



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 304 ORIZABA

TESIS

**“EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LA ASIGNATURA DE HISTORIA A TRAVÉS DEL USO DE
ORGANIZADORES GRÁFICOS EN TELESECUNDARIA”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

CÉSAR FERNANDO SÁNCHEZ ROSAS

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. MARÍA ESTHER BOCARANDO URBANO

ORIZABA, VERACRUZ

MARZO 2016



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 304
OFICIO NO. 00280/16/SEV/DIR/UPN304
ASUNTO: DICTAMEN PARA TESIS DE
MAESTRIA EN EDUCACION BASICA
MARZO 01 DE 2016

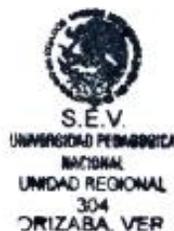
LIC. CÉSAR FERNANDO SÁNCHEZ ROSAS
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado El desarrollo de la comprensión lectora en la asignatura de historia a través del uso de organizadores gráficos en telesecundaria*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestro en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. EUSEBIO GASTRO ARELLANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304



AGRADECIMIENTOS

**A mi esposa, Anabell, y a mis hijos, Itzia y Diego,
por ser mi principal motivación.**

**A mis padres, María del Carmen y Esteban,
por el apoyo de toda una vida.**

**A todos y a cada uno de mis maestros y maestras,
porque de ellos aprendí a amar la docencia.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Planteamiento del problema.....	10
1.3. Justificación.....	21
1.4. Objetivos.....	23
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL.....	26
2.1. Marco teórico.....	26
2.1.1. Teorías constructivistas del desarrollo y el aprendizaje.....	27
2.1.2. Construcción del conocimiento y aprendizaje significativo.....	31
2.1.3. Lectura y comprensión.....	33
2.1.3.1. Niveles de comprensión lectora.....	35
2.1.3.2. El nuevo rol docente en la lectura y escritura.....	36
2.1.4. Comprensión lectora y organizadores gráficos.....	38
2.1.4.1. Tipos de organizadores gráficos.....	40
2.2. Marco pedagógico contextual.....	42
2.2.1. El enfoque biográfico-narrativo.....	43
2.2.2. El trabajo por proyectos.....	46
2.2.2.1. Módulos de interrogación de textos y aprendizaje de escritura.....	47
2.2.3. El subsistema de telesecundarias.....	49
2.2.3.1. Características de las telesecundarias.....	51
2.2.3.2. Enseñanza y aprendizaje de Historia en telesecundaria.....	53
2.3. Marco institucional.....	56
2.3.1. Políticas educativas internacionales: calidad y competencias.....	57
2.3.2. Políticas educativas nacionales.....	60
2.3.2.1. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	62
2.3.2.1.1. Principios pedagógicos.....	63
2.3.2.1.2. Las competencias.....	65
2.3.2.1.3. El perfil de egreso.....	67
2.3.2.1.4. Los estándares curriculares.....	69
2.3.2.2. Programas de estudio 2011: la Historia en secundaria.....	70
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	75
3.1. Población y participantes.....	75
3.2. Supuestos de investigación.....	80
3.3. Categorización para el análisis.....	82
3.4. Diseño de los proyectos de investigación.....	86
3.5. Estrategias de investigación-intervención.....	89
3.5.1. Relatos de la aplicación de los proyectos.....	91
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	107
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	110
Conclusiones.....	135
Fuentes de consulta.....	144
Anexos.....	150

ÍNDICE DE FIGURAS

1.	Lectura y escritura en el ámbito familiar (Elaboración propia).....	11
2.	Preferencias de asignaturas en los estudiantes (Elaboración propia)..	21
3.	Hábitos lectores en las y los estudiantes (Elaboración propia).....	21
4.	Comprensión lectora de estudiantes previo a la puesta en marcha de proyectos de intervención (Elaboración propia).....	111
5.	Comprensión lectora de estudiantes posterior a la puesta en marcha de los proyectos de intervención (Elaboración propia).....	113
6.	Construcción y uso de organizadores gráficos previo a la puesta en marcha de los proyectos (Elaboración propia).....	114
7.	Construcción y uso de organizadores gráficos posterior a la puesta en marcha de los proyectos (Elaboración propia).....	116
8.	Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención (Elaboración propia).....	118
9.	Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención (Elaboración propia).....	120
10.	El trabajo colaborativo al interior del grupo previo a los proyectos (Elaboración propia).....	122
11.	El trabajo colaborativo al interior del grupo posterior a los proyectos (Elaboración propia).....	123

INTRODUCCIÓN

La escuela, como institución, ha surgido en todas las sociedades por la necesidad de conservar entre sus miembros aquellos conocimientos que considera valiosos y dignos de perpetuarse en las futuras generaciones. No obstante, en la actualidad acudimos a la aparición de nuevas formas de organización política, económica y social, lo que, obviamente, deviene en transformaciones en la escuela. En este sentido, en las sociedades actuales, el conocimiento y la información están reemplazando a los recursos naturales, la fuerza y al dinero como variables de la generación y distribución del poder. Si bien el conocimiento siempre ha sido valioso, hoy en día su apropiación o carencia tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de las sociedades.

Recordemos que, en términos generales, lo que tradicionalmente la escuela básica pretende conservar para sus miembros son conocimientos sobre aritmética, escritura y lectura. En relación con los primeros, las escuelas se afanan constantemente en que sus estudiantes aprendan a sumar, restar, multiplicar y dividir; en cuanto a la escritura, hasta hace muy poco la caligrafía ocupaba un lugar distinguido entre las clases de lengua, además de que, hasta la fecha, se sigue convocando a concursos de ortografía en diferentes niveles educativos. Sin embargo, parece haber un déficit en cuanto a la percepción que se tiene sobre la lectura, ya que su aparición “vocalizada” en los infantes pareciera indicarnos que, finalmente, se ha “aprendido” a leer.

Esta postura de la lectura como algo acabado se relaciona con la concepción, socialmente compartida, que los aprendizajes son acumulativos y fácilmente reproducibles: una vez que se aprende a leer (en este caso, a decodificar), ya no es necesario seguir aprendiendo. No obstante, sólo hace falta una pequeña reflexión para darnos cuenta que no es así. Como docentes pocas veces reflexionamos sobre

nuestra práctica, salvo cuando nos topamos con situaciones pedagógicas conflictivas que permean mucho de lo que pasa en el aula. Este fue precisamente mi caso ante las dificultades de comprensión lectora de mis estudiantes de telesecundaria.

Partiendo del hecho de que la educación no es una simple escolarización sino una formación que debe aspirar a dotar al alumno de las competencias cognitivas mínimas para un desempeño ciudadano activo, y si la comprensión lectora es una de estas competencias mínimas, no pude más que preguntarme sobre lo que podía hacer como docente ante los problemas de comprensión lectora de mis alumnos. Este primer cuestionamiento fue el inicio del proyecto de intervención que planteé y llevé a cabo con mi grupo de tercero de telesecundaria en el ciclo escolar 2014-2015. Dicha investigación consta de cuatro capítulos en los que muestro el camino que recorrí junto con mis alumnas y alumnos para intentar superar las áreas de oportunidad en torno a su comprensión lectora. A continuación, describo cada uno de estos capítulos.

En el capítulo I, *Planteamiento del problema*, abordo los antecedentes de la comprensión lectora, definiendo en primer lugar lo que entiendo por lectura, es decir, un proceso interactivo en el que el lector construye el sentido del texto que se está leyendo. Anoto también las aproximaciones que se han hecho a la problemática de la comprensión lectora, tanto en México como en Latinoamérica. Además, planteo que la comprensión de la lectura es una de las competencias que es esencial desarrollar en todas las asignaturas, pero principalmente en Historia, puesto que el conocimiento histórico se da las más de las veces mediante la interacción con fuentes escritas primarias o secundarias. Por ello, propuse el trabajo con organizadores gráficos como una estrategia para desarrollar la comprensión lectora de mis estudiantes del tercer grado a través de la organización visual de la información.

En el capítulo II, *Marco referencial*, integro información sobre las principales posturas constructivistas del desarrollo y el aprendizaje. Discuto los aportes de Piaget, Vigotsky, Ausbel y Bruner, y cómo sus principios se han integrado, en muchos

sentidos, al plan y programas de estudio vigentes hoy en día en nuestro país. Planteo la forma en que actualmente se concibe la comprensión lectora y los niveles que la misma comprende, y además reflexiono sobre los cambios que conlleva para el docente esta nueva forma de abordar la lectura y la escritura. Es en este punto cuando analizo el papel de los organizadores gráficos como una estrategia para acercar a los estudiantes a la comprensión de la lectura, para lo cual expongo algunos de los principales tipos de organizadores, sus usos y aplicaciones.

También en este capítulo informo sobre las características de telesecundaria, el subsistema en el que actualmente laboro (2015). Para cerrar este capítulo anoto el marco institucional que engloba mi proyecto: desde el artículo tercero constitucional, pasando por el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y hasta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en donde expongo los principios pedagógicos inherentes a la misma, así como las principales competencias que se pretende favorecer para lograr el perfil de egreso de la educación básica. De igual manera, en este capítulo expongo en qué consiste el trabajo por proyectos dentro de la propuesta de Josette Jolibert, así como los módulos de escritura y lectura, principalmente lo que se refiere a la interrogación de textos. Además, doy cuenta del enfoque biográfico-narrativo, el cual se encuentra en la base de esta propuesta didáctica.

En el capítulo III, *Metodología*, explico los pasos seguidos durante la puesta en marcha de mi proyecto de intervención. Para ello, en primer lugar doy a conocer mi contexto: dónde está situada mi escuela, cuáles eran las características de los alumnos con los cuales implementé mis proyectos, de qué modo trabaja el personal docente que ahí labora, cómo era el aula y qué distingue a la comunidad. Propongo también supuestos de investigación que fueron guiándome y siguiéndome durante la realización de los proyectos.

Aunado a ello, anoto además las categorías de análisis que más adelante me ayudarían a discernir mis logros alcanzados. En este capítulo reseño, a través del

relato, cómo fueron conformándose mis proyectos, y el modo en que fueron construyéndose, día a día, actividad tras actividad, dentro de mi aula. Para cerrar este capítulo, doy cuenta de los instrumentos que me ayudaron a recopilar la información y también de aquellos que me permitieron llevar a cabo una evaluación formativa.

En el capítulo IV, *Análisis de resultados*, finalmente hago un análisis de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de mi propuesta y proyectos. Para ello, retomo elementos de los capítulos previos y los integro en una discusión sobre lo que se logró, las dificultades que se presentaron y los resultados obtenidos. Además, integro sugerencias y recomendaciones generales para trabajar con la comprensión lectora a través de organizadores gráficos. Concluyo que, en términos generales, la comprensión lectora en la asignatura de Historia se vio desarrollada a partir del uso de los organizadores gráficos, y que éstos son una herramienta efectiva, ya que permiten a los estudiantes diversos modos de acercarse a los conceptos principales de un escrito a través de elementos visuales que facilitan la organización de la información, lo cual es un requisito indispensable para comprender.

Señala la UNESCO (1996) que es necesario que en la sociedad en la que actualmente vivimos se imponga el concepto de educación para toda la vida, en la que la escuela inculque más el gusto y la capacidad para aprender a aprender, y en donde todos sean al mismo tiempo educadores y educandos. En este sentido, el desarrollo de una buena comprensión lectora sería, por mucho, la mejor herramienta de la que los estudiantes puedan echar mano para seguir aprendiendo. Este es, precisamente, el ideal que subyace a este trabajo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los siguientes apartados abordo el impacto de la lectura en los miembros de la sociedad actual, la del conocimiento y la información. Anoto cómo es que a pesar de su importancia existe dificultad en lo que entendemos por lectura y lo que realmente es leer. Reflexiono sobre la importancia del desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes en todos los niveles, puesto que es una condición esencial para lograr el perfil de egreso en la educación básica en nuestro país. Además, señalo la problemática a la que me he enfrentado en mis años de servicio docente en el subsistema de telesecundaria en relación con los bajos índices de comprensión lectora de mis alumnos, y cómo esto ha influido en todas las asignaturas, pero principalmente en Historia.

1.1. Antecedentes

Es indudable la influencia de la lectura en la vida del ser humano moderno. Cuando como lectores reflexionamos un poco sobre ello, nos damos cuenta que a diario usamos esta habilidad en una multitud de situaciones. Así, como docente del subsistema de telesecundaria, dos de las actividades más frecuentes para las que utilizo la lectura son, por un lado, leer textos académicos que forman parte de mi vida profesional y, por otro, la revisión de los trabajos escritos de mis alumnas y alumnos. La importancia de la lectura es tanta que, junto con la escritura y la aritmética, es uno de los conocimientos que las sociedades han decidido perpetuar a través de una institución creada específicamente para ello: la escuela.

Como muchos docentes hemos podido notar, parece haber una carencia en cuanto a la concepción que buena parte de los miembros de la sociedad (estudiantes, madres y padres de familia e incluso los maestros) tienen sobre lo que es la

lectura, ya que su aparición “vocalizada” en los infantes durante los primeros años de su trayectoria escolar pareciera indicarnos que, finalmente, han “aprendido” a leer. Es decir, con frecuencia se llega a creer que leer sólo implica decodificar (descifrar) ciertos símbolos gráficos (letras) y “oralizarlas” de manera fluida. Así vista, la lectura deviene en una actividad mecánica. Sin embargo, sólo hace falta una pequeña reflexión o —como en mi caso— experiencia en el aula, para que notemos que quien pensamos que “sabe” leer mecánicamente, simple y sencillamente no comprende lo que lee.

Leer es, ante todo, un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta obtener información para los objetivos que lo han llevado a la lectura. Así, leer es comprender, y la comprensión es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender (Solé, 1996). De este modo, además de la decodificación de las palabras y el entendimiento literal de las ideas del texto, la comprensión es la esencia de la lectura, “pues mediante este proceso, el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos por lo que leer, fundamentalmente, supone la interacción del lector con el texto para formar una interpretación personal” (Madero y Gómez, 2013: 115).

Vista de este modo, la lectura se aleja de la reducida visión de una actividad mecánica y da paso a otra interactiva, la cual pretende acercar al lector a una comprensión profunda de las ideas del texto que está leyendo. Ya no se trata, entonces, de ser un lector que descifra la lectura, sino un lector que comprende aquello que lee.

No hicieron falta muchos años de labor docente para que notara que las dificultades de comprensión lectora en las aulas de telesecundaria son múltiples y frecuentes, y que, además, se presentan en los tres grados. Tampoco me fue difícil darme cuenta de que no existen estrategias bien definidas para superar estas deficiencias. En última instancia, como profesor sólo contaba con las orientaciones del plan de estudio, con las actividades propias de los libros de texto y con los programas específicos de cada asignatura.

En este sentido, pude rápidamente observar la contradicción que existe entre estudiantes que no comprenden lo que leen y la sociedad en la que nos encontramos inmersos: la del conocimiento. Tal sociedad exige que quienes en ella se desenvuelvan posean una adecuada competencia lectora, es decir, que tengan la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos a fin de que puedan alcanzar sus metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades para que logren participar en la sociedad. Esta competencia requiere también la actitud y la capacidad de los individuos para acceder, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita (SEP, 2011a).

Debido a su importancia social y pedagógica, el desarrollo de la comprensión lectora ha sido un tema que ha llamado la atención de investigadores, docentes, pedagogos y otros profesionales de la educación durante las últimas décadas. En el caso de la investigación en lengua española, Ripoll y Aguado (2014) encuentran que existe una carencia en los intentos de mejorar la comprensión lectora del alumnado en lengua española, además de escasez en la divulgación que se hace de métodos de intervención, al contrario de lo que sucede, por ejemplo, con la lengua inglesa.

Por su parte, Silva (2014) apunta que en Latinoamérica la mayoría de las investigaciones se ha centrado en la adquisición del código escrito o decodificación, es decir, en cómo los estudiantes comprenden la concordancia entre grafemas (letras) y fonemas (sonido que representan los grafemas) para producir la palabra al enfrentarse a un conjunto de grafemas. Según esta autora (2014: 50), “los niños necesitan manejar el código para comprender los textos, sin embargo, se resalta que la comprensión no deriva de manera automática de este proceso y, además, que la decodificación adecuada no asegura la comprensión lectora”.

En nuestro país, según Cárdenas y Guevara (2013), las investigaciones realizadas en torno al desarrollo de la comprensión han encontrado que, por lo general, durante la educación primaria los niños son instruidos casi exclusivamente a través de copia y repetición de información. Anotan que “para lograr la comprensión lectora

se requiere interactuar con los aspectos referidos en un texto, y que es posible lograr las competencias lectoras, a través de un entrenamiento específico, relacionado con las habilidades de lectura en diferentes niveles de aptitud funcional” (Cárdenas y Guevara, 2013: 70).

Al revisar los trabajos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora, Fernández de Castro (2013) señala que es posible identificar dos grandes perspectivas de los estudios más recientes: por un lado, están las investigaciones sobre factores pedagógico-didácticos asociados al desarrollo de la comprensión, y por el otro, factores no pedagógico-didácticos que influyen favorablemente sobre este desarrollo.

Es posible encontrar diversas investigaciones relacionadas con factores pedagógicos y didácticos que impactan en el desarrollo de la comprensión de lectura. Sin ser exhaustivos, puedo señalar que en esta línea se encuentran, por ejemplo, la investigación de Calderón (2007) para intentar delimitar los agentes que determinan la falta de comprensión de la lectura en alumnos de tercer grado de telesecundaria encuentra, encontrando que el desarrollo de la comprensión está fuertemente influido por factores intelectuales, fisiológicos, emocionales, socioeconómicos, ambientales, escasez de material didáctico y falta de preparación docente.

En cuanto a los factores socioeconómicos y ambientales, en mi caso destaco principalmente la naturaleza y el monto de los patrones del lenguaje del sujeto, especialmente cuando se encuentran influidos por el habla de los padres, además de las actitudes hacia la lectura y escritura, pues las telesecundarias con frecuencia están ubicadas en zonas de marginación y el grado de estudios de los padres que las y los jóvenes que asisten es poco. Por su parte, Rosas (2011) investigó para conocer si los estudiantes de secundaria obtenían al egresar el nivel de comprensión lectora demandado por el plan de estudios de 2006, encontrando que no se alcanzaban niveles de comprensión adecuados.

Si bien la comprensión lectora es un tema de interés general, puesto que es posible notar áreas de oportunidad relacionadas con este tema en casi todas las

aulas del país, lo cierto es que cada docente identifica durante su práctica diversos rubros muy particulares, como fue mi caso con la asignatura de Historia.

En este sentido, son varias las propuestas pedagógicas que plantean cómo el uso de imágenes y conceptos a través organizadores gráficos potencian la comprensión lectora de los estudiantes. En un estudio llevado a cabo en 2010, Madrid y Nájera encontraron que un tipo de organizador gráfico como el mapa mental se convierte en una estrategia de aprendizaje que facilita la construcción de un aprendizaje significativo y autónomo, ya que permite organizar e integrar la información a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el individuo, le permiten reorganizar la información para, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitando el proceso de aprender a aprender, necesario en la sociedad del conocimiento.

Más recientemente, en 2013 López Banda encontró que el uso de organizadores gráficos es valioso para enseñar temas históricos, ya que los organizadores presentan tareas creativas, libertad para representar el conocimiento y construirlo de mejor manera, además de que apoyan al alumno a enfrentarse a grandes cantidades de información y seleccionar la más relevante, provocando aprendizajes significativos. Al utilizar organizadores gráficos en el diseño de una *Webquest*, este autor concluyó que los contenidos históricos se enseñan mejor cuando se instruye al alumno a organizar y construir la información utilizando organizadores gráficos, pues durante su investigación los estudiantes sintetizaron y seleccionaron el mejor organizador gráfico según el tema, representando sus ideas de forma que para ellos los conceptos seleccionados tuvieran sentido al exponer un tema elegido. En resumen, este autor anota que los organizadores gráficos logran hacer entender el tema y explicarlo a detalle, organizar la información de manera congruente y desarrollar las ideas de los estudiantes.

De lo arriba anotado se puede ver que el uso de organizadores gráficos como herramienta para potenciar la comprensión constituía una propuesta de trabajo válida en diversos contextos educativos, que, además, está en consonancia con el reciente plan y programas de estudios para educación básica.

Leer no se refiere únicamente a la capacidad de identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto, para agruparlo en sílabas y frases y vocalizar dichas letras. Por el contrario, leer implica interpretar, descubrir y disfrutar, pero, sobre todo, comprender. No obstante, en muchas ocasiones se piensa que nuestros alumnos leen por el sólo hecho de que los escuchamos descifrar tal o cual escrito. Además, se da por sentado que el alumno no tendrá problemas para extraer la información de cualquier texto que se le presente para leer. Sin embargo, la experiencia en el aula nos muestra una realidad totalmente diferente.

1.2. Planteamiento del problema

La lectura es una herramienta esencial para el aprendizaje de la Historia. Sin embargo, no son pocos los casos en los que los docentes de esta asignatura percibimos deficiencias en la comprensión de la lectura por parte de nuestros estudiantes. En relación con la comprensión en la clase de Historia, hay que señalar que “construir el significado de un texto de Historia supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo” (Aisenberg citado por Benchimol, 2010: 60).

Por ello, es necesario que en la escuela se lea diversos tipos de textos y se haga notar a los estudiantes las características que diferencian a los mismos. Además, sabemos que la lectura no es una habilidad única y homogénea, sino que, por el contrario, está muy relacionada con cada disciplina, tipo de texto o propósito del lector. Por tanto, leer un texto de Historia implicará no sólo comprender el texto en sí, también entender la mejor manera en que se lo puede leer.

Por otro lado, en el caso de la lectura en la clase de Historia, el docente debe entender que su papel es esencial, ya que no sólo se limita a dejar que los alumnos lean solos, pues es necesario brindar el acompañamiento necesario. El docente debe establecer puentes entre los mundos del texto y el mundo de las y los alumnos. Por ello, si el docente no practica diferentes modos de leer y aplica técnicas apropiadas para ello con sus estudiantes, es posible que en el corto se plazo se puedan generar deficiencias en la comprensión de la lectura.

Muchos de docentes aún seguimos creyendo que la comprensión lectora es una habilidad global, que puede aplicarse a todos los textos y siempre de la misma manera. Es decir, un texto de literatura debería leerse igual que un texto de Historia, y hasta aplicando la misma técnica en ambos textos, como el resumen, por citar un ejemplo.

Como puede verse, esto deja de considerar los diferentes modos de aprendizaje que tienen cada uno de los alumnos, además de que no sólo se lee de un mismo modo, y que no siempre los textos son iguales o cumplen la misma función. Además, los textos en la asignatura de Historia tienen una complejidad cambiante, esto es: pueden ser más o menos complejos en relación con el tipo de fuente (primaria o secundaria), el contenido histórico abordado (si está más cerca o más lejos a su realidad), las características del texto (escrito en primera o tercera persona) y el tema (guerra, enfermedades, tecnología). Por todo esto, el docente de Historia también debería enseñar distintos modos de leer, así como preparar a sus estudiantes en el empleo de herramientas que le permitan superar sus dificultades para acercarse a la comprensión de lo leído.

En la clase de Historia los alumnos leen textos no sólo para comunicar información sino también para analizarla, a fin de que entiendan el presente a través de la reflexión sobre la lectura del pasado. En el caso de Historia, se pretende que los alumnos interpreten críticamente fuentes de información histórica, lo que es difícil de conseguir si no se cuenta con una adecuada comprensión lectora, pues frecuentemente las fuentes históricas (primarias o secundarias) son escritas.

En telesecundaria esta asignatura en el tercer grado aborda el estudio de la Historia de México, desde las primeras civilizaciones mesoamericanas, la Conquista y la Colonia, hasta la Independencia, la Revolución y el México contemporáneo. Al inicio de cada bloque se aborda un panorama del periodo, seguido de una sesión de introducción en la que se presenta al estudiante el periodo a abordar así como un elemento integrador (que puede ser la elaboración de un periódico mural, una gaceta o una historieta, por nombrar algunos ejemplos) que permitirá ampliar su respuesta inicial a las preguntas de la sesión inicial. De este modo, después de trabajar una sesión los alumnos deberán anotar en su elemento integrador lo visto en esa sesión, lo cual, obviamente, debe tener relación con los temas estudiados, a fin de que reformulen las respuestas dadas al inicio de la secuencia.

Visto de esta manera, el modo de trabajar esta asignatura se aleja del dictado en las clases al que fuimos acostumbrados muchos de nosotros, ya que es el alumno quien incorpora la información y construye, por así decirlo, una respuesta final. Sin embargo, toda esta postura didáctica viene a menos cuando los estudiantes necesitan extraer la información de las lecturas de los libros de texto para complementar sus respuestas y concluir su elemento integrador sin tener una buena comprensión en la lectura.

Cuando esto sucedió, observé que muchos de ellos mostraban dificultades para recuperar los conceptos principales. Así, si se trataba de responder una pregunta (por ejemplo, ¿cuáles fueron las principales características de los pueblos mesoamericanos que permitieron la conquista?), los estudiantes tenían problemas para, con base en la lectura, complementar su respuesta en cada sesión, ya que con frecuencia sólo copiaban fragmentos de los textos sin que se lograra apreciar una comprensión de lo leído y copiado. Todo esto lo registré en mi diario docente.

Con base en estas primeras observaciones, me pregunté por qué sucedía esto si de acuerdo con el programa de estudio la secuencia permitiría ir ampliando una respuesta inicial con tan sólo leer unos cuantos textos. En este sentido conviene

recordar, como ya dije, que leer no se refiere únicamente a la capacidad de identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto, poder agruparlo en sílabas y frases y vocalizar dichas letras: leer implica comprender (empleando las relaciones tanto semánticas como referenciales que se encuentran en el texto), interpretar, descubrir y disfrutar. Bien sabemos que leer no es un acto mecánico sino uno analítico y reflexivo; además, no se aprende a leer de una vez y para siempre los mismos tipos de texto, pues se avanza constantemente en diferentes etapas o niveles.

Como pude ver más adelante, el problema no era de la postura pedagógica del plan de estudios ni del programa de la asignatura; al contrario, que se daba por hecho que el alumno no tendría problemas para extraer la información y complementar su respuesta, lo que, obviamente, no sucedía. En pocas palabras, varios de mis estudiantes no comprendían lo que leían, lo que contrastaba con los planteamientos de pedagógicos de la asignatura. Algo parecido sucede cuando, por ejemplo, queremos enseñar a alguien a dividir sin que antes sea competente en la suma, resta y multiplicación.

No obstante, como ya anoté más arriba, fue necesario llevar a cabo un diagnóstico para ver si mis observaciones coincidían con las apreciaciones de los estudiantes. Es decir, tuve que comprobar a través de diversos instrumentos si efectivamente existían tales problemas de comprensión y si éstos se presentaban en Historia, como yo había previsto.

Astorga y Var den Bijl (1991) señalan que los pasos del diagnóstico son identificar el problema, elaborar un plan de diagnóstico, recoger las informaciones, procesar las informaciones y socializar los resultados.

En la etapa de identificación partí de las primeras observaciones registradas al inicio del ciclo escolar en el diario docente, en donde percibí dificultades en el desarrollo de las actividades del libro de texto, al momento de exponer sus puntos de vista sobre un escrito o al seguir instrucciones. Además, noté que las deficiencias en comprensión se presentaban en alumnas y alumnos con un estímulo lector familiar muy bajo.

Para llevar a cabo mi plan de diagnóstico, fue necesario plantear preguntas: qué, cómo, dónde, quiénes, con qué y cuándo. En resumen, se trató de obtener información sobre cuáles eran algunas de las deficiencias de comprensión lectora, a través de diversas técnicas de recogida de información (diario de campo, entrevistas, encuestas) en el aula del tercer grado, aplicando estos instrumentos a alumnos, docentes y padres de familia, con un pilotaje previo (Anexo 1).

En relación con mi problemática, opté por obtener información a través de la redacción de mi diario de campo. Me decanté por la redacción del diario porque es un instrumento que sirve para teorizar sobre la práctica. Sin embargo, a fin de darle fiabilidad a la investigación, fue necesaria la adopción de otras técnicas para recolectar la información. Opté por la entrevista y la encuesta, ya que ambas me permitirían obtener información de primera mano, además de que la misma podría ser complementada con observaciones de las impresiones de los encuestados y entrevistados.

Entrevisté a los maestros que habían tenido bajo su cargo a los alumnos del grupo que actualmente atendía, ya que ellos aportarían información sobre los antecedentes de estos alumnos, principalmente hacia la lectura. Además, fue necesario encuestar también a algunos padres de familia. En dicha encuesta, entre otras preguntas los cuestionaba sobre si sabían o no leer, y sobre sus hábitos lectores y los de sus hijos. A partir de esta encuesta, seleccioné a algunos padres para una entrevista personal, que llevé a cabo en varias sesiones (Anexo 2).

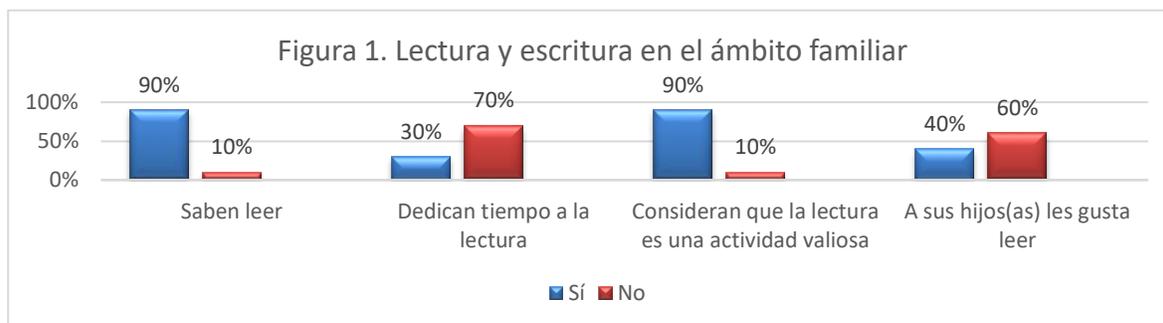
Finalmente, entrevisté también a alumnas y alumnos, con los que, en primera instancia, piloteé una entrevista acerca de las dificultades que enfrentaban en clases con las diferentes asignaturas. Posteriormente, una vez afinado el instrumento, seleccioné a otro grupo de alumnos, que, de acuerdo con las observaciones recogidas en el diario, eran los que presentaban dificultades de comprensión lectora (Anexo 3).

Gracias a esto fue posible procesar en conceptos generales mucha de la información obtenida de estos alumnos. En primer lugar, noté que Matemáticas, Historia e Inglés eran las asignaturas que más se les dificultaban alumnos. Otro hecho fue que de los entrevistados sólo uno lee fuera del aula; además, los padres de los otros alumnos no practicaban mucho la lectura, ni leían con sus hijos, ni tenían libros en sus casas. Esta observación era significativa puesto que coincidía con el hecho de que estos alumnos (a excepción de una alumna) tenían deficientes caligrafía y ortografía. En cuanto a lo mencionado sobre Historia, los alumnos coincidieron en que se les complicaba el manejo de las nociones temporales (“las fechas”); sin embargo, hubo alumnos que manifestaron que su dificultad residía en los textos, que consideraban difíciles de leer.

Después de la recogida de datos fue necesario analizar los datos cualitativos que había obtenido a través de las encuestas, entrevistas y observaciones. Esta fase me permitió identificar aquellos segmentos de información que se relacionaban con mi investigación, es decir, cualquier fragmento informativo que me aportara datos sobre mi problemática. En este cuarto paso tuve que reflexionar sobre las informaciones recopiladas, para darles orden y sentido, por lo que debí, en primer lugar, clasificar los datos obtenidos, cuantificarlos y, finalmente, relacionarlos. Al final de estos puntos, pude finalmente definir mi problemática más a fondo. Obviamente, para procesar la información fue necesario que retomara toda la recopilada, tanto de las entrevistas como de las encuestas y las observaciones del diario de campo.

En relación con la clasificación de los datos, agrupé las informaciones similares de acuerdo con ciertos criterios o aspectos que eran de mi interés: informaciones sobre los grupos involucrados, aspectos económicos, políticos, sociales, locales y actuales. En cuanto a la cuantificación, fue necesario convertir las informaciones en datos numéricos: sumas, porcentajes o promedios. De los datos obtenidos de los instrumentos, pude desprender las siguientes cuantificaciones, que anoto brevemente y que desgloso en la Figura 1. En el caso del instrumento aplicado a madres y a padres, el 90% manifestó que sabe leer y escribir, y que considera que la

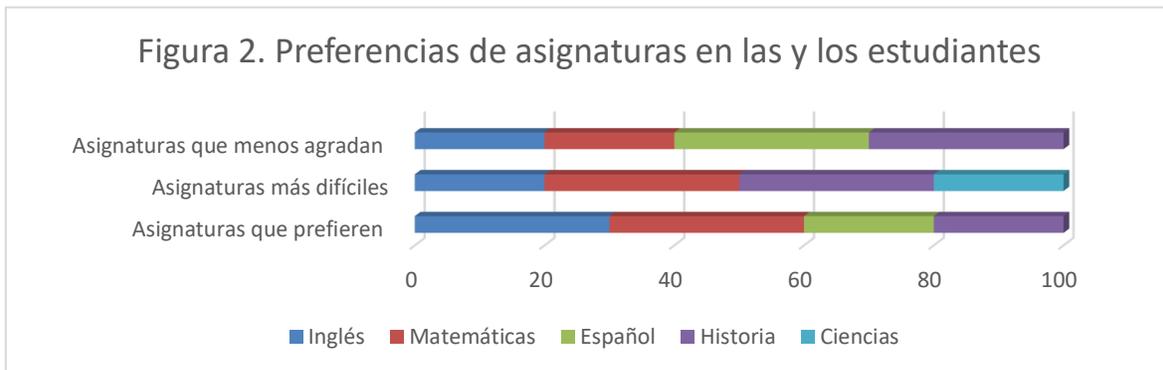
lectura es una actividad valiosa; sin embargo, de estos mismos padres el 70% señaló que no dedica tiempo alguno a leer con sus hijos, a pesar de que el 40% afirmó que a sus hijos sí les gusta la lectura.



Fuente: *Lectura y escritura en el ámbito familiar (Elaboración propia).*

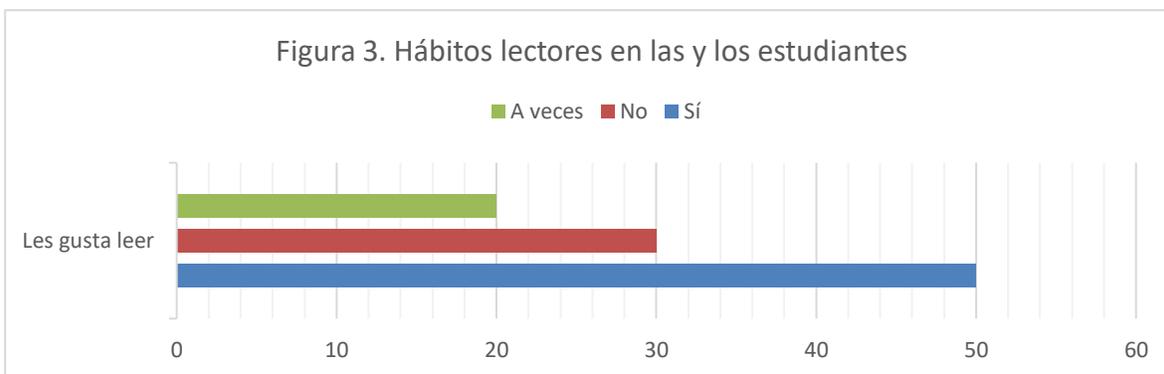
En este punto conviene que anote que la mamá de un alumno y la tutora de otro más mencionaron que no saben leer. Esto se relaciona con el hecho de que dichos estudiantes manifiestan serios problemas con la escritura y la lectura en voz alta, además de dificultades de comprensión en la lectura. Sin embargo, estas mismas madres apuntaron que hacen todo para que sus hijos hagan la tarea y sus actividades de lectura.

