera pasar a lo que fue el proyecto con mis niños, el cual me sorprendió que no se llevara dos semanas -¡y cómo, si no había tiempo! Sin embargo, los niños luego de establecer el contrato colectivo, tuvieron más confianza para emprender las actividades y más porque sabían que harían una manualidad, y eso los tenía muy entusiasmados. Cuando tuve que preguntarles si estaban de acuerdo sobre el tema que habían elegido en un inicio, me llevé la sorpresa de que querían cosas distintas, y me vi en la necesidad de hacerlo, pues al querer establecer con ellos lo que emprenderían en el contrato colectivo, no tenían ni idea de qué iban a realizar con “la tecnología y los robots”, entonces les pedí que pensaran bien qué se podría llevar a cabo con ese tema, y de alguien surgió hacer una manualidad, y otros apoyaron la idea, no obstante, la diferencia de votos entre el tema de robots y el de arte fue de acaso dos, así que en el texto a interrogar abordé a los robots pensando que de esta forma la parte que no ganó, se sentiría contemplada.

Me llamó la atención que se pasara tan de prisa la investigación, sobre qué era el arte y que fue hecha por ellos –además de no prestarle la suficiente atención al contenido-, y debo confesar que sus trabajos de arte realizados estuvieron tan bien hechos que retomo cómo la motivación es primordial porque se esforzaron mucho, pese a que no dejó de prevalecer la irresponsabilidad de algunos.

En lo que se enfocaron mucho, fue en las manualidades que podían hacer, y como era tanto el alboroto, les tuve que preguntar que para qué habían escogido el tema y contestaron que sí que también querían saber qué era arte.

Otro aspecto que me llamó la atención fue cuando recopilé todos los trabajos que estaban textualizados en la pared, para exponerlos en la socialización de resultados con los padres de familia, y entonces Jonathan preguntó: ¿y mi herramienta? Ya que él fue el que la escribió en papel bond, luego de que se elaboró de manera conjunta, a lo que contesté: es de todos. Además, Misael identificaba muy bien los sustitos en los textos, y eso me alegraba mucho, pues es un alumno distraído y juguetón.

ANEXO 16.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO EN LOS PROYECTOS

Estimado alumno y alumna, agradeceré que contestes las siguientes preguntas, solo recuerda lo que hicimos en clase, no hay problemas que te equivoques, esos errores también ayudan en el trabajo. Tus respuestas son sumamente valiosas e importantes.

¡Gracias por todo tu apoyo y participación, sin ti el trabajo no hubiera sido posible!

👁 Indicación: Subraya la respuesta correcta, puede ser más de una.

1.- ¿Para qué nos sirve pensar en la intención del autor de un texto?

A) Para que me cuenta que el texto se hizo para un fin.

B) Para que me relacione más con el texto, pensado que el propósito del autor se expresa en el contenido del texto.

C) Por curiosidad, pero no me ayuda a comprenderlo mejor.

D) Para que sepa cómo vive y cómo es él.

2.- ¿Cuáles de las siguientes acciones se relacionan con lo que vimos que podemos hacer para comprender mejor un texto?

A) Leer el título e imagina de qué tratará el contenido.

B) Preguntarle a un adulto mis dudas y que me explique de qué trata el texto.

C) Organizar información, ya sea en una tabla o en un esquema.

D) Buscar palabras desconocidas en diferentes fuentes.

3.- ¿Qué tipos de textos trabajamos en los proyectos?

A) Tríptico, cuentos, novelas y noticias.

b) Tríptico, obra de teatro, texto informativo y el reporte de una encuesta.

C) Noticias, poemas, tríptico y el reporte de la encuesta.

D) Obra de teatro, texto informativo, leyendas y encuesta.

👁 **Contesta con tus propias palabras las siguientes preguntas.**

4.- ¿Por qué el texto “robots ecológicos” es un texto expositivo? (recuerda la herramienta 3)

5.- Cuando participaste en las actividades que la maestra puso para “interrogar el texto” ¿crees que te ayudaron a comprender mejor? _____ ¿cómo te ayudaron?