En lo que se refiere a las y los estudiantes, el 30% señaló que la asignatura que más les agrada es Inglés, cifra que coincidió con Matemáticas, que también le gustaba a otro 30%; por su parte, Español e Historia compartieron, respectivamente, el 20% de las preferencias. En cuanto a las asignaturas en las que tenían mayores dificultades, Historia y Matemáticas fueron las más mencionadas, cada una con un 30%; por su parte, también fueron señaladas Inglés y Ciencias, con un 20% respectivamente. En este punto conviene que señale que en las asignaturas que menos agradaban a los alumnos (Español e Historia) se trabajaba ampliamente actividades de comprensión lectora, como se señala en la Figura 2.



Fuente: *Preferencias de asignaturas en las y los estudiantes (Elaboración propia).*

Siguiendo con la cuantificación los instrumentos aplicados a las y los estudiantes, y como se desglosa en la Figura 3, el 50% afirmó que les gustaba leer, un 30% dijo que no les gustaba, y otro 20 que sólo a veces les agradaba leer. Contrariamente, ninguno de los entrevistados mencionó a la lectura como una de las actividades que realiza por las tardes (30% anotó que ven la tele y el otro 70% hace actividades diversas que no tienen nada que ver con la lectura, como lo es ir al río, jugar futbol o pasear con sus amigos).



Fuente: *Hábitos lectores en las y los estudiantes (Elaboración propia).*

En cuanto al diario docente, si bien no es del todo posible cuantificar lo ahí observado, sí se pueden hacer generalizaciones. Así, por ejemplo, se observó que

todos los alumnos, en mayor o menor medida, presentaron dificultades de comprensión lectora. Estas dificultades se asociaron principalmente a dos asignaturas: Matemáticas e Historia. En cuanto a la primera, se observó que hay dificultades para entender las instrucciones de los problemas a resolver, dificultades que se acentúan si éstas describían procesos. En relación con Historia, los problemas se observaron en la ubicación de conceptos relevantes en las lecturas, así como en la comprensión global del texto.

Posteriormente, fue necesario problematizar, es decir, cuestionarse sobre la validez de las informaciones y de las relaciones que se han encontrado. Además, traté de entender las causas más profundas del problema. Relacionando y problematizando las informaciones, avancé hacia una visión globalizadora del problema.

Con base en observaciones más concretas registradas en mi diario, noté que las dificultades de comprensión no se presentaban en el mismo nivel en todos los alumnos ni en todas las asignaturas, es decir, algunos alumnos tenían más deficiencias que otros, y esto variaba de acuerdo con la asignatura que se estuviera impartiendo. Así, lo que observé fue que el problema se apreciaba más en asignaturas donde se requería leer textos de relativa extensión (como el caso de Historia) o cuando se les planteaban conjuntos amplios de instrucciones (por ejemplo, en Ciencias o Matemáticas).

Estas observaciones y mi diagnóstico me permitieron distinguir que era en la asignatura de Historia la mejor área de oportunidad, puesto que los textos que ahí leen son más extensos que los demás y continuamente tienen que trabajar con la información que allí se les presenta (por lo general responder preguntas planteadas por el libro de texto). En cuanto al contexto, observé que los estudiantes practicaban poco la lectura en su casa y no tenían el apoyo y la motivación de sus padres para leer.

En relación con Historia, anoté que hubo muchas dificultades en las evaluaciones bimestrales, en las que el aprovechamiento general del grupo fue muy bajo,

e incluso se presentaron varios reprobados, lo que casi no pasó con otras asignaturas que con más frecuencia se dificultan a los estudiantes, como serían las matemáticas.

Después de relacionar los datos obtenidos en mi diagnóstico encontré los siguientes aspectos:

a) Si bien los padres manifestaban que la lectura era una actividad valiosa, ellos no leían con sus hijos, lo que limitaba la práctica de esta actividad sólo a la escuela.

b) Las asignaturas que más se le dificultaban a los alumnos eran, por un lado, Historia, en la que tenían que realizar continuas lecturas para ubicar conceptos relevantes a los que les costaba vincular con su realidad; y Matemáticas, en la que leían continuamente instrucciones a fin de resolver problemas.

c) Los encuestados no practicaban la lectura en espacios fuera de la escuela, lo que explicaba en parte las dificultades lectoras observadas en clase.

Al momento de problematizar, se desprendió que mi intervención debía orientarse hacia la comprensión lectora, pero principalmente de los textos de la asignatura de Historia. De aquí que fuera necesario indagar sobre oportunidades de intervención en este rubro, como lo fue con el uso de organizadores gráficos.

El programa de la asignatura de Historia plantea la aplicación de diversos recursos, entre los que destacan el uso de organizadores gráficos, tales como esquemas, líneas del tiempo, mapas mentales y conceptuales. Por ello, para fomentar la comprensión en mi clase de Historia, me di cuenta de la necesidad de que mis alumnos no leyeran los textos históricos de la misma manera a como lo venían haciendo durante toda su trayectoria educativa, sino que además utilizaran otras estrategias que, a través del uso de imágenes y conceptos, los llevaran a la comprensión de lo que leían.

En este sentido, el plan de estudios de 2011 señala las competencias que deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, procurando que en la escuela se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. Así, se plantea competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Son de llamar la atención las dos primeras competencias (para el aprendizaje permanente y para el manejo de la información), ya que ambas se vinculan, de manera directa o indirecta, con las habilidades de comprensión lectora. En relación con las competencias para el aprendizaje permanente, para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender. Es indispensable que, además de que el alumno se integre a la cultura escrita, se aprenda a “hacer cosas” con las palabras, es decir, que los estudiantes sean capaces de, por ejemplo, pedir, argumentar o reflexionar por escrito. Obviamente, el proceso de escritura está íntimamente relacionado con la lectura, ya que ésta nos brinda múltiples ejemplos sobre cómo pedir o refutar en y con las palabras de otros escritores más avezados que nosotros.

El problema de la comprensión también está vinculado con las competencias para el manejo de la información, cuyo desarrollo requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético (SEP, 2011a: 38). De más está decir la íntima relación de esta competencia con la comprensión lectora, ya que si no se desarrolla lo suficiente esta última en los estudiantes, poco podrán hacer para “identificar”, “seleccionar” o “sistematizar” información.

De todo lo visto se desprende que es necesario que se enfatice en los estudiantes de cualquier periodo el desarrollo de la comprensión lectora, ya que es una condición para lograr las competencias para el aprendizaje permanente y el manejo de la información. Además, si los alumnos comprenden lo que leen y reflexionan

sus lecturas, podrán analizar y utilizar la información que proviene de diversas fuentes, principalmente las escritas, consiguiendo uno de los principales rasgos que plantea el perfil de egreso para la educación básica.

Por todo lo anterior, mi problema quedó formulado de la siguiente manera:

¿Cómo desarrollar la comprensión lectora en la asignatura de Historia a través del uso de organizadores gráficos en el tercer grado de telesecundaria?

Como de aquí se desprende, mi propuesta apuntó al desarrollo de la comprensión con base en el uso de organizadores gráficos. En dicha propuesta estudié el proceso mediante el cual los estudiantes organizaron, al momento de leer, la información histórica mediante esquemas, mapas mentales o conceptuales, los cuales permitieron desarrollar la comprensión lectora.

1.3. Justificación

Las definiciones de la competencia lectora han evolucionado de acuerdo con los cambios sociales, económicos y culturales. A esto se debe agregar el hecho de que el concepto de aprendizaje ha dado paso al de aprendizaje para toda la vida, lo que ha transformado las concepciones de competencia lectora: ya no se considera a la lectura como algo aprendido de una vez y para siempre, sino como una capacidad que evoluciona según las situaciones que se viven y mediante la interacción con los demás y con las comunidades más extensas en las que participan.

Como ya anoté, la competencia lectora puede definirse como la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad, enfatizando al mismo tiempo que la actitud y la capacidad de los individuos para acceder adecuadamente, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita son centrales para la participación plena de los mismos en la vida moderna (OCDE, 2006).

De aquí se desprende que dicho manejo y reflexión de la información sólo será posible si durante su trayectoria escolar el estudiante ha adquirido y desarrollado las habilidades y capacidades lectoras que lo conviertan en un lector competente, capaz de comprender lo que lee, es decir, evaluar, analizar, sintetizar, descartar e incluso criticar toda la información a la que tenga acceso a través de la lectura.

En el caso de la educación secundaria, es necesario señalar que se requiere que los estudiantes amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos; también se requiere que lo utilicen para comprender y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos (SEP, 2011b).

Como apunta Lomas (1999), la educación lingüística en la enseñanza secundaria debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de los estudiantes, por lo que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas y de la literatura es desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas.

Por ello, la comprensión lectora debería ser un hilo conductor no sólo en clase de lengua, sino en todas las clases de todas las asignaturas, pues los docentes reconocemos deficiencias en Español y en otras áreas en el que uso de la lectura es indispensable, como es el caso de Historia.

Es posible apreciar que hay una relación muy estrecha entre el estudio de la Historia y la comprensión lectora, ya que del análisis de distintas fuentes escritas será posible postular explicaciones de la realidad actual. Además, no se trata de estudiar la Historia de manera segmentada, sino estableciendo las relaciones necesarias entre los diferentes ámbitos y épocas, pues la Historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad (SEP, 2011b).

Es necesario que a lo largo de la educación básica, en la práctica, los docentes brindemos un nuevo significado a la asignatura, a fin de sensibilizar al alumno en el conocimiento histórico, propiciar el interés y el gusto por la Historia. Para lograr esto, se debe tomar en cuenta el desarrollo del pensamiento histórico, de acuerdo con el periodo o el grado que se tenga a cargo.

Como ya dije, para que la clase de Historia resulte significativa se requiere que el docente use recursos y estrategias didácticas diversos que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos; además, estos recursos y estrategias deben permitir situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro.

Entre los recursos que el docente puede emplear para ofrecer una variedad de experiencias de aprendizaje se encuentran las líneas del tiempo y esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), museos, sitios y monumentos históricos (SEP, 2011b: 99). De entre todos estos recursos, me interesó el trabajo con esquemas y con organizadores gráficos, puesto que considero que sólo a partir de una adecuada organización de la información de lo que se lee es posible dar el primer paso hacia la comprensión de lo leído.

1.4. Objetivos

A continuación, planteo los siguientes objetivos generales y particulares que guiaron la puesta en marcha de mi proyecto, los cuales explico brevemente:

Objetivos generales:

a) Desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos en la clase de Historia a través del uso de organizadores gráficos mediante la pedagogía por proyectos.

b) Emplear de manera colaborativa organizadores gráficos como una herramienta para la comprensión de textos en la clase de Historia.

Objetivos particulares:

a) Realizar proyectos didácticos diversos a fin de que las y los estudiantes desarrollen su comprensión lectora en la clase de Historia.

b) Gestionar sus aprendizajes a través de la organización de las actividades enfocadas a la lectura y escritura en contratos pedagógicos elaborados colectivamente.

c) Trabajar colaborativamente en la realización de las actividades de expresión oral, escrita y de lectura que se lleven a cabo durante los proyectos.

d) Identificar los principales organizadores gráficos y sus funciones en cuanto a la organización que hacen de la información.

En relación con los objetivos generales, ya he anotado que las dificultades de comprensión lectora parecen ser una constante en la educación básica en nuestro país. Sin embargo, en mi caso particular la carencia de comprensión tenía un impacto mayor en la asignatura de Historia, como lo constaté a través de la relación de los datos del diagnóstico y las observaciones anotadas en mi diario docente (Anexo 4).

Por ello, el desarrollo de la comprensión lectora a través del uso de organizadores gráficos en la clase de Historia fue el punto principal de la intervención. Desde mi perspectiva, el segundo propósito apunta a que era necesario que los alumnos reconocieran en los organizadores gráficos una herramienta que podía ayudarlos a organizar la información de los textos, a fin de que les fuera más fácil de leer y, por lo mismo, comprender.

En relación con los objetivos particulares, y de acuerdo con mi propuesta, fue necesario desarrollar proyectos didácticos, a fin de que movilizaran sus saberes en

relación con el conocimiento histórico y la organización de éste a través de diversos tipos de esquemas.

Se requirió también que los estudiantes gestionaran sus propios aprendizajes y, al mismo tiempo, trabajaran colaborativamente en diversas modalidades, ya sea en equipo, parejas o individualmente. Se hizo necesario además que los estudiantes en un primer término supieran reconocer algunos de los principales organizadores gráficos, a fin de que pudieran echar mano de ellos al momento de leer, y no sólo recurrieran a estrategias ya conocidas, como sería el caso del resumen o el subrayado.

También fue importante que dentro de la variedad de organizadores gráficos existentes, supieran elegir el que más se adaptara a sus objetivos de lectura, pues, como ya se ha mencionado, leemos con distintos propósitos igual cantidad de textos. Finalmente, después de reconocer y utilizar organizadores gráficos, fue necesario verificar que los emplearan de manera adecuada, ciñéndose a las características de construcción propias de cada organizador.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En las siguientes líneas analizo los principales postulados teóricos que se relacionan con la propuesta que desarrollo. En primer lugar, esbozo brevemente algunas de las posturas constructivistas sobre el desarrollo y el aprendizaje, señalando de qué manera se vinculan con el actual plan y programas. Posteriormente, retomo el concepto de lectura y describo los niveles de comprensión lectora a los que me ceñí en esta propuesta. De igual manera, en este capítulo expongo en qué consiste el trabajo por proyectos dentro de la propuesta de Josette Jolibert, así como los módulos de escritura y lectura, principalmente lo que se refiere a la interrogación de textos. Además, doy cuenta del enfoque biográfico-narrativo, el cual se encuentra en la base de esta propuesta didáctica. Finalmente, argumento cómo los organizadores gráficos son una valiosa herramienta para desarrollar la comprensión y describo algunas de sus características.

2.1. Marco teórico

Bien sabemos que los aprendizajes no provienen tan sólo de la experiencia, sino que más bien surgen de las interacciones constructivas mentales de los sujetos con aquello que se desea aprender. De este modo, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento son procesos constructivos individuales y sociales, pero también complejos. Son individuales porque es el sujeto quien modifica internamente sus esquemas mentales a través de procesos recursivos y constructivos; son sociales porque el sujeto no está solo al momento en que va construyendo sus conocimientos: al principio lo acompaña la familia, posteriormente llega la escuela; son complejos por la infinidad de variables que, de un modo u otro, pueden influir en los mismos: el contexto socioeconómico suele ser, en muchas ocasiones, determinante en este sentido.

En relación con la escuela, como apunta Chadwick (2001: 112), desde el enfoque constructivista “el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internacionalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe”. De esta manera, a fin de ahondar un poco más en estas perspectivas, en las siguientes líneas abordo de manera general las principales posturas constructivistas, las cuales de muchas maneras nutren las actuales tendencias pedagógicas.

2.1.1. Teorías constructivas del desarrollo y el aprendizaje

Entre los precursores de las teorías cognitivas constructivistas destacan Jean Piaget, Lev Vigotsky, Paul Ausubel y Jerome Bruner. En muchos sentidos, sus aportes se encuentran en la base de lo que Coll (1996: 177) denomina la “concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”, cuya finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta teórica de Piaget (1991) es una epistemología genética, es decir, el estudio del desarrollo cognitivo que lleva a los humanos a conocer y, por extensión, a aprender. Para él, las personas son seres activos en el procesamiento de la información que nacen pasan por diferentes etapas en las que desarrolla determinadas estructuras de conocimiento para dar significado a la información del entorno.

Piaget plantea los siguientes estadios del desarrollo cognitivo (Schunk, 2012: 237):

Sensoriomotor (0-2 años). El conocimiento que se adquiere se basa en la información recibida a través de la exploración física y la estimulación sensorial (aprendizaje acerca de objetos físicos). *Preoperacional* (2-7 años). Existe un desarrollo gradual del lenguaje y el pensamiento simbólico, y, así mismo, se tiene la

capacidad de pensamiento en operaciones lógicas en una dirección. *Operaciones concretas* (7-11 años). Etapa en la que se tiene capacidad para resolver problemas concretos de forma lógica y, a su vez, se puede clasificar y hacer seriaciones como también comprender la ley de conservación y reversibilidad. *Operaciones formales* (A partir de los 11 años). El pensamiento se hace más científico, se tiene capacidad para resolver problemas abstractos de forma lógica y se desarrolla el interés por la identidad personal y por los temas sociales.

En relación con mi propuesta de intervención, anota Schunk (2012: 239) que Piaget criticó el aprendizaje pasivo, pues los niños necesitan ambientes estimulantes que les permitan explorar de forma activa y que incluyan actividades prácticas, ya que este tipo de enseñanza facilita la construcción activa del conocimiento.

Por su parte, Vigotsky (1978) considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En el modelo de aprendizaje de este autor, el contexto ocupa un lugar central, ya que la interacción social con los otros se convierte en el motor del desarrollo. Para Schunk (2012: 242) “los aspectos histórico-culturales de la teoría de Vygotsky aclaran la cuestión de que no es posible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que ocurren. La manera en que los aprendices interactúan con sus mundos (es decir, con las personas, los objetos y las instituciones que los conforman) transforman su pensamiento”.

Vigotsky (1978: 133) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que no es otra cosa que “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente sin problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Para comprensión de este concepto, hay que tener presentes la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Puesto que el aprendizaje y el desarrollo son dos procesos que interactúan, el aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño, tomando en cuenta que éste se produce más fácilmente en situaciones colectivas. “La influencia del entorno histórico-cultural se

observa claramente en la creencia de Vygotsky de que la escuela es importante, no porque sea el lugar donde se proporcione andamiaje a los alumnos, sino porque les permite desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, de su lenguaje y del papel que les toca desempeñar en el orden mundial (...) Por lo tanto, en términos generales, la ZDP se refiere a nuevas formas de conciencia que ocurren a medida que la gente interactúa con sus instituciones sociales” (Schulz, 2012: 244).

En la visión de Vygotsky el aprendizaje se da en la interacción, en donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas, por lo que el concepto de ZDP “es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues la educadora y el educador deben tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vygotsky” (Chaves, 2001: 62).

Por otro lado, David Ausubel (1976) centra su atención en el estudio de los procesos del pensamiento y de las estructuras cognitivas. De acuerdo con Ausubel, es necesario diferenciar los tipos y dimensiones de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

“Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento: y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo” (Díaz Barriga y Hernández, 2005: 36).

De aquí se desprende la noción de aprendizaje significativo, que es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. “En síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005: 38).

En el aprendizaje significativo el alumno lleva a cabo un esfuerzo para relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya posee. Esto implica una interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido de aprendizaje. Así, la utilización de determinados materiales ayuda al aprendizaje significativo y evita el aprendizaje memorístico, por lo que el conocimiento se recuerda durante más tiempo y, a la vez, aumenta la capacidad y relación de nuevos aprendizajes (Viera Torres, 2003).

Jerome Bruner postula (1969) que el aprendizaje se basa en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Así, el aprendiz construye conocimiento según sus propias categorías, las cuales se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por esta razón que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación (Guilar, 2009: 237).

De este modo, las personas representan el conocimiento de tres modos que surgen en una secuencia de desarrollo: por medio de la *acción* (respuestas motrices; formas de manipular los objetos y aspectos del ambiente), *icónica* (imágenes mentales sin acciones; propiedades visuales de los objetos y los eventos que pueden ser modificadas) y *simbólica* (sistemas de símbolos remotos y arbitrarios como el lenguaje y la notación matemática) (Schulz, 2012: 458).

En relación con papel del profesor, hay que anotar que éste deja de ser el poseedor del conocimiento para pasar a ser un facilitador de un proceso de descubrimiento del propio estudiante: para Bruner, el docente debe cumplir funciones de

tutor en un proceso de construcción de conocimientos en el que se busca ir más allá de las capacidades que al momento posee el estudiante (Camargo y Hederic, 2010: 339).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005: 7), “(...) este andamiaje supone que las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el aprendiz, de manera tal que cuanto más dificultades tenga el aprendiz en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deberán ser las intervenciones del enseñante, y viceversa”.

2.1.2. Construcción del conocimiento y aprendizaje significativo

Todo lo arriba esbozado está contenido, de una manera u otra, en el plan y los programas de estudio 2011. En primer lugar, los estadios de Piaget están claramente vinculados con los cuatro periodos de la educación básica: no por nada el estadio de las operaciones formales es el cuarto periodo. Además, podemos vislumbrar a Piaget en el trabajo por proyectos, en los que los alumnos construyen sus propios conocimientos.

Por otro lado, la visión de Vigotski sobre la interacción con los demás y la importancia de la ZDP tiene un fuerte anclaje en el trabajo colaborativo, uno de los ejes más importantes del plan de estudios de 2011, que enfatiza el desarrollo de, entre otras, una *competencia para la convivencia*, la cual requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. También, de acuerdo con el perfil de ingreso de este mismo plan, es necesario que las y los estudiantes conozcan y valoren sus características y potencialidades como ser humano y sepan trabajar de manera colaborativa.

En la postura de Ausbel del aprendizaje significativo sobresale el empleo de materiales novedosos y llamativos que ayudan al interactuar con ellos, evitando de este modo el aprendizaje memorístico. “El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de qué se enseña y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven” (SEP, 2011b: 57).

En el trabajo por proyectos, presente en muchas de las propuestas pedagógicas y metodológicas de los programas, podemos ver a Bruner, quien, como ya se aclaró, postula que el aprendizaje se da por descubrimiento. Por ello, a través del desarrollo de proyectos que parten del interés de los alumnos (motivación intrínseca) se consigue una verdadera actividad cognitiva de descubrimiento: aprendo lo que quiero aprender pues me interesa hacerlo. “En la enseñanza de la Historia, el uso de los estudios de caso y los proyectos son estrategias que pretenden el estudio de particularidades históricas. Su propósito es la problematización y la comprensión integral de fenómenos históricos” (SEP, 2011b: 118).

En relación con el aprendizaje significativo, como docentes bien sabemos que los alumnos no aprenden algo si no le atribuyen un significado y un sentido a lo que se desea que aprendan. De este modo, el aprendizaje será significativo si el alumno construye sus propios significados, es decir, cuando relaciona lo que va a aprender con conocimientos previos a fin de establecer relaciones de sentido coherentes que le permitan asimilar la nueva información para construir nuevos esquemas de conocimiento. Como puede verse, para que la lectura sea de comprensión se necesita que se den aprendizajes significativos durante su desarrollo. “Es indispensable alejarse de la cátedra descriptiva, saturada con datos y fechas, por una historia explicativa, con estrategias y recursos didácticos que promuevan el aprendizaje significativo” (SEP, 2011b: 81).

2.1.3. Lectura y comprensión

Al momento en que se inicia el estudio de la comprensión, es necesario señalar que leer no se trata de un acto mecánico de descifrado de signos gráficos, como erróneamente se cree, incluso entre los docentes. Por el contrario, leer implica razonar para construir la interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que nos proporciona el texto y los conocimientos previos del lector.

Además, leer es un proceso, es decir, “un conjunto de elementos que echa mano de estrategias tales como planificar, verificar, evaluar, revisar y ensayar, que muchas veces no son enseñadas en la escuela, por lo que el alumno aprende a utilizarlas de manera limitada si es que no se las practica en actividades escolares” (Solé, 1999: 17). Así, pues, leer es principalmente un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el lector intenta obtener información pertinente para los objetivos que guían su lectura, los cuales pueden variar de acuerdo con el lector o con el tipo de texto que se esté leyendo.

Leer no se refiere únicamente a la capacidad de identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto, poder agruparlo en sílabas y frases y vocalizar dichas letras, sino que leer implica comprender (empleando las relaciones tanto semánticas como referenciales que se encuentran en el texto), interpretar, descubrir y disfrutar (Delgado, 2009). Delgado sigue aclarando que la lectura es una actividad compleja, que incluye habilidades tales como actualizar conocimientos previos, hacer anticipaciones, confrontar lo nuevo con lo que ya se ha adquirido, generar hipótesis y ser capaz de verificarlas, dándose todo esto en movimiento permanente de avance y retroceso del lector sobre el texto.

Como se desprende de aquí, son pocos los estudiantes que llegan a estos niveles de lectura. Por el contrario, muchos de ellos se encuentran en etapas de lectura literal en las que sólo “descifran” pero no comprenden, interpretan o analizan lo que leen.

Por su parte, Silas y Gómez (2013) señalan que anteriormente se solía creer que la lectura comprensiva se adquiriría en la primaria y que el lugar para desarrollarla sería la secundaria. De hecho, esta idea aún sigue presente en docentes, padres y alumnos. Sin embargo, al llegar a la secundaria los alumnos enfrentan un “desfase” al notar que los textos que ahora tienen que leer poseen un lenguaje más académico y específico de acuerdo con la asignatura.

Además, los estudiantes notan que las lecturas son más largas, complejas y con contenidos más densos, un vocabulario especializado y la estructura difiere de una materia a otra. De hecho, una de las principales quejas de los estudiantes es que no hay “dibujos” o ilustraciones, y cuando se les solicita que tomen un libro para la lectura en casa, frecuentemente optan por aquellos que son acompañados de ilustraciones llamativas.

Los autores siguen señalando que dentro de los factores que influyen en la falta de comprensión de los alumnos se encuentran, entre otras, fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica de lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia comprensión o la falta de familiaridad con el texto. Por otro lado, varios autores apuntan que dimensión clave de la comprensión lectora es el vocabulario, ya que hay una estrecha relación entre estos dos aspectos de la lectura. Una última dimensión importante de la competencia lectora es la motivación, pues, por lo general, los alumnos que tienden a leer más y a comprender mejor, están motivados de manera intrínseca y son lectores estratégicos. Así, se ha encontrado que involucrarse es crucial para lograr la comprensión. Dentro de los factores que afectan la motivación, se encuentran las creencias de auto eficacia, el interés en alcanzar una meta y la motivación intrínseca, definida como el gusto por las actividades lectoras por la actividad misma.

Hay que agregar el papel mediador que desempeña el docente. En este sentido, sabemos que la tarea del docente no se restringe a la transmisión de información, por lo que ser profesor no es simplemente dominar un conjunto de conocimientos que después debe transmitir a un grupo de alumnos. Por el contrario, en su labor

el docente está inmerso en interacciones muy complejas, llenas de simbolismo o afectividad. Así, el docente debe constituirse en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

2.1.3.1. Niveles de comprensión lectora

Se ha discutido ampliamente cuál debe ser la competencia lectora que deben poseer los estudiantes próximos a egresar de la educación básica. A continuación presento una clasificación de los niveles de comprensión lectora, que pretende orientar el trabajo con los alumnos. Se trata, entonces, de que con base en su análisis sea posible identificar los niveles de comprensión que tienen los estudiantes para que, a partir de este diagnóstico, se inicie la intervención docente.

A pesar de que han sido varias las taxonomías de los niveles de comprensión, Barret (citado por Delgado, 2009) propone la siguiente:

Nivel de comprensión literal. Se refiere a la capacidad de quien lee para recordar escenas tal y como se presentan en el texto. El lector debe ser capaz de repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos.

Nivel de comprensión inferencial. Exige que el lector sea capaz de reconstruir el significado de la lectura y lo relacione con sus experiencias personales, con el conocimiento previo que tenga del tema y se plantee hipótesis o inferencias.

Nivel de comprensión reorganizativa. Consiste en sintetizar, esquematizar o resumir la información recibida, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información del texto con la finalidad de hacer una síntesis comprensiva de ella.

Nivel de comprensión crítica o evaluativa. Se refiere a la capacidad del lector para deducir, expresar su opinión y emitir juicios a partir de lo leído.

Como se desprende de lo hasta aquí anotado, leer no es un acto mecánico sino uno analítico y reflexivo; además, no se aprende a leer de una vez y para siempre los mismos tipos de texto, sino que se avanza constantemente en diferentes etapas o niveles. Esto resulta muy significativo en telesecundaria, en donde los docentes observamos los distintos modos que un mismo alumno tiene para leer diferentes tipos de texto.

Sin duda, como docentes aspiramos a que nuestros alumnos logren niveles de comprensión de lectura crítica o evaluativa, a fin de que puedan emitir juicios y críticos sobre lo leído. Sin embargo, esta aspiración no debe obedecer sólo a buenos deseos pedagógicos, sino a una necesidad real y palpable, pues se vive en una sociedad en la que el ejercicio de la crítica y la reflexión se encuentra constreñido por la celeridad en la que se presenta la información.

2.1.3.2. El nuevo rol del docente en la lectura y la escritura

Indudablemente los alumnos que fuimos muchos de nosotros se parecen en muy poco a los estudiantes que tenemos en los grupos de hoy en día. Atrás han quedado los alumnos que temían preguntar o que creían todo lo que el maestro les decía. Ahora tenemos aulas llenas de mentes curiosas y manos levantadas, que se arrebatan la palabra para cuestionar al docente, y por supuesto, nunca falta quien, con mirada inquisidora, confronta los dichos del maestro sobre cualquier tema. Lo curioso de esta situación es que si bien existe un nuevo tipo de alumno, hace falta un nuevo docente.

Cuando menciono que hace falta un nuevo docente no me refiero a que el maestro actual deba responder a tal o cual estereotipo (dejar de ser formal y ser más como sus alumnos, por ejemplo). Más bien de lo que se trata es que adapte sus prácticas al nuevo tipo de alumno que tiene sentado frente a sí, un alumno forjado en la sociedad de la información que debe incorporarse a la del conocimiento.

Jolibert y Jacob (1998: 253) anotan los siguientes rasgos del nuevo rol docente:

- Crear las condiciones, en su curso y en su establecimiento escolar, de un ambiente acogedor y estimulante que favorezca las interacciones.
- Proporcionar regularmente actividades de evaluación formativa: autoevaluación y coevaluación y hacer una evaluación sumativa que sea consistente con su pedagogía.

En cuanto al primer punto, nadie puede negar que es lo primero que debe haber en un salón de clases: las condiciones necesarias para aprender. Para ello, hace falta que exista la cooperación necesaria al interior del aula, que además se fortalezca con el trabajo por proyectos, en el que todos deben involucrarse en su aprendizaje. Esto no tiene que ser pasajero, debe presentarse en todas y cada una de las actividades que se desarrollan al interior del salón de clases.

En el segundo punto Jolibert y Jacob plantean la importancia de implementar la evaluación desde una perspectiva individual (la autoevaluación) hasta otra en colectivo (la coevaluación), no sólo al final de un proceso de aprendizaje, sino a lo largo del mismo, haciendo pausas y cambios de dirección cuando los resultados de las evaluaciones así nos lo indiquen.

En relación con la lectura y la escritura, Jolibert y Jacob postulan los siguientes roles:

- Proporcionar situaciones funcionales auténticas de uso de la lengua, tanto oral como escrita, apoyándose, en particular, en una pedagogía por proyectos, y en las relaciones con la comunidad y la sociedad.
- Facilitar el desarrollo de la comunicación oral en situaciones que sean las más variadas posibles tanto con propósitos y desafíos como en tamaño de grupo.
- Proporcionar (directa o indirectamente) muchos y variados tipos de textos, tanto funcionales como literarios.

- Estimular la lectura comprensiva y la producción de textos completos de distintos tipos, desde el inicio.
- Organizar con sus alumnos y con el equipo de sus colegas proyectos integrados que articulen las actividades de práctica del lenguaje con artes y ciencias.
- Proporcionar regularmente actividades rigurosas de reflexión metacognitiva y metalingüística, sistematizando los aprendizajes a través de la elaboración de “herramientas”.

2.1.4. Comprensión lectora y organizadores gráficos

El docente debe ser consciente que es necesario brindar oportunidades de leer diferentes tipos de texto, pues es un hecho que en la vida cotidiana se enfrentarán con una gran variedad de los mismos. Está de más decir que no sólo vamos por la vida leyendo textos literarios, sino que también nos enfrentamos con textos de instrucciones, técnicos o incluso históricos. Por ello, es necesario aportar herramientas generales para que los alumnos las sepan aplicar a cualquier tipo de texto. Los organizadores gráficos constituyen herramientas excelentes en este sentido.

Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento. Es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos (Dunston citado por Villalobos, 2001). Además, los organizadores gráficos rescatan aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema a través del uso de etiquetas.

Dunston encontró que los organizadores gráficos son herramientas excelentes para la comprensión de textos. Así, por ejemplo, si se les presentaba estos organizadores a los estudiantes antes de leer un texto, los ayudaban a comprender y retener la información, y que cuando eran los alumnos quienes construían estos organizadores su grado de retención aumentaba. También descubrió que, en el

caso de los estudiantes de secundaria, se incrementaban los promedios en el nivel de vocabulario y en su comprensión.

De todo esto se desprende que el uso del organizador gráfico es una estrategia activa del aprendizaje. Además, el organizador gráfico fomenta el aprendizaje activo y ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua, y explica visualmente los patrones de organización de los textos. También construir gráficos para ilustrar la organización de ideas e información ayuda a la comprensión y el aprendizaje. Algunas de las razones más importantes para usar organizadores gráficos serían las siguientes (Villalobos, 2001):

- Centran la atención de los estudiantes en los elementos clave.
- Ayudan a integrar el conocimiento previo con la información nueva.
- Incrementan el desarrollo conceptual.
- Enriquecen la lectura, la escritura y la producción de ideas.
- Ayudan en el proceso de escritura al sustentar lo que se planifica y se revisa.
- Promueven y centran la discusión.
- Ayudan en la planificación de las clases.
- Funcionan como herramienta de evaluación y valoración.

Conviene llamar la atención sobre el hecho que el uso de organizadores gráficos representan las ideas con un vocabulario apropiado y permiten descubrir los atributos de un concepto, por lo que ayudan a comprender y aprender ya que utilizan un vocabulario que explica, aclara e ilustra la estructura informativa del concepto (Heimlich y Pittelman citados por Villalobos, 2001).

Además, los organizadores gráficos funcionan como herramienta de evaluación y valoración, pues, por ejemplo en el caso de Historia, en lugar de elaborar un cuestionario o resumen, es posible que los docentes pidan a sus estudiantes desarrollar un organizador gráfico para demostrar lo que han aprendido. Esto tiene la ventaja de que los organizadores gráficos pueden convertirse en buenas fuentes de información de los docentes para orientar sus clases en un futuro (Davies y Hart, citados por Villalobos, 2001).

Además, los organizadores permiten notar los niveles de comprensión del texto que presentan los alumnos, ya que un organizador gráfico bien construido deja ver el modo en que el alumno interpretó o entendió tal o cual lectura.

2.1.4.1 Tipos de organizadores gráficos

En este punto conviene anotar algunos de los principales organizadores gráficos de los que se puede echar mano. Obviamente, existen muchos tipos y diferentes denominaciones. Algunos de los que aquí presento tienen las características de que ya han sido trabajados por los alumnos, razón por la cual no son del todo desconocidos. Otros, en cambio, son novedosos, pero son fáciles de construir y además llaman mucho la atención. A continuación describo algunos de estos organizadores gráficos, siguiendo principalmente a Pimienta (2012).

Mapas conceptuales. Son organizadores gráficos que mediante ciertos símbolos representan información. Mediante esta herramienta se caracteriza, jerarquiza y relaciona información a nivel general o global, y se forman proposiciones por medio del sistema de enlaces con conectores. Novak y Gowin (1988) sugieren que los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Los mapas conceptuales constituyen no sólo una forma de sintetizar información sino una herramienta para comunicar conocimientos. Los mapas conceptuales, formalmente se componen de los siguientes elementos:

- Conceptos
- Palabras enlaces
- Propositiones
- Líneas y flechas de enlace
- Conexiones cruzadas
- Representaciones por elipses u óvalos

Mapas semánticos. Han sido creados sobre todo para el análisis de textos. Pueden utilizarse como apoyo previo a la lectura o como organizadores de la información que contiene un texto. Se trata de organizadores gráficos que parten de una idea central a partir de la que surgen varias líneas de trabajo con diferentes aspectos complementarios entre sí. A diferencia del mapa conceptual, los mapas semánticos no llevan palabras enlace para formar proposiciones.

Mapas mentales. Son representaciones gráficas de una idea o tema y sus asociaciones con palabras clave, de manera organizada, sistemática, estructurada y representada en forma radial. Los mapas mentales como herramienta permiten la memorización, organización y representación de la información con el propósito de facilitar los procesos de aprendizaje, administración y planeación organizacional así como la toma de decisiones. Lo que hace diferente al mapa mental de otras técnicas de ordenamiento de información es que nos permite representar nuestras ideas utilizando de manera armónica las funciones cognitivas de los hemisferios cerebrales.

En los mapas mentales se pueden identificar cuatro características:

- El asunto o motivo de atención, se cristaliza en una imagen central.
- Los principales temas del asunto irradian de la imagen central en forma ramificada.

- Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- Las ramas forman una estructura nodal conectada.

Diagrama causa-efecto. También se conoce como “diagrama espina de pescado” por su forma similar al esqueleto de un pez. Está compuesto por un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral) y cuatro o más líneas que apuntan a la línea principal formando un ángulo de aproximadamente 70 grados (espinas principales). Estas últimas poseen a su vez dos o tres líneas inclinadas (espinas), y así sucesivamente (espinas menores), según sea necesario de acuerdo a la complejidad de la información que se va a tratar.

Líneas de tiempo. Esta herramienta del conjunto de organizadores gráficos permite ordenar una secuencia de eventos o de hitos sobre un tema, de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos. Para elaborar una línea de tiempo sobre un tema particular, se deben identificar los eventos y las fechas (iniciales y finales) en que estos ocurrieron; ubicar los eventos en orden cronológico; seleccionar los hitos más relevantes del tema estudiado para poder establecer los intervalos de tiempo más adecuados; agrupar los eventos similares; determinar la escala de visualización que se va a usar y por último, organizar los eventos en forma de diagrama.

2.2. Marco pedagógico contextual

La propuesta que llevé a cabo se ancla fuertemente en la llamada investigación biográfica-narrativa y en la metodología de trabajo por proyectos. En los siguientes apartados describo algunas de las principales características de ambas posturas, enfatizando aquellos aspectos que consideré más pertinentes de acuerdo con mis proyectos de intervención.

Si bien ya estaba familiarizado con el trabajo por proyectos debido principalmente a que es una metodología planteada por el plan y programas de estudios de 2011, lo cierto es que la manera en que la abordé en mi propuesta fue algo diferente, principalmente a que integré la visión Jolibert y Jacob (1998) y Jolibert y Sraïki (2009). Por otro lado, más allá de la redacción del diario docente para fines meramente administrativos de supervisión escolar, no había tenido un acercamiento a fondo en la investigación biográfico-narrativa.

2.2.1. El enfoque biográfico-narrativo

Como apuntan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación biográfica-narrativa es una categoría amplia que incluye un extenso modo de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo, como son las historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la expresión oral en su dimensión temporal.

Como modalidad de investigación, el enfoque biográfico-narrativo amplía el conocimiento sobre lo que verdaderamente ocurre en la escuela a partir del punto de vista de los implicados, quienes, por medio de testimonios, aportan una mirada del proceso educativo. Desde esta perspectiva, este enfoque busca extender la comprensión de los fenómenos educativos. Según Bolívar (2002: 3), la investigación biográfica:

(...) comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos (...) Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.

Así, la utilidad del método biográfico reside en su capacidad para sugerir, ilustrar o contrastar hipótesis en torno a un problema de investigación. Además, este enfoque nos proporciona mayor control sobre la información a través de la narrativa del sujeto biografiado, la cual puede complementarse con las declaraciones de las personas que constituyen el entorno social inmediato. Finalmente, es útil también en la medida en que nos proporciona nuevos hechos que sirvan para una mejor comprensión del problema de que se está investigando.

La investigación biográfica-narrativa cuenta con una amplia variedad de fuentes de datos narrativos y de instrumentos y estrategias de recogida de datos, las cuales van desde las notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos y biográficos, hasta las carpetas de aprendizaje o portafolios de los estudiantes.

En este sentido, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) entienden por *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. En cuanto a enfoque de investigación, se puede ver a la narrativa como las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Destaca entonces el papel del *relato*, el cual capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal.

Así, como apuntan estos autores, frente a un modo de argumentar lógico, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen.

Señala Bolívar (2012) que en términos generales la investigación biográfica-narrativa incluye cuatro elementos: a) un narrador que nos cuenta sus experiencias de vida, b) un intérprete o investigador, que colabora y lee los relatos para elaborar un informe, c) los textos, que recogen lo narrado y el informe del investigador, y d) los lectores. Es de resaltar el papel del informe narrativo (Bolívar, 2002: 18):

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. (...) El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje periodístico o a la novela histórica.

Bolívar (2002) señala que la apuesta por la investigación biográfico-narrativa tiene un carácter ambivalente: se la puede ver como un modo de “dar la voz” a los futuros docentes y a los profesores en ejercicio sobre sus preocupaciones y sus vidas; pero también supone una “fisura” en los modos habituales de comprender e investigar lo social. Interesarse por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida, posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; y es, en sí mismo, un medio para que los futuros profesores y los docentes reflexionen sobre su vida profesional, para apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional.

2.2.2. El trabajo por proyectos

La metodología del trabajo por proyectos surge desde una postura educativa constructivista que contempla a los estudiantes como los responsables de su propio aprendizaje, pues son precisamente ellos quienes deben aplicar sus habilidades y conocimientos adquiridos en la escuela al enfrentarse con situaciones problemáticas que pudieran presentarse en contextos de la vida cotidiana. Así, el trabajo por proyectos pretende que los alumnos apliquen aquello que han aprendido como una herramienta para resolver problemas o para hacer propuestas.

En términos generales, un proyecto es una estrategia de aprendizaje que intenta involucrar a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, además de que les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales que ellos mismos han generados. Los conocimientos así adquiridos resultan ser más significativos, puesto que se ha partido del interés de los propios alumnos, o en palabras de Hernández (1998: 27):

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al "otro" y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares, van elaborando. Todo ello para favorecer el desarrollo de estrategias de indagación, interpretación y presentación del proceso seguido al estudiar un tema o un problema, que por su complejidad favorece el mejor conocimiento de los alumnos y los docentes de sí mismo y del mundo en el que viven.

Por su parte, Jolibert y Sraïki (2009) distinguen dentro de su modelo pedagógico el *proyecto colectivo*, el cual subdivide a su vez en *proyecto de acción* (lo que uno va a hacer), *proyecto global de aprendizaje* (lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión) y *proyectos específicos de construcción de competencias* (entre los cuales se encuentra el proyecto específico en la lectura y producción de escritos).

Esta Jolibert y Jacob (1998) apuntan que el trabajo por proyectos dentro del aula da sentido a todo lo que sucede en ésta, incluso cuando se trabaja cuestiones de lengua, pues existe una transferencia de las competencias adquiridas durante la elaboración, la realización y la evaluación de los proyectos, al aprendizaje de la lectura. Así, gracias al trabajo por proyectos los estudiantes pueden tener una percepción global de lo que se busca (por ejemplo al momento en que se investiga en libros o revistas), además de anticiparse y organizarse en relación a las lecturas que se están haciendo.

En relación con la escritura, estas autoras señalan que un proyecto necesita que en sus diferentes etapas los niños recurran al lenguaje escrito, tanto en situación de lectores como de productores. Así, por ejemplo, los estudiantes deben escribir textos colectivos e individuales, elaborar escritos para participantes externos (padres de familia o alumnos de otros grupos) o escribir para comunicar resultados (al redactar reportes, carteles o trípticos).

2.2.2.1. Módulos de interrogación de textos y aprendizaje de escritura

Jolibert y Sraïki (2009) proponen dos modelos de estrategia en relación con la lectura y la escritura. En cuanto a la lectura, el módulo de interrogación de textos consta de tres etapas: preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística. Aclaran que esta estrategia didáctica es concebida como un módulo de aprendizaje colectivo, pero que puede realizarse de manera individual o en pequeños grupos.

La etapa de preparación para el encuentro con el texto se relaciona con la elaboración del proyecto. Aquí se exploran los desafíos de la actividad y, por lo tanto, el sentido de la misma. Además se destaca las características de la actividad en relación estrecha con las experiencias anteriores a los alumnos. También se exploran las características de los textos que se tienen que comprender en relación estrecha con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas con textos similares.

La etapa de construcción de la comprensión del texto requiere en primer término una lectura individual silenciosa a fin de, por un lado, dejar que el niño se relacione con el texto y, por otra, no centrar la actividad en la oralización. Posteriormente hay una negociación y elaboración grupal de significaciones parciales, en las que hay una confrontación colectiva de las interpretaciones además de constantes relecturas. Para cerrar esta etapa hay una elaboración continua de una representación del texto completa, compartida y coherente.

La sistematización metacognitiva y metalingüística comprende un retorno reflexivo sobre la actividad a fin de ubicar las estrategias utilizadas y los índices o pistas que han ayudado a comprender el texto. Se presenta también una generalización en la que se elaboran herramientas de sistematización de lo que se ha aprendido. Al final se presenta una puesta en perspectiva en la que se identifiquen los obstáculos enfrentados que requieren de un tiempo de consolidación.

Por otro lado, el módulo de aprendizaje de escritura se concibe como una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado en el marco de un proyecto real.

De modo similar al módulo de lectura, el módulo de producción de textos consta de tres etapas: preparación para la producción del texto, gestión de la actividad de producción del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

La preparación para la producción del texto incluye los desafíos y el significado de la actividad en el contexto del proyecto que se está llevando a cabo. También se exploran las características de la actividad en relación con las experiencias anteriores de los alumnos. Incluye además las características del texto que se tiene que producir relacionadas con las representaciones previas de los alumnos.

La gestión de la actividad de producción de textos incluye una puesta en texto, es decir, una primera escritura individual y una confrontación de la misma. Además, se lleva a cabo una revisión del texto y, al mismo tiempo, se exploran los conceptos de las convenciones propias del lenguaje escrito. Para cerrar, se realiza la producción final u “obra maestra”.

En la sistematización metacognitiva y metalingüística se hace un retorno reflexivo sobre la actividad de cómo se ha producido un texto. Se realiza una generalización y elaboración colectiva de herramientas de sistematización que puedan llegar a ser útiles. Para cerrar esta etapa, se hace una puesta en perspectiva a fin de detectar los obstáculos enfrentados y la identificación de aprendizajes que requerirán un mayor tiempo de apropiación.

2.2.3. El subsistema de telesecundarias

El sistema de telesecundaria fue, en mucho, el producto de la sociedad de su época, una que veía en el uso de las nuevas tecnologías (en este caso la televisión) una herramienta para abatir el analfabetismo imperante en el país. Desde esta perspectiva, en la década de los 60 se propuso ampliar la oferta educativa de las escuelas secundarias convencionales aprovechando la televisión como un recurso para la educación, a fin de que la secundaria llegara a las zonas marginadas o de difícil acceso.

Esta idea no era del todo novedosa, puesto que, en el caso de Latinoamérica, Venezuela ya había iniciado en 1952 con el uso de la televisión como un recurso

educativo, país al que siguieron Puerto Rico (1957), Chile (1959), Cuba (1959), Colombia (1960), Brasil (1960), Guatemala (1961), Uruguay (1964), El Salvador y México, ambos en 1966 (Flores y Rebollar, 2008).

Si bien los preparativos para el surgimiento de telesecundaria comenzaron en 1966, es hasta el 2 de enero de 1968 que el entonces secretario de educación, Agustín Yáñez, expidió el acuerdo en el que se oficializa que la telesecundaria formaría parte del sistema educativo de nuestro país, con todo lo que eso conlleva (emisión de certificados con validez oficial, recursos propios provenientes de la Secretaría de Educación, etcétera). Las transmisiones a las llamadas “teleaulas” (espacios acondicionados con televisión, que podían ser desde sacristías, salones ejidales y hasta domicilios particulares) empezaron el 21 de ese mismo mes, con sesiones coordinadas por “telemaestros” en los estados de Hidalgo, México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz (Martínez, 2004).

El objetivo principal de la creación de las teleaulas de los 60 sigue siendo el mismo en las telesecundarias de hoy en día: abatir el rezago educativo en la educación secundaria en comunidades rurales e indígenas en zonas con menos de 2500 habitantes, donde el número de egresados de primaria no permitiera el establecimiento de una secundaria federal o técnica.

Bien puede verse que esta problemática también está presente en zonas semiurbanas, como en el caso de la telesecundaria Enrique C. Rébsamen de Atoyac, en donde a pesar de ser cabecera municipal, sólo posee una escuela primaria (en la comunidad vecina de Potrero Nuevo hay tres primarias, por lo que ahí se ubica una secundaria técnica), de donde provienen casi todos los estudiantes que se atienden en la telesecundaria.

En consonancia con este objetivo, telesecundaria ha sido uno de los subsistemas que más ha crecido en cobertura, pues de una proporción del ocho por ciento del total de escuelas en 1980, para el ciclo escolar 2004-2005 ya superaba el 60 por ciento (Martínez Rizo, 2004). En este mismo sentido, hay que señalar que la matrícula de telesecundaria aumentó un 105 por ciento de 1990 al 2000, probablemente

motivado por la obligatoriedad de la secundaria impulsada en 1993 y por el bajo costo que conlleva establecer una escuela de este tipo, en contraste con una secundaria general o técnica.

2.2.3.1. Características de las telesecundarias

Si bien la telesecundaria forma parte del Sistema Educativo Nacional desde 1968, a la fecha hay quienes dentro de la esfera educativa (docentes de otros niveles, investigadores de la educación) o fuera de él (padres de familia, alumnos de otras escuelas), desconocen sus características particulares, como se deja ver por los comentarios que se vierten sobre este subsistema.

Entre lo que distingue a una telesecundaria de una federal o técnica está el que un solo docente es el responsable del proceso educativo al impartir las clases de todas las asignaturas en un grado escolar. Para llevar a cabo esta tarea, los docentes de telesecundaria contamos con el apoyo de programas televisivos expresamente diseñados para cada asignatura y grado escolar, y, más recientemente, la incorporación de interactivos digitales (software educativo) en una mediateca en discos compactos.

Si bien mucho del modelo educativo de telesecundaria radica precisamente en apoyarse en los programas de televisión, ya como detonante de un tema ya como explicación del mismo, no por ello nuestra labor de docente es pasiva: es necesario que planeemos el tiempo dedicado a observar los programas (el docente debe distinguir cuál es el mejor momento para verlos, dependiendo de las características de su grupo o del avance del mismo) o a llevar a cabo un interactivo digital (en ocasiones este software puede ser más llamativo que la clase en sí o, por el contrario, generar más dudas de las que puede aclarar).

Para muchos, el que sea un docente el que imparta todas las asignaturas es una ventaja, puesto que éste llega a tener más rápido un mayor conocimiento de

los estudiantes (estilo de aprendizaje, fortalezas o debilidades académicas, destrezas deportivas o artísticas), debido a que convive las seis horas de la jornada escolar con ellos todos los días, al contrario de otras secundarias, en donde el docente ve a sus estudiantes una o dos sesiones al día, lo que retarda el que llegue a conocerlos a profundidad. De este modo, al conocerlos más y mejor puede aplicar prontamente medidas para favorecer los aprendizajes.

Otra ventaja más estaría en el hecho de que al ser un solo profesor el que imparte todas las asignaturas se llega a presentar una mayor empatía por parte de los estudiantes, quienes terminan viendo en la figura del docente a un amigo entrañable al que con frecuencia regresan a visitar aun después de haber finalizado su estancia en la secundaria.

Una característica más de la telesecundaria es que con frecuencia los grupos suelen ser reducidos (entre 20 y 30 alumnos en promedio), al contrario de las federales o técnicas, en donde puede haber aulas que alberguen a más de 40 estudiantes, lo que dificulta el manejo de grupo, relaja la disciplina y retarda el conocimiento sobre los verdaderos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, hay quienes consideran que el que un solo docente sea quien atiende todas las asignaturas como la principal causa de las deficiencias académicas de los alumnos de telesecundaria. Quienes adoptan esta postura argumentan que es muy difícil que un solo profesor domine los contenidos de todas las áreas (amén del conocimiento sobre el plan y los programas de estudio), lo que se traduce en lagunas en una o varias asignaturas. Además, la rotación de personal es constante en este subsistema es constante, lo que ocasiona que con frecuencia se trunque el trabajo con un docente a mitad del ciclo escolar, con las dificultades académicas aunadas.

2.2.3.2. Enseñanza y aprendizaje de Historia en telesecundaria

El propósito de la asignatura de Historia en telesecundaria es que los estudiantes comprendan y expliquen su realidad social desde una perspectiva histórica, con base en la construcción de saberes y el desarrollo de habilidades intelectuales (SEP, 2008). Es decir, se pretende que los alumnos aprendan a construir sus propias explicaciones sobre el pasado, por lo que no se plantea un aprendizaje informativo, sino formativo a través de diversos recursos, como textos, mapas, ilustraciones, gráficos o líneas del tiempo.

La asignatura de Historia se imparte cuatro días a la semana (lunes, martes, jueves y viernes para el caso de tercer grado) en sesiones de 50 minutos cada una. Lo que he podido apreciar a lo largo de los años en mi experiencia en telesecundaria es que por lo general no es una materia que les llama mucho la atención a los estudiantes. Desde mi perspectiva, esto en parte obedece a que a lo largo de su trayectoria escolar han vivido experiencias no tan agradables con dicha asignatura, pues, por ejemplo han tenido que leer textos muy extensos y muchas veces complicados de entender, y además, han debido memorizar fechas e identificar rostros de personajes; a todo esto se suma el desinterés por el pasado propio de la etapa que están atravesando.

En el caso de telesecundaria al inicio de cada bloque se observa un programa de televisión, el cual aporta una panorámica general sobre lo que se trabajará en el mismo. Por su parte, los temas del libro están ordenados cronológicamente, y en el caso de tercero se aborda la historia de México, desde las civilizaciones mesoamericanas hasta la alternancia política en el año 2000, con temas distribuidos en cinco bloques. Es importante que mencione que actualmente en el subsistema de telesecundaria se trabaja con los libros del plan de estudios de 2006, pero las evaluaciones se realizan con base en el del 2011, razón por la cual los docentes hemos tenido que hacer las modificaciones necesarias para no quedar al margen.

Por su parte, las secuencias se dividen en ocho sesiones que se trabajan durante dos semanas, periodo que puede variar. De igual manera, las secuencias

tienen una organización particular. Así, el apartado “Para empezar” incluye una introducción al tema central y una exploración de conocimientos previos. Los propósitos de esta sección son los siguientes (SEP, 2008):

- Activar los conocimientos previos
- Indicar directamente la utilidad de la secuencia
- Establecer la relación entre los temas abordados (paso) con el presente: aquí y ahora
- Ubicar temporal y espacialmente los temas de la secuencia: ¡Ubícate!

Desde mi experiencia esta sección cumple muy bien con lo que se propone, siempre y cuando el docente sea motivador y sepa encontrar relaciones entre las experiencias de los estudiantes y los temas que se van a trabajar en la secuencia. También se requiere que el docente tenga conocimientos sobre la historia de la comunidad o sucesos históricos que geográficamente sean significativos, ya que puede anclarlos con los temas que se van a estudiar. Así, por ejemplo, en el caso de Atoyac cuando se aborda el tema de la lucha de la Independencia para los estudiantes es muy significativo leer y escuchar sobre cómo el cerro del Chiquihuite sirvió a Ignacio de la Llave como un bastión; de igual manera, les impresiona saber cómo durante la Intervención Francesa las tropas de este país pasaron por este municipio, dejando abandonado un cañón que actualmente se expone en el parque del municipio. Otro dato histórico relevante del municipio es que por aquí cruzó la primera línea ferroviaria que iba de Veracruz a la Ciudad de México, e incluso aún se conserva una placa que marca la inauguración de dicha línea en 1873.

Otro apartado de las secuencias es “Manos a la obra”, que se constituye como la parte central y, por lo mismo, la de mayor duración. Los propósitos para esta sección son los siguientes:

- Problematizar la realidad
- Promover la construcción y recreación de nociones
- Desarrollar la comprensión crítica
- Favorecer la toma de decisiones con responsabilidad

Como su nombre lo indica, en este apartado los estudiantes llevan a cabo diversas actividades, como pueden ser lectura de textos, completar cuadros, elaborar esquemas (mapas conceptuales o diagramas de caja, por ejemplo) y contestar preguntas.

En esta sección se incluye un elemento integrador diferente para cada secuencia que permite articular los temas por desarrollar a partir de las diversas situaciones de aprendizaje que se proporcionan a las y los estudiantes.

Finalmente, en el apartado “Lo que aprendimos” se pretende hacer una revisión final de los contenidos estudiados y valorar las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante las secciones anteriores. Las actividades que se presentan favorecen la reflexión acerca de lo que los alumnos han aprendido y la utilidad que tienen en su vida personal y colectiva. Sus propósitos pedagógicos son:

- Formular conclusiones.
- Recapitular los contenidos estudiados.
- Aplicar conocimientos en situaciones concretas.
- Generar propuestas.
- Reflexionar sobre la relación pasado-presente-futuro (Aquí y ahora).

Generalmente, es en esta sección en la que las y los estudiantes presentan a sus compañeros de grupo de otros grados los resultados de lo elaborado con el elemento integrador a lo largo de la secuencia.

2.3. Marco institucional

Las políticas educativas son cursos de acción por los que se pretende impulsar determinados programas e iniciativas, con el fin de resolver problemas específicos de la educación (Alcántara, 2010). En este sentido, el análisis de dichas políticas en nuestro país nos permite tener una visión de lo que se desea lograr en la educación, y de la manera en que se ha venido allanando el camino para, en mayor o menor medida, conseguir los objetivos planteados en esta o aquella política.

Dicho análisis también permite ver cuáles han sido los avances y retrocesos en torno a las políticas en educación, así como aquellos puntos que, de una manera u otra, se encuentran presentes en las reformas actuales, por lo que constituyen puntos especiales de reflexión; este sería el caso del estudio de la comprensión lectora. Además, este análisis constituiría el punto de partida de toda intervención docente, ya que es imposible plantear cambios y transformaciones en las prácticas dentro del aula sin antes tener un panorama del modo en que se ha concebido dicha práctica en tal o cual política o reforma educativa.

En las siguientes líneas trazaré un breve esbozo de las políticas educativas a nivel mundial, señalando aquellos puntos que, desde mi perspectiva, son cruciales para entender el devenir educativo mexicano en relación con la comprensión lectora. A continuación apuntaré brevemente de qué modo se vincula el estudio de la comprensión con la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), señalando además cuáles han sido, dentro del marco señalado por esta reforma, las repercusiones más trascendentales en mi práctica docente, y de qué modo han impactado en la misma, principalmente en lo que se refiere a los cambios curriculares en secundaria —nivel en el que me desarrollo— y su relación con el área de oportunidad que deseo abordar: el desarrollo de la comprensión lectora.

2.3.1. Políticas educativas internacionales: calidad y competencias

Sin duda, hoy en día vivimos una “internacionalización” de las tendencias educativas. Esto se puede percibir en la gran influencia que organismos internacionales — principalmente el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)— ejercen sobre las políticas educativas de los países “subdesarrollados” a los cuales constantemente evalúan, a pesar de que dichas naciones se empeñan en negar que existe tal influencia en torno a la educación que imparten en sus territorios (Maldonado, 2000: 45).

Sin embargo, es fácil notar que esta influencia existe realmente tan sólo en el hecho de que tales organismos han diseñado indicadores que sirven de referencia para las reformas que los países evaluados deben implementar. Como aclara Neves (2008: 15):

(...) la finalidad de los indicadores de educación/formación es dar a conocer a los responsables de la toma de decisiones la situación de los sistemas de enseñanza y formación para facilitar su análisis y su evaluación, así como para poder cuestionar las orientaciones, antiguas y nuevas, de las actuaciones políticas.

Esto, finalmente, nos lleva a la introducción de la lógica del mercado en la educación, defendida en el estandarte de la “calidad”. Más allá de la calidad, los organismos internacionales de los que se ha hecho mención enfatizan el desarrollo de competencias para desenvolverse en la vida cotidiana, idea que está asociada con comportamientos observables y medibles, cuyo énfasis está también en los resultados que se obtienen.

En relación con esta visión, destaca el hecho de que las competencias movilizan y dirigen todos los componentes —conocimientos, habilidades, actitudes y valores— hacia la consecución de objetivos concretos; en este sentido, serían más

que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada”(SEP, 2011a). Esta movilización de saberes se presenta en situaciones comunes pero también complejas de la vida diaria, y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo o reestructurarlo en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Como puede verse, se necesita ser competente en muchas áreas, aunque la lectura cobra especial importancia, como señala la UNESCO (1994: 6):

Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

En relación con la lectura, la OCDE (2006) señala que las definiciones de la misma y de la competencia lectora han evolucionado de acuerdo con los cambios sociales, económicos y culturales. A esto se debe agregar el hecho de que el concepto de aprendizaje ha dado paso al de aprendizaje para toda la vida, lo que ha transformado las percepciones de competencia lectora: ya no se considera a la lectura como algo aprendido de una vez y para siempre, sino como una capacidad que evoluciona según las situaciones que se viven y mediante la interacción con los demás y con las comunidades más extensas en las que participan.

En este documento se define la competencia lectora como la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de

alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad, enfatizando al mismo tiempo que la actitud y la capacidad de los individuos para acceder adecuadamente, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita son centrales para la participación plena de los mismos en la vida moderna.

En relación con la comprensión lectora y su relevancia en el desarrollo de competencias, cobran importancia las evaluaciones que los organismos internacionales aplican a los países que forman parte de los mismos. Destaca en este sentido el examen del Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que es promovido por OCDE, de la que México forma parte. La incursión de nuestro país en esta prueba, y el eco que de los resultados se hace en los medios de comunicación y en los discursos de muchos funcionarios, puede llevarnos a pensar que la implementación de tal prueba constituye por sí misma una política educativa.

PISA es una evaluación comparada de tipo estandarizada, cuya intención es conocer el grado de preparación de los estudiantes para la vida adulta en el manejo de conocimientos básicos, los procesos y principios que se necesitan para la comprensión de los conceptos implicados en éstos, y la capacidad de los alumnos para responder a situaciones diferentes en contextos que demandan la aplicación de conocimientos y destrezas (Padilla, 2009). Dicha prueba evalúa competencias matemáticas, científicas y de lectura.

En este sentido, conviene aclarar que los docentes de casi todos los grados escolares notamos deficiencias en la comprensión de lo leído en nuestros alumnos. De hecho, como señalan Cárdenas y Guevara (2013), el problema social al que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano se relaciona con que existe un desempeño significativamente bajo de los alumnos, entre otros aspectos, en habilidades de comprensión lectora y en el dominio de las ciencias, a nivel de primaria y secundaria, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la OCDE.

En el año 2000 —continúan señalando Cárdenas y Guevara—, PISA ubicó a los estudiantes mexicanos en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos con 422 puntos. En la siguiente aplicación, en 2003, México obtuvo 400 puntos, veintidós abajo, lo que lo colocó de nuevo en el último lugar de los países de la OCDE y en el lugar 38 de los 40 países evaluados, por debajo de Brasil y solo arriba de Indonesia y Túnez. En la evaluación de 2006, el puntaje promedio de los estudiantes mexicanos fue de 410 puntos, con lo que se ubica por tercera ocasión consecutiva en el último lugar de los países miembros de la OCDE. Esta vez, 47% de los alumnos evaluados no mostraron tener competencias suficientes para comprender textos apropiados para su edad. Por último, en 2009 México tuvo una mejoría de tres unidades sobre el puntaje obtenido en 2000.

De todo lo dicho hasta ese momento se puede ver que, a grandes rasgos, existe una tendencia en las políticas educativas internacionales hacia el fomento de sistemas educativos de calidad, que potencien a su vez el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Para verificar esta calidad, estos sistemas elaboran pruebas estandarizadas, cuyos resultados, en mayor o menor medida, son retomados por los países que forman parte de estos organismos para revalorar sus políticas educativas y, con ello, replantear sus planes y programas educativos. Esta es, precisamente, la tendencia que se observa en el sistema educativo mexicano del último cuarto de siglo.

2.3.2. Políticas educativas nacionales

Al analizar las políticas educativas implementadas en nuestro país en las últimas tres décadas, lo primero que notamos es que se encuentran enmarcadas fuertemente por los contextos económicos en las cuales fueron forjadas, principalmente en el marco del neoliberalismo, esto a pesar de la transición política que se dio con

el cambio de partido en el gobierno en el año 2000, la cual continuó en el siguiente sexenio (2006-2012).

No obstante, actualmente la tendencia para ser la misma. Por ello, en consonancia con las políticas educativas mundiales en boga, el discurso educativo mexicano está permeado por requerir mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y por volver competente al alumno para su desempeño en la sociedad actual (Gobierno de la República, 2013: 59):

Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros.

En relación con la comprensión lectora, es posible ubicar una visión actual de la sociedad en la que vivimos, que se caracteriza por el valor que puede llegar a adquirir el conocimiento, por lo que su creación y desarrollo son esenciales. De este modo, se enfatiza que las habilidades que se requieren para tener éxito en el mercado laboral han cambiado debido a la abundancia de información de fácil acceso que existe hoy en día, en parte gracias al Internet, y esto requiere que los ciudadanos estén en condiciones de manejar e interpretar esa información.

Como de aquí se desprende, dicho manejo de la información sólo será posible si durante su trayectoria escolar el estudiante ha adquirido y desarrollado las habilidades y capacidades lectoras que lo conviertan en un lector competente, capaz de comprender lo que lee, es decir, evaluar, analizar, sintetizar, descartar e incluso criticar toda la información a la que tenga acceso a través de la lectura.

No obstante, para que esto deje de ser una aspiración y se convierta en realidad, fue necesario en primer lugar articular todo el sistema educativo nacional. Este es el caso de la más reciente reforma implementada en nuestro país.

2.3.2.1. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

En el 2011, de acuerdo con los contextos sociales, políticos y culturales internacionales y nacionales, México emprendió la RIEB, a fin de mejorar la calidad de la educación que se imparte en nuestro país. Este proceso llevó varios años debido a que se realizó en diversos momentos: en 2004, preescolar; en 2006, secundaria; y entre 2009 y 2011 en primaria.

Como apunta Ruiz (2009), los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante en la búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, ya que las evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos de la educación en nuestro país.

Con todo, el objetivo primordial anunciado es “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11).

Para que esto se lleve a cabo, el documento aclara que se debe favorecer la articulación del currículo en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Además, enfatiza que se debe tomar como centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares pertinentes. También es necesario que, dentro del marco propuesto, se favorezca el desarrollo de competencias para lograr el perfil de egreso que deben desarrollar los estudiantes al final de su educación básica.

Se trata, además, de que el sistema educativo se organice para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente, donde no se puede continuar con la lógica de seguir explotando los recursos naturales para lograr el progreso, sino en la creación y manejo de conocimientos.

Para lograr todo esto, la RIEB plantea un conjunto de principios pedagógicos, los cuales permitirían a los docentes implementar el nuevo currículo acorde con la sociedad en la que vivimos.

2.3.2.1.1. Principios pedagógicos de la RIEB

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011a: 23).

La RIEB plantea los siguientes principios:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

El primer principio pedagógico enfatiza un hecho que el poco a poco el sistema educativo había dejado de lado: en la escuela lo más importante es el alumno. Aunque puede parecer por demás obvio que los estudiantes deben ser el eje sobre el cual gire todo lo relativo a la educación de un país, lo cierto es que en diversos momentos a lo largo de nuestro devenir educativo el énfasis estuvo ya en los docentes, ya en los materiales educativos, ya en la infraestructura, ya en la política educativa en sí. No obstante, con la RIEB se vuelve a la visión en la que el alumno es el centro del proceso educativo.

Relacionado con el proceso de aprendizaje, el segundo principio señala que es necesario planificar para potenciar los aprendizajes en los alumnos. Este principio no contempla a la planeación como la elaboración y llenado de un formato que el docente debe presentar al director o a la supervisión cuando se lo soliciten. Al contrario, señala que es necesario que todas las actividades que se realicen al interior del aula tengan un porqué, es decir, una motivación que vaya más allá del simple gusto del docente. Además, la planeación no debe sólo referirse al docente: el alumno también puede planear como un primer paso para ir gestionando y regulando su aprendizaje.

Al señalar como un principio pedagógico el generar ambientes de aprendizaje, la RIEB enfatiza que no sólo basta con volver la mirada al alumno y planear lo que debe aprender, sino que además es necesario que el docente construya las condiciones necesarias para que se den tales o cuales aprendizajes.

Si bien todos estos principios pedagógicos son importantes, ya que su puesta en marcha contribuye a una educación de calidad, es necesario mencionar algunas cuestiones respecto al poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Como sabemos, una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así

como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Los estándares curriculares, por su parte, son descriptores de logro, definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar y sintetizan los aprendizajes esperados.

Finalmente, los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011a).

Como bien se aclara en el plan de estudios de 2011, “las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos” (SEP, 2011a: 29). No obstante, es conveniente señalar cuáles son las implicaciones que tienen en torno a comprensión lectora las competencias, el perfil de egreso y los estándares curriculares.

2.3.2.1.2. Las competencias

La RIEB se plantea el desarrollo de competencias para conducirse en la sociedad del conocimiento, el cual, como ya se dijo, actualmente es la fuente principal de valor. El plan de estudios 2011 en este sentido aclara (SEP, 2011a: 10):

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean *competencias para resolver problemas*; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones

valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

Es significativo, en relación con la comprensión de lo que se lee, que la RIEB plantee la apertura al pensamiento crítico, ya que en el mejor de los casos los jóvenes saben mucho cuando salen de la escuela, pero no son necesariamente competentes, es decir, no aprendieron a movilizar sus conocimientos fuera de las situaciones de examen, o incluso en la propia evaluación, cuando no comprenden lo que se les está pidiendo que hagan.

Se necesitan, entonces, competencias para la vida, es decir, competencias que movilizan y dirigen todos los componentes —conocimientos, habilidades, actitudes y valores— hacia la consecución de objetivos concretos. Como sabemos, las competencias son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (Perrenoud, 1999).

Las competencias que se presentan en el plan de estudios 2011 deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

Dichas competencias son las siguientes (SEP, 2011a: 38):

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia

- Competencias para la vida en sociedad

Son de llamar la atención las dos primeras competencias (para el aprendizaje permanente y para el manejo de la información), ya que ambas se relacionan, de manera directa o indirecta, con las habilidades de comprensión lectora. En relación con las competencias para el aprendizaje permanente, para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Como bien se sabe, es indispensable que, además de que el alumno se integre a la cultura escrita, se aprenda a “hacer cosas” con las palabras, es decir, que los estudiantes sean capaces de, por ejemplo, pedir, argumentar o reflexionar por escrito; obviamente, el proceso de escritura está íntimamente relacionado con la lectura, ya que ésta nos brinda múltiples ejemplos de cómo pedir o refutar en y con las palabras de otros escritores más avezados que nosotros.

El problema de la comprensión también está vinculado con las competencias para el manejo de la información, cuyo desarrollo requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético. De más está decir la íntima relación de esta competencia con la comprensión lectora, ya que si no se desarrolla lo suficiente esta última en los estudiantes, poco podrán hacer para “identificar”, “seleccionar” o “sistematizar” información.