6.- ¿Qué aprendiste del texto “DE CAMPAMENTO”?

7.- La intención del tríptico “Tortugas Galápagos” fue:

8.- ¿Cuándo organizas la información de un texto qué necesitas hacer?

9.- ¿Por qué es bueno que recuerdes al final de las actividades del proyecto lo que aprendiste y cómo lo hiciste?

10.- ¿Qué pregunta del contrato individual se te dificulta más? Y ¿por qué?

11.- ¿Cuándo lees y no comprendas el texto qué podrás hacer sin ayuda de la maestra?

ANEXO 17.

CUADROS DE RECAPITULACIÓN DE LAS SITUACIONES DE LENGUAJE DE LOS PROYECTOS

PROYECTO 1 "ENCUESTA DEPORTIVA"			
SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN
<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de ideas y opiniones al elegir preguntas y los temas a encuestar, mediante lluvia de ideas. - Comentarios sobre la interrogación de un video (Fin del mundo) - Organización al interior de los equipos. - Entrevista a las personas encuestadas. - Comentarios y/o respuestas a las preguntas que hace la profesora, durante la interrogación del texto y en la ejecución del proyecto. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer en el diccionario al buscar palabras desconocidas. - Lectura el texto "El futbol mexicana gana más adeptos, el Chivas el más popular". - Releer el texto para identificar los sustantivos propios y comunes. - Leer las respuestas de las personas encuestadas. - Leer el texto con las conclusiones de la encuesta y leer los textos de los demás en la coevaluación. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer el propósito de la encuesta. - Elaboración del contrato colectivo. - Respuestas del contrato individual. - Escritura de lo que estaban de acuerdo sobre el futbol y los deportes, así como lo que no estaban de acuerdo. - Redacción del cuestionario para aplicar la encuesta. - Producción de gráficas de barras y de concentrados de datos. - Respuestas sobre el texto. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrato colectivo. - Organizar de los datos de la encuesta en una tabla (respuestas de los encuestados)
<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer su punto de vista y sus intereses. - Externar su opinión sobre el contenido del video. - Expresarse con otros. - Manifiestar lo que comprenden del texto y lo que hacen y producen. 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar o indagar significados. - Construir un significado del texto. - Identificar la diferencia entre los sustantivos propios y comunes. - Para clasificar los datos. - No solo fines de evaluación, sino para identificar los errores también en su propio texto y emitir sugerencias. - Revisar sus escritos. 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Darle una finalidad al proyecto. - Ordenar las actividades. - Plasmear algunos procesos metacognitivos. - Externar saberes previos. - La organización de una encuesta. - Construir una conclusión en base a datos objetivos. - Para escribir lo que entendieron del tema. 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los proyectos y el orden de las actividades. - Para poder vaciar la información en gráficas de barras y disponer de los totales en cada interrogante y luego de ello poder emitir una conclusión.

PROYECTO 2 "LOS HINCHAS DE LA MÚSICA"			
SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN
<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización en los equipos durante la elaboración de la obra de teatro. - Exposición de los ensayos ante el grupo. - Presentación de la obra de teatro. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer la información de internet sobre cómo es una obra de teatro - Leer los borradores de la obra. - Leer "De campamento" y releerlo. - Leer los verbos, los sustantivos propios y comunes - Las respuestas escritas sobre el contenido del texto. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir los borradores del guión de teatro. - Respuestas del contrato individual. - El contrato colectivo. - Construcción de la herramienta. - Lo que sabíamos y no sobre los campamentos. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrato colectivo. - Contrato individual
<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Externar las ideas y tomar decisiones sobre el contenido de la obra de teatro. - Hablar sin miedo y expresarse, para reparar en los errores y mejorar. - Dar a conocer lo que hacemos y escribimos. - Participar en una práctica social del 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poseer saberes previos sobre la estructura de una obra de teatro y conocer su silueta. - Identificar errores y los de los demás equipos. - Conocer los verbos, la función y los tiempos verbales existentes, así como reforzar la identificación de los sustantivos –propios y comunes-. - Para lograr una interpretación del texto. 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que la escritura de un texto no se hace a la primera, lleva pasos y es un proceso. - Ordenar las actividades. - Escribir lo que aprendimos para recordarlo –activar metacognición- - Para escribir lo que sabemos del tema. 	<p>Lo que permiten construir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los proyectos y el orden de las actividades. - Saber que se deben hacer las cosas bien y de forma ordenada. - Ejecutar procesos metacognitivos y metalingüísticos.