2.3.2.1.3. El perfil de egreso

Según el plan de estudios de 2011, “el perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria)” (SEP, 2011a: 39). Dicho perfil se expresa en términos de rasgos indivi-

duales y pretenden definir el ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica, además de ser un referente común para la definición de los componentes curriculares y un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, a fin de garantizar que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la educación básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos (SEP, 2011a: 39):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Si bien son varios los rasgos deseables planteados por el perfil de egreso, para el problema que me ocupa destaco el apartado que menciona la capacidad para buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes, ya que en la base de todas estas habilidades se encuentra los diversos niveles de comprensión lectora, que van desde la simple decodificación hasta el análisis y la reflexión.

2.3.2.1.4. Los estándares curriculares

Los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, los cuales, de manera aproximada y progresiva, corresponden a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes (SEP, 2011a).

Los estándares curriculares expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria.

“Los estándares curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo” (SEP, 2011a: 42).

En relación con los estándares de Español, estos integran los elementos que permiten a los estudiantes de educación básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Estos estándares se agrupan en cinco componentes, de los cuales destaco aquel que se refiere a los procesos de lectura e interpretación de textos.

2.3.2.2. Programa de estudios 2011: la Historia en secundaria

La asignatura de Historia en secundaria pertenece al campo de formación *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, junto con Geografía, Tecnología y Asignatura Estatal. Como lo aclara el programa respectivo (SEP, 2011b: 14), los propósitos del estudio de la Historia para la educación secundaria son los siguientes:

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la Historia de México y la mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.
- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la Historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales.

Por otro lado, el enfoque didáctico de Historia en secundaria es del tipo formativo, es decir, se evita privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Por ello, se propone un trabajo en el que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias.

Como es posible apreciar hay una relación muy estrecha entre el estudio de la Historia y la comprensión lectora, ya que del análisis de las fuentes (sean estas primarias o secundarias, orales o escritas) será posible postular explicaciones de la realidad actual. Además, no se trata de estudiar la Historia de manera segmentada, sino estableciendo las relaciones necesarias entre los diferentes ámbitos y épocas. Como se nos aclara, “la Historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad” (SEP, 2011b: 16).

Es necesario que a lo largo de la educación básica la práctica nosotros los docentes brindemos un nuevo significado a la asignatura, a fin de sensibilizar al alumno en el conocimiento histórico, y propiciar el interés y el gusto por la Historia. Para lograr esto, se debe tomar en cuenta el desarrollo del pensamiento histórico, de acuerdo con el periodo o el grado que se tenga a cargo.

En el caso de tercer grado y al ser el tiempo histórico un concepto abstracto, los alumnos de secundaria tienen regularmente una percepción confusa de él. En ocasiones su reflexión sobre el mundo se caracteriza por la tendencia a considerar que sólo el presente tiene un significado real y a ignorar la complejidad de los antecedentes y la responsabilidad por las consecuencias. Muchas de sus aspiraciones son a corto plazo o efímeras, por lo que su idea de futuro es limitada.

Debido a la influencia de una sociedad que refuerza la visión de que sólo el presente es valioso, los adolescentes de hoy en día tienen dificultades para relacionar el tiempo en sus tres dimensiones (pasado, presente y futuro) y para formular explicaciones complejas sobre los sucesos y procesos históricos. En consecuencia, es común que vean el pasado como algo desligado del presente, y que por lo tanto les resulte irrelevante o aburrido.

El programa (SEP, 2011b) nos aclara que la escuela secundaria cumple una función social al promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica. Además, la comprensión de la Historia es una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de análisis, de comprensión, y un pensamiento claro y ordenado.

En relación con el docente, el programa señala que para que la Historia les resulte significativa, es conveniente que el profesor les proponga actividades en las cuales entren en juego su imaginación y creatividad (SEP, 2011b). En este sentido, considero que la lectura de lecciones que el libro de texto de telesecundaria propone muchas veces se vuelve monótona, ya que la mayor parte de las ocasiones se les pide subrayar lo más importante de la lectura, lo que con el tiempo se vuelve una actividad tediosa y sin mucho sentido. En este caso, sería bueno implementar actividades distintas más allá del simple subrayado, actividades tales como la elaboración de organizadores gráficos.

Para que la clase de Historia resulte significativa, se requiere que el docente use recursos y estrategias didácticas diversos que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos; les permita situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Por ello, debe considerar que los avances tecnológicos y comunicativos influyen en el desarrollo cognitivo de sus alumnos y en su capacidad de abstracción, por lo que debe aprovechar su uso a lo largo de la Educación Básica, tomando en

cuenta que en ella se deben cimentar los principios de la comprensión de las nociones básicas de la Historia.

Entre los recursos que el docente puede emplear para ofrecer una variedad de experiencias de aprendizaje el programa de la asignatura señala las siguientes (SEP, 2011b): *líneas del tiempo y esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Museos, sitios y monumentos históricos.* En este sentido, conviene que señale aquellos recursos que sirvan a mis propósitos, como son el uso de esquemas.

Finalmente, el programa de la asignatura anota las competencias que se pretende desarrollar (SEP, 2011b):

Comprensión del tiempo y del espacio históricos. Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

Tiempo histórico. Es la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado, presente y futuro de las sociedades están estrechamente relacionados con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Esta noción implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso histórico a lo largo de la Historia.

Espacio histórico. Esta noción se trabaja simultáneamente con la asignatura de Geografía e implica el uso de conocimientos cartográficos y el desarrollo de habilidades de localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. El desarrollo de esta noción durante la Educación Básica permite comprender por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado y qué papel desempeñaron los distintos componentes geográficos.

Manejo de información histórica. El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información.

Formación de una conciencia histórica para la convivencia. Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este apartado hago una breve descripción del contexto en el cual se desarrolla el proyecto de intervención. Así mismo anoto a quiénes va dirigida mi propuesta y además postulo los supuestos de investigación que guían la implementación de mis proyectos. Describo también las categorías de análisis que incluí y explico los proyectos a implementar, así como de las estrategias de las cuales he echado mano a fin de cumplir con los propósitos planteados al inicio de mi propuesta. Para finalizar, hago mención de los instrumentos a los que recurro para recabar información (como es el caso de los diarios del docente y del alumno), así como las rúbricas y escalas que se utilizaron para la autoevaluación y coevaluación de los proyectos.

3.1. Población y participantes

Toda problemática ocurre en un contexto dado, por demás variado, cuyas características definen en mucho al problema que se desea abordar. Al inicio, toda área de oportunidad que se quiera tratar debe tomar en cuenta el contexto, ya que en éste se encuentran valiosas directrices que, de un modo u otro, pueden arrojar luz sobre el problema.

De hecho, el contexto puede en mucho restringir o limitar las posibles intervenciones en la problemática. No son raras las ocasiones en las que, de acuerdo con el sitio en el que nos encontremos, ubiquemos situaciones problemáticas similares. Así, por ejemplo, si un grupo ha sido atendido uno o más ciclos por el mismo docente, es muy probable que tengan deficiencias en áreas que otros grupos no tendrán; lo mismo puede decirse de las fortalezas. De igual manera, es probable que un par de hermanos lleguen a mostrar deficiencias parecidas en, por ejemplo, la escritura o la lectura, derivados probablemente del escaso estímulo lector que

hay en su casa. Algo similar puede darse con sus habilidades matemáticas o sus actitudes hacia las actividades en equipo.

Conviene aclarar que cuando se habla de contexto no sólo se hace referencia a un sitio o lugar determinados, sino también a diversas situaciones, por demás variables, que pueden presentarse en los hogares, en las aulas o en las interacciones con sus compañeros o con el maestro. De este modo, un contexto lector en la casa facilita el desarrollo de la comprensión lectora en el alumno, el cual se verá potencializado a su vez si en el salón de clases se realizan frecuentemente actividades de lectura y escritura.

Por lo mencionado, a continuación describiré los principales rasgos del contexto del problema que abordé durante este proyecto de intervención.

Comunidad. La comunidad de Atoyac es la cabecera del municipio del mismo nombre. En esta localidad se encuentra ubicada la telesecundaria Enrique C. Rébsamen, con clave de centro de trabajo 30DTV0897K, perteneciente a la zona 96 del sector 17 de telesecundarias. Aunque pequeño, el municipio cuenta con varias localidades, algunas de ellas marginadas o bastantes alejadas de la cabecera municipal, como lo son Vara Negra y Boca del Monte, las cuales se encuentran ubicadas en los cerros circunvecinos, lo que dificulta su acceso. También debemos mencionar algunas colonias populares y rancherías, como La Palma o La Lagunilla, de donde provienen algunos alumnos.

La economía del lugar se basa principalmente en el cultivo de la caña, al punto de que muy cerca de la cabecera municipal se ubica el ingenio El Potrero, base de la actividad económica de la región. De manera directa o indirecta, muchos de los padres de los alumnos que asisten a nuestra escuela tienen alguna relación con el ingenio, ya sea laborando en el mismo o entregándole caña para su manufactura en azúcar. Además, en los límites entre los municipios de Amatlán y de Atoyac se encuentra instalada una alcoholera, que constituye una fuente de empleos para varios habitantes del municipio.

Los alumnos que asisten a la telesecundaria vienen de familias de medios y bajos recursos, predominando estas últimas. Muchos de los padres se dedican a las labores del campo, principalmente al corte de caña —una de las actividades más frecuentes en la región— a la agricultura y a aserrar madera en los cerros cercanos. También hay padres de familia que tienen diversos oficios, como carpinteros, panaderos, electricistas y mecánicos; los hay también que trabajan como obreros en el ingenio ya mencionado. Además, algunos de los padres tienen profesiones, destacando la ingeniería mecánica y eléctrica, enfermería, docencia e informática.

Otra situación que debe mencionarse es que hay alumnos que llegan de otras escuelas ya iniciado el ciclo, es decir, que por diversas razones han tenido que pedir su cambio a nuestra institución, principalmente de la secundaria técnica de Potrero Nuevo. En muchas ocasiones esto ha sido un factor que afecta las relaciones al interior de la escuela y de las aulas, ya que estos alumnos generalmente vienen con malas actitudes, que terminan influyendo a otros miembros de la comunidad estudiantil.

Además, se atiende a alumnos y alumnas con diversas necesidades educativas especiales, tales como retraso leve, hiperactividad e hipoacusia. Estos alumnos se encuentran distribuidos en todos los grados. En mi caso, en el grupo a mi cargo estuvo una alumna con hipoacusia, quien se integró perfectamente a todas las actividades con sus compañeros.

Escuela. En el subsistema de telesecundaria los docentes nos encontramos frente al mismo grupo todos los días en todas las asignaturas. Las que se imparten en telesecundaria en el tercer grado son Español (cinco horas a la semana, una hora al día), Matemáticas (cinco horas a la semana, una hora al día), Ciencias con énfasis en Química (seis horas a la semana: dos horas lunes, miércoles y viernes), Historia de México (cuatro horas a la semana: una los lunes, martes, jueves y viernes), Inglés (tres horas a la semana: una hora los martes, miércoles y jueves), Formación Cívica y Ética (cuatro horas a la semana: lunes, martes, jueves y viernes),

Tecnología (también cuatro horas), Tutoría (una hora a la semana), Educación Artística (dos horas a la semana, los martes) y Educación Física (cuatro horas a la semana: dos horas los martes y jueves).

Como ya se dijo, es un mismo docente el que se encarga de impartir todas las asignaturas. Respecto a esta situación, conviene decir que llega a tener diversos matices positivos y negativos. Así, dentro de lo positivo que tiene el que un mismo docente imparta todas las asignaturas es que se llega a conocer al grupo en un lapso de tiempo más corto que en otros subsistemas. Una ventaja de esta situación es que no sólo los conoce por los nombres, sino que también llegamos a saber sus estilos de aprendizaje y sus ritmos de trabajo, además de que es más fácil que notemos las deficiencias que pueden presentar en cada una de las distintas asignaturas.

Dentro de lo negativo está que el dominio de los contenidos no es total en la totalidad de las áreas. Es decir, hay muchas asignaturas que dominamos, pero otras en donde presentamos deficiencias. Sin embargo, si se le da otro giro, esta situación es benéfica, ya que por un lado conocemos algo de todas las áreas y, por otro, nos preparamos para solventar nuestras deficiencias en aquellas en las que tengamos dificultades de tipo conceptual.

Como se puede ver, si relacionamos las horas en las que se imparten las asignaturas y el tiempo en el que como docentes pasamos con nuestros alumnos, lo cierto es que, transcurrido cierto lapso, es relativamente fácil identificar las áreas de oportunidad que presentan, además de la asignatura en la cual estas deficiencias impactan en mayor medida.

Por otro lado, la escuela cuenta con suficientes salones para albergar a los cinco grupos. Sin embargo, la malla y el portón se encuentran en mal estado, lo que ha ocasionado que no haya la suficiente seguridad, por lo que han rayado algunas paredes de los exteriores del baño. En este ciclo escolar hay espacio para todos los grupos, pero es probable que debido al aumento en la matrícula para el siguiente no haya suficientes aulas.

La escuela se encuentra ubicada a tan sólo dos cuadras del Palacio Municipal de Atoyac, por lo que el acceso a la comunidad es sencillo, debido a que hay constantes corridas de autobuses que provienen de Paso del Macho y Córdoba. Además, las calles aledañas a la escuela están pavimentadas, permitiendo una llegada y salida rápidas a la institución. Sin embargo, no por este hecho se cuenta con más seguridad.

Aula. Los salones del tercero B y del segundo B son de reciente construcción. Ambos son espaciosos y se encuentran en buen estado. El de tercero tiene dos pizarrones blancos, un anaquel con la biblioteca de grupo, tres mesas, un televisor y un escritorio para uso del maestro. Desafortunadamente, no contamos con señal de Edusat, aunque sí con computadora y proyector.

Hay suficientes bancas para los alumnos, pero en este ciclo se ha presentado la situación de que algunas han sido maltratadas y, por lo mismo, se encuentran en mal estado. Todos los alumnos cuentan con sus respectivos libros de todas las asignaturas, además de que a algunos de ellos se les proporcionaron materiales adicionales (libretas, diccionario, calculadora, juego de geometría) como parte de los apoyos que aporta la Secretaría de Educación.

Alumnos. En el ciclo escolar 2014-2015 atiendo un total de 22 alumnos: 12 varones y 10 mujeres que conforman el tercer grado B. En este periodo, al contrario de otros años, hay dos grupos de tercero debido al aumento de la matrícula en el ciclo anterior. Comparado con el año pasado, el grupo que atiendo tiene menos problemas de disciplina, aunque, como siempre, hay excepciones.

También, al contrario del ciclo pasado, en el que había varios alumnos próximos a llegar a la mayoría de edad, en esta ocasión sólo dos cumplieron los 18 años durante lo que llevamos del ciclo (mayo de 2015). Por otro lado, académicamente tienen mejor nivel que otros grupos que he atendido en esta escuela, aunque las diferencias están muy marcadas entre los mejores y peores promedios. Es decir, es muy grande la brecha entre quien ocupa los lugares más bajos en calificaciones y quienes tienen las mejores notas.

3.2. Supuestos de investigación

Sin duda, como docentes aspiramos a que nuestros alumnos logren niveles de comprensión de lectura crítica o evaluativa, a fin de que puedan emitir juicios críticos sobre lo leído. Sin embargo, esta aspiración no debe obedecer sólo a buenos deseos pedagógicos, sino a una necesidad real y palpable, pues se vive en una sociedad en la que el ejercicio de la crítica y la reflexión se encuentra constreñido por la celeridad en la que se presenta la información.

En el mismo sentido, de acuerdo con el plan de estudios (SEP, 2011a), es necesario que se enfatice en los estudiantes de cualquier periodo el desarrollo de la comprensión lectora, ya que es una condición para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje permanente y el manejo de la información. De este modo, si los alumnos comprenden lo que leen y reflexionan sus lecturas, podrán analizar y utilizar la información que proviene de diversas fuentes, principalmente las escritas, consiguiendo uno de los principales rasgos plantea el perfil de egreso para la educación básica.

No obstante, como ya mencioné al inicio, los docentes de casi todos los grados escolares notamos deficiencias en la comprensión de lo leído en nuestros alumnos. De hecho, como señalan varios autores, el problema social al que se enfrenta el sistema educativo mexicano se relaciona con que existe un desempeño significativamente bajo de los alumnos en habilidades de comprensión lectora.

De este modo, mejorar la capacidad de comprensión de los textos leídos es una problemática que deba abordarse en todos los niveles y en todas las asignaturas, pues su dominio constituye una condición indispensable para seguir aprendiendo. También, como ya anoté, la lectura es la principal herramienta en la clase de Historia, por lo que si no se desarrolla en esta asignatura habrá deficiencias considerables en el logro de los propósitos y el cumplimiento del perfil de egreso.

A continuación anoto los supuestos de investigación que subyacen a mi propuesta, que explicaré de manera breve.

a) *Los alumnos realmente pueden acceder de maneras diferentes a la lectura en la clase de Historia.* Si esto no fuera posible, no tendría sentido implementar una propuesta como la mía. Parto entonces del hecho de que los estudiantes pueden leer (y también escribir) diferentes tipos de textos usando distintos esquemas o imágenes.

b) *Los mismos estudiantes pueden gestionar su comprensión de textos en Historia a través de herramientas gráficas.* Con base en la construcción más o menos detallada o explícita de organizadores gráficos, los alumnos pueden ser capaces de acercarse de un mejor modo a la comprensión de un texto. No pasará mucho tiempo para que los estudiantes noten que más texto en un organizador gráfico no significa necesariamente más comprensión, sino, en ocasiones, todo lo contrario. A medida que sintetizan más comprenden mejor, pues se desarrolla la habilidad de síntesis. De este modo, un organizador será mejor en tanto el lector pueda acercarse más rápidamente a su contenido de un solo vistazo.

c) *Los organizadores permiten distinguir el nivel de comprensión de lectura en Historia.* Con base en la experiencia construyendo organizadores gráficos, el docente puede darse cuenta qué estudiantes han avanzado en la comprensión, puesto que entre mejor construido esté el organizador es posible que la comprensión de la lectura haya sido mayor, pues hay una jerarquización de ideas, desarrollando la síntesis, uso de conectores y disposición de la información.

d) *El uso continuo de organizadores mejora sustancialmente la comprensión lectora.* Como ya he anotado más arriba, existe una gran cantidad de trabajos académicos que han demostrado que el uso de ciertos organizadores gráficos (diagramas, mapa conceptual y el mental) pueden ser excelentes estrategias para mejorar la comprensión lectora en diferentes niveles educativos.

e) *A través del desarrollo de la comprensión lectora con organizadores gráficos, es posible mejorar la adquisición de aprendizajes de la asignatura de Historia.* Es indispensable desarrollar la comprensión lectora no sólo porque es una competencia indispensable para la asignatura de Español, sino también porque la lectura

constituye en muchas ocasiones la única herramienta para seguir aprendiendo. En el caso de Historia, gran parte de los conocimientos se adquieren a través de la lectura, por lo que resulta necesario desarrollar la comprensión para acceder a los contenidos y aprendizajes esperados señalados en el programa de la asignatura.

3.3. Categorización para el análisis

En este apartado abordo las categorías de análisis que utilicé para analizar la información recopilada a lo largo de mi proyecto de intervención. En primer lugar, defino lo que es una categoría y a continuación anoto las categorías que utilicé en mi propuesta. Cabe señalar que las categorías que a continuación apunto responden a principios o ejes pertinentes dentro de mi proyecto de intervención, es decir, están fuertemente ancladas en los postulados teóricos ya anotados anteriormente.

La categorización es el proceso mediante el cual especificamos cuáles serán las categorías de la variable que habrán de interesarnos. Por su parte, las categorías son las diferentes posibilidades de diferenciación que una variable puede tener (Cazau, 2006). Se llama categorías a aquellas que no admiten un tratamiento cuantitativo por medio de cálculos y, por lo tanto, regularmente se expresan en palabras.

Las categorías son los diferentes valores, alternativas en la forma de clasificar, conceptualizar o codificar un término o expresión de forma clara para que no se preste a confusiones para los fines de una determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados y clasificados cada uno de los elementos sujetos a estudio (las llamadas unidades de análisis).

Las palabras o expresiones genéricas que encierran una categoría contienen a su vez otras llamadas subcategorías, las cuales se convierten en conceptos que la perfeccionan y la refinan, es decir, clarifican la categoría. En el trabajo de campo las subcategorías permiten visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado.

De acuerdo con los propósitos de este proyecto, a continuación planteo las siguientes categorías de análisis así como sus respectivas subcategorías:

Comprensión lectora. Implica una la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca, en el que se integra lo expresado en el texto con los conocimientos del lector. La construcción de esa representación es el resultado de un complejo proceso de codificación y manipulación de la información, que incluye procesos intermedios de niveles diferentes, como el reconocimiento de palabras y acceso léxico, el análisis sintáctico, y el análisis semántico-pragmático (García Madruga, 2008).

La comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Operacionalmente, y para efectos de este proyecto, se entiende por comprensión un proceso de construcción en el que la persona adquiere datos de un emisor y recrea la imagen de lo que se transmite.

Como ya se ha mencionado, existen diferentes niveles de comprensión:

- *Comprensión literal.* Se refiere a la capacidad de quien lee para recordar escenas tal y como se presentan en el texto. El lector debe ser capaz de repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos.
- *Comprensión inferencial.* Exige que el lector sea capaz de reconstruir el significado de la lectura y lo relacione con sus experiencias personales, con el conocimiento previo que tenga del tema y se plantee hipótesis o inferencias.
- *Comprensión reorganizativa.* Consiste en sintetizar, esquematizar o resumir la información recibida, consolidando o reordenando las ideas a partir de la información del texto con la finalidad de hacer una síntesis comprensiva de ella.

- *Comprensión crítica o evaluativa.* Se refiere a la capacidad del lector para deducir, expresar su opinión y emitir juicios a partir de lo leído.

Organizador gráfico. Son representaciones visuales del conocimiento. Un organizador es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos. En relación con mi propuesta, los organizadores gráficos fueron esquemas diversos que rescataron los aspectos más importantes de las lecturas y que, hasta cierto punto, evidenciaron la comprensión de las mismas.

Existen diferentes tipos de organizadores y, dentro de los mismos, otras variaciones. Entre los más usuales se encuentran el mapa conceptual, el mental y el semántico, además de los diagramas de cajas y de causa y efecto.

El organizador gráfico dentro de mi propuesta pretendió:

- Fomentar el aprendizaje activo
- Ejercitar a los estudiantes en el uso de la lengua
- Explicar visualmente los patrones de organización de los textos
- Organizar ideas para ayudar a la comprensión y el aprendizaje

Competencias. Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos. En este sentido, son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Relacionado con mi propuesta, el desarrollo de una competencia estuvo vinculado con la comprensión de las lecturas y la elaboración de organizadores gráficos a partir de las mismas.

Las competencias que se buscó favorecer fueron las *competencias para el aprendizaje permanente*, que para su desarrollo requiere:

- Habilidad lectora
- Integrarse a la cultura escrita
- Comunicarse en más de una lengua
- Habilidades digitales
- Aprender a aprender

Además se buscó desarrollar las *competencias para el manejo de la información*, las cuales requieren:

- Identificar lo que se necesita saber
- Aprender a buscar
- Identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información
- Apropiarse de la información de manera crítica
- Utilizar y compartir información con sentido ético

El rol docente ante la lectura y la escritura. Requiere que el docente en la actualidad adapte sus prácticas al nuevo tipo de alumno que tiene sentado frente a sí, un alumno forjado en la sociedad de la información que debe incorporarse a la del conocimiento. Jolibert y Jacob (1998) anotan los siguientes rasgos del nuevo rol docente:

- Crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y de una pedagogía de proyectos.
- Estructurar un ambiente estimulante.

- Mantener una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.

En relación con la lectura y la escritura, las mismas autoras postulan los siguientes roles:

- Facilitar múltiples situaciones de intercambio, tanto orales como con distintos interlocutores, como escritos con textos de toda índole.
- Estimular una práctica efectiva y cotidiana de textos completos tanto para la lectura como para la producción.
- Suscitar actividades regulares metacognición, de sistematización y de evaluación (auto y coevaluación) de los aprendizajes realizados.

3.4. Diseño del proyecto de investigación

Esta propuesta de trabajo se abordó con base en el enfoque biográfico-narrativo, que, como ya se argumentó, constituye una propuesta válida dentro la metodología de investigación cualitativa. La investigación cualitativa, por su parte, produce datos descriptivos, como pueden ser las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y las conductas observables.

Como puede verse, tanto una metodología cualitativa mediante la cual se obtengan datos descriptivos como un enfoque biográfico-narrativo del cual se extraigan relatos que den paso a significados, son pertinentes debido al fenómeno que educativo de mi propuesta: el modo en que los estudiantes pueden llegar a desarrollar su comprensión lectora con base en la construcción de organizadores gráficos.

De este modo, la construcción del conocimiento viene dado por la subjetividad propia de este enfoque, en el cual hay un proceso dialógico en el que intervienen varias voces: la de mis alumnos, la mía como docente y la de todos los implicados de un modo u otro en este fenómeno (otros docentes o padres de familia).

Debido a que no sólo se evalúa el producto sino también el proceso, muchos de ellos internos, es necesario analizar y reflexionar sobre los hechos ocurridos y rescatados a través de la narrativa, por lo que será necesario interpretarlos a través de las observaciones rescatadas en los relatos.

En el mismo sentido, el emplear la investigación biográfica-narrativa en mi propuesta cobra sentido pues al ser una metodología de corte hermenéutico, esto es, que permite la interpretación, permite que a través de mi experiencia docente cotidiana, rescatada por medio de relatos, darle sentido a los significados que fueron emergiendo durante el desarrollo de mi propuesta.

Entre los dispositivos propios de la investigación narrativa que fueron empleados en esta propuesta destacan la demanda de un narrador potencial, que en ocasiones fue el propio investigador y en otras los alumnos, padres de familia u otros docentes. En todos los casos, fue necesario recuperar la voz de estos narradores mediante instrumentos diversos como entrevistas, conversaciones informales o mediante la observación participativa. Hubo también diversos análisis del material recopilado que ayudaran a extraer significados e informes que fueron emergiendo a través de relatos.

No se debe olvidar mencionar que, como aclara Bolívar (2001), en el fondo la investigación biográfica-narrativa es un estudio de caso, ya sea único, múltiple o cruzado, que a la vez es tanto el proceso de aprendizaje acerca del caso como el producto de nuestro aprendizaje.

La investigación biográfica-narrativa y los estudios de caso comparten ciertos caracteres. A continuación, anoto aquellos en los cuales hubo un mayor énfasis durante mi intervención (Bolívar, 2001: 261):

- Interés por los significados, que fueron interpretados a través de la observación y la narración de los agentes.
- Se trató de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentaron o sucedieron.
- La selección de la muestra fue deliberada, no aleatoria o probabilística, de tamaño reducido.
- El diseño fue flexible y emergente, adaptado a las condiciones en las que se dio el proceso investigador.
- El proceso de investigación empleó gran cantidad de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes.
- Se empleó un lenguaje expresivo, donde la voz personal estuvo presente en el texto.

Por otro lado, los aportes de las teorías constructivistas confirman que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber operativo, que no hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tengan significado para el aprendiz y que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que dichas situaciones sean “proyectadas” y evaluadas por el propio aprendiz.

En pocas palabras, la pedagogía por proyectos se concibe como una estrategia de construcción de las personalidades y los conocimientos. Estas son, pues, algunas de las razones por las cuales se eligió a una pedagogía por proyectos para implementar en esta propuesta.

Las fases que distinguen Jolibert y Jacob (1998: 244) para la implementación de proyectos son las siguientes:

I. Planificación del proyecto. Consiste en formular objetivos, definir las tareas a realizar, elegir responsables, calendarizar las tareas y anotar los recursos que se utilizarán.

II. Realización grupal de las tareas. Cada grupo se organiza para cumplir con la tarea de la cual es responsable. En esta fase puede haber evaluaciones parciales, y desemboca directamente en la culminación del proyecto.

III. Culminación del proyecto. Se preparan las condiciones materiales para la sociabilización del proyecto en un clima de respeto. Se presenta a los demás el producto de diversas formas (ponencia, exposición, espectáculo). Se asumen las primeras reacciones positivas o negativas de los demás.

IV. Evaluación del proyecto mismo (con los alumnos). Se revisa qué fue lo que funcionó y qué lo que no y por qué, tanto en lo que se refiere a los alumnos como al maestro. Se identifican los logros obtenidos en relación con los esperados y se analizan lo que facilitó u obstaculizó el proyecto. Además se toman resoluciones para proyectos futuros.

V. Evaluación (con los alumnos) y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proyecto. Se rescata lo que aprendieron los alumnos en cuanto a los conocimientos nuevos y el grado de dominio; en relación con los procesos de aprendizaje y si las estrategias fueron eficientes o no; en cuanto a las competencias de comportamiento sociales en la vida cooperativa. Además, se elaboran herramientas para utilizar en actividades futuras parecidas.

3.5. Estrategias de investigación-intervención

A lo largo de los años de labor dentro de las aulas, los docentes poco a poco vamos dándonos cuenta que cada grupo es diferente y, por lo tanto, requiere diferentes modos de abordar tal o cual tema. De este modo, la manera en la que se retoma un contenido con un grupo muchas veces debe cambiar y acomodarse al modo de ser

de otro, de acuerdo con las características del mismo. Para ello, el docente echa mano de diferentes estrategias, las cuales también puede adaptar su propio estilo de enseñanza.

En las siguientes líneas describo las estrategias empleadas durante mi intervención, comenzando por aquellas que desarrollé dentro del contexto propio de telesecundaria, subsistema en el que me desenvuelvo, para concluir con las que tuvieron que ver con la lectura, la escritura y la comprensión de lo leído, que en mi caso fue el uso de organizadores gráficos.

Estrategias de trabajo en telesecundaria. El libro para el maestro de telesecundaria (SEP, 2008) ofrece una serie de prácticas académicas pertinentes para el trabajo en las aulas. Estas orientaciones se relacionan con diferentes asignaturas, pero también con la lectura y la escritura. Así, se propone invitar a los alumnos a leer atentamente y dar sentido a lo que leen, ya sea que se trate de diferentes fórmulas, gráficas, mapas, tablas e imágenes.

También se propone utilizar diferentes modalidades de lectura: en voz alta para escuchar un texto y comentarlo; lectura en pequeños grupos para crear oportunidades para que todos lean; lectura en silencio para favorecer la reflexión personal y la relectura de fragmentos.

En las recomendaciones relacionadas con la escritura, se menciona que es posible aprovechar todas las oportunidades de escritura para modelar que cuando los alumnos deben escribir respuestas o componer pequeños textos puede modelarse cómo iniciar un escrito utilizando el pizarrón. También se recomienda utilizar la escritura como una herramienta de aprendizaje y para ensayar.

Estrategias de lectura: la interrogación de textos. Consta de tres etapas que a continuación se describen (Jolibert y Sraïki, 2009: 84):

- *Preparación para el encuentro con el texto.* Incluye los desafíos y sentido de la actividad. Aborda también las características de la actividad en relación

estrecha con las experiencias anteriores de los alumnos. Explora las características del texto que se tiene que comprender, en relación estrecha con las representaciones previas de los alumnos.

- *Construcción de la comprensión del texto.* Parte de una lectura silenciosa en la que se negocian y elaboran negociaciones parciales. Incluye también una elaboración continua de una representación completa del texto.
- *Sistematización metacognitiva o metalingüística.* Aquí se da un retorno reflexivo sobre la actividad. Se dan también generalizaciones en las que los alumnos elaboran herramientas de referencia, que pueden ser, por ejemplo, “siluetas” para un tipo de texto o cuadros recapitulativos. Hay además una puesta en perspectiva en la que se identifican los obstáculos enfrentados.

Estrategias de comprensión lectora: los organizadores gráficos. Sin duda, el uso del organizador gráfico es una estrategia activa del aprendizaje. Además, el organizador gráfico fomenta el aprendizaje activo y ejercita a los estudiantes en el uso de la lengua, y explica visualmente los patrones de organización de los textos. También construir gráficos para ilustrar la organización de ideas e información ayuda a la comprensión y el aprendizaje.

3.5.1. Relatos de la aplicación de los proyectos

Durante esta propuesta de intervención se llevaron a cabo tres proyectos con el tercer grado “A” de la telesecundaria Enrique C. Rébsamen de la cabecera municipal de Atoyac, Ver (Anexo 5). Los proyectos realizados, *México y su industrialización*, *Ayer y hoy: el campo que se transformó en ciudad* y *México lindo, querido y globalizado*, están basados en los contenidos y aprendizajes esperados propuestos por el programa de la asignatura de Historia para el quinto bloque de secundaria (Anexos 6, 7 y 8). Sin embargo, casi la totalidad de las actividades fueron sugeridas

por los alumnos, de acuerdo con la propuesta del trabajo por proyectos. Tales proyectos fueron aplicados en los meses de abril, mayo y junio de 2015, y tuvieron duraciones diversas, que fueron de las dos a las tres semanas.

a) Comienza la Historia...

Inicié con las actividades de mi primer proyecto de intervención, *México y su industrialización*, el lunes 13 de abril de 2015, después del receso escolar de Semana Santa. Como siempre pasa en estas ocasiones, ese día volvieron un poco fatigados y fue complicado meterlos a la dinámica escolar nuevamente. Aquí estábamos otra vez, los 21 y un docente de vuelta en nuestro salón recién remodelado.

Noté que algunos tenían cara de sueño y otros tantos de cansancio. A fin de relajar un poco el retorno, les pedí que me contaran lo que habían hecho en las pasadas vacaciones. Los varones fueron los que tomaron la palabra y se explayaron comentando sus vicisitudes: habían ido al río, se habían vestido de judíos, habían visitado otros lugares...

La ventaja de una localidad como Atoyac, que se debate entre lo rural y lo urbano, es que todavía existe un río no del todo contaminado al que se puede asistir a nadar con la familia; se puede también visitar unos túneles del siglo XX construidos sobre rieles de vías puestas en el XIX; se puede contemplar una cascada y degustar mariscos; se puede vestir de judío y tronar un chirrión a la orilla de la carretera y pedir una cooperación a los automovilistas. En fin, todavía hay mucho que hacer antes de que regresar a la escuela.

Inicié mencionándoles lo que haríamos en la jornada de este día, desde la lectura del diario hasta la última hora de clases. He notado que esta dinámica de aclararles lo que haremos durante el día les ha llamado la atención, pues casi siempre comienzan su diario comentando que yo les comenté lo que haríamos en el día. Fue el caso de Aarón, a quien se le había quedado el diario la última vez antes de salir.

Aarón leyó el diario y comentó ampliamente sobre la actividad de gimnasia que habíamos hecho el último jueves. Mencionó los juegos que nos puso el maestro de educación física y una que otra anécdota, como que algunos se resbalaron o se cayeron, lo que desató un cúmulo de risas dentro del salón y comentarios respecto a esos incidentes. Al concluir su lectura, le aclaré que si bien era muy interesante lo que había escrito, era necesario que además anotara lo que había aprendido durante la jornada.

En la clase de Español inicié el tema de los organizadores gráficos, para lo que utilicé una presentación en PowerPoint. Debo aclarar que el programa de la asignatura de Español contempla una secuencia en la que se trabaja el empleo de mapas conceptuales y crucigramas, lo que desde mi punto de vista encaja perfectamente en el proyecto de Historia que estoy iniciando, pues el mapa conceptual es un tipo de organizador gráfico de información.

El primer organizador que abordamos fue el mapa conceptual (Anexo 9). Como esperaba, muchos de ellos comentaron que ya los habían hecho en grados anteriores y con diferentes maestros. Después de ver el tema, hicimos ejercicios de mapas conceptuales. Miguel, que es muy poco dado a hablar, comentó que le gustó la actividad. Relaciono este comentario con el hecho de que a Miguel le agrada dibujar, y los mapas conceptuales son un tipo de dibujo.

Al día siguiente, inicié propiamente con mi proyecto de Historia. Para ello, les comenté sobre los resultados que habían obtenido en los exámenes de esta asignatura a lo largo del ciclo escolar y el hecho de que no les llamaba mucho la atención el tipo de lecturas que hacíamos. Estuvieron de acuerdo con ello incluso quien menos me lo esperaba, como fue el caso de María, quien ha tenido las mejores notas en esta asignatura. Además, les aclaré que relacionaríamos lo que estábamos viendo en Español con Historia, para verificar si con los organizadores era más fácil comprender los textos que leemos. Les presenté con el proyector y la computadora algunas de las actividades que yo proponía para el proyecto y propusieron algunas más, como el llevar al salón productos elaborados en el país.

Una variante que introduje en mis clases desde este proyecto fue el que ellos mismos se organizaran por equipos. Debo confesar que al principio desconfié un tanto de la propuesta porque anteriormente era yo quien hacía los equipos de acuerdo con las características de los alumnos o mediante el azar. Cuando los había dejado integrarse por equipos, por lo general siempre se reunían los mismos. Por ello, en esta ocasión les aclaré que tenían que hacer equipos de acuerdo con lo que les llamara atención del tema. Para mi sorpresa, no me tomó mucho tiempo integrar los equipos con esta forma, ya que había suficientes temas para investigar. Para finalizar con esta primera sesión, los equipos elaboraron su contrato pedagógico en el que anotaron a los integrantes del equipo y lo que les tocaba investigar para la siguiente sesión.

Seguí trabajando con organizadores gráficos en Español. En relación con el tema, María anotó en el diario que la actividad de los organizadores le había agrado. En esa ocasión, vimos lo que es el mapa mental. Observé que les gustó mucho la actividad, principalmente porque hicieron un mapa mental sobre ellos en el futuro. ¿Qué iban a hacer al concluir la secundaria? ¿A qué se iban a dedicar? ¿Cuándo pensaban casarse? Hubo muy buenas producciones.

Al día siguiente, Yordi comentó que a actividad de los organizadores le había sido entretenida. Comenzamos con Historia y las actividades de investigación. Me acerqué a los equipos para verificar la información que habían recopilado. Noté que hubo dificultades en torno a lo que debían investigar, además de que algunos fueron negligentes con la investigación, como fue el caso de Jesús, Lizbeth y Antonio. Con cada equipo me acerqué para invitarlos a organizar la información con alguno de los esquemas ya vistos en Español. Enrique trajo buenas imágenes y planteó hacer un *collage* con ellas. Elián y Alexis plantearon hacer una maqueta con la información. Les comenté que era buena e idea siempre y cuando la acompañaran con organizadores gráficos. María y Karina hicieron un mapa conceptual, al igual que Yordi, Betzi y Lizbeth.

Más adelante seguimos trabajando en Español retomando el organizador gráfico de causa y efecto. Noté que con este organizador no hubo tantas dificultades como con los demás. Hicimos un ejemplo con la independencia de México. Después ellos hicieron con uno con los más diversos temas: bulimia, anorexia, drogadicción, alcoholismo, cacería, acidez, y algunos más. En el proyecto de Historia trabajaron con sus investigaciones y el diseño de organizadores gráficos.

En relación con los proyectos trabajaron bien y casi concluyeron. Como siempre, hay algunos que trabajan más que otros. A raíz de esto, estoy considerando el modo de trabajo en el siguiente proyecto. Esta ocasión el proyecto fue para todo el grupo. Para la próxima consideraré que cada equipo lleve a cabo su propio proyecto, como lo he trabajado en otras asignaturas.

El martes 21 de abril comenzamos la primera ronda de las exposiciones. Observo que se les facilita un poco más las exposiciones con los organizadores, puesto que ellos los elaboraron y saben el modo en la que está dispuesta la información. Hubo un buen manejo de la información en los equipos de Yordi y María. Les encargué leer el libro *Las batallas en el desierto* como parte de las estrategias de lectura.

El martes 28 de abril concluimos las exposiciones. Los alumnos hicieron la interrogación con la lectura "El milagro de la industrialización". José Antonio y Elián hablan mucho y no se concentran con la lectura en silencio. Hicimos la lectura en silencio y después subrayamos. Noto que hubo buenos subrayados pero también varios en los que no había mucha coherencia. Me doy cuenta que un principio básico para elaborar organizadores es el subrayado de conceptos clave. Les cuesta trabajo no subrayar todo y sintetizar los párrafos en oraciones y de ahí a conceptos o palabras. A pesar de que todos elaboran organizadores, me doy cuenta que no todos están contruidos de la mejor manera. Además, como ya había comentado en mis supuestos, considero que un organizador gráfico bien construido nos habla

de una buena comprensión del texto. De este modo, considero que los organizadores efectivamente mejoran la comprensión. Les dejé de tarea que investigaran los principales productos que exporta México para montar la exposición.

Presentaron sus investigaciones sobre los productos que exporta México y se organizaron para montar una exposición sobre los mismos. De acuerdo con la siguiente actividad planeada, debían organizarse para montar una exposición con los productos que habían investigado. En equipos, acordaron repartirse los productos que debían traer para la exposición. Les comenté que debían verificar que efectivamente ese producto fuera producido en nuestro país.

El día en que montamos las exposiciones hubo una gran disposición ya que todos trajeron al salón los más diversos productos: envases de tequilas vacíos, coches de juguete, medicinas, etcétera. Se mostraron muy motivados para organizar la exposición. Antes de ello, hicimos un simulacro en el salón exponiendo los organizadores que habían elaborado al resto del grupo. Aunque un poco extensa, la actividad no les pareció tediosa.

Discutimos un rato sobre el mejor lugar para montar la exposición. Argumentaron que era en la tienda escolar, ya que está techada y todos tienen que pasar por ahí en algún momento, ya sea para comprar algo o para ir al baño. Reunidos en equipos, pegaron sus organizadores gráficos en las paredes de la cooperativa y en una mesa colocaron los ejemplos de productos que habían traído (Anexo 10). Debido a un evento de la supervisión, no hubo oportunidad de exponer al resto de la escuela estas actividades.

b) El viejo Atoyac

Cuando inicié el segundo proyecto, *Ayer y ahora: el campo que se transformó en ciudad*, pensaba que mejoraría sustancialmente lo realizado en el primero. Lo cierto fue que si bien hubo algunos cambios, también hubo aspectos que en los que nue-

vamente concluí que debía mejorar. Desde mi perspectiva, esta parece ser la constante en una actividad como la docencia: enseñas, pero jamás dejas de aprender. Además, siempre es necesario estar innovando, pues los grupos cambian al igual que las mentalidades de cada uno de sus integrantes, de tal suerte que si una actividad te funcionó muy bien con cierto grupo, nada garantiza que pase lo mismo con otro.

Algo que noté en este segundo proyecto es que los alumnos no se sintieron tan desmotivados como en el primero. Tal vez se debió a que yo mismo me encontraba más motivado, a que el proyecto en sí fue más interesante que el anterior y a que su participación fue más activa en las actividades propuestas, y, por supuesto, al trabajo previo del proyecto uno, que les dio la pauta sobre la manera en que se trabajaría en el segundo. Esto me hizo reflexionar sobre mi práctica, ya que, tras pensarlo un poco, me di cuenta que no innovo lo suficiente con las actividades. Esto tal vez se deba a mi formación académica y a que trato de ceñirme a los programas de estudio lo más que se pueda, lo que no sería del todo malo si a la par me permitiera ir más frecuentemente a donde los estudiantes quieren ser llevados.

En esta segunda propuesta me di cuenta que el trabajo por proyectos se basa en dejar el control al alumno de su propio aprendizaje, lo que para muchos docentes —entre los cuales me incluyo— es una verdadera prueba de fe, ya que tal vez inconscientemente consideramos que no tienen la capacidad para gestionar lo que aprenden. Y no nos falta razón para pensar así, pues son muchos los estudiantes que no se encuentran lo suficientemente motivados para aprender, que no cuentan en casa con el apoyo necesario o que enfrentan situaciones familiares muy complejas que impactan en su desempeño. En mi grupo fue el caso de Jesús y los Alexis.

Pero, por otro lado, están aquellos estudiantes que están llegando o ya han llegado a un nivel de autonomía que les permitiría aprender sin la ayuda de nadie, o acaso tan sólo con un poco de orientación. En este grupo de encuentran María, Yordi, Karina y Mayra.

Al iniciar el segundo proyecto, reunidos en plenaria comentamos sobre el trabajo previo. Elián tomó la palabra para quejarse de que no habíamos dado suficiente tiempo para exponer ante todos los grupos y que sólo lo habíamos hecho al interior de nuestra aula, lo que les había resultado un poco aburrido. Les dije que, efectivamente, tenían razón, pero que esta vez les daría más tiempo e invitaría a los demás grupos a ver su trabajo, como ya lo hemos hecho en otras ocasiones. Considero que el comentario vino a raíz de que otras veces hemos expuesto lo realizado con todos los grupos, lo que no pasó esta vez debido principalmente al tiempo.

Les comenté que en esta ocasión debíamos realizar un proyecto en el que aprendiéramos cómo a raíz de la industrialización nuestro país dejó de ser rural y pasó a ser urbano. Les comenté algunos casos de esta situación tratando de vincularlo con su contexto. Les pregunté si su casa había estado siempre como se encuentra ahora, si la escuela había estado pintada del mismo color desde que se fundó o si las calles de su colonia estaban pavimentadas desde que ellos llegaron a vivir allí. Las respuestas fueron muy ricas y variadas: Aarón comentó que su mamá le había dicho que antes de que se fundara la escuela había una finca de café en la que ella jugaba con sus amigos. Enrique mencionó que antes el tren pasaba por el puente y que ahora ya no lo hace. Antonio agregó que por su casa están unas vías del tren que ahora ya no están en uso.

Continuando con el tema, los cuestioné sobre a quiénes conocían que se dedicaran totalmente trabajar el campo y quiénes que trabajaran en la ciudad en una fábrica o que fueran empleados en alguna empresa. En este punto se dieron cuenta que si bien hay personas que todavía dependen del campo (como el papá de Fernando que posee una parcela y siembra en ella) son muchos más los que tienen que ver con actividades que se realizan en las ciudades (algunos son albañiles, guardias de seguridad o empleadas en restaurantes).

En este punto les sugerí que sería interesante ver cómo ha cambiado Atoyac a lo largo de los años, como lo fue haciendo nuestro país con el proceso de industrialización en las décadas de 1940 a 1970. En este punto Jesús comentó que en el municipio tenían unas fotografías colgadas en las que se veía cómo había sido Atoyac. Por su parte, Alexis Notario hizo mención del libro que tenemos en la biblioteca del salón que aborda la Historia del municipio. “También trae fotos”, agregó. Esmeralda mencionó que su tío tenía algunas de estas fotos en cuadros colgadas en su casa, y que podría hablar con él para que se las prestara para traerlas a la escuela.

En este punto les comenté que sería bueno montar una exposición con las fotos que sus compañeros habían mencionado, y que quien no pudiera tener acceso a alguna de ellas podría traernos una en la que aparecieran ellos y parte del paisaje que ya hubiera cambiado o que se mantuviera igual.

Algunos mencionaron que no creían poder conseguir una foto con esas características, por lo que tuve que motivarlos e indagar entre ellos para buscar un ejemplo de que lo estaba buscando. Hubo quien mencionó que tenía una foto de su cumpleaños en la que estaba pegándole a la piñata con un árbol de mango en el fondo que ya no está ahí actualmente. Del mismo modo, Lizbeth dijo que ella tenía una foto que le tomaron junto a un campo de flores que en la actualidad ya no se encuentra.

Poco a poco nos fuimos organizando para montar la exposición fotográfica sobre cómo se transformó Atoyac con el paso de los años. Les dije que podríamos usar el cuadro de madera en el que hacemos el periódico mural para pegar nuestras fotografías. Algunos mencionaron que lo podríamos poner en la tienda escolar, que es donde todos pasan. Revisamos el libro de texto para ver qué otros temas sería necesario investigar. Notamos que debíamos investigar sobre la explosión demográfica, el crecimiento de las ciudades y los movimientos estudiantiles.

Llegados a este punto, nos organizamos para realizar el contrato pedagógico (Anexo 11). Como en el proyecto anterior, di la libertad de que se organizaran de acuerdo con los intereses por cada uno de los temas. De igual manera, no hubo

tantos problemas y los equipos quedaron conformados de maneras diferentes a como se trabaja habitualmente, lo que nos agradó a todos.

El día en que tocó revisar los avances del proyecto, noté con agrado que habían cumplido con lo que se les había encomendado, aunque obviamente no todos lo hicieron con la misma dedicación y empeño. Previamente les había indicado que llevaran al salón las lecturas sobre las que quisieran hacer algún tipo de organizador. Había tomado esta decisión debido a que en el proyecto pasado sólo les pedí el organizador y no en todas las ocasiones pude verificar si efectivamente estaba acorde con la lectura.

Al momento de observar cómo construyen sus organizadores, he notado que empiezan a tener cierta habilidad para elaborarlos. Obviamente, no sucede con todos ni en todas las situaciones. Me di cuenta que una actividad como ésta requiere echar mano de muchísimas destrezas, como son las de analizar, organizar y discriminar información (Anexo 12).

Cuando fue el momento de revisar las fotografías de cómo ha venido cambiando Atoyac con el tiempo, observé que Esmeralda y Elián lograron conseguir algunas fotos sobre Atoyac de hace algunas décadas. Noto que en este caso Elián se entusiasmó con el proyecto, pues se tomó su tiempo enseñando a sus compañeros cómo se veía la cascada del río hace unos veinte años. En la fotografía que consiguió Esmeralda se ve al tren pasando por el puente de metal antiguo, cuando esto todavía sucedía (finales de los 70 y hasta mediados de los 80).

Los demás pudieron conseguir fotografías donde se les ve de niños y en el fondo alguna referencia que haya cambiado. Los ejemplos fueron muy variados: Darwin rompiendo una piñata y en el fondo un árbol de mango que ya ha sido cortado; Antonio sentado en una carriola que está posada sobre unas vías en las que ya no pasa el tren; Aarón posando con una pelota en el parque sin las remodelaciones actuales.

Nuevamente montamos la exposición en la tienda escolar. Decidieron bajar la base del periódico mural y pegar ahí sus fotografías para exponerlas a los demás grupos (Anexo 13). Me di cuenta durante las exposiciones que hubo un buen desarrollo de la lengua oral, ya que quienes tuvieron que exponer las fotografías se disputaban la palabra para decir algo al respecto.

c) El final de mi historia con Historia

Finalmente, llegó la hora de poner en marcha el último proyecto, *México lindo, querido y globalizado*. Nuevamente, comencé a vislumbrar el posible modo en que se desarrollaría, tomando en cuenta lo que ya había trabajado previamente. En esta tercera propuesta (como me había sucedido con las dos anteriores) pensé que habría mejoras sustanciales. Y efectivamente, las hubo. Sin embargo, algo que no consideré (o que más bien no le di la suficiente importancia) fue que ya se aproximaba el cierre del ciclo escolar, con todo lo que eso conlleva: visitas de urgencia en la supervisión, llenado de formatos administrativos, reuniones con los padres para afinar detalles sobre la ceremonia de clausura, llamadas del municipio para apoyarlos en sus actividades, y un sinnúmero de situaciones que me es imposible detallar en estas líneas. En pocas palabras, éste fue el proyecto de los retardos. Comento esto debido a que por las diversas situaciones no planeadas que fueron surgiendo, hubo necesidad de retrasar algunas de las actividades del proyecto, aunque finalmente todas y cada una se llevaron a cabo.

Iniciamos de manera parecida a como lo hicimos en ocasiones previas: haciendo una asamblea informal en la que yo les comentaba que íbamos a iniciar un nuevo proyecto de Historia en el que usaríamos organizadores gráficos, como ya lo habíamos venido haciendo. En este punto, Alexis Notario comentó que ya habíamos visto el tema de los organizadores y, aunque no lo dijo, dio a entender que ya estaba un poco aburrido con esta actividad. Tania, que desde el fondo del salón sólo habla para ser propositiva, comentó que eso no tenía nada que ver, que era entretenido

trabajar con organizadores. Lo mismo dijo Miguel, de quien ya es conocida su afición por el dibujo.

Desde el segundo proyecto había visto esta actitud manifestada en otros estudiantes además de Alexis Notario, por lo que me había dado a la tarea de indagar sobre otros tipos de organizadores que fueran más llamativos y que los sacaran un poco de lo repetitivo de los que ya habíamos trabajado. No era que los estudiantes desearan dejar de seguir construyendo organizadores, sino era necesario renovar el estímulo, puesto que, como bien me había dado cuenta, la mayoría prefería investigar y hacer organizadores gráficos que leer y subrayar el libro de texto. Les propuse trabajar con un libro que de forma muy sintética y atractiva presenta el uso de varios tipos de organizadores gráficos como estrategias para el aprendizaje significativo. Por ello, les comenté que en la siguiente sesión exploraríamos otros organizadores (Anexo 14).

Una vez sorteada esta primera incidencia, les presenté algunas de las investigaciones que les planteaba llevar a cabo. Cabe mencionar que en un principio estas actividades eran propuestas mías, que retomaba principalmente de los contenidos y aprendizajes esperados del programa de estudio de Historia, así como del libro de texto. Si bien algunas veces ellos también propusieron temáticas de su interés, en esta ocasión no aportaron ideas sobre temas a indagar. Decidí dejarlo así y buscar una oportunidad más adelante. Fuimos leyendo los temas de investigación entre todos y, para mi sorpresa, al acabar la lectura los equipos estaban prácticamente conformados, así que sólo fue necesario que se reunieran para realizar el contrato pedagógico. Esto para mí fue un avance, ya que los estudiantes aprendieron a dejar de lado cuestiones personales y sólo ceñirse a lo estrictamente académico, basándose principalmente en el interés hacia algún tema a investigar.

Previamente les había encargado que cada uno llevara un papel bond al salón de clases para las actividades que pudieran presentarse, tarea con la que todos cumplieron. Al reunirse en equipos, los alumnos distribuyeron las actividades de investigación y en uno de los papeles bond anotaron la actividad, el responsable y

las posibles fechas. Yo les comenté que ellos debían fijar el plazo para llevar sus resultados. Un poco en broma y otro tanto en serio, Érika comentó que del día en que nos encontrábamos (era lunes) al viernes era un buen plazo. Les dije que eso debían acordarlo al interior del equipo, pero que había que tomar en cuenta los posibles retrasos en la realización del proyecto. Enrique alzó la mano para decir que el martes o miércoles eran buenos plazos, ya que en internet no era difícil investigar. Varios más estuvieron de acuerdo con él, e hicieron las anotaciones correspondientes.

Nos pusimos de acuerdo sobre lo que queríamos hacer en este nuevo proyecto. Para ello, les comenté sobre el modo en que habían participado en las elecciones pasadas, sobre si sus papás habían o no ido a votar. Muchos dijeron que no, que nos los habían visto ir a votar. Me dirigí a Fernando y le pregunté si él había tenido oportunidad de votar en esta ocasión¹. Me dijo que no, que ya no le habían entregado a tiempo su credencial, pero que para la próxima no fallaría. Les recordé la visita del personal del INE antes a las elecciones, en donde los invitaron a participar en las votaciones infantiles y en la que les habían entregado un material gráfico para que entendieran el procedimiento. Ninguno de ellos había asistido.

Siguiendo con la misma temática, los cuestioné sobre el nombre del diputado que había ganado en el distrito. Al principio dudaron, pero Érika dijo que se llama Miguel Sedas y que es del PRI. En este punto Antonio, Aarón y Enrique comenzaron a comentar sobre la compra de votos y otras cuestiones que, según ellos, se presentaron durante la jornada electoral. Jesús también comentó algunos incidentes que se habían presentado en su comunidad, que si bien no es la más alejada de la cabecera municipal, es una de las más marginadas. Nos tomamos algunos minutos

¹ Unos meses atrás Fernando había cumplido los 18 años. A pesar de las burlas de algunos de sus compañeros, él no había tenido empacho alguno en referir que ya iba a tramitar su credencial para votar para asistir a las próximas elecciones.

discutiendo sobre la compra de votos y las dádivas de los partidos hacia los votantes. Los cuestioné también sobre el distrito en el cual se ubicaba Atoyac, y aunque dudaron, finalmente supieron decirlo.

Llegados a este punto, les comenté que sería interesante saber cuáles serían las propuestas de estos candidatos y de los otros partidos, a fin de saber si realmente las cumplirían al finalizar su mandato. Como ya estaba organizado en equipos, les dije que me mencionaran los partidos que conocían y qué sabían de ellos. No hubo problema para que me los nombraran, pero cuando les pedí que me dijeran qué significaban las siglas hubo serias confusiones. Anotaron entre sus puntos de investigación el indagar sobre esta temática.

Les dije que, puesto que no sabíamos muchos sobre los partidos, y que algunos de ellos votarían para las siguientes elecciones presidenciales de 2018 (la mayoría tiene 15 años), sería bueno saber desde ahora qué proponía cada uno de estos partidos. Confieso que al principio no los noté muy entusiasmados, pero cuando les dije que eligieran un partido para investigar los equipos se vieron un poco más interesados.

En este último proyecto tuvieron que indagar sobre la manera en que había quedado conformado el mapa político de México después de las elecciones. Les pregunté cuáles serían los sitios más adecuados para buscar información confiable. Antonio y Aarón casi al unísono contestaron que en Wikipedia. Les dije que sería una buena opción, pero que había mejores sitios. Les dije que me platicaran sobre alguna publicidad sobre las elecciones que hubieran visto en la televisión. Aquí varios hablaron de los comerciales que transmitía. Les pedí entonces que me dijeran quién o quiénes patrocinaban estos comerciales. Poco a poco fueron surgiendo algunas respuestas hasta que María dijo que el INE. En este punto les comenté que sería muy bueno investigar en la página de este organismo. Les comenté sobre otras páginas más en las que seguramente encontrarían información confiable.

Un avance que tuve en lo particular y que los alumnos también fueron conscientes tiene que ver con el contrato pedagógico. En los dos proyectos previos, hacíamos el contrato y lo pegábamos en las paredes del salón. Con el transcurrir de los días, surgían más actividades que era necesario retomar, pero a veces olvidábamos anotar en el contrato, ya que este material era reemplazado en la pared por otro de alguna asignatura diferente. No sucedió así en este tercer proyecto, donde procuramos tener a la vista el contrato para retomararlo cada vez que fuera necesario.

Me di cuenta también que empezaron a tomar un poco más en serio lo de las investigaciones sobre la información, y hasta se disputaron las páginas de internet que habían o no visitado. Me di cuenta de esta situación el día en que Fernando y Elián discutían sobre quién había visitado primero una página y obtenido la información correspondiente. Ambos alegaban sobre la información, ya que era la misma. Noté que respecto a la búsqueda de información ésta se les hacía más interesante si lo hacían por su propia cuenta, y que sólo bastaba con darles una pequeña sugerencia sobre los sitios en donde podrían buscar.

A partir de la elaboración de los contratos pedagógicos surgieron algunos problemas con los tiempos. Para empezar, perdimos casi todo el día con la toma de las fotografías para los certificados. En el caso de nuestra escuela, un fotógrafo, que es un padre de familia, viene a tomar las fotos al aula, ya que con el transcurrir de los ciclos escolares el director ha podido comprobar que pocas veces les regresan las fotos, lo que no sucedería si cada uno fuera a tomar fotos por su parte. Este proceso fue tardado porque el fotógrafo tuvo que hacer varias pruebas con muchos de los alumnos, ya que unos cerraban los ojos, otros los abrían demasiado y algunos más se reían. Pocos días después, los alumnos presentaron la prueba PLANEA. Como se sabe, este examen se realiza en dos días, abarcando toda la mañana y un par de horas más después del receso. Esto, obviamente, nos quitó tiempo además de que sacó de ritmo al grupo. Posteriormente, tuvimos que asistir a una conferencia de un deportista cubano que fue convocada por el Ayuntamiento. Si bien la plática fue entretenida y motivó a los chicos, perdimos casi toda la mañana: en lo que llegó el atleta, nos acomodamos, escuchamos y preguntamos. ¿Cómo

retomar un tema de Historia después de se les habló por poco más de dos horas de deportes?

El día en que les presenté los nuevos organizadores, les llamó la atención. Para ello, utilicé el proyector y algunas diapositivas. Observamos las imágenes y las comentaron, además de que aproveché la actividad para que dibujaran las siluetas de estos organizadores en tarjetas para que las pudieran retomar al organizar los resultados de su investigación (Anexo 16). Ese mismo día se reunieron en equipos para compartir la información que habían indagado. Retomamos el contrato para anotar cuándo debíamos hacer los organizadores con la información investigada.

Concluimos la exposición del proyecto unos cuantos días de la clausura del ciclo escolar (Anexo 15). Noté que les emociona mucho exponer a sus compañeros el resultado de sus indagaciones, pues los días previos sólo preguntaban que para cuándo la exposición, que si la íbamos a hacer, que para qué tanto trabajo si no exponíamos. Creo que en parte es un sentimiento genuino por querer demostrar lo que saben, pero también se debe a que algunos de mis alumnos les gusta coquetear con las estudiantes de otros grupos, y las exposiciones son un momento muy bueno para que se luzcan ante los demás. Adolescentes al fin y al cabo.

Después de la exposición a la comunidad educativa, quedaba el pendiente de exponer a las madres, padres y tutores el resultado de todo lo trabajado a lo largo de este proyecto de intervención. Les mencioné que para esto necesitaría que algunos de ellos me apoyaran con esta presentación. Al principio, Antonio y Aarón dudaron en postularse, pero los acabé convenciendo cuando les mencioné que dicha participación les ayudaría con puntos extra en su calificación final. Entre todos elegimos los que consideramos los mejores de diseños de organizadores gráficos construidos durante los proyectos y “textualizamos” las paredes de nuestro salón (Anexo 17); además seleccionamos las fotos que colocaríamos en el folleto que me encargaría de elaborar para enviarlos a las madres y padres como invitación (Anexo 21).

3.5.2. Técnicas e instrumentos de recolección

De entrada, se puede distinguir dos fuentes de información: primarias y secundarias. Las fuentes primarias son la realidad concreta y las personas que viven en ella, como las impresiones de los padres, de otros maestros y de los propios alumnos. Las fuentes secundarias, por su parte, son documentos, libros, mapas, etcétera, que tratan del problema, como podrían ser, en este caso, los Planes y Programas, o cualquier otro material que pudiera aportarnos información relacionada con nuestra problemática.

En el caso de las fuentes secundarias, hay que priorizar las que tengamos más a la mano, además de que sean vigentes. El valor de las fuentes primarias radica en que nos revelan los problemas actuales y vivos de la población, esto es, las impresiones reales de los protagonistas. Sin embargo, es necesario mencionar que cada fuente de información tiene sus limitaciones.

En este paso también podemos distinguir formas de trabajo, es decir, múltiples técnicas para obtener información de las fuentes primarias: tenemos la observación, la conversación informal, la discusión grupal, la entrevista y la encuesta. Para profundizar en la obtención de información de las fuentes primarias, es necesario acudir a técnicas de recolección de información, como lo son el cuaderno de notas, el diario de campo y los formularios o encuestas; también tenemos registros grabados o visuales, como fotos, dibujos y mapas.

Para obtener información de las fuentes secundarias tenemos la lectura selectiva, esto es, aquella lectura enfocada, crítica y analítica, de la cual extraemos fragmentos de información pertinente de acuerdo con nuestro problema. En este punto, cobran importancia la elaboración de fichas bibliográficas, de modo que la información esté bien organizada y se pueda acceder a ella fácilmente cuando así se requiera. Sin embargo, hay que elegir entre las distintas técnicas de investigación y de recolección de información aquellas que más se adapten a nuestra problemática. En este punto se hace necesario aclarar cuáles fueron las técnicas que seleccioné y el motivo de su elección.

En relación con mi problema, opté por obtener información a través de la redacción de mi diario pedagógico, el cual es un texto escrito que registra experiencias y, por lo mismo, adquiere un carácter más epistemológico que narrativo, ya que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo (Monsalve y Pérez, 2012).

Me decanté por la redacción del diario porque es un instrumento que sirve para teorizar sobre la práctica. “El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de la relectura (...)” (Monsalve y Pérez, 2012: 121).

Debo confesar que al principio fue complicado iniciar su redacción, ya que me perdía en la generalidad o me ahogaba en los detalles sin mucha importancia; no obstante, poco a poco fui “afinando” mi observación, concentrándome sólo en aquello que era relevante para mi problemática.

Sin embargo, a fin de darle fiabilidad a la investigación, fue necesaria la adopción de otras técnicas para recolectar la información. Opté por la entrevista y la encuesta, ya que ambas, al ser también fuentes primarias, me permitirían obtener información de primera mano, además de que la misma podría ser complementada con observaciones de las impresiones de los encuestados y entrevistados. Como se sabe, la entrevista es una técnica en que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal de la cual se puede obtener múltiples relatos.

Entre los instrumentos para obtener datos biográficos, Bolívar (2001) señala la historia oral, los anales y crónicas, historias y relatos de familia, fotografías, memorias y otros objetos personales, entrevistas, diarios, escritos autobiográficos, cartas, conversaciones y notas de campo. En relación con mi propuesta, los instrumentos que utilicé fueron la fotografía, la entrevista, el diario (de grupo y de docente), además de mis escritos autobiográficos durante la realización de los proyectos.

La fotografía me sirvió para recoger recuerdos de las experiencias que se llevaron a cabo en relación con los proyectos. Mediante este instrumento obtuve evidencias sobre los organizadores gráficos que elaboraron los alumnos y sobre las modalidades de trabajo empleadas en el interior del aula.

Con la entrevista obtuve datos sobre aspectos específicos que, como investigador, tenían cierto interés. En mi caso, fue todo lo relacionado con la lectura: si los padres sabían leer y escribir, qué valor le daban a la lectura, cuánto tiempo leían, la cantidad de libros que había en la casa.

En el diario docente registré observaciones, analicé experiencias e interpreté mis prácticas; además me sirvió para dar un reflejo del proceso de investigación con la posterior construcción de relatos, que se convirtieron así en escritos autobiográficos. El diario de los alumnos me sirvió para analizar el modo en que los estudiantes percibieron el trabajo con los organizadores y cómo potenció su comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado expongo los principales resultados obtenidos a raíz de la puesta en marcha de mi propuesta de intervención. En el mismo entrelazo los datos y resultados encontrados en mi investigación con los fundamentos teóricos a los que he hecho referencia. Para llevar a cabo esto, fue necesario analizar los datos más relevantes encontrados a través de los relatos y los instrumentos de evaluación utilizados (Anexos 18, 19 y 20). Para exponer los resultados conseguidos a través de instrumentos, se ha recurrido a distintos tipos de gráficas, a fin de enfatizar el carácter cuantitativo de los datos obtenidos. En un segundo apartado, utilizo el relato, destacando de este modo el lado cualitativo de mi investigación.

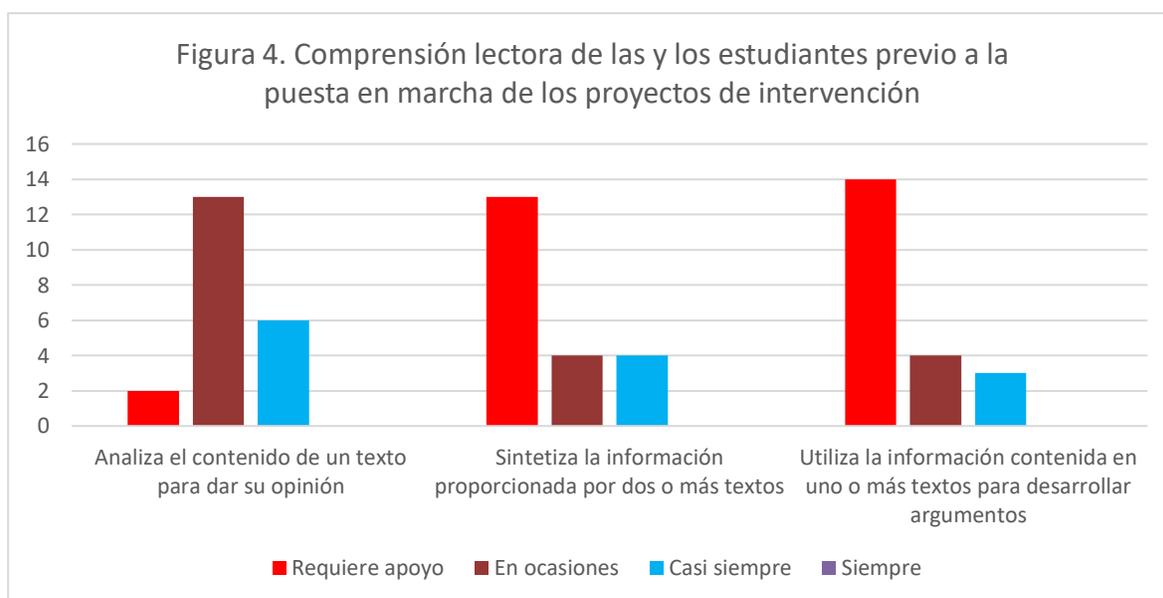
Comprensión lectora

Los tres indicadores del reporte de evaluación para el tercer grado de educación secundaria en el ciclo escolar 2014-2015 apuntan que para una comprensión lectora adecuada los estudiantes de secundaria deben a) analizar el contenido de un texto para dar su opinión, b) sintetizar la información proporcionada por dos o más textos y c) utilizar la información contenida en uno o más textos para desarrollar argumentos; todo esto con base en indicadores que permitan corroborar si *requieren apoyo* para realizar estas tareas, si lo llevan a cabo *en ocasiones*, si lo realizan *casi siempre* o si *siempre* pueden realizarlo.

Por ello, a continuación, en la Figura 4 se muestran los resultados de la exploración de la comprensión lectora previo al inicio de los proyectos. Cabe recordar que el tercer grado “A” del ciclo escolar 2014-2015 estuvo integrado por 21 alumnos

y alumnas, con distintos estilos de aprendizaje, competencia lectora, acceso a materiales de lectura en casa y apoyo familiar, como ya se ha mencionado anteriormente.

Conviene aclarar también que, a fin de facilitar la exposición de los resultados, se ha optado por presentar, en un primer momento, gráficas con indicadores previos a la realización de los proyectos y posteriormente, en un segundo apartado, las gráficas con los resultados obtenidos después de haber puesto en marcha los proyectos.



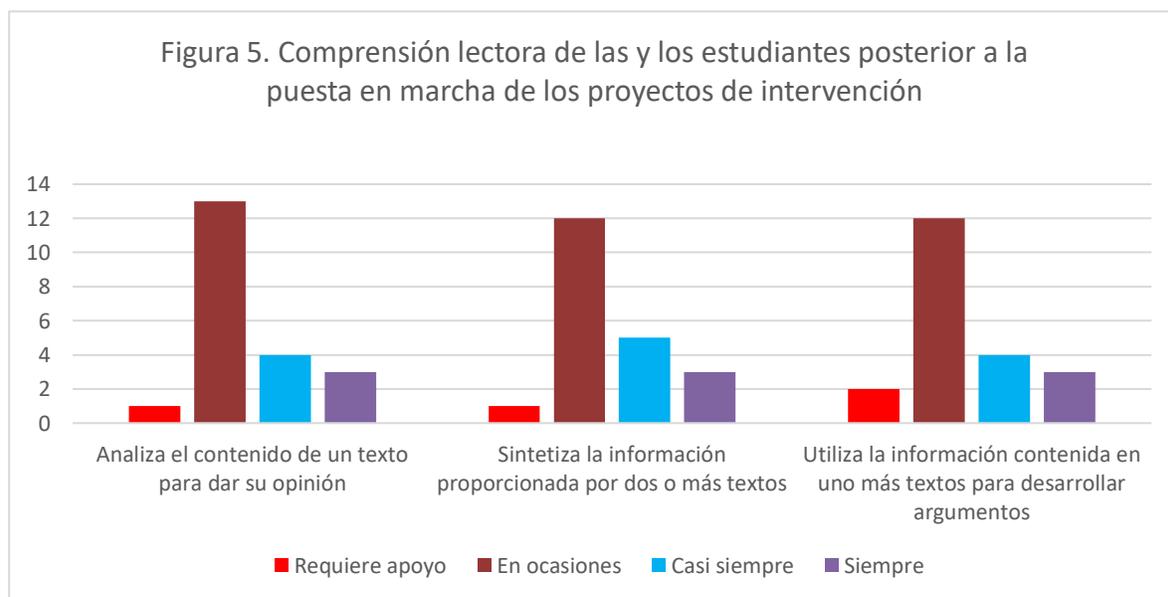
Fuente: *Comprensión lectora de las y los estudiantes previo a la puesta en marcha de los proyectos de intervención (Elaboración propia).*

Como puede verse, el primer indicador (analiza el contenido de un texto para dar su opinión) es uno de los que desde el inicio de la propuesta presentaba pocas áreas de oportunidad. Esto probablemente se relaciona con el hecho de que al ser estudiantes de tercer grado su camino como lectores era más extenso, es decir, eran capaces de leer y a partir de dicha lectura emitir una opinión al respecto.