PROYECTO No. 3 "PELIGRO ANIMAL"			
SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN
<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de los trípticos. - Organización en los equipos. - Ponerse de acuerdo. - Escoger que se va a hacer. - Cuando comentamos las preguntas que hace la profesora. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer la información de internet para hacer el texto breve y los carteles. - Leer los textos que escribimos sobre los animales en peligro. - Leer el texto para comprenderlo mejor. - Leer los trípticos. - Leer los verbos, los sustantivos propios y comunes - Leer en el diccionario al buscar palabras 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir el texto breve sobre los animales en peligro de extinción. - Escribir los borradores. - Escritura de las caras del tríptico. - Respuestas del contrato individual. - El contrato colectivo. - La herramienta. - Lo que sabíamos y no sobre las tortugas. 	<p>¿Cuáles son?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrato colectivo. - Contrato individual - Al organizar el tríptico.

	desconocidas. - Las preguntas que escribimos para decir las al grupo.	- Las preguntas de la profesora sobre quien escribe el texto y para quien.	
Lo que permiten construir - Externar las ideas. - Tomar decisiones. - Hablar sin miedo y expresarse. - Dar a conocer lo que hacemos y escribimos.	Lo que permiten construir - Conocer los verbos y los sustantivos. - Saber sobre un tema que no conocíamos y tener nueva información. - Para revisar lo que escribimos. - Para saber los significados de las palabras.	Lo que permiten construir - Comprender que la escritura de un texto no se hace a la primera, lleva pasos y es un proceso. - Conocer el tema de los animales en peligro de extinción. - Saber más o menos que contiene cada cara del tríptico, que nos puede servir para saber que se puede poner. - Ordenar las actividades. - Escribir lo que aprendimos para recordarlo. - Para escribir lo que sabemos del tema.	Lo que permiten construir - Los proyectos y el orden de las actividades. - Saber que se deben hacer las cosas bien y de forma ordenada. - Conocer cómo se hace un tríptico.

PROYECTO 4 "HACIENDO CON EL ARTE"			
SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN
¿Cuáles son? - Presentar la información que investigamos en internet sobre el arte. - Ponernos de acuerdo en los equipos. - Platicar entre nosotros lo que queremos expresar con el arte. - Cuando decimos las preguntas que hace la profesora sobre el texto. - Cuando empezamos a hablar de cosas que tienen que ver el tema.	¿Cuáles son? - Leer la información de internet para hacer el texto breve. - Leer el texto para comprenderlo sobre los robots. - Leer en el diccionario al buscar palabras desconocidas. - Leer nuestros propios trabajos.	¿Cuáles son? - Escribir lo que era arte y cómo se expresa. - Respuestas del contrato individual y el contrato colectivo. - Lo que sabíamos y lo que no sobre los robots.	¿Cuáles son? - Contrato colectivo. - Contrato individual
Lo que permiten construir - Damos a conocer lo que pensamos. - Hacemos las cosas porque nos ponemos de acuerdo. - Hablar sin miedo y expresarse.	Lo que permiten construir - Saber sobre un tema que no conocíamos y tener nueva información. - Para revisar lo que escribimos. - Para saber los significados de las palabras.	Lo que permiten construir - Conocer sobre el tema. - Las actividades del proyecto.	Lo que permiten construir - Saber el orden de las cosas que vamos a hacer. - Escribir lo que aprendimos y cómo lo aprendemos para

			recordarlo después.
--	--	--	---------------------