De este modo, se aprecia que, del total del grupo, sólo el 9% (2) requería apoyo, contrario al 61% (13) que en ocasiones analizaba y 28% (6) que casi siempre lo hacían. Como puede apreciarse, de los 21 estudiantes ninguno presentaba en

toda ocasión esta habilidad de analizar y emitir una opinión a partir de la lectura de un texto. Por otro lado, el segundo indicador (sintetiza la información proporcionada por dos o más textos) fue uno de los que presentó una mayor demanda de apoyo. En este sentido, se puede decir que no es lo mismo opinar sobre un tema a raíz de lo que se lee, que lograr sintetizar la información de dos textos, en los que se requiere mayor habilidad.

De igual modo, se necesita una mayor capacidad de comprensión lectora para que, con base en la información de uno o más textos, se pueda desarrollar algún tipo de argumento. Así, el 61% del grupo (13) mostró dificultades para sintetizar la información de dos fuentes, un 19% (4) lo hizo en ocasiones al igual que otro 19% (4) que casi siempre lo hizo. Finalmente, el indicador de utilizar la información contenida en uno o más textos para desarrollar argumentos, fue el que presentó mayores áreas de oportunidad, pues un 66% (14) se ubicaron en el apartado de requiere apoyo, un 19% (4) en el de ocasiones y un 14% (3) en casi siempre.



Fuente: *Comprensión lectora de las y los estudiantes posterior a la puesta en marcha de los proyectos de intervención (Elaboración propia).*

Tras la implementación de los proyectos, fue posible observar el avance en la comprensión lectora del grupo, especialmente en el hecho de que muchos estudiantes pasaron de un nivel de requiere apoyo a en ocasiones y, en algunos casos, alcanzaron el indicador siempre, como se aprecia en la Figura 5.

De este modo, el 4% (1) permaneció en el nivel de requiere apoyo en el caso del primer indicador (analiza el contenido de un texto para dar su opinión), mientras que el 61% (13) pasó a en ocasiones, 19% (4) a casi siempre y 14% (3) en siempre. Hay que señalar que el avance en este indicador se presenta en el hecho de que hubo estudiantes que pasaron del casi siempre al siempre.

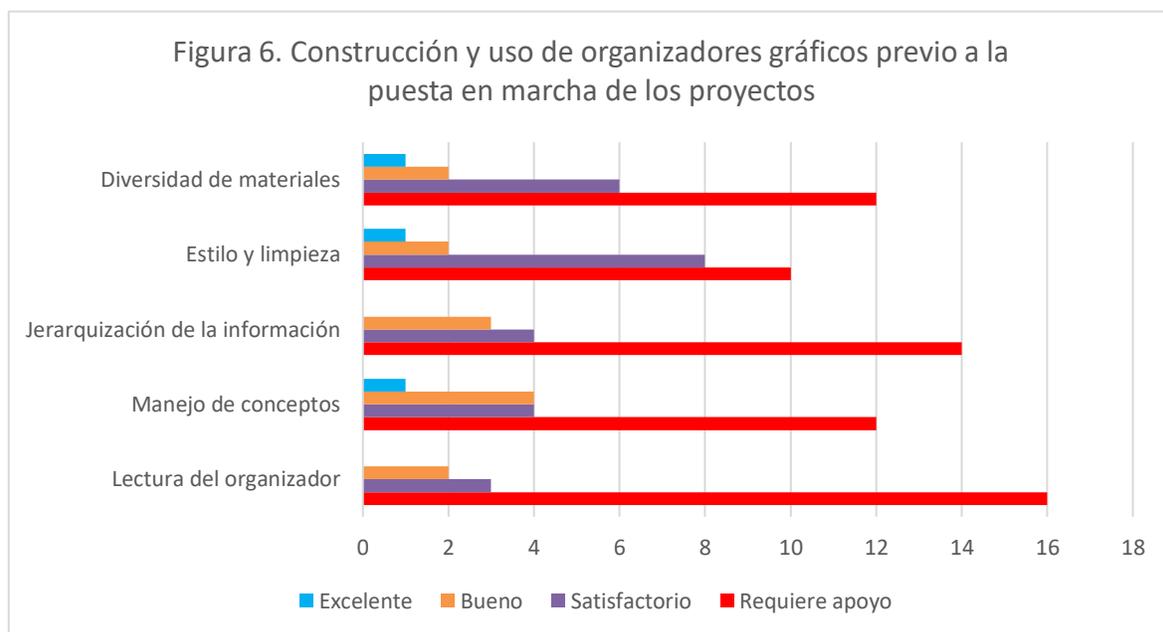
Para el segundo indicador (sintetiza la información por dos o más textos), de igual manera sólo el 4% (1) permaneció en el nivel de requiere apoyo, el 57% (12) pasaron a en ocasiones y 23% (5) a casi siempre, además de un 14% (3) que alcanzó el nivel de siempre. Analizando los resultados, se puede apreciar que los 13 alumnos que al inicio se encontraban en el nivel de requiere apoyo, 12 avanzaron al siguiente nivel (en ocasiones), y que un alumno más pasó del nivel de en ocasiones al de casi siempre. Igual de importante es que tres alumnos se ubicaron en el nivel de siempre, es decir, se detectó que eran capaces de sintetizar la información proporcionada por dos o más textos.

Finalmente, para el tercer indicador (utiliza la información contenida en uno o más textos para desarrollar argumentos), un 9% (2) permaneció en el nivel de requiere apoyo, 57% (12) pasó a en ocasiones, 19% (4) en casi siempre y 14% (3) se ubicó en el nivel siempre. Como ya se dijo anteriormente, este indicador fue el que se detectaron más áreas de oportunidad. Destaco nuevamente la transición del nivel de requiere apoyo al de *en* ocasiones que presentaron 12 estudiantes, y el hecho de que, como en el indicador anterior, también hubo quienes se ubicaron en un nivel en el que siempre fueron capaces de utilizar la información de dos o más textos para argumentar.

Organizadores gráficos

En las siguientes gráficas se presentan los resultados obtenidos en relación con la construcción, uso y aplicación de organizadores gráficos en las distintas lecturas, que, sobre temas históricos, se hizo a lo largo de los proyectos. Los indicadores de la rúbrica utilizada para evaluar este punto se refieren, por un lado, a la elaboración del organizador (estilo, limpieza, uso de materiales diversos) y, por otro, al manejo y comprensión de la información (jerarquización, manejo de conceptos, lectura de la información contenida), como se muestra en la Figura 6.

Antes de analizar los resultados, conviene señalar los siguientes puntos: los estudiantes ya tenían conocimientos previos sobre los organizadores gráficos, puesto que durante su trayectoria académica los habían usado en una o más ocasiones (por ejemplo, el mapa conceptual). También hay que apuntar que durante el desarrollo de los proyectos los estudiantes fueron conociendo diversas clases de organizadores, que a su vez fueron incorporando en las actividades de los temas de Historia que estaban trabajando.

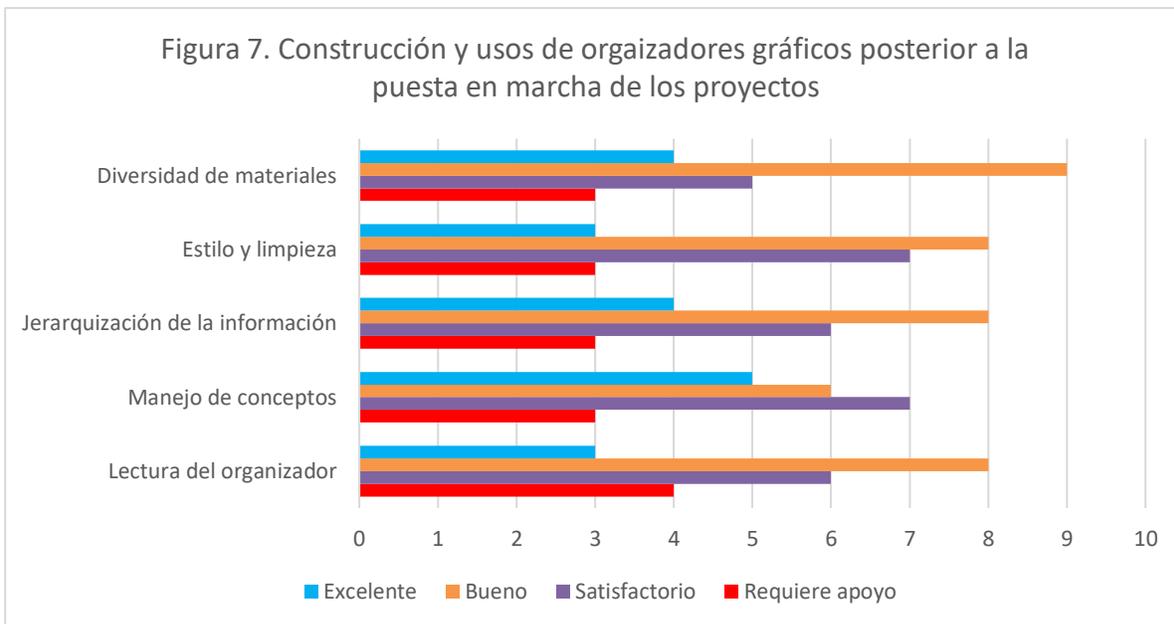


Fuente: Construcción y uso de organizadores gráficos previo a la puesta en marcha de los proyectos (Elaboración propia).

Como puede observarse, se presentaron diversas áreas de oportunidad en prácticamente todos los indicadores. Así, por ejemplo, en el caso del indicador de uso de diversidad de materiales, se observó que fueron muy pocos los que utilizaron materiales diversos, más allá de un plumón y papel bond. Esto se aprecia en que sólo el 4% (1) recurrió a otros recursos al momento de preparar sus organizadores, contrario al 57% (12), que no buscó innovar con los materiales. Un 9% (2) tuvo un buen desempeño y un 28% (6) se desempeñó satisfactoriamente.

En cuanto al indicador de estilo y limpieza, fue posible observar que gran parte del grupo, es decir, un 47% (10) no observó un estilo definido ni limpieza requerida al momento de construir sus organizadores, y que 38% (8) lo hizo de manera satisfactoria, 9% (2) de buena manera y 4% (1) de modo excelente. Siguiendo con el análisis, al momento de jerarquizar la información, se encontró que 66% (14) requirieron apoyo, 19% (4) lo hizo satisfactoriamente, 14% (3) lo hizo de buena manera y no hubo ningún estudiante que lo realizara de manera excelente. En relación con el manejo de la información, el 57% (12) requerían apoyo, 19% (4) lo hicieron satisfactoriamente, y otro 19% (4) lo realizó bien, y solamente un 4% (1) lo hizo de manera excelente. Para finalizar, en el indicador de lectura del organizador, destaca que un 76% (16) requirieron apoyo, que 14% (3) llegaron a un nivel satisfactorio, 9% (2) lo hicieron bien y ningún estudiante lo excelente.

En relación con estos resultados, es conveniente presentar la Figura 7, que muestra lo obtenido al finalizar la intervención con los proyectos:



Fuente: Construcción y uso de organizadores gráficos posterior a la puesta en marcha de los proyectos (Elaboración propia).

En contraste con lo encontrado previo a la puesta en marcha de los proyectos, destaca el avance en prácticamente todos los indicadores. De inicio, se observa que 14% (3) continuó requiriendo apoyo, en contraste con el 42% (9) del grupo, el cual alcanzó un nivel bueno, 23% (5) obtuvo un desempeño satisfactorio y 19% (4) lo hizo excelente, empleando materiales diversos al momento de construir sus organizadores, dejando atrás el uso tan sólo de papel bond y plumones, utilizando hojas de colores y recortes, además de tipologías distintas de letras.

En estilo y limpieza hubo también avances, aunque se siguió observando que 14% (3) continuó requiriendo apoyo. Por el contrario, un 38% (8) alcanzó un buen desempeño, 33% (7) lo realizó satisfactoriamente y 14% (3) lo hizo excelente, es decir, procuró realizar un organizador gráfico en el que sus elementos estuvieran bien organizados y en orden.

Al momento de jerarquizar la información, un 14% (3) se mantuvo en el nivel de requerir apoyo, en contraste con un 38% (8) que lo hizo de buen modo, un 28% que alcanzó un nivel satisfactorio y el 19% (4) que logró un nivel excelente, ya que

logró discriminar la información importante de los textos, tomándola como base para la construcción de su organizador gráfico.

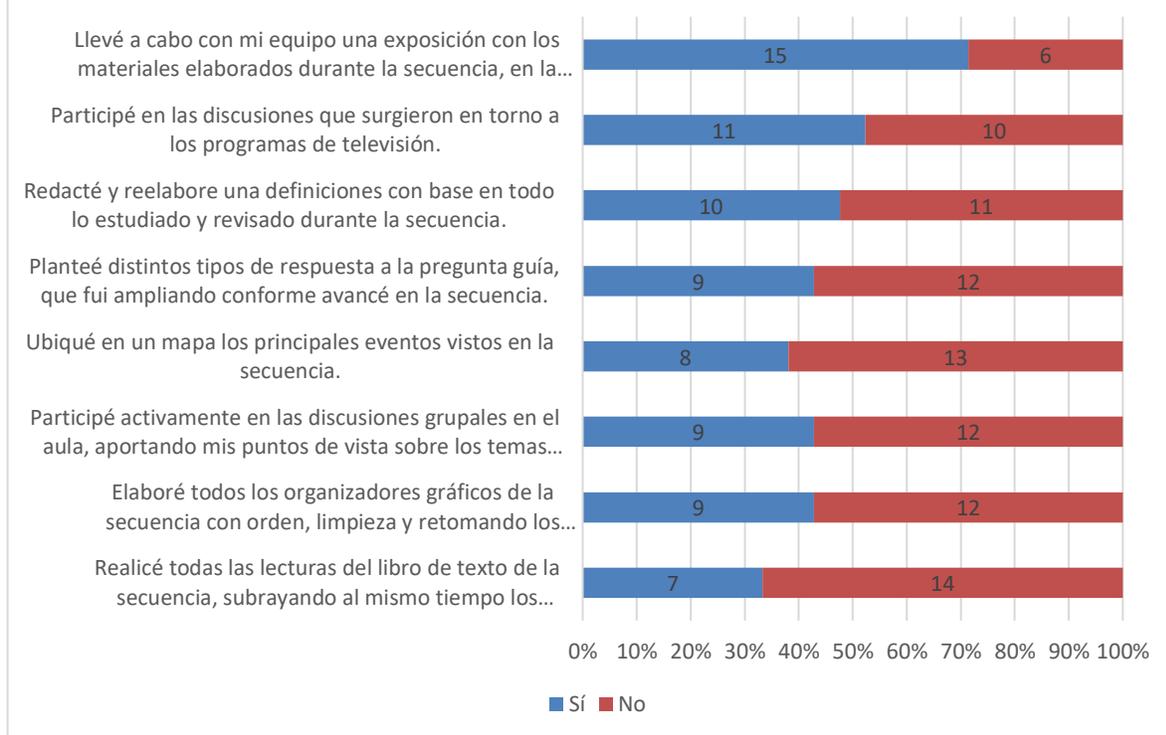
Al contrario de los indicadores hasta ahora anotados, en manejo de conceptos no se logró un avance considerable, pues sólo el 28% (6) llegó a un nivel bueno, 33% (7) obtuvo un desempeño satisfactorio, continuado con un 14% (3) que requieren apoyo. Sin embargo, 23% (5) logró un nivel excelente, pudiendo distinguir en los textos los conceptos más importantes, incorporándolos a su organizador.

En la lectura del organizador hubo resultados que conviene comentar. Para iniciar, destaca que 19% (4) se ubicó en el nivel de requiere apoyo, señalando con ello que realizaron sus respectivos organizadores gráficos, pero no fueron capaces de “leer” (comprender) adecuadamente sus propias construcciones o las de sus compañeros. Esto puede deberse a que si bien participaron de las actividades de los proyectos, se observó cierta apatía a lo largo de toda la intervención e incluso del ciclo escolar. Por otro lado, un 38% (8) comprendieron bien sus propios y los de los demás, 28% (6) lo hicieron satisfactoriamente y 14% (3) estuvo excelente, explicando apropiadamente sus organizadores y comprendiendo aquellos que sus compañeras y compañeros habían realizado.

Trabajo por proyectos

En relación con el trabajo por proyectos, es necesario aclarar algunos puntos. En primer lugar, a lo largo de su trayectoria académica por el subsistema de telesecundaria, las y los estudiantes trabajaron por proyectos en distintas asignaturas, principalmente en Español. Tal forma de trabajo se basaba principalmente en llevar a cabo una serie de actividades para, al final del proyecto, obtener algún tipo de producto.

Figura 8. Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención



Fuente: Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención (Elaboración propia).

Sin embargo, desde mi perspectiva, y siguiendo a Jolibert y Jacob (1998), se concibe al trabajo por proyectos como una estrategia para la formación de personas basada en la eficiencia y eficacia de los aprendizajes, viviendo valores democráticos a través del trabajo cooperativo, colaborando activamente en la elaboración del plan de trabajo, realizando este plan con sus demás compañeras y compañeros, teorizando con los mismos los aprendizajes ahí obtenidos e involucrando a todas y todos en el salón de clases y en la escuela.

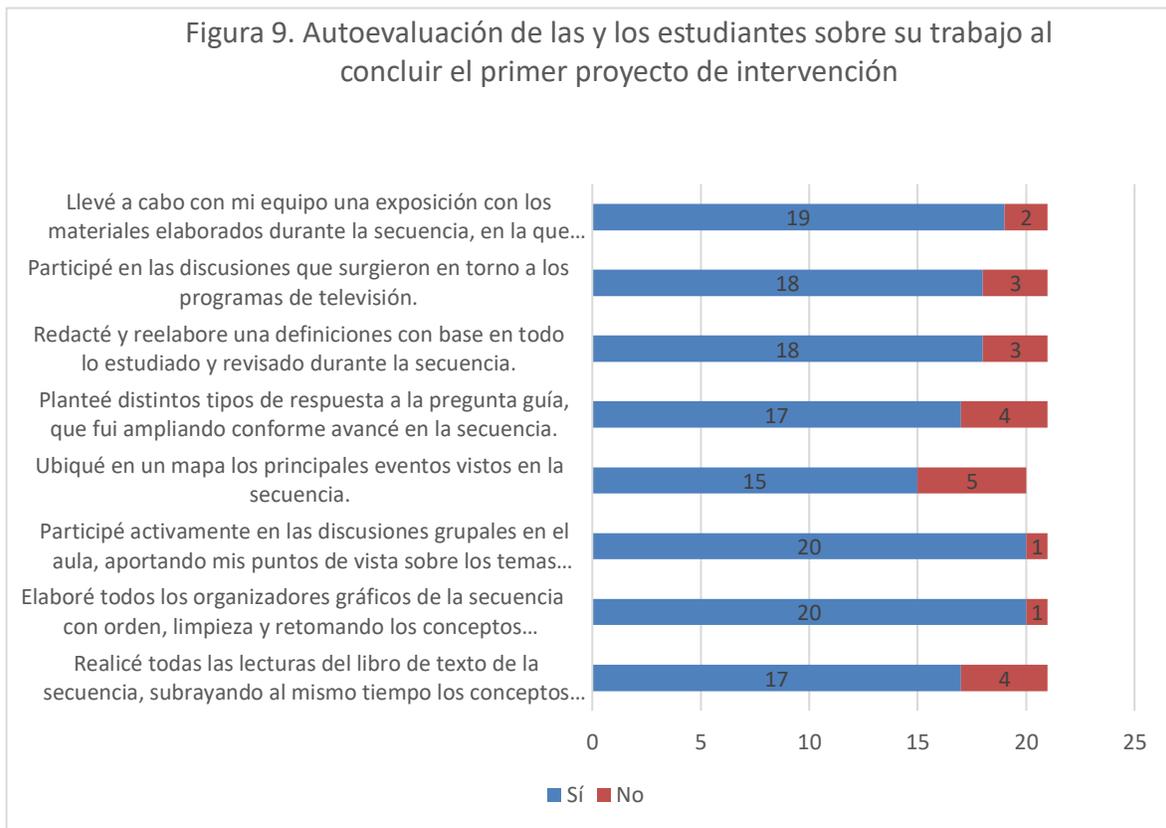
Obviamente, cambiar la forma de trabajar con proyectos no fue una tarea sencilla, por lo que es posible observar áreas de oportunidad tras la realización del primer proyecto, lo que puede observarse en la gráfica anterior. En el indicador de llevar a cabo en equipo una exposición con los materiales elaborados durante la

secuencia participando activamente, un 71% (15) de estudiantes señalaron que sí lo hicieron, contra un 28% (6), que indicaron lo contrario. Al momento de anotar si participaron en las discusiones en torno al programa de televisión sobre el tema, propios del subsistema de telesecundaria, un 52% (11) indicó haberlo hecho, contra un 47% (10) que dijo que no.

Las y los estudiantes dijeron que, al momento de redactar y reelaborar definiciones con base en lo estudiado sobre el tema, sólo un 47% (10) lo realizó, contra un 52% (10) que manifestaron no haberlo hecho. Cuando se les cuestionó si habían planteado distintas respuestas a la pregunta guía, ampliándolas conforme se avanzaba en la secuencia del proyecto, 57% (12) aclaró que no lo había hecho, y un 42% (9) manifestó que sí. En este mismo sentido, al momento de trabajar con mapas y ubicar los principales eventos de acuerdo con lo estudiado, sólo 38% (8) de las y los estudiantes lo hicieron y, por el contrario, 61% (13) declararon no haberlo hecho.

Cuando se autoevaluaron en torno a si participaron o en las discusiones grupales en el aula, aportando su punto de vista, el 57% (12) indicó que no lo había hecho, contra un 42% (9) que lo realizó. Relacionado con la elaboración de organizadores gráficos retomando los conceptos principales, las y los estudiantes indicaron que 57% (12) no lo habían hecho, contra 42% (9) que contestaron afirmativamente. En el último indicador, vinculado con la lectura de textos y localización de conceptos principales, 66% (14) indicaron no haberlo realizado y sólo un 33% (7) afirmaron haberlo llevado a cabo.

Figura 9. Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención



Fuente: Autoevaluación de las y los estudiantes sobre su trabajo al concluir el primer proyecto de intervención (Elaboración propia).

Continuando con el desglose los resultados, en la Figura 9 se hace evidente el avance, relacionado con el hecho de que en el trabajo en la asignatura de Historia adquirió una dinámica distinta a como se venía trabajando en otras dentro del aula. Destaco de entrada que prácticamente todo el grupo participó activamente en las exposiciones, y que sólo fueron dos estudiantes (9%) quienes no tuvieron una participación activa, y así lo manifestaron. Al momento de señalar si participaron en las discusiones en torno a los programas de televisión propios de telesecundaria, 85% (18) del grupo señaló que sí lo hizo, contra un 14% (3) que indicó no haberlo hecho.

Cuando se trató de redactar y reelaborar definiciones con base en los temas estudiados, un 85% (18) señaló que sí lo llevó a cabo, y 14% (3) dijo lo contrario.

En cuanto proporcionar respuestas a las preguntas guías que guiaban la secuencia y proyecto, 80% (17) dijo que sí lo realizó, en contraste con el 19% (4) que afirmó lo contrario. En relación con el trabajo con elementos gráficos propios del estudio de la Historia en telesecundaria, como es el caso de los mapas, 71% (15) afirmó que ubicó los principales eventos estudiados y un 28% (6) manifestó no haberlo hecho.

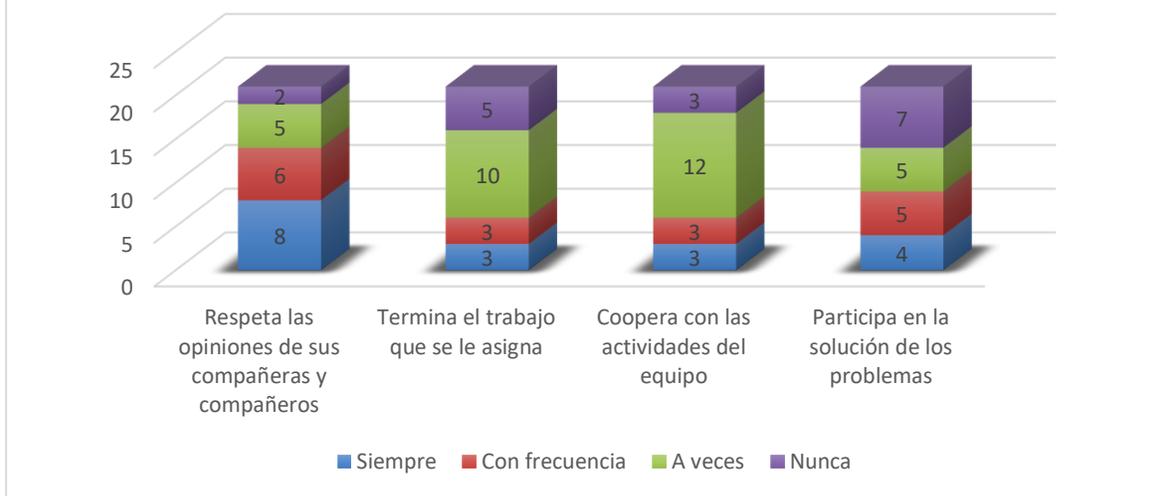
Destaca el indicador sobre la participación activa en las discusiones grupales, en el que el 95% (20) indicó que sí lo hizo, contra un 4% (1) que dijo no haberlo hecho. Los mismos resultados se obtuvieron cuando se cuestionaron sobre si elaboraron los organizadores gráficos de la secuencia retomando los conceptos principales. Finalmente, en relación a si hicieron las lecturas solicitadas en su libro de texto ubicando los puntos esenciales, un 80% (17) indicó que sí lo hizo, contra un 19% (4) que manifestó no haberlo hecho.

Trabajo colaborativo

Está de más señalar la importancia trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, como se señala en el plan de estudios de 2011 (2011^a). Sin embargo, con cierta frecuencia las y los docentes dejamos de lado este principio pedagógico y privilegiamos el trabajo individual, perdiendo con ello muchas oportunidades para fortalecer la cooperación y empatía en las y los estudiantes.

No obstante, a lo largo de su trayectoria académica las y los estudiantes deben realizar actividades en donde, en mayor o menor medida, se requiere el trabajo en equipo, lo que no necesariamente significa que se trabaje colaborativamente. A pesar de ello, las y los estudiantes tiene ideas previas sobre esta actividad, además de que la o el docente, con base en la interacción diaria y la aplicación de herramientas de evaluación de actitudes, como la escala estimativa, puede dar cuenta de qué tan desarrollada se encuentra esa competencia en sus estudiantes.

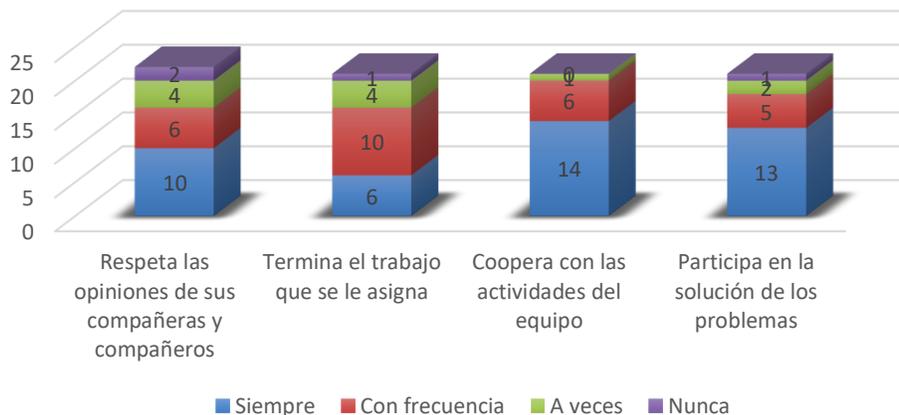
Figura 10. El trabajo colaborativo al interior del grupo previo a los proyectos



Fuente: El trabajo colaborativo al interior del grupo previo a los proyectos (Elaboración propia).

Como puede observarse en la gráfica, previo al desarrollo de los proyectos, el 38% (8) respetaba las opiniones de sus compañeras y compañeros, 28% (6) lo hacía con frecuencia, 23% (5) a veces y 9% (2) no lo hacían nunca. En cuanto a concluir el trabajo que se le asignaba al interior del equipo, 14% (3) siempre lo concluía, otro 14% (3) lo realizaba con frecuencia, un 47% (10) a veces lo terminaba y 23% (5) nunca lo concluían. En torno a la cooperación al interior del equipo es de destacar que sólo un 14% (3) cooperaba siempre con todas y cada una de las actividades, al igual que otro 14% (3) lo hacía con frecuencia y que 57% (12) sólo a veces coopera, y que otro 14% (3) nunca lo hacían. En la participación para solucionar problemas, un 19% (4) siempre estaba dispuestos a participar, un 23% (5) con frecuencia participaban, al igual que otro 23% (5) que lo hacían a veces, contra un 33% (7) que no se mostraban dispuestos a participar nunca.

Figura 11. El trabajo colaborativo al interior del grupo posterior a los proyectos



Fuente: El trabajo colaborativo al interior del grupo posterior a los proyectos (Elaboración propia).

Una vez concluidos los proyectos en la clase de Historia, aplicando la metodología propuesta por Jolibert y Jacob (1998) y Jolibert y Sraïki (2009) se hizo evidente el avance relacionado con el trabajo colaborativo. Así, en el apartado de respetar las opiniones de sus compañeras y compañeros, el 47% (10) siempre lo llevó a cabo, el 28% (6) lo hizo con frecuencia, el 19% (4) a veces y sólo el 9% (2) nunca lo hizo. Sobre terminar el trabajo que se le asigna, 28% (6) lo hizo siempre, un 47% (10) lo realizó con frecuencia, un 19% (4) lo llevó a cabo a veces y 4% (1) nunca lo hizo. En cuanto a cooperar con las actividades del equipo, se notó un avance significativo, pues 66% (14) lo hicieron siempre, un 28% (6) con frecuencia, un 4% (1) a veces y no presentó ningún caso que nunca cooperara. Relacionado con la participación en la solución de problemas, 61% (13) siempre participó, un 23% (5) participó con frecuencia, un 9% (2) a veces participó y 4% (1) no lo hizo nunca.

Hasta aquí, el desglose de los resultados cuantitativamente. A continuación, se exponen los resultados, así como los hallazgos, logros y dificultades que tuve durante la puesta en práctica de mi propuesta, desde una perspectiva cualitativa,

tomando como referencia principal mi diario docente y el enfoque biográfico-narrativo de Bolívar (2001). Este análisis permitió ver que muchas aristas que no se tenían contempladas obtuvieron un desarrollo significativo, como fue el caso del trabajo colaborativo o la expresión oral.

En el primer proyecto, *México y su industrialización*, los alumnos investigaron sobre las principales actividades económicas de su región y, además, sobre lo que nuestro país importa y exporta en productos industriales, lo que les permitió ampliar sus conocimientos y desarrollar habilidades de investigación. También desarrollaron su creatividad al montar una exposición, lo que favoreció su habilidad oral al participar en debates.

En esta intervención inicial, los estudiantes tuvieron el primer acercamiento al trabajo por proyectos dentro de la perspectiva pedagógica de Jolibert y Jacob (1998) y Jolibert y Sraïki (2009). Aunque al principio les pareció algo novedoso, lo cierto es que se adaptaron rápidamente a la metodología: se acomodaron bien al trabajo en plenaria, y la primera asamblea que realizamos para discutir el tema y las actividades a realizar no tuvo mayores contratiempos. Como ya anoté previamente, esta etapa inicial de la propuesta se llevó a cabo de buena manera porque los estudiantes ya habían trabajado mediante proyectos en algunas otras asignaturas principalmente en Español. Además, esta actividad fue el primer paso que dieron los alumnos para comenzar a gestionar sus aprendizajes a través de la organización de actividades de lectura y escritura.

Sin embargo, una primera dificultad se presentó al momento de conformar los equipos para llevar a cabo las investigaciones, pues se mostraron renuentes a reunirse con quienes consideraban que no iban a trabajar. En este caso, hice una pequeña pausa para que grupalmente lográramos reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo. Les comenté que era necesario integrar equipos debido a que realizar un proyecto individualmente era una tarea compleja, la cual requeriría además mucho tiempo y esfuerzo. También les comenté que, si lo pensaban bien, todos tenían fortalezas con las que podrían apoyar: algunos eran buenos buscando

información en Internet, otros más dibujando, escribiendo o haciendo síntesis o resúmenes.

Al momento de establecer los acuerdos en el contrato pedagógico (Jolibert y Jacob, 1998), observé que mostraron dificultades, las cuales estuvieron asociadas a la realización o no de una actividad que consideraban más complicada que las demás (por ejemplo, algunos consideraban que investigar en internet era menos complicado que pasar a exponer, por lo que rechazaban la segunda tarea). En este caso, dejé que al interior de los equipos decidieran lo más conveniente, a fin de que ellos mismos llegaran a acuerdos. Considero que en este caso no me equivoqué, pues si bien discutieron un tiempo sobre quién haría tal o cual cosa, al final lograron ponerse de acuerdo. Es de resaltar este aspecto, pues se relaciona con uno de los objetivos propuestos en este trabajo, a saber, el que los alumnos logaran trabajar colaborativamente en la realización de actividades de expresión oral, escrita y de lectura.

Por otro lado, otro de los logros de este primer proyecto fue que recibieron de muy buena manera la propuesta de trabajar con organizadores gráficos en la clase de Historia. De hecho, celebraron el que dejáramos de lado el libro de texto y ahora ellos fueran quienes decidieran qué es lo que se realizaría en el proyecto, así como las lecturas a realizar. Esto contribuyó a que fomentaran procesos constructivos y se interesaran más por los temas históricos, por lo que se potenció el aprendizaje significativo basado en la motivación intrínseca, llevándose también a cabo uno de los supuestos esenciales en mi trabajo: el que los alumnos realmente pueden acceder de maneras diferentes a la lectura en la clase de Historia.

En relación con la categoría de elaboración de *organizadores gráficos*, hubo logros significativos. Destaca, en primer lugar, la motivación por una actividad novedosa y que se les hacía interesante. Al momento de elaborar organizadores, hubo una buena participación, puesto que cada quien estuvo explorando entre las diversas posibilidades de organizadores para seleccionar el que se les hiciera más adecuado. Al momento de la construcción de los organizadores, se presentaron dudas

respecto a los elementos que debían contener, las cuales se fueron aclarando al interior del grupo. En este punto se puede afirmar que, como se marcó en uno de los objetivos, los estudiantes lograron identificar los principales organizadores gráficos y sus funciones en cuanto a la organización que hacen de la información.

Fue también en este primer proyecto que se observó el desarrollo de la categoría de *competencia* para el manejo de la información. Dicha competencia requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético (SEP, 2011^a). En este sentido, observé que los estudiantes empezaron a aprender a buscar, seleccionar y sistematizar la información que fueron ubicando en diversas fuentes. Esto se relaciona con un objetivo esencial de la propuesta: el que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora de textos en Historia a través del uso de organizadores gráficos.

En cuanto a mi *rol docente*, debo mencionar que procuré crear las condiciones de una puesta en marcha efectiva de una pedagogía por proyectos. En primer lugar, busqué alternativas para regular la vida cooperativa dentro del aula y, además, estructuré un ambiente que buscó ser lo más estimulante posible. En relación con la lectura y la escritura, facilité múltiples situaciones de intercambio, tanto orales como escritas. No obstante, mi papel en este primer proyecto dejó que desear al no dar tiempo suficiente para que los estudiantes expusieran el resultado de sus proyectos. Esto desconcertó a muchos de ellos, ya que a lo largo del ciclo escolar habían realizado esta actividad frecuentemente.

En el segundo proyecto, *Ayer y hoy: el campo que se transformó en ciudad*, la propuesta consistió en preparar una exposición fotográfica sobre cómo ha cambiado la comunidad con el transcurso del tiempo, pasando de ser una población rural a una villa urbanizada. Las actividades de lectura implicaron nuevamente el uso de organizadores gráficos para indagar sobre los principales movimientos sociales que se dieron en el periodo en la década de los 60, principalmente el de 1968.

Con esto se logró que los estudiantes pusieran en práctica sus habilidades de síntesis y de selección de la información. En cuanto a lo oral, al momento de hacer entrevistas vincularon a la escuela con la comunidad y fueron capaces de informarse sobre algunos de los principales cambios que ha experimentado el espacio que los rodea.

Al final del proyecto, organizaron un panel de expertos sobre el movimiento de 1968, con lo que desarrollaron su expresión oral, lo que pudo observarse al momento en que argumentaban sobre lo investigado al exponerlo a otros compañeros. Aquí se notó también el desarrollo de otras habilidades desde el punto de vista actitudinal, pues fueron respetuosos de las intervenciones de otros compañeros, argumentando y refutando con orden.

Desde mi perspectiva, considero este segundo proyecto como el mejor logrado de los tres aplicados. Dicha afirmación se basa en los resultados obtenidos en las evaluaciones, principalmente en lo que se refiere al desarrollo de la lengua oral, pues, como ya mencioné, las exposiciones estuvieron bien estructuradas y sólidamente apoyadas en las informaciones obtenidas mediante entrevistas e investigaciones.

En relación con la categoría de *comprensión lectora*, observé que algunos estudiantes tenían niveles de comprensión reorganizativa (Delgado *et al.*, 2009). Dicha afirmación estuvo basada en el hecho de que llevaron a clase las lecturas investigadas y leídas, en las que habían ya identificado las ideas principales volviéndolas a estructurar en sus respectivos organizadores gráficos. Obviamente, no todos mostraron desarrollo en esta competencia. Observé que, como lo había planteado en mis supuestos, es posible desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos de Historia a través del uso de organizadores gráficos integrando una pedagogía por proyectos, aunque esto no se presenta en cada uno de los alumnos, ya que no todos lograron alcanzar el mismo nivel.

Se observó también otro logro en torno a *organizadores gráficos*, pues en este punto los alumnos superaron las propuestas de organizadores que yo les había

planteado y comenzaron a crear sus propios diseños con base en su creatividad y comprensión de la lectura. Fue muy gratificante observar cómo los estudiantes se apropiaron de la idea de organizar lo que habían leído, con base en lo que ellos comprendían, para exponerlo a través de imágenes o frases cortas. Esto se relaciona con el objetivo que buscaba que los estudiantes identificaran algunos de los principales organizadores gráficos y sus funciones, lo cual efectivamente se dio al interior del grupo.

No obstante, se presentaron dificultades asociadas con los organizadores gráficos. En primer término, hubo quienes sólo se ciñeron a un solo tipo de organizador y no se esforzaron por explorar las alternativas que les planteaban otros diseños. En segundo lugar, algunos estudiantes se desmotivaron con la actividad y pusieron poco empeño en el diseño y elaboración de organizadores, ya que no les dió suficiente tiempo para que expusieran sus trabajos.

En cuanto al desarrollo de *competencias*, principalmente la del manejo de la información, los estudiantes lograron identificar, organizar y sistematizar información. Esto se apreció en el hecho de que el diseño de los organizadores se volvió más sintetizado, puesto que comenzaron a usar más imágenes y a cortar las frases de los esquemas. Según lo veo, esto confirma el supuesto de que los organizadores permiten distinguir el nivel de comprensión de lectura en Historia. Así, como docente pude observar que algunos estudiantes habían avanzado en la comprensión, puesto que entre mejor construido estaba su organizador, era posible postular que la comprensión de la lectura había sido mayor.

En cuanto al *rol del docente con la lectura y la escritura*, hubo logros en lo que se refiere a facilitar múltiples situaciones de intercambio, tanto orales (con distintos interlocutores), como escritas (con textos de toda índole). En este punto, destacó el hecho de las exposiciones orales que llevaron a cabo para sus compañeros de otros grados, pues se favorecieron habilidades tales como hablar con seguridad ante un público y contestar preguntas de estudiantes de otros grados y grupos. Ade-

más, se favorecieron nuevamente las habilidades de síntesis y análisis en la construcción de organizadores. Sin embargo, en mi *papel como docente* considero que faltó planear actividades de metacognición y sistematización, pues si bien lograron realizar algunas herramientas metacognitivas, lo cierto es hizo falta una mayor sistematización para que las integraran verdaderamente en sus aprendizajes.

El tercer proyecto, *México lindo, querido y globalizado*, abordó los modelos recientes de organización política y económica de México. En esta ocasión debieron elaborar un cartel o tríptico en el que organizaron la información investigada en torno a los partidos políticos, a fin de que relacionaran los temas de actualidad con lo que sucedió en el México de mediados del siglo XX. En cuanto a las actividades de lectura y uso de los organizadores gráficos, los estudiantes investigaron sobre lo que es el neoliberalismo y la globalización.

En este tercer proyecto hubo importantes logros. En primer lugar, destaca el que el *trabajo colaborativo* se fue favoreciendo más al interior del grupo, principalmente porque los estudiantes aprendieron a establecer roles, lograron ponerse de acuerdo en la realización de actividades y, además, se comprometieron con los acuerdos adoptados. También hubo logros relacionados con el desarrollo de la *comprensión lectora*, ya que pude apreciar que mejoró su capacidad para sintetizar información en los organizadores. Hubo además otros aspectos que, sin estar completamente planeados, se favorecieron como fue la búsqueda de información en medios digitales.

En términos generales, el máximo nivel de *comprensión lectora* que se alcanzó fue el nivel de reorganización de la información, que pudo verificarse mediante los cada vez mejor elaborados organizadores gráficos de ciertos alumnos. Se comprueba el supuesto de que los mismos estudiantes pueden gestionar su comprensión de textos en Historia a través de herramientas gráficas. Esta aseveración se basa en la construcción más o menos detallada o explícita de organizadores

gráficos observada en los alumnos, lo que lleva a afirmar que los propios estudiantes pueden ser capaces de acercarse de un mejor modo a la comprensión de un texto.

En torno a la *elaboración de organizadores*, hubo contrastes. Por un lado, los estudiantes exploraron nuevos tipos de organizadores, además de que utilizaron materiales y diseños novedosos; por otro lado, la disposición de la información en dichos organizadores pareció ser menos organizada, aunado a que usaron una mayor cantidad de texto. En otro sentido, los organizadores me permitieron distinguir el avance o las deficiencias en el nivel de comprensión de lectura en Historia.

En el tercer proyecto, observé el desarrollo de *competencias para el aprendizaje permanente* en el hecho de que los estudiantes trabajaron algunas de sus habilidades digitales investigando en diferentes páginas de Internet, especialmente aquellas que contenían información sobre las propuestas de los partidos políticos. Esto me permitió ver su competencia en el manejo de la información al tratar con diversas fuentes, principalmente de distintas páginas de internet. También observé un logro más al notar que los estudiantes poco a poco fueron integrando el *contrato pedagógico* (Jolibert, 2009) a sus formas de trabajo, puesto que en muchos casos les sirvió como una guía a la que ceñirse al momento de desarrollar el proyecto.

En cuanto al *rol docente*, las actividades de metacognición fueron mejor coordinadas, ya que se crearon herramientas sobre cómo hacer una exposición oral, cómo elaborar un tríptico y algunas siluetas de organizadores. Es de destacar este aspecto, pues la elaboración de *herramientas metacognitivas* permite sintetizar información y, al recapitular sus aprendizajes, los estudiantes pueden desarrollar su proceso metacognitivo.

Considero que también es necesario que mencione aquellos tropiezos que se relacionan con lo que pasó fuera del aula, es decir, dificultades externas que, de un modo u otro, tuvieron cierta incidencia sobre la puesta en marcha de los proyec-

tos. Destaco en primer lugar los sucesos no contemplados que, sin estar en la planeación de la escuela, llegaron a afectar su dinámica, pues se invitó a asistir los estudiantes a tales eventos.

Aquí puedo anotar las invitaciones que el Ayuntamiento realizó a la escuela para que participara en sus eventos. Durante la realización del tercer proyecto hubo dos de estas convocatorias, que prácticamente consumieron toda la jornada escolar, razón por la cual no se realizaron las actividades de los proyectos que se tenían planeadas para tales días. Cabe señalar que debido a que la escuela recibió apoyos significativos por parte del cabildo en este trienio, era casi imposible negarse a asistir a estos eventos. Destaca la toma de fotografías para los certificados, la cual se lleva a cabo en la escuela, lo que derivó en el dejar de lado las actividades académicas para cumplir con este trámite administrativo.

Entre aquellas actividades que sí se tenían planeadas está la aplicación de la prueba PLANEA, la cual se llevó a cabo en la parte final del segundo proyecto. También anoto los días que, en distintos órdenes, los estudiantes tuvieron que asistir a la aplicación de exámenes de ingreso al bachillerato, lo que implicaba que los equipos quedaran incompletos y no trabajaran del mismo modo.

Por otro lado, en torno al trabajo al interior del aula se presentaron dificultades. En este punto debo mencionar que, en comparación con el grupo anterior de tercero, esta generación fue de las mejores, tanto en términos académicos como en actitudes y comportamiento. Sin embargo, hubo alumnos que no estuvieron dispuestos a trabajar comprometidamente con todas las actividades. Esto se evidenció en las evaluaciones que se fueron haciendo durante la realización de los proyectos, en donde se pudo apreciar que si bien hubo quienes se comprometieron verdaderamente con su proyecto, también estuvieron aquellos estudiantes que no se vincularon con lo que tenían que hacer.

En relación con las evaluaciones realizadas durante y al final de los proyectos, se presentaron inconvenientes. De entrada, debo mencionar que las no se evaluó todo del mismo modo, por lo que la evaluación dio cuenta de algunos aspectos, pero no de todos.

En cuanto a mi *papel docente*, la principal dificultad que enfrenté fue la de tener que ser el maestro y, al mismo tiempo, el investigador. Una de las desventajas de esta situación es la dificultad para organizarse para realizar las actividades y tomar notas de lo que sucedía en ese momento. Quien haya tenido la oportunidad de estar a cargo de un grupo y registrar a la vez lo que sucede en el mismo sabrá que no es nada sencillo.

Una vez que pude sacar a flote este reto, otro que enfrenté fue el organizar las notas recopiladas en un relato coherente que diera cuenta de lo que efectivamente había sucedido. Esta tarea, que en apariencia no es complicada, requiere no sólo ordenar las notas cronológicamente, sino también hilarlas de tal manera que el futuro lector “presencie” lo sucedido.

En cuanto a los logros generales, debo hacer mención del hecho de que se realizaron los tres proyectos planteados inicialmente. Esto, que pareciera dado por descontado, fue un éxito para mí, ya que al ser un grupo de tercer grado (que, como todos, al acercarse el final del ciclo no ve el momento de dejar por fin la escuela), dudaba seriamente poder concluir las tres propuestas.

Pero si fue un bueno finalizar los tres proyectos, lo fue aún más el que pudieran trabajar colaborativamente. Si bien, como ya anoté al inicio, este grupo no fue indisciplinado, sí había cuestiones de poca cooperación entre compañeros, pues no les gustaba trabajar con todos cuando se conformaban los equipos. Sin embargo, a partir del segundo proyecto pude observar que, al darles la iniciativa de que se organizaran por intereses, mostraron gran madurez y se propusieron trabajar cooperativamente con quien les tocara, ya que el tema a investigar era más importante que con quien investigaban.

Otro logro que creo muy significativo fue el desarrollo de su expresión oral al momento en que se plantaron frente a compañeros de otros grados para exponer los resultados de sus proyectos. Considero que para desarrollar esta competencia en mucho influyó la elaboración de organizadores gráficos, ya que éstos, al ser diseñados por los propios alumnos, les brindaban una panorámica personal de la lectura y del tema, lo que les permitía hablar con confianza sobre algo que efectivamente conocían. Sin duda, influyó el que ellos hubieran participado en las sugerencias de actividades a realizar durante la elaboración de los contratos pedagógicos.

También debo anotar que otro triunfo tiene que ver con la participación de la comunidad estudiantil, incluidos los docentes de otros grupos. En este sentido, destaco que los demás profesores estuvieron dispuestos a participar con sus grupos en las exposiciones a las que los convocamos. Por su parte, los estudiantes de los demás grados se mostraron participativos para escuchar a sus compañeros de tercero, e incluso participaron con preguntas y cuestionamientos sobre los temas abordados.

Un logro más se relaciona con la evaluación de las actividades realizadas durante el proyecto. Destaco el hecho de que se llevaron a cabo distintos tipos de evaluación a través de diversos instrumentos. Así, para evaluar la construcción de los organizadores gráficos, se elaboró una rúbrica que evaluó diversos aspectos, como el uso de elementos propios de los organizadores (palabras clave, conectores) o presentación (organización de la información, limpieza). En relación con el trabajo colaborativo, se elaboró una escala de actitudes que dio cuenta de la manera en que se desarrolló al interior de los equipos y en el salón de clases. Además, una lista de cotejo sirvió para evaluar si se fueron cumpliendo todas las actividades propuestas en los proyectos.

Considero que el logro mayor fue el que en el transcurso de la realización de los proyectos los estudiantes poco a poco fueron viendo en los organizadores una herramienta más para poder acceder a la comprensión de un texto. Pude observar

esto cuando ellos mismos empezaron a gestionar la elaboración de sus organizadores después de una lectura, y cuando, tras días de haber trabajado el tema, hablaban con soltura de los tipos de organizadores y el modo en que debían elaborarlos, a tal grado que fueron capaces de elaborar nuevos diseños.

Observé que los organizadores gráficos son una excelente herramienta para evaluar la comprensión de un texto, pues elaborar un organizador requiere discriminar la información poco relevante y poner en el papel sólo aquello que se ha realmente comprendido, lo que permite visualizar el modo en que fue dándose la comprensión. De este modo, la lectura fue dando paso a la comprensión con base en la reconstrucción del sentido a través de conceptos, imágenes, palabras clave o esquemas. Todo esto resulta crucial en una clase de Historia, pues con frecuencia las lecturas son difíciles para las y los adolescentes.

Finalmente, considero que se cumplieron los objetivos generales que planteé al inicio de mi propuesta: que las y los estudiantes del tercer grado "A" de la telesecundaria Enrique C. Rébsamen de la cabecera municipal de Atoyac, Ver., desarrollaran habilidades de comprensión lectora con textos de Historia a través del uso de organizadores gráficos mediante la pedagogía por proyectos y que emplearan de manera colaborativa estos organizadores como una herramienta más de comprensión.

En la consecución de estos objetivos generales, también logré los particulares, pues las y los estudiantes llevaron a cabo proyectos didácticos, gestionaron sus aprendizajes, trabajaron colaborativamente, reconocieron y usaron una gran variedad de organizadores gráficos para comprender mejor sus textos en la clase de Historia.

CONCLUSIONES

En el siguiente apartado reflexiono sobre el proceso de investigación llevado con mis alumnos de tercer grado de telesecundaria durante el ciclo escolar 2014-2015. Las conclusiones que se derivan de la puesta en marcha de mis proyectos provienen de un análisis minucioso de los instrumentos de recolección de información de los que eché mano. No obstante, me doy cuenta de que no son las únicas ni las definitivas: sería posible seguir obteniendo más conclusiones, debido principalmente a que la trayectoria educativa de mis alumnos continuará por algunos años más.

Si bien mi propuesta no aspira a ser la solución final a todas las áreas de oportunidad que presentaron mis estudiantes en torno a sus dificultades de comprensión de la lectura, sí es al menos una primera manera de enfrentarlas. Obviamente, no es la única ni pretende ser la definitiva: es tan sólo una más de otras tantas. A pesar de ello, es la que a mí me pareció más apropiada de acuerdo con los estilos de aprendizaje de mis estudiantes y con mi contexto.

Además de las conclusiones, se incluyen algunas sugerencias y recomendaciones generales para trabajar en futuros proyectos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en la asignatura de Historia en la educación secundaria y que tengan que ver con la elaboración y aplicación de los organizadores gráficos.

A raíz de la puesta en marcha de mi proyecto de intervención, se puede concluir que, en relación con el uso de organizadores gráficos para desarrollar la comprensión lectora en la asignatura de Historia, los alumnos llevaron a cabo diversos procesos constructivos de conocimiento, pues no se enseñó en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien se estructuraron situaciones en las que los estudiantes participaron de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Schunk, 2012).

Así, no sólo se trató de elaborar algún tipo de esquema para representar información, sino que previamente fue necesario buscar información para después analizarla y sintetizarla, para que, finalmente, se hiciera un organizador gráfico, el cual involucró otros procesos complejos de construcción de conocimiento.

Pude apreciar cómo fue que los estudiantes se convirtieron en seres activos en el procesamiento de la información. Esto se logró con base en el trabajo por proyectos, ya que al haber un mayor involucramiento de ellos en las actividades que tenían que realizarse para alcanzar los aprendizajes esperados, hubo una gran motivación intrínseca, ya que se le dio mayor importancia al hecho de aprender, centrando más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas, además de facilitar la autonomía de las y los estudiantes (Díaz Barriga, 2005). Todo esto derivó en un mayor gusto por los temas y las lecturas que tuvieron que realizar.

El trabajo por proyectos también propició el trabajo colaborativo. Esto, sin duda, dio paso a que hubiera una mayor interacción entre estudiantes con diverso desarrollo, colaborando y estimulando procesos, fomentado de esta manera el crecimiento cognoscitivo (Schunk, 2012). En este sentido, fue muy gratificante ver cómo al trabajar colaborativamente en diferentes modalidades (parejas, tríos, equipos) los alumnos se ayudaron mutuamente, cada uno participando de acuerdo con sus respectivas capacidades y, al mismo tiempo, mediando el conocimiento del compañero.

Al trabajar con proyectos de manera colaborativa y motivados intrínsecamente, los estudiantes lograron alcanzar conocimientos significativos (Ausbel, 1976). Esto se pudo apreciar en el hecho de que relacionaron la nueva información (el conocimiento reciente) de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con su propia estructura cognitiva: en esta propuesta de intervención no se trató tan sólo de responder cuestionarios o subrayar textos, sino en elaborar, con base en su propia interpretación, la construcción gráfica de lo que comprendieron de tal o cual lectura.

En el aprendizaje significativo el alumno lleva a cabo un esfuerzo para relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya posee. Esto implica una interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno y el material o contenido de aprendizaje (Rodríguez, 2011). Así, la utilización de determinados materiales, como fue mi caso con los organizadores gráficos, ayudó al aprendizaje significativo y evitó el aprendizaje memorístico, por lo que el conocimiento puede recordarse durante más tiempo y, a la vez, aumentar la capacidad y relación de nuevos aprendizajes.

En resumen, es posible concluir que la elaboración de organizadores gráficos potencia el desarrollo de la comprensión de la lectura, lo que se logra gracias a que los estudiantes tienen que construir su propia interpretación de lo leído a través de la interacción con la lectura, dando paso a lo que realmente es leer: un proceso en el cual se echa mano de estrategias tales como planificar, verificar, evaluar, revisar y ensayar (Sandoval, 2015). En este sentido, también es posible concluir que el trabajo por proyectos, apoyado fuertemente en procesos constructivos de conocimiento, da paso a aprendizajes significativos.

Por otro lado, una conclusión más que se puede derivar de la realización de mi propuesta de intervención tiene que ver con el aprendizaje de la Historia. Con base en mis observaciones, es posible afirmar que al trabajar por proyectos se sensibiliza al alumno con el conocimiento histórico y el gusto por la Historia, además de desarrollar su comprensión lectora. Según pude observar, esto obedece principalmente a que a las actividades a realizar son propuestas por el propio estudiante.

De este modo, en el caso de mis proyectos fueron mis alumnos los que delimitaron el tema a investigar, por lo que las lecturas de textos de Historia que tuvieron que realizar obedecían a un tema que les había llamado la atención, en consonancia con lo que es la pedagogía por proyectos, es decir, “una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles de maestros y alumnos, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación

del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados para un área específica (lengua materna) con una didáctica consecuente con tal enfoque pedagógico” (García Vera, 2012: 694).

Además, las fuentes de consulta fueron variadas: pasaron por sus manos desde libros de Historia, mapas, fotografías y folletos, hasta páginas de Internet y el conocimiento individual de adultos y personas mayores obtenido gracias a entrevistas. Es decir, se privilegió una historia formativa, que implicó evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos, contribuyendo a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al estudiante a la comprensión de la realidad para sentirse parte de ella como sujeto histórico (SEP, 2011^a). En síntesis, es posible afirmar que se favorece la comprensión lectora y el trabajo con Historia cuando se parte de los intereses de los propios educandos. La Historia deja así de ser algo ajeno.

En relación con los organizadores gráficos también es posible desprender valiosas conclusiones a raíz de la puesta en práctica de mi propuesta de intervención. Así, se puede concluir que al ser un proceso constructivo la elaboración de organizadores gráficos da paso a aprendizajes significativos. Me fue posible apreciar esto gracias a que visualmente pude reconocer lo que realmente habían construido.

Esto no hubiera sido posible si tan sólo me hubiera basado en el subrayado de las lecturas, en la elaboración de resúmenes o en la solución de cuestionarios. Al “contemplar” lo que ellos entendieron de la lectura puesto sobre el papel, me di cuenta en qué medida se habían apropiado de lo leído. De aquí se desprende que, en la medida en que un organizador gráfico sea más sistemático y sintético, es posible afirmar que un alumno ha comprendió más. Esto también da paso a que se postule que el organizador gráfico puede ser una excelente herramienta de evaluación de la comprensión de la lectura, pues al ser una estrategia que integra diversas

actividades, es recomendable también para el proceso de evaluación de los aprendizajes (Maglione, 2011).

Es posible exponer conclusiones en torno a mi papel docente. En primer lugar, destaca el hecho de que el docente debe ser un mediador entre la lectura y el organizador gráfico a construir. Con base en mis observaciones, pude notar que cuando asumía un papel mediador, se mejoraba notablemente la elaboración de organizadores. Dicho papel consistía en orientar la lectura de los textos a fin de que, con las sugerencias y observaciones de todos, se eligiera el mejor organizador de acuerdo con el tipo de texto, pues, dependiendo de la lectura, era el organizador a construir.

Sin embargo, esto no se hizo con todas las lecturas, sino tan sólo en los primeros acercamientos con los organizadores, a fin de que, con base en la práctica, pudieran asociar de mejor manera la lectura con los tipos de organizadores que ya conocían. En este sentido, y en relación con el nuevo rol docente planteado por Jolibert y Jacob (1998) en torno a la lectura y la escritura, mi papel consistió en favorecer una práctica efectiva y cotidiana de textos completos, tanto para la lectura como para la producción de textos.

En torno al enfoque biográfico-narrativo con que se abordó esta propuesta de intervención, anoto que, como modalidad de investigación, amplía el conocimiento sobre lo que verdaderamente ocurre en la escuela a partir del punto de vista de los implicados (docente y estudiantes principalmente), quienes, por medio de testimonios, aportan una mirada del proceso educativo (Bolívar, 2001).

En relación con mi experiencia, y a raíz de la lectura y escritura de mis propias vivencias, me fue posible comprender que las dificultades de comprensión lectora de mis estudiantes son compartidas por gran parte de la población estudiantil. Además, entendí que, si bien la elaboración de organizadores gráficos es una potente herramienta para desarrollar la comprensión, no es ni debe ser la única de la cual se deba echar mano.

También a raíz de las relecturas de mis vivencias y relatos reflexioné sobre lo que es mi vida profesional, lo que en el futuro me permitirá adquirir nuevas comprensiones sobre mi quehacer dentro y fuera del aula. En resumen, el haber abordado el enfoque biográfico-narrativo me permitió dar un nuevo significado a mi práctica docente.

Relacionado con los procesos evaluativos realizados en mi propuesta, destaco el hecho de que al momento de evaluar organizadores gráficos se debe tomar en cuenta no sólo el producto, sino principalmente el proceso. Dicha evaluación debe hacerse con base en instrumentos pertinentes que cuenten con indicadores bien definidos para lo que se quiere evaluar.

Además de las conclusiones ya esbozadas, gracias a la implementación de esta propuesta me es posible anotar sugerencias y recomendaciones generales que podrían orientar futuros proyectos de comprensión lectora en Historia con base en organizadores gráficos. Dichas sugerencias y recomendaciones se basan en las dificultades que fui enfrentando a lo largo de la implementación de mis proyectos, las cuales fueron emergiendo en la escritura y lectura de mis relatos.

Una de las primeras dificultades que tuve que afrontar al trabajar con organizadores gráficos es que, sin la variación pertinente de las herramientas gráficas, los estudiantes terminan por ver como tediosa la actividad de elaborar dichos esquemas. Por ello, es recomendable diversificar el uso de los organizadores y que no se restrinja al alumno a la elección tan sólo uno o dos. Además, no sólo bastará con usar organizadores: es altamente recomendable que el docente eche mano de mapas, imágenes, fotografías, videos, interactivos digitales y otros tantos materiales más, a fin de lograr una mayor comprensión de la lectura. También se sugiere que las fuentes de consulta de lectura sean lo más diversas que se pueda, que se consulte libros de las bibliotecas de aula y de escuela, y además se recurra al internet y a revistas especializadas.

Otra dificultad estuvo asociada al hecho de que, si bien los estudiantes habían ya trabajado con algún tipo de organizador (el mapa conceptual fue el ejemplo

más socorrido), esto no significaba que los supieran realizar del mejor modo o que pudieran aplicarlo en la ocasión más pertinente. Por ello se recomienda que en los primeros acercamientos con nuevos tipos de organizadores el docente sea el mediador entre la lectura y el gráfico que se desea elaborar, verificando de paso que la construcción de dichos organizadores sea la más apropiada.

En el primer proyecto no di espacio para que mis estudiantes pudieran exponer ante sus compañeros lo que habían realizado durante su proyecto, lo que me valió un desánimo casi general para realización del siguiente proyecto, puesto que durante el ciclo escolar habían llevado a cabo esa forma de trabajar. En este sentido, se sugiere que se dé el tiempo necesario para que los alumnos expongan y socialicen ante sus compañeros las actividades que hayan realizado durante sus proyectos.

Bien visto, las exposiciones son excelentes escaparates para continuar evaluando a los alumnos y para que éstos desarrollen habilidades comunicativas como lo es la expresión oral. Además, es recomendable que se integre a los padres de familia a través de una sesión de exposición de lo aprendido y, si es posible, se diseñen actividades a propósito para que los padres puedan vincularse con el proyecto.

En relación con los aprendizajes esperados en la asignatura, las dificultades se presentaron principalmente por los diversos estilos de aprendizaje presentes en el grupo, los cuales ya habían sido identificados previamente. Con base en mis notas de campo, pude darme cuenta que aquellos alumnos cuyo estilo de aprendizaje no es visual enfrentaron problemas para elaborar organizadores. También me fue posible observar que a lo largo de las actividades surgieron diversos modos de hacer organizadores, los cuales, en ocasiones, no fueron totalmente de mi agrado, principalmente porque no se ceñían al modo ortodoxo de hacer esquemas. A modo de sugerencia, anoto que, cuando eso suceda, se deje al alumno explorar y construir sus propias propuestas, ya que las más de las veces hay pertinentes, agradables y originales construcciones.

Con las actividades de elaboración de herramientas cognitivas (Jolibert y Sraïki, 2009) tanto mis alumnos como yo presentamos dificultades. En mi caso, los problemas se dieron porque dejé pasar varias oportunidades pertinentes para construir herramientas a lo largo de las sesiones. Es decir, no supe apreciar qué momento era el más adecuado para obtener una herramienta que pudieran aplicar más adelante. En relación con mis alumnos, cuando elaboraron tales herramientas rápidamente las hicieron a un lado y no las aprovecharon en actividades posteriores. Por ello, es recomendable que se generalice el uso de herramientas en todas las asignaturas, a fin de que el alumno se dé cuenta de su importancia e integre su elaboración y posible aplicación a su dinámica escolar personal.

En cuanto a mi papel como docente y al mismo tiempo investigador, conviene que anote que es una labor ardua y complicada. Sin embargo, dicho trabajo se simplifica cuando se integra a la práctica cotidiana la redacción del diario docente, en el que se plasme todas las experiencias del día para analizar y reflexionar sobre ellas detenidamente más adelante. En este sentido, se recomienda que el grupo lleve su propio diario, ya que éste se convierte en una valiosa fuente de información, además de que se motiva la escritura personal. También es de destacar el apoyo que se recibió de toda la comunidad educativa, pues tanto las y los profesores de otros grados como sus estudiantes, siempre estuvieron en la mejor disposición de participar de las actividades que mi grupo y yo planteamos en los proyectos: no sólo se mostraron atentos en las exposiciones, sino que también participaron activamente preguntando y aportando propuestas de mejora.

La importancia del desarrollo de la comprensión lectora en relación con el perfil de egreso de la educación básica tiene que ver con el hecho de que el estudiante debe leer una gran variedad de textos al egresar de la secundaria y pasar a otro nivel educativo (SEP, 2011^a). Por ello, es necesario que durante su trayectoria se potencie la comprensión lectora.

En esta línea, conviene anotar que el programa de estudio de la asignatura de Historia apoya la aplicación de esquemas y organizadores gráficos, así como la

vinculación de los hechos históricos con la vida de los estudiantes, ya que su “uso en la enseñanza de la Historia resulta útil porque son representaciones gráficas que facilitan la comprensión o la expresión de ideas complejas; resaltan los acontecimientos y las relaciones de una época o proceso histórico; promueven la habilidad de sintetizar acontecimientos y procesos; además, sirven como referente de evaluación porque muestran el conocimiento de los alumnos sobre un tema o acontecimiento” (SEP, 2011b: 21). Estas recomendaciones fueron tomadas muy en cuenta durante la puesta en marcha de mi propuesta de intervención. De hecho, son el origen de la misma.

La comprensión lectora no es un problema que atañe sólo a la escuela, sino que compete a la sociedad en su conjunto. Los integrantes de una sociedad que no comprenden lo que leen están destinados a no crear nuevo conocimiento y, por lo mismo, a vivir relegados en un mundo en el que el valor de la escuela reside no en los conocimientos que sus estudiantes hayan acumulado durante su trayectoria académica, sino en los que puedan construir por sí mismos para el bien de su sociedad, de su país y el de la humanidad.

FUENTES DE CONSULTA

Referencias bibliográficas:

Astorga, A. y Van Der Bijl, B. (1991). *Manual de diagnóstico participativo*. Argentina: Hvmánitas-Cedepo.

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bolívar, A. (2012) "Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos" en Passeggi, M. C. y Abrahao, M. H. (editores). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. (pp.79-109). Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul).

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

Bolívar, A; Segovia, J. D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.

Calderón Araujo, R. (2007). *Factores que determinan la falta de comprensión lectora de tercer año en la materia de español en telesecundaria*. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura*. España: Grao.

Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Rundi Nuskín Editor.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Santillana-Unesco.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*: México.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López Banda, A. (2013). *Webquest y organizadores gráficos en un tema histórico: una experiencia en sexto de primaria*. Tesis de Licenciatura. UNAM-Facultad de Psicología: México.
- Madrid Ponce, L. y Nájera Flores, I. (2010). *La técnica de los mapas mentales: una propuesta para el aprendizaje significativo*. Tesis de Licenciatura. UNAM-Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: México.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. París: Autor.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Madrid: Dolmen Ediciones.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Rosas López, P. (2011). *Nivel de Comprensión Lectora en egresados de Educación Secundaria*. Tesis de licenciatura. Universidad Veracruzana. Xalapa.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- SEP (2011^a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011^b). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011^c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2008). *Historia II. Tercer grado. Volumen I. Libro para el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: Autor.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Referencias hemerográficas:

- Alcántara Santuario, A. (2010). "¿Por qué y para qué estudiar las políticas educativas?", en *Revista Digital Universitaria*, 2010, vol. 11, núm. 02: México.
- Benchimol, K. (2010). "Los profesores de Historia y el papel de la lectura en sus clases" en *Clío & Asociados* (14), 57-71. Argentina.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, México.

- Camargo Uribe, A. y Hederich Martínez, C. (2010). "Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia" en *Psicogente*, vol. 13, núm. 24, julio-diciembre, pp. 329-346. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Cárdenas Espinoza, K. y Guevara Benítez, Y. (2013). "Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales", en *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 5, núm. 1, mayo-octubre, 2013, pp. 67-83.
- Cárdenas Espinoza, K. y Guevara Benítez, Y. (2013). "Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales", en *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 5, núm. 1, mayo-octubre.
- Chadwick, C. (2001). "La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXXI, número 004, Centro de Estudios Educativos, México, D.F., pp. 111-126.
- Chaves Salas, A. L. (2001). "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky" en *Revista Educación*, vol. 25, núm. 2, septiembre pp. 59-65, Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Coll, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica" en *Anuario de Psicología*, no 69, 153-178: Barcelona.
- Delgado Vásquez, A. E.; Ecurra Mayaute, L. M.; Atalaya Pisco, M. C.; Pequeña Constantino, J.; Santiváñez Olulo, R. W.; Álvarez Taco, C. L.; Rodríguez Tazana, R. E.; Rodríguez Tigre, M. D.; Llerena Fernández, L. (2009). "Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana" en *Persona*, No. 12, pp. 69-82: Lima.

- Fernández de Castro, J. (2013). "Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora", en *Revista de Evaluación Educativa 2.1*. Recuperado el 25 de febrero de 2015 en <<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/viewArticle/65>>.
- Guilar, M. (2009). "Las ideas de Bruner: 'de la revolución cognitiva' a la 'revolución cultural'" en *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, pp. 235-241. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida.
- Hernández, F. (1998). "Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo" en *Revista Pedagógica*, 6, 26-31. México.
- Madero Suárez, I.P y Gómez López, L.F. (2013). "El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, México, pp. 113-139.
- Monsalve Fernández, A.Y. y Pérez Roldán, E. M. (2012). "El diario pedagógico como herramienta para la investigación" en *Itinerario Educativo*, año XXVI, No. 60 enero-junio, pp. 117-128.
- Neves, C. (2008). "Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo", en *Revista Europea de Formación Profesional* No 45: París.
- Ripoll. J.C. y Aguado G. (2014). "La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis", en *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(1), pp. 27-44.
- Silas Casillas, J. C. y Gómez López, L.F. (2013). "El desarrollo de habilidades lectoras en la escuela telesecundaria. Algunas reflexiones sobre el papel del docente y los logros de los alumnos" en *Revista de Investigación Educativa* 17 julio-diciembre, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Silva Trujillo, M. (2014). "El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión", en *Innovación Educativa*, vol. 14, número 64, enero-abril, pp. 47-55.

Viera Torres, T. (2003) "El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural" en *Universidades*, núm. 26, julio-diciembre, pp. 37-43, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

ANEXOS

Anexo 1. Plan de diagnóstico

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>SEV SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>PLAN DE DIAGNÓSTICO</p> </div>				
Qué	Averiguar cuáles son las principales dificultades de comprensión lectora en las y los estudiantes de tercer grado de la telesecundaria “Enrique C. Rébsamen” de Atoyac, Atoyac, Ver., así como las asignaturas en las cuales se presentan, a fin de que se pueda plantear estrategias para desarrollar dicha comprensión.			
Cómo	1. Redacción del diario docente	2. Observación participante	3. Entrevistas estructuradas y semi estructuradas con padres y madres de familia, y estudiantes.	4. Revisión de los datos obtenidos a través de los instrumentos.
Dónde	1. Aula del tercer grado	2. Aula del tercer grado	3. Escuela	4. Escuela y aula
Quiénes	1. Docente	2. Docente	3. Docente, padres y madres de familia, estudiantes	4. Docente
Con qué		Cuaderno de notas, videograbadora, cámara fotográfica	Cuaderno de notas, videograbadora, cámara fotográfica	Cuaderno de notas, videograbadora, cámara fotográfica
Cuándo	Marzo de 2014	Marzo y abril de 2014	Abril de 2014	Abril de 2014

Anexo 2. Instrumento para madres y padres de familia

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>SEV SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.</p> <p>ÁMBITO FAMILIAR</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	
Características e intereses	¿Cómo describiría a su hijo(a)? Por ejemplo: educado, amable, irrespetuoso, inteligente, aplicado(a). Puede ser una o tantas características como desee u otras que usted considere que la o lo describen. ¿Cuáles son los pasatiempos favoritos de su hijo(a)? ¿Qué es lo que más le gusta hacer a su hijo(a)?
Contexto escolar	¿Cuál es la asignatura favorita de su hijo(a)? ¿Qué opinión tiene su hijo(a) de la escuela? ¿Qué es lo que más le gusta y lo que menos le gusta de la escuela? ¿A su hijo(a) le gusta leer? ¿Por qué considera que pase esto?
Contexto familiar	¿Cómo describiría a su familia? ¿Cuál es la mayor problemática familiar? ¿Cómo es su hijo(a) en el hogar? Si los tiene, ¿cómo es la relación con sus hermanas o hermanos? ¿Qué actividades realiza su hijo habitualmente en la localidad? ¿Su hijo(a) convive con jóvenes de más edad que él (ella)?
Expectativas	¿Cómo imagina a su hijo(a) en cinco años? ¿Y en veinte? ¿Qué es lo que más le enorgullece de su hijo(a)? ¿Cuál sería el mayor logro de su hijo(a) en el futuro?
Lectura y escritura	¿Cuál es su escolaridad? ¿Sabe leer y escribir? ¿Tiene libros en su casa? ¿Dedica tiempo a leer con su hijo(a)? ¿Cuánto? ¿Considera que la lectura es una actividad útil? ¿Por qué? ¿Considera que su hijo(a) es buen lector? ¿Por qué? ¿De qué manera apoyaría a su hijo(a) para que se convierta en buen lector?

Anexo 3. Instrumento para estudiantes

 TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER. HÁBITOS DE LECTURA 	
1.	¿Cómo te describirías a ti mismo?
2.	Cuéntame qué hacer por las tardes cuando sales de la escuela
3.	¿Te gusta asistir a la escuela? ¿Por qué?
4.	¿Te consideras un buen estudiante? ¿Por qué?
5.	¿Cuál es la asignatura que se te dificulta más? ¿Por qué sientes que pasa esto? ¿Te sucede lo mismo con alguna otra?
6.	¿Cuál es la asignatura que más te gusta? ¿Por qué?
7.	¿Te gusta leer? ¿Por qué?
8.	¿Consideras que la lectura es un hábito valioso? ¿Por qué?
9.	¿Qué harás una vez que concluyas tu educación secundaria? ¿Qué otras opciones tienes?
10.	¿Qué te gustaría estudiar? ¿Por qué sientes que esa es la carrera para ti?
11.	Descríbeme cómo es tu familia: ¿Cuántos integrantes tiene? ¿A qué se dedican tus padres?
12.	¿Cómo te llevas con tus padres? ¿Y con tus hermanas o hermanos?
13.	¿Sientes que recibes el apoyo necesario de tus padres?
14.	¿Tienes libros en tu casa? ¿Los lees?
15.	¿Te consideras un buen lector? ¿Por qué?

Anexo 4. Relación de los datos del diagnóstico

 TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER. 			
RELACIÓN DE LOS DATOS DEL DIAGNÓSTICO			
Temas	Encuestas	Entrevistas	Diario docente
Hábitos	Jugar, oír música, ver la televisión, leer	Jugar, oír música, ver la televisión, leer	
Asignaturas con dificultades	Historia, Química, Inglés, Matemáticas	Historia, Química, Inglés, Matemáticas	Historia (comprensión general de lo leído); Matemáticas (seguimiento de instrucciones)
Lectura en la familia y en la escuela	Sí, no, a veces	Sí, no, a veces	Algunos de los y las estudiantes observados presentan dificultades de comprensión a nivel global.
Hábitos de lectura	Lee con los padres, no lee, a veces	Lee con los padres, no lee, a veces	Presenta dificultades para leer adecuadamente.
Percepción de la lectura	Sí le gusta leer, no le gusta leer, a veces	Sí considera valiosa la lectura, no la considera valiosa	

Anexo 5. Organización de los proyectos

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.</p> <p>PROYECTOS</p> </div>  </div>										
Proyecto	Competencias	Fase	Organización	Rol del docente	Rol del alumno	Estrategias				Trabajo por proyectos
						Lengua oral	Lectura	Lengua escrita	Historia	
1. <i>México y su organización</i>	a) Comprensión del tiempo y del espacio histórico b) Manejo de información histórica	I II III IV V	1. Colectivo 2. Equipos 3. Equipos 4. Colectivo 5. Colectivo	1. Motivar 2. Organizar 3. Revisar 4. Coordinar 5. Evaluar	1. Proponer 2. Argumentar 3. Investigar 4. Exponer 5. Evaluar	a) Panel de discusión sobre el "milagro mexicano"	Interrogación de textos	a) Elaboración de organizadores gráficos	a) Exposiciones o "museo en el aula"	a) Organización espacial de las bancas; b) Organización de espacios dentro del salón de clases; c) Secuencia de interrogación de textos; d) Creación de herramientas metacognitivas
2. <i>Ayer y hoy: el campo que se transformó en ciudad</i>	a) Comprensión del tiempo y del espacio histórico b) Manejo de información histórica	I II III IV V	1. Colectivo 2. Equipos 3. Equipos 4. Colectivo 5. Colectivo	1. Motivar 2. Organizar 3. Revisar 4. Coordinar 5. Evaluar	1. Proponer 2. Argumentar 3. Investigar 4. Exponer 5. Evaluar	a) Entrevistas a personas de la comunidad	Interrogación de textos	a) Elaboración de organizadores gráficos b) Elaboración de fichas para fotografías	a) Trabajo con fuentes orales	a) Organización espacial de las bancas; b) Organización de espacios dentro del salón de clases; c) Secuencia de interrogación de textos; d) Creación de herramientas metacognitivas
3. <i>México lindo, querido y globalizado</i>	a) Comprensión del tiempo y del espacio histórico b) Manejo de información histórica	I II III IV V	1. Colectivo 2. Equipos 3. Equipos 4. Colectivo 5. Colectivo	1. Motivar 2. Organizar 3. Revisar 4. Coordinar 5. Evaluar	1. Proponer 2. Argumentar 3. Investigar 4. Exponer 5. Evaluar	a) Entrevistas a personas de la comunidad	Interrogación de textos	a) Debate sobre el movimiento estudiantil de 1968	a) Investigación histórica b) Descubrimiento del patrimonio histórico cercano	a) Organización espacial de las bancas; b) Organización de espacios dentro del salón de clases; c) Secuencia de interrogación de textos; d) Creación de herramientas metacognitivas

Anexo 6. Planeación docente del proyecto 1

 SEV <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ</small>		TELESECUNDARIA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.				
PROFESOR: César Fernando Sánchez Rosas		GRADO Y GRUPO: 3° A		DURACIÓN: 10 sesiones de 50 minutos		
PROYECTO 1: México y su industrialización						
Competencias generales	» <i>Aprendizaje permanente.</i> Aprender, asumir, dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como movilizar diversos saberes culturales y científicos para comprender la realidad. » <i>Manejo de la información.</i> Búsqueda, evolución y sistematización; además, el pensar, reflexionar, argumentar, expresar juicios críticos, analizar, utilizar, sintetizar información; también el manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los ámbitos culturales. » <i>Para la convivencia en sociedad.</i> Trabajar en equipo.					
Competencias específicas	» <i>Comprensión del tiempo y del espacio histórico</i> » <i>Manejo de información histórica</i> » <i>Formación de una conciencia histórica para la convivencia</i>					
Competencias docentes	» <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i> » <i>Implicar a las y los alumnos en su aprendizaje y trabajo</i>					
Campo formativo	» Exploración y comprensión del mundo natural y social					
Aprendizajes esperados	» Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo. » Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales.					
Perfil de egreso	» Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. » Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.					
Propósito de la asignatura	» Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial. » Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.					
Propósito de la secuencia	» Abordar las transformaciones del espacio histórico relacionadas con los procesos de industrialización y urbanización, el crecimiento demográfico, así como el impacto en la vida cotidiana de la tecnología doméstica y las telecomunicaciones.					
Transversalidad	» Español, Artes, Tecnología					
Bloque	» IV. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)					
Tema	» La cultura y la vida diaria se transforman					
Contenidos						
Conceptuales		Procedimentales		Actitudinales		
» El proceso de industrialización de México en 1940-1970, a través del análisis de factores internos (expansión de la educación básica y superior, políticas gubernamentales e industrialización) y externos (el impulso económico generado por la Segunda Guerra Mundial). Surgimiento y la consolidación de ciudades industriales y el rápido crecimiento (el "milagro mexicano").		» Integrar en diferentes organizadores gráficos los conceptos más relevantes de las lecturas analizadas y se sirvan de ellas como herramientas de aprendizaje.		» Trabajo en equipo para desarrollar el aprendizaje colaborativo » Exposición de lo investigado frente a sus compañeros de grupo a fin de mejorar sus habilidades comunicativas.		
Planeación de actividades						
Actividades			Materiales	Organización	Evaluación	Adecuación
Inicio	Como introducción, comentamos el tema que estudiaremos a lo largo de la secuencia: la industrialización de México después de concluida la Revolución, en el periodo que va de 1940 a 1970. Les aclaro que a lo largo de las actividades estaremos trabajando con organizadores gráficos, que ya hemos abordado en la asignatura de Español. Les presento las actividades del proyecto y entre todos decidimos cuál será la mejor manera de presentar las actividades en el producto final, que será montar una exposición sobre los productos derivados de la industria que se produzcan en la región. En esta ocasión les comento que deberán integrarse ellos solos en equipos con la única condición de que no sea con los mismos compañeros de siempre y que se integren de acuerdo con sus intereses en los temas a investigar. Les presento las actividades sugeridas para desarrollar el proyecto y las complementamos con las opiniones de todos.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Grupal y en equipos	Escala estimativa	
Desarrollo	Fase 1. Planificación del proyecto Reunidos en equipos, designan a los responsables de cada una de las actividades y señalan los tiempos deseados. Llevan a cabo su contrato pedagógico y lo comparten con los equipos correspondientes y el grupo entero. Los equipos investigarán algunos de los siguientes temas: Equipo 1. Investigación sobre las principales industrias que hay en la región (cuántas hay, qué producen), usando organizadores gráficos que sean pertinentes de acuerdo con el tema. Equipo 2. Investigación sobre las políticas del presidente Miguel Alemán usando organizadores gráficos. Equipo 3. Investigación sobre la Segunda Guerra Mundial y el impacto que tuvo en nuestro país usando organizadores gráficos que vayan con los temas a investigar. Equipo 4. Investigación sobre el impulso a la educación básica en el periodo estudiado usando organizadores gráficos adecuados. Acordamos las fechas para presentar los primeros avances de la investigación.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos	Escala estimativa	
Manos a la obra			Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos	Escala estimativa	
Desarrollo	Fase 2. Realización de las tareas necesarias. Llevamos a cabo la interrogación de textos de algunas de las lecturas del libro de texto. Cada integrante del equipo presenta sus avances de investigación a sus compañeros de equipo.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Individual		
Manos a la obra	Discutimos sobre el tipo de organizador gráfico que sería más pertinente para presentar los resultados de sus investigaciones.			Equipos Individual	Lista de cotejo Rúbrica	
Cierre	Fase 3. Culminación del proyecto Fase 4. Cada equipo expone a sus compañeros los resultados de sus investigaciones a través de diversos tipos de organizadores gráficos. Hacemos comentarios al respecto, enfatizando si es que los organizadores fueron herramientas que los ayudaron a comprender mejor sus lecturas.				Rúbrica	
Lo que aprendimos	Fase 5. Elaboran herramientas cognitivas. Llevamos a cabo las exposiciones sobre los productos industriales que se fabrican en la región, el estado y el país.			Grupal	Rúbrica	

Anexo 7. Planeación docente del proyecto 2

SEV SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ		TELESECUNDARIA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.				
PROFESOR: César Fernando Sánchez Rosas		GRADO Y GRUPO: 3° A	DURACIÓN: 10 sesiones de 50 minutos			
PROYECTO 2: Ayer y hoy: el campo que se transformó en ciudad						
Competencias generales	<ul style="list-style-type: none"> » <i>Aprendizaje permanente.</i> Aprender, asumir, dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como movilizar diversos saberes culturales y científicos para comprender la realidad. » <i>Manejo de la información.</i> Búsqueda, evolución y sistematización; además, el pensar, reflexionar, argumentar, expresar juicios críticos, analizar, utilizar, sintetizar información; también el manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los ámbitos culturales. » <i>Para la convivencia en sociedad.</i> Trabajar en equipo. 					
Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> » <i>Comprensión del tiempo y del espacio histórico</i> » <i>Manejo de información histórica</i> » <i>Formación de una conciencia histórica para la convivencia</i> 					
Competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> » <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i> » <i>Implicar a las y los alumnos en su aprendizaje y trabajo</i> 					
Campo formativo	» Exploración y comprensión del mundo natural y social					
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> » Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. » Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social. 					
Perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> » Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. » Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. 					
Propósito de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> » Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial. » Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado. 					
Propósito de la secuencia	» Abordar los cambios del espacio histórico a raíz del proceso de industrialización, el crecimiento demográfico y la urbanización de México entre 1940 y 1970, a través de las nociones de cambio y permanencia, multicausalidad y ritmo, para elaborar una explicación histórica de las transformaciones analizadas.					
Transversalidad	» Español, Artes, Tecnología					
Bloque	» IV. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)					
Tema	» La cultura y la vida diaria se transforman					
Conceptuales		Contenidos Procedimentales		Actitudinales		
» Transformaciones del espacio histórico relacionadas con los procesos de industrialización y urbanización, el crecimiento demográfico, así como el impacto en la vida cotidiana de la tecnología doméstica y las telecomunicaciones		» Integrar en diferentes organizadores gráficos los conceptos más relevantes de las lecturas analizadas y se sirvan de ellas como herramientas de aprendizaje.		» Trabajo en equipo para desarrollar el aprendizaje colaborativo » Exposición de lo investigado frente a sus compañeros de grupo a fin de mejorar sus habilidades comunicativas.		
Planeación de actividades						
Actividades			Materiales	Organización	Evaluación	Adecuación
Inicio <i>Para empezar</i>	Comentamos grupalmente sobre las experiencias del primer proyecto en torno a la elaboración de organizadores gráficos. Les informo que en este segundo proyecto continuaremos trabajando con esta modalidad. Conversamos sobre los contenidos y actividades que nos propone el libro de texto, y, para esta ocasión, los invito a montar una exposición fotográfica que incluya imágenes de cómo la comunidad ha venido cambiando a lo largo del tiempo. Les aclaro que, como en el proyecto pasado, deben integrarse en equipos según sus afinidades, definir actividades para cada miembro del equipo así como fechas para la revisión e integración de lo elaborado.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Grupal y en equipos	Escala estimativa	
Desarrollo <i>Manos a la obra</i>	Fase 1. Planificación del proyecto Reunidos en equipos, designan a los responsables de cada una de las actividades y señalan los tiempos deseados. Llevan a cabo su contrato pedagógico y lo comparten con los equipos correspondientes y el grupo entero.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos	Escala estimativa	
	Los equipos investigarán algunos de los siguientes temas: Equipo 1. Investigación sobre el crecimiento demográfico (explosión demográfica) de nuestro país de 1930 a 1970. Equipo 2. Investigarán sobre la multiplicación urbana de nuestro país y las nuevas formas de diversión en la ciudad. Equipo 3. Investigarán sobre el impacto de la tecnología en la vida cotidiana, principalmente en el hogar. Equipo 4. Investigan sobre los principales movimientos políticos de la época, haciendo énfasis en el movimiento del 68. Acordamos las fechas para presentar los primeros avances de la investigación.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos	Escala estimativa	
Desarrollo <i>Manos a la obra</i>	Fase 2. Realización de las tareas necesarias. Llevamos a cabo la interrogación de textos de algunas de las lecturas del libro de texto. Cada integrante del equipo presenta sus avances de investigación a sus compañeros de equipo.		Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos Individual	Lista de cotejo	
	Discutimos sobre el tipo de organizador gráfico que sería más pertinente para presentar los resultados de sus investigaciones.			Equipos Individual	Rúbrica	
Cierre <i>Lo que aprendimos</i>	Fase 3. Culminación del proyecto Fase 4. Cada equipo expone a sus compañeros los resultados de sus investigaciones a través de diversos tipos de organizadores gráficos. Hacemos comentarios al respecto, enfatizando si es que los organizadores fueron herramientas que los ayudaron a comprender mejor sus lecturas.			Equipos	Rúbrica	
	Fase 5. Elaboran herramientas cognitivas. Llevamos a cabo la exposición fotográfica sobre cómo ha cambiado la localidad a lo largo del tiempo.			Grupal	Rúbrica	

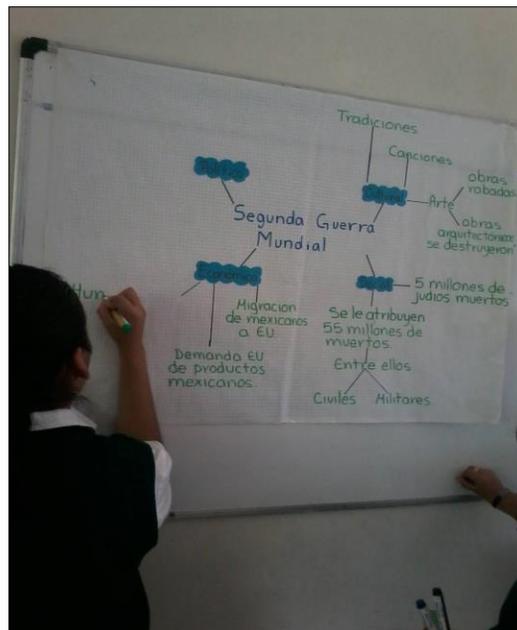
Anexo 8. Planeación docente del proyecto 3

 SEV <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ</small>		TELESECUNDARIA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.					
PROFESOR: César Fernando Sánchez Rosas		GRADO Y GRUPO: 3° A		DURACIÓN: 10 sesiones de 50 minutos			
PROYECTO 3: México lindo, querido y globalizado							
Competencias generales	» <i>Aprendizaje permanente.</i> Aprender, asumir, dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como movilizar diversos saberes culturales y científicos para comprender la realidad. » <i>Manejo de la información.</i> Búsqueda, evolución y sistematización; además, el pensar, reflexionar, argumentar, expresar juicios críticos, analizar, utilizar, sintetizar información; también el manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los ámbitos culturales. » <i>Para la convivencia en sociedad.</i> Trabajar en equipo.						
Competencias específicas	» <i>Comprensión del tiempo y del espacio histórico</i> » <i>Manejo de información histórica</i> » <i>Formación de una conciencia histórica para la convivencia</i>						
Competencias docentes	» <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i> » <i>Implicar a las y los alumnos en su aprendizaje y trabajo</i>						
Campo formativo	» Exploración y comprensión del mundo natural y social						
Aprendizajes esperados	» Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo. » Reconoce las causas del descontento y el proceso de la transición política en el México actual. » Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.						
Perfil de egreso	» Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. » Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.						
Propósito de la asignatura	» Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial. » Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.						
Propósito de la secuencia	» Analizar cómo se reemplazó el modelo económico de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) por el neoliberalismo y el sistema político de partido único por una democracia electoral pluripartidista.						
Transversalidad	» Español, Artes, Tecnología						
Bloque	» V. México en la era global (1970-2000)						
Tema	» Nuevos modelos de organización política y económica para México						
Contenidos							
Conceptuales		Procedimentales		Actitudinales			
» Reemplazó el modelo económico de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) por el neoliberalismo y el sistema político de partido único por una democracia electoral pluripartidista.		» Integrar en diferentes organizadores gráficos los conceptos más relevantes de las lecturas analizadas y se sirvan de ellas como herramientas de aprendizaje.		» Trabajo en equipo para desarrollar el aprendizaje colaborativo » Exposición de lo investigado frente a sus compañeros de grupo a fin de mejorar sus habilidades comunicativas.			
Planeación de actividades							
Actividades				Materiales	Organización	Evaluación	Adecuación
Inicio <i>Para empezar</i>	Comentamos sobre las experiencias previas del trabajo en la asignatura de Historia con el uso de organizadores gráficos. Les permito que emitan su sentir respecto al proyecto que estoy implementando con ellos. Posteriormente, les informo sobre los temas y las lecturas que nos propone el libro de texto de la asignatura. Les aclaro que, como en los proyectos anteriores, tendrán que realizar las lecturas y además investigar por su parte sobre algunos de los temas más importantes de la secuencia, enfatizando aquel que se refiere a la alternancia política en nuestro país. En este sentido, conversamos sobre el pasado proceso electoral y sobre los candidatos y partidos que participaron en el mismo. Acordamos que realizaremos una exposición precisamente sobre este tema.			Papel bond, marcadores, pizarrón	Grupal y en equipos	Escala estimativa	
Desarrollo <i>Manos a la obra</i>	Fase 1. Planificación del proyecto Reunidos en equipos, designan a los responsables de cada una de las actividades y señalan los tiempos deseados. Llevan a cabo su contrato pedagógico y lo comparten con los equipos correspondientes y el grupo entero. Los equipos investigarán algunos de los siguientes temas: Equipo 1. Investigan sobre el Modelo de Sustitución de Importaciones (ISI) y el neoliberalismo. Equipo 2. Investigan sobre las crisis económicas padecidas por México en el periodo que va de 1970 al 2000. Equipo 3. Investigan lo que es el neoliberalismo y a la economía global. Equipo 4. Investigan sobre los movimientos sociales de 1970 al 2000. Acordamos las fechas para presentar los primeros avances de la investigación.			Papel bond, marcadores, pizarrón	Equipos	Escala estimativa	
Desarrollo <i>Manos a la obra</i>	Fase 2. Realización de las tareas necesarias. Llevamos a cabo la interrogación de textos de algunas de las lecturas del libro de texto. Cada integrante del equipo presenta sus avances de investigación a sus compañeros de equipo. Discutimos sobre el tipo de organizador gráfico que sería más pertinente para presentar los resultados de sus investigaciones.			Papel bond, marcadores, pizarrón	Grupal Individual	Lista de cotejo	
Cierre <i>Lo que aprendimos</i>	Fase 3. Culminación del proyecto Fase 4. Cada equipo expone a sus compañeros los resultados de sus investigaciones a través de diversos tipos de organizadores gráficos. Hacemos comentarios al respecto, enfatizando si es que los organizadores fueron herramientas que los ayudaron a comprender mejor sus lecturas. Fase 5. Elaboran herramientas cognitivas. Llevan a cabo la exposición sobre los partidos políticos participantes en las elecciones.				Equipos Grupal	Rúbrica Rúbrica	

Anexo 9. Elaboración de organizadores gráficos durante el proyecto 1



Organizador gráfico (mapa conceptual) elaborado con base en una lectura del libro de texto.



Organizador gráfico (mapa conceptual) construido con base en una investigación.

Anexo 10. Exposición del proyecto 1



Organizadores gráficos construidos en el proyecto 1.



Exposición de productos industriales de México y la localidad en el proyecto 1.

Anexo 11. Elaboración de contratos pedagógicos durante el proyecto 2

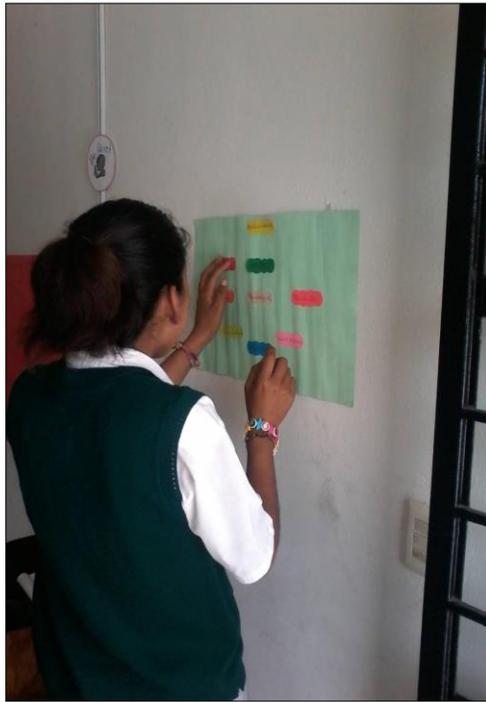


Equipo 1 elaborando su contrato pedagógico en el proyecto 2.



Elaboración del contrato pedagógico del equipo 3 en el proyecto 2.

Anexo 12. Construcción de organizadores gráficos en el proyecto 2



Elaboración de organizador gráfico (mapa mental) durante el proyecto 2.



Presentación de diversos organizadores gráficos construidos durante el proyecto 2.

Anexo 13. Exposición del proyecto 2

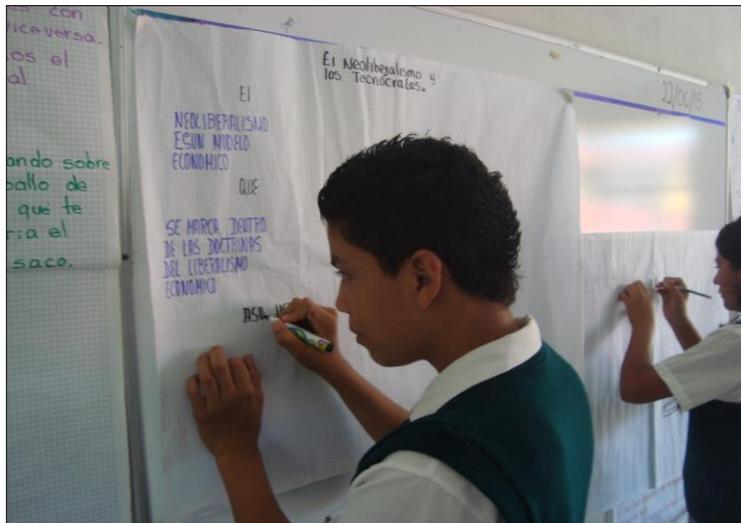


Montando la exposición fotográfica como parte del proyecto 2.



Exposición del proyecto 2 a la comunidad educativa.

Anexo 14. Elaboración de organizadores gráficos durante el proyecto 3



Construcción de organizadores en el proyecto 3.



Explorando nuevos tipos de organizadores en el proyecto 3.

Anexo 15. Exposición del proyecto 3

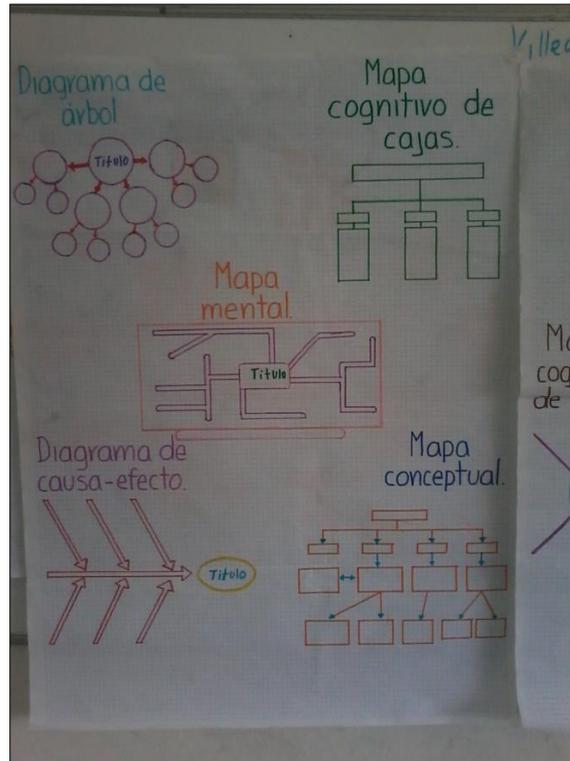


Explicando a alumnos de segundo grado.



Explicando a alumnos de primer grado.

Anexo 16. Herramientas de sistematización cognitiva



“Siluetas” de organizadores gráficos construidos durante los proyectos 1 y 2.



Construcción individual de “silueta” de un organizador gráfico en el proyecto 2.



Elaboración de “siluetas” de nuevos organizadores gráficos utilizados en el proyecto 3.



Construcción individual de “silueta” de organizador gráfico utilizado en el proyecto 2.

Anexo 17. Sala textualizada (material elaborado y recopilado por estudiantes)



Exposición a madres, padres y tutores de proyectos de organizadores gráficos.



Exposición a madres, padres y tutores de proyectos de organizadores gráficos.

Anexo 18. Instrumento de evaluación: escala estimativa (coevaluación)

Indicador	Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
1. Respeta opiniones de sus compañeros.				
2. Sabe escuchar a sus compañeros.				
3. Permite que todo el equipo participe				
4. Sabe aprender de los demás.				
5. Trata con respeto a sus compañeros.				
6. Coopera con las actividades del equipo.				
7. Termina todo el trabajo que se le asigna.				
8. Demuestra curiosidad, asombro e interés.				
9. Participa en la solución de los problemas.				
10. Mantiene limpio el espacio del equipo.				

Anexo 19. Instrumento de evaluación: lista de cotejo (autoevaluación)

 SEV <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ</small>	TELESECUNDARIA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN” 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER.		
Indicador	Sí	No	
1. Realicé todas las lecturas del libro de texto de la secuencia, subrayando al mismo tiempo los conceptos más importantes.			
2. Elaboré todos los organizadores gráficos de la secuencia con orden, limpieza y retomando los conceptos primordiales.			
3. Participé activamente en las discusiones grupales en el aula, aportando mis puntos de vista sobre los temas estudiados.			
4. Ubiqué en un mapa los principales eventos vistos en la secuencia.			
5. Planteé distintos tipos de respuesta a la pregunta guía, que fui ampliando conforme avancé en la secuencia.			
6. Redacté y reelaboré una definiciones con base en todo lo estudiado y revisado durante la secuencia.			
7. Participé en las discusiones que surgieron en torno a los programas de televisión.			
8. Llevé a cabo con mi equipo una exposición con los materiales elaborados durante la secuencia, en la que participé activamente.			

Anexo 20. Instrumento de evaluación: rúbrica (heteroevaluación)

 SEV SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE VERACRUZ  TELESECUNDARIA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" 30DTV0897K ATOYAC, ATOYAC, VER. 				
Categoría	Desempeño			
	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Requiere apoyo
Lectura del organizador	Se entiende en su totalidad e inspira leerlo.	Se puede leer la mayor parte del organizador.	Sólo unas partes del organizador se entienden.	No se puede leer el organizador.
Manejo de conceptos	Identifica en su totalidad y maneja los conceptos.	Identifica la mayoría de los conceptos.	Solo Identifica el concepto más importante.	No identifica ningún concepto.
Jerarquización de la información	Se distinguen al menos tres niveles de información y hace referencia a la técnica para construir un organizador.	Se distinguen dos o más niveles de información.	Solo se puede distinguir uno de los niveles de información.	No se aprecia los niveles
Estilo y limpieza	Presenta limpieza, buena redacción y sin faltas ortográficas.	Presenta limpieza y es legible pero tiene alguna falta ortográfica.	Presenta limpieza pero tiene mala legibilidad y faltas ortográficas.	Presenta borraduras y la letra no es legible.
Diversidad de materiales	Usa materiales novedosos o reciclados que hacen llamativo el organizador.	Usa materiales que hacen llamativo el organizador.	Usan material dentro de lo cotidiano.	No son creativos.

Anexo 21. Folleto de invitación para madres y padres de familia

Organizadores gráficos realizados en los proyectos



**TELESECUNDARIA
ENRIQUE C. RÉBSAMEN
30DTV0897K
ATOYAC, VER.**

**La comprensión de
textos de Historia
a través del uso de
organizadores
gráficos**



Tercero "B"



**Prof. César Fernando
Sánchez Rosas**

Importancia de la comprensión lectora

En la vida...

Gracias a que aprendamos a leer accedemos al mundo del conocimiento escrito. Sin la lectura, no podemos seguir aprendiendo sobre muchos temas.

En la escuela...

Si durante la educación básica no desarrollamos nuestra comprensión lectora, tendremos dificultades para aprender en otros etapas escolares.



En Historia...

La lectura es la principal herramienta por la que se accede al conocimiento histórico. Si bien existen fuentes históricas orales, lo más frecuente es que las fuentes escritas. Por ello, si no se desarrolla la comprensión lectora en la clase de Historia, habrá dificultades considerables en esta asignatura.

El trabajo por proyectos

Permite organizar las actividades con los estudiantes a partir de sus intereses. Los proyectos favorecen la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas.



Los organizadores gráficos

Son representaciones visuales de conocimientos que rescatan y grafican aquellos aspectos importantes de un concepto o contenido relacionado con una temática específica. La propuesta que se planteó fue emplear organizadores gráficos en la clase de Historia.

Proyecto 1. México y su industrialización

Los estudiantes investigaron sobre las causas internas y externas que fomentaron el proceso industrializador de México en 1940 y hasta 1970. Para presentar la información, utilizaron distintos tipos de organizadores gráficos. Para concluir, llevaron a cabo una exposición con algunos de los principales productos industrializados que exporta nuestro país.



Proyecto 2. Ayer y hoy: el campo que se transformó en ciudad

Los estudiantes analizaron el surgimiento de las ciudades. Indagaron en diversas fuentes escritas sobre el impacto de este fenómeno en la vida cotidiana de las personas y en el cambio del paisaje, para lo cual emplearon organizadores gráficos para presentar la información recopilada.

También prepararon una exposición fotográfica para mostrar cómo ha venido transformándose su comunidad a lo largo del tiempo.



Proyecto 3. México lindo, querido y globalizado

Los estudiantes indagaron sobre los rumbos que en la política y económica tomó nuestro país a finales de los 70. Exploraron distintas fuentes escritas para obtener información sobre el neoliberalismo y la globalización, información que presentaron en organizadores gráficos. Expusieron las propuestas de los partidos a sus compañeros y elaboraron un tríptico en el que presentaron las principales propuestas de los partidos políticos de la actualidad.





IMPRESIONES Y PUBLICIDAD

SUR 15 No. 563 ENTRE
OTE. 10 Y 12 ORIZABA, VER.
TEL. 72 4 18 23 CEL. 272 122 34 31
leoimpresiones69@hotmail.com

*ENCUADERNADO
Y
EMPASTADO*